

Editör
Prof. Dr. Osman ÇAYDERE

Sanat Eğitimi



sistem ofset
Bas. Yay. San. ve Tic. Ltd. Şti.

Sanat Eğitimi

Editör
Prof. Dr. Osman ÇAYDERE

Sanat Eğitimi

ISBN:
978-605-7980-78-6

Editör

Prof. Dr. Osman aydere

Yayına Hazırlayanlar

Doç. Dr. Ömer Bilgehan Sönsel
Dr. Öğr. Üyesi Hande Bolu Sert
Öğr. Gör. Dr. Nağihan Uysal
Arş. Gör. İsenbike Asena Cölensoy Şen
İlayda İrem Omay

Görsel Tasarım

Öğr. Gör. Dr. Veysel Şaylı

 **sistem ofset**
Bas. Yay. San. ve Tic. Ltd. Şti.

Sistem Ofset Yayıncılık
Strazburg Caddesi No : 31/17 Sıhhiye - ANKARA
0 312 229 1881 - 231 4711- 231 3257
sistemofset06@gmail.com

ÖNSÖZ

Değerli Sanat Eğitimcileri, Sanatçılar, Akademisyenler ve Sanatseverler,

Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir" ifadesi ve O'nun emriyle Cumhuriyetin kuruluşunun hemen ardından eğitim öğretim faaliyetlerine başlayan Gazi Terbiye Mektebi bünyesinde sanat eğitimcisi yetiştirecek bölümlerin açılması, Ulu Önder'in ve Genç Cumhuriyetin bu alana verdiği önemi gözler önüne sermektedir. Kuruluşumuzla birlikte üstlendiğimiz bu kutsal misyonun bilincinde, şevkle eğitim öğretimimize devam ediyor, sanat eğitimi alanındaki öncü misyonumuzu yaşıyoruz. Sanat eğitimi ve cumhuriyet değerlerinin yaşatılması çabalarımızın bir ürünü olan, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılı onuruna Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü olarak düzenlediğimiz 4. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu sadece geçmişe olan saygımızı ifade etmekle kalmamış, aynı zamanda geleceğe yönelik umutlarımızı ve hedeflerimizi de pekiştirmiştir.

4. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumunda, ülkemizin dört bir yanından gelen değerli sanatçılar ve sanat eğitimcileri bilgi ve birikimlerini bizlerle paylaşarak, sanat eğitiminin evrensel değerlerini ve toplumsal önemini bir kez daha gözler önüne sermişlerdir. Sanatın evrensel diliyle birleşen bu değerli katkılar, bizlere sanatın, sanat eğitiminin toplumlar arası bir köprü olduğunu ve bu köprünün güçlendirilmesi gerektiğini bir kez daha hatırlatmıştır.

Sempozyum süresince, sanatın farklı dallarından birçok değerli katılımcının sunumları, panelleri ve atölye çalışmaları bizlere ilham vermiştir. Bu etkinlikler, sanat eğitiminin gelecekteki yönelimlerini tartışma fırsatı sunmuş ve genç sanatçı adayları için yol gösterici olmuştur. Sanatın toplumun her kesimine ulaşması ve sanat eğitiminin yaygınlaştırılması gerektiği, bu sempozyumda altı çizilen önemli hususlardan biri olmuştur.

Gazi Üniversitesi olarak, sanata ve sanat eğitimine olan bağlılığımızı sürdürmekte ve geliştirmek için çaba göstermekteyiz.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Osman ÇAYDERE
Gazi Üniversitesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Başkanı

İ Ç İ N D E K İ L E R

Güncel Teknolojilerin Işığında Görsel Sanatlar Eğitiminde Örnek Bir Uygulama; E İçerik Alper DEMİREL , Osman ÇAYDERE	8
Glen Martin Taylor Yorumu İle Kintsugi Ayşe Gül ÇETİN	20
Grafik Tasarım Eğitiminde Yenilikçi Dönüşümler: Nesne Tasarımından Deneyim Tasarımına Ayşe İri ÖZTÜRK	30
Shigeo Fukuda'nın Poster Tasarımlarının Görsel ve Sosyal Göstergibilimsel Açıdan Değerlendirilmesi Buket CÜR, Selma Karaahmet BALCI	40
3d Yazılımların Müze Eğitimine Katkısı, Vincent Van Gogh'un "The Asylum Garden At Arles" Tablosu Örneği Ercan CÜLER	49
Modern Sanat Temelinde Bilsen Öğretmenlerine Bilim, Matematik ve Teknolojik Uygulamalar Eğitiminin Verilmesi Filiz Kansu ÇELİK	66
Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerde Görsel Algı Becerilerinin Geliştirilmesinde Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi Gonca Hülya YAYAN , Sümeyye ÖZTÜRK	86
Görsel Sanatlar Dersinde Duvar Yazılarının Mizah Kaynağı Olarak Kullanılması ve Öğrenci Çalışmalarına Yansımaları Meliha YILMAZ, Cihan İNANÇ	98
Origami Sokak Sanatı Ve Mademoiselle Maurice Nazik ÇELİK YILMAZ	123
Yinka Shonibare'nin 'Afrika İçin Kapışmak' Adlı Eseri ve Kimlik Kavramının Çok kültürlülük Bağlamında İncelenmesi Nurdan ÇOLPAN , Ali Ertuğrul KÜPELİ	133
Sanat Eğitimi Sürecinde Sosyal Medya Üzerine Bir Gözlem Semra ÇEVİK	143
Sanat Eğitiminde Yapay Zeka: Öğrenci Algıları ve Geleceğin Tasarımı Veysel ŞAYLI	153
Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Çağdaş Sanat Deneyimlerine İlişkin Görsel Fenomenoloji Araştırması Yeliz ERDOĞAN, A. Dilek KIRATLI	176
Deprem Sanat Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Eser Üretme Süreçlerine Etkisi: Hatay İli Örneği Zeynep GÖNÜLAY ÇALIMLI	190
Onlar Grubu Konusunun Öğretilmesinde Ben Kimim Tekniğinin Kullanılmasının Öğrenmeye Etkisi Zümrüt ŞEN	199

Enderunlu Latif Ağa Banu YILMAZ, Ferdi KOÇ	207
“Z” Kuşağının Dijital Müzik Dinleme Platform Tercihleri* Buket AYDINER, Zehra Aleyna DURMUŞ, Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE	214
David Popper Op.33 Tarantella Eserinin Teknik Özellikleri ve Çalışma Önerileri Devrim ÖZTÜRK, Murat GÖK	224
YouTube Üzerindeki Armoni Derslerine Yönelik Bir İnceleme Erşan YÜREK, Halil SÖZEN	241
Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Uzaktan ve Yüz Yüze Gerçekleştirilen Özengen Çalgı Eğitiminin İncelenmesi Gülce YILMAZ, Begüm Sivri ÖZKARADIĞIN	250
Genel Müzik Eğitiminde Kullanılan Marşların Dijital Eşliklenmesi “İzmir Marşı” Örneği Güray ÖZBEK, Ömer Bilgehan SONSEL	259
Makam Eğitiminde Kullanılan Nazarî Kaynakların Tarif Tarzı ve Terminoloji Açısından İncelenmesi Hakan AYKURT	271
Türk Müziği Eğitimi için Geliştirilen Mobil Uygulamanın Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi Halil SÖZEN, Sevgi SALCIOĞLU, İtir Eskioğlu KAMCEZ	281
Türk Müziği Eğitiminde Kullanılabilecek Mobil Uygulamalara Yönelik İnceleme Halil SÖZEN	286
Tekerlemeler Ve Beden Perküsyonunun Ritim Eğitiminde Kullanılması İlknur Özal GÖNCÜ, Duygu GÜZELİMDAÇ	299
Güzel Sanatlar Lisesi Çoksesli Koro Dersinin İşlenişine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi İlknur Özal GÖNCÜ, Cülay LAÇIN	308
Müzik Eğitimi Alanındaki Hizmet İçi Eğitimler Ve Hizmet İçi Eğitim Araştırmaları Kadir ER, Ebru TEMİZ	325
Klasik Gitar İçin Türkü Düzenleme Örnekleri Mehmet Akif ATAY, Tuğçe Kaynak AKÇAOĞLU	340
Keman Eğitimindeki Hazırlayıcı Çalışmaların Müzik Öğretmenliği Programlarında Kullanılma Durumlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri Özge KAYA, Nurtuğ Barışeri AHMETHAN	361
Yetişkin Piyano Eğitiminin Andragojik Yaklaşım Doğrultusunda İncelenmesi Özlem ÖMÜR	387

Ortaöğretim Müzik Dersi Kazanımlarının STEAM Yaklaşımına Uygunluğu Açısından Değerlendirilmesi Saniye GÜNEY, Gülşah SEVER	398
“Yeşilçam Ve Müzik” Konulu Tezler Sinancan ÖZKEMAHLI, Şebnem Y. ORHAN	416
Türkiyede Müzik Terapi Sertifikası Veren Kurumlar Süheyla DOĞAN , Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE	425
Parmak Pozisyonları Doğrultusunda Flütün Tarihsel Gelişimi Ümit KOÇ	434

Alper Demirel , Osman Çaydere

Güncel Teknolojilerin Işığında Görsel Sanatlar Eğitiminde Örnek Bir Uygulama; E- İçerik

GİRİŞ

21. yüzyılda dünya genelinde pandemiler, doğal afetler hatta savaşlar yaygınlaşmaya başlamış, insanlığın göğüslemeye çalıştığı bu zorluklardan eğitim sektörü de etkilenmiştir. Ülkemizde son yıllarda gelişen teknolojilere paralel olarak eğitimde dijital dönüşüm ve inovasyonlara yönelik projeler geliştirilmektedir. Eğitimin dijital dönüşümlerinde bilgi iletişim teknolojilerinin rolü büyüktür. Bilgi İletişim (Bilişim) teknolojileri, bilginin elde edilmesi, işlenmesi, saklanması ve paylaşılmasında mühendislik ve yönetim tekniklerinin kullanıldığı teknolojiler ve bunlarla ilişkili sosyal ve ekonomik yapılarıdır (Akolaş, 2004: 33). Günümüzde Bilgi İletişim Teknolojilerinin gelişmesi, bilginin hızla ve her ortamda yayılabilmesine olanak sağlamaktadır. Eğitim ürününe yönelik tasarımlarda BİT Teknolojileri alana özel alt teknolojileri barındırmaktadır. Bu alt teknolojilerden çokluortam destekli medyalar görsel iletişimin ağırlıkta olduğu görsel sanatlar dersinin uygulanmasına dönük pratikleri barındırmaktadır. Bu bağlamda BİT kapsamında Yeni Medya Tasarımı (YMT) kavramı, görsel sanatlar dersine yönelik e-içerik (dersi destekleyici dijital tabanlı içerik) oluştururken göz önünde bulundurulması gereken, önemli bir konudur.

YMT; görsel iletiyi, teknoloji yardımıyla hedef kitleye etkili bir şekilde kompozisyon, renk, imajlar, tipografik öğeler, video ve animasyonlar ile ses ve müziklerin doğru yer, zaman ve kuralına uygun olarak kullanımıyla bir bütünlük içinde birden çok duyuya hitap eden azami kalıcılık içinde, bilgi iletimi ile sunmaktır. (Duygu ve Erişti, 2020: 25). Dijital ortamlarda öğretim metin, video, ses kaydı gibi elektronik materyallerle ya da forum tartışmaları gibi faaliyetlerle eş zamansız olarak gerçekleşebileceği gibi, anlık mesajlaşma, sesli/görüntülü konferans ya da uzaktan eğitim platformları gibi uygulamalarla eşzamanlı olarak da gerçekleşebilir (Hew ve Cheung, 2014:12). Yeni Medya Tasarımı eş zamanlı, eş zamansız, çevrimiçi ve çevrimdışı eğitim uygulamalarının hepsini destekleyen bir esnekliğe sahiptir.

Oluşturulacak içeriklerin kolay algılanabilir, açık ve etkili bir anlatım yapısına sahip, dikkat çeken ve merak uyandıran göstergeler içeren, hedef kitle niteliklerine uyumlu ve hedef kitlede anlam yaratan özellikte olması gerekir (Hargis , & Thomas, 2018). Bu hususlar hazırlanan tasarımın etkililiğini belirleyecektir. Bu süreçte hedef kitlenin görsel okuryazarlık düzeyi, sosyokültürel niteliği, beklentileri, görsel iletişime dönük bakış açıları da önem taşımaktadır (Falkow, 2005). Buna bağlı olarak hedef kitlenin yaşantısı, beğenileri, ilgi alanları ve öğrenenlerin yaş ve algı seviyeleri analiz edilerek kullanılacak simgeler, seçilecek müzikler, anlatım dili ve içerik seviyesi ayarlanmalıdır. Eğitim verilen okulun konumuna, yöresine, öğrencilerin sosyo-kültür seviyesine göre ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak kişiselleştirilmiş bir içerik hazırlama esnekliği güncel teknolojiler sayesinde mümkündür. Böylece çevrimiçi ortak eğitim içeriklerinden bağımsız olarak öğrenci grubuna özel, daha nitelikli eğitim süreçleri gerçekleştirmek mümkündür. Bundan dolayı eğitimde öğrenci odaklı içeriklerin sayısı arttıkça eğitim kalitesi de artacaktır.

Görsel sanatlar eğitimine yönelik dijital teknolojilerin ışığında çağın ihtiyacı olan nitelikli içeriklerin yeterli olmaması ve zenginleştirilmesi gerekliliği çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu gereksinimden yola çıkarak, araştırmada görsel sanatlar eğitimine yönelik dijital teknolojilerin ışığında çağın ihtiyacı olan nitelikli içeriklerin zenginleştirilmesi hususunda literatüre katkı sağlaması amacıyla güncellenen ve geçerliliğini yitirmeyen yazılım-donanım araçları anlatılacak ve bu araçlarla ortaya konmuş örnek bir e-içerik sunulacaktır.

Bu araştırma özelinde alanında uzman kişilerin desteği de alınarak, Görsel Sanatlar Dersi “Kültürel Miras” konusu için “Kubadabat Sarayı” isimli örnek bir video örgün eğitim Lise 10. Sınıf kazanımına uygun seviyede hazırlanmıştır. İleri düzey dijital yeterliliğe sahip olmadan da sanat eğitiminde etkileyici ve ilgi çekici aynı zamanda sürdürülebilir farklı örneklerin ortaya konulması adına bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sanat Eğitiminde Yeni Medya ile Görsel İletişim Tasarımı (YMT)

Görsel sanatlar dersi özelinde bir e-içerik oluştururken, çağımızın kitle iletişiminde sıklıkla karşılaşılan Yeni Medya Tasarım (YMT) kavramının anlaşılması oldukça önemlidir. YMT, medya iletişim tasarımı, grafiksel tasarım, e-içerik tasarımları gibi birçok bileşeni içinde barındıran disiplinler arası bir süreçtir (Erişti, 2021: 63). Bu süreçte önemli olan, öğrenci odaklı olarak eğitim kazanımlarına yönelik hedefleri karşılayabilecek bir içerik geliştirmektir. YMT çoklu ortama dayalı dijital medyanın her türlü platformunu içermektedir. YMT süreci içinde sanat eğitimcisi çoğunlukla dijital animasyon, video, ses, fotoğraf gibi çoklu ortamı da içinde barındıran projeler geliştirme gibi çok yönlü donanımlara sahiptir. Yeni Medya kavramı görsel iletişim tasarım yöntemlerini bünyesinde barındırır.

Görsel İletişim görsel imajlar yoluyla kurulan iletişimdir. Görsellere yönelik, görseller yoluyla mesajı oluşturma, geliştirme, değerlendirme ve görsel ileti yollarını keşfetmektir. Görsel iletişim tasarımı aynı zamanda görsel iletiyi amaca uygun bir şekilde tasarlamayı ve sunmayı içeren bir süreçtir. Yöntem temel olarak tasarımla ilintili etkileşime dair tüm boyutları içerir (Erişti, 2021: 26). Bu etkileşim görsel mesajın iletilmesi sürecinde, dikkat çekicilik, buna bağlı ilgili konuyu öğrenmeye güdüleme ve işlevsel olarak çok yönlülük önem taşımaktadır.

Sanat eğitimcisi, dersini geleneksel sınıf sistemine kıyasla daha hızlı öğrenmeye yönelik, daha etkili ve çekici içeriklerle sunmak istiyorsa, gelişen çağın imkânlarını anlaması, çağa adapte olması gerekmektedir. Hayal gücünü ve görsel tasarım yeteneğini de içine katarak özgün ders içerikleri hazırlayabileceği yeni medya uygulamalarını keşfetmesi ve yeteneğini bu yönde de geliştirmesi görsel sanatlar dersinin niteliğini de arttıracaktır. Yani sanat eğitimcisi, YMT ilkelerini, eğitimsel içerik geliştirme işlemine yansıtabilir ise dersin etkileşim sürecindeki problemlerini aşmaya yönelik önemli çözümler üretebilir. Bu çerçevede görsel sanatlar dersi öğretmeni, illüstrasyon, animasyon veya grafik tasarıma yönelik geliştirdiği yeterliliklerini yeni medya uygulamaları ile görsel iletişim dili oluşturabilmek için kullanabilir. Etkili içerikler oluşturmak için çözümler üretebilir. Farklı duylara hitap edecek şekilde hazırlanan e-içeriklerin, öğrenmeyi kolaylaştıracağı, dikkat dinamizmini yükselteceği böylece görsel sanatlar dersinin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir.

E-içerik Oluştururken Kullanılacak Yeni Medyaya Ait Çokluortam Platformları

Etkili bir sanat eğitiminin sağlanabilmesi için eğitilenin birden çok duyu organına hitap edebilecek bir öğretim planlamasının yapılması önem taşımaktadır. Görsel sanatlar eğitimine nitelik kazandırabilecek çok katmanlı bu yapı, anlayışa kattığı farklı boyutları ile “çokluortam”

platformlarında bulunmaktadır. İçerik hazırlarken öncelikle, yeni medyaya ait çoklu ortam bileşenlerinin ve bu bileşenlerin nasıl kullanılacağı bilgisinin anlaşılması gerekmektedir.

Çoklu ortam farklı medya bileşenlerinin bir araya geldiği birden fazla duyulara hitap eden ortamlardır (Ethier, 2007: 37). Çoklu ortam kavramı, çok yönlü teknoloji bileşenlerini hedef kitleye içerik sunmak amacıyla uygulayan ve gelişen teknolojiye adapte olabilen bir yapıyı içerir.

Etkili bir içerik tasarımı oluşturabilmek için, kullanılacak çoklu ortam bileşenlerinin neler olacağı, hangi teknolojik sunum araçlarını içereceği (video ağırlıklı, etkileşimli, powerpoint, vb.), içeriğin nasıl yapılandırılacağı (çevrimiçi, çevrimdışı) sorularının da süreç öncesinde öğrenilmesi/belirlenmesi gerekir. Aynı zamanda çokluortam destekli tasarım sürecinin, belirlenen özellikler bağlamında, hedeflenen kazanım doğrultusunda en etkili biçimde nasıl sunulacağı konusunun iyi anlaşılması gerekmektedir.

Zeldman'a (2001) göre etkili bir görsel ileti yapılandırırken, şu kriterlere dikkat edilmelidir:

1. İletilerin farklı duyu organlarına hitap etmesi gerekmektedir,
2. Görsel ileti, hedeflenen kitlenin tamamına hitap eden bir yapıya sahip olmalıdır,
3. Görsel ve işitsel mesajlar, öğrenenin odaklanmasını destekleyecek nitelikte olmalıdır.

Buradan hareketle farklı duyu organlarına hitap edebilen çoklu ortam içerikleri Görsel Sanatlar dersi için uygun yeni medya platformlarıyla desteklenebilir. Aynı zamanda, uzaktan öğrenimde de kullanılabileceği düşüncesiyle, eğitimde fırsat eşitliğini göz önünde bulundurarak, her öğrencinin ulaşabileceği asgari teknolojiler hesaba katılarak içerik hazırlanmalıdır.

Bir sanat eğitimcisinin dijital ders içerikleri üretebilmesi için günümüzün standartında bir bilgisayar ile ona bağlı multimedya yani çoklu ortam sunumu yapabileceği çevre bileşenleri ve içerik üretebileceği yazılımlar gerekmektedir. Buna bağlı olarak öncelikle e-içerik oluşturulurken faydalanılacak donanım ve yazılımların incelenmesi gerekli görülmüştür.

Donanımlar

a) Bilgisayar: Bilgiyi işleyen, bilginin hızlıca yayılmasını aynı zamanda bilgiye kısa sürede

ulaşılmasını sağlayan, teknolojisi sürekli güncellenen, eğitim alanında da yaygın olarak kullanılan bir cihazdır. E-içerik üretiminde tüm bileşenlerin bağlandığı temel donanımdır. Yakın gelecekte tablet, telefon gibi daha kompakt platformlarda da ileri düzey içerikler hazırlanabileceği öngörülmektedir. Bilgisayarların güncelliğini belirleyen en önemli unsur dâhili donanım içinde bulunan CPU (ana işlemci) ve ekran kartıdır. Özellikle ekran kartları e-içerikteki imge, ses ve videoların akıcı ve hızlı bir şekilde oluşturulabilmesi için çok önemli bir bileşendir.

b) Yeşil Perde: Arka planın ayıklanabilmesi için kullanılan bir araçtır. Eğitim atmosferine önemli katkılar sağlayan bir çevre bileşenidir. Somut bir materyal olarak gerçek video



ve fotoğraf çekimlerinde kullanılabildiği gibi, dijital ortamda hazırlanan 3 boyutlu bir içeriği post prodüksiyon (son düzenleme ve montaj) aşamasında arka plandan kolayca ayıklayabilmek için de kullanılmaktadır. Montaj için yazılıma tanıtılan bir renk kodu ile kamera karşısındaki eğitimciyi ya da işlenen konuyu istenilen ortama taşıyabilmektedir (Resim 1).

Resim 1: Yeşil perde önünde Chroma efekti öncesi ve sonrası

Resim 2’de Kubadabat Sarayı’na ait hazırlanan içeriğin dikkat çekiciliğini arttırmak için Selçuklulara metaforik bir gönderme olarak kartal modeli seçilmiştir. Bu figürün kolayca ayrıştırılabilmesi için dijital ortamda yeşil bir fon (greenbox) üzerinde video formatına dönüştürülmüştür. Sonrasında kullanılan renk, krom (chroma) efekti yardımıyla kesilerek kartal figürünün arka plandan ayrılması (dekupe) sağlanmış, Beyşehir Gölü’ne ait animasyonun üzerine eklenmiştir. Böylece Kubadabat Sarayı’nın anlatımında Beyşehir gölü üzerinde uçarken canlandırılması sağlanmıştır. Bunun gibi birçok model ve animasyon, çevrimiçi platformlarda (Shutter Stock, Pixabay vs.) lisans gerektirmeksizin kullanıma açıktır. Bu platformlar aracılığıyla modelleme gibi ileri düzey 3 boyutlu yazılım bilgisine sahip olmaksızın çeşitli animasyonları konu dâhilindeki mekânlarda sunmak, sanat eğitimcisi için pratik bir çözüm olacaktır.



Resim 2: Yeşil fon önünde kartal figürü ve montaj sonrası (post prodüksiyon) aynı kartalın video içinde uygulanması

Arka planı ayıklamanın kolay olması için odadaki figürün içermediği bir renk seçilmelidir. Örneğin kullanılacak figüre ait konturlarda yeşil renk olması halinde arka planda yeşil haricinde, figürde bulunmayan bir renk kullanılmalıdır.

c) Mikrofon: Ses dalgalarıyla gelen mekanik titreşimleri dijital ortama aktaran cihazlardır. İyi düzeyde sesleri süzen ve algılayan bir mikrofon ile e-içerikte kullanılmak üzere kaliteli bir ses arşivi oluşturulabilir. Diyaframlı mikrofonlar sesi daha hassas ve gerçeğine yakın kaydedebilmektedir. Ancak günümüzde cep telefonlarıyla bile net anlaşılabilir stereo kayıt almak mümkündür.

Yazılımlar

a) Ses kayıt ve düzenleme programları: Dış seslerin kayıt edilmesini ve mevcut ses dosyaları üzerinde kesme ve bölme gibi işlemlerin gerçekleştirilmesini sağlar. Kayıt alma ve ses düzenleme işlemleri için lisans gerektirmeyen yani ücretsiz bir yazılım olan “Audacity” tüm dünyada yaygın olarak kullanılan popüler bir programdır. Program özellikleri itibariyle seste bir çok efekt ve düzenleme yapmaya imkân vermektedir. Program ilk 2000 yılında yayınlanmış olup sürekli güncellenmiş ve 2023 yılı itibariyle halen güncellenerek kullanılmaya devam etmektedir. Oldukça basit bir arabirime sahip ve ücretsiz olması dolayısıyla her eğitimcinin kolaylıkla ses düzenleme ile ilgili işlemleri yapabileceği çoklu ortam destekli içeriklerinin niteliklerini arttırıcı bir program olarak öne çıkmaktadır. Hazırlanan e-çerikte seslendirmene ait kayıtların derinlik etkisini ve gücünü arttırmak için Audacity yazılımından faydalanılmıştır.

b) Grafik tasarım programları: E-çerik üretilirken hazırlanan görsellerin düzenlenmesinde grafik tasarım programlarından faydalanılmaktadır. Çok disiplinli yaklaşım sanatsal içeriklerin hazırlanmasında da eğitimde kaliteyi arttıracak, öğrenmeyi kalıcı kılabilecektir. Örneğin geleneksel öğretim yöntemlerine nispeten, gerçeğini gidip görme imkânı çok zor olan eserlerin sanal ortamlarda keşfedilmesi, incelenmesi, öğrenilmesi, öğrenci kazanımları ve dersin kalitesi açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır. Eserlerin internetteki dijital kopyalarının sunuma hazır hale getirilmesi, çözünürlüklerinin yükseltilmesi, esere istenilen açıdan bakılabilmesi, bugün grafik tasarım araçları ile mümkün hale gelmiştir.

Günümüzde grafik ve video işleme üzerine çok sayıda ücretsiz yazılım bulunmakta ve yaygınlaşmaktadır. Her sanat eğitimcisinin çevrimiçi olarak kolaylıkla ulaşabileceği, ücretsiz ve kullanımı basit “Paint.net”, “Pixlr X”, “Photoscape” gibi grafik tasarım ve görüntü işleme programlarıyla oldukça başarılı görsel düzenlemeler yapmaları mümkündür.

Perspektif konusunu anlatırken, herhangi bir resim işleme yazılımı yardımıyla, eş zamanlı ya da eş zamansız olarak öğrencilerden, önceden hazırlanmış, perspektifi yapısı ön planda olan fotoğraflar üzerinde görme noktasını bulmaları, kaçan çizgileri göstermeleri, kaçan çizgiler üzerindeki kesişim noktalarını işaretlemeleri istenebilir (Resim 3). Böylece öğrencilerin çizgi perspektifi kavramını etkileşimli olarak keşfetmeleri sağlanabilir.



Resim 3: Gazi Üniversitesi'nin soluklaştırılmış görseli üzerinden gösterilen kaçan çizgiler

c) 3 Boyutlu Animasyon Programları: 3 boyutlu modellemeler için ücretsiz açık kaynak kodlu “Blender” yazılımı günümüzde oldukça popülerdir. Her sanat eğitimcisinin kolaylıkla öğrenebileceği yalınlıkta ara yüze sahip bir program olan “Corel 3d Studio” programı ile de etkileyici 3d yazı ve basit objeler üretmek mümkündür. Fizik kurallarına bağlı animasyon tasarımları için “Cinema 4d” programı ile etkileyici videolar oluşturmak mümkündür. Örneğin resmin temel öğelerine ait kavramlar 3 boyutlu modelleme / animasyon programları yardımıyla, basit bir model üzerinden anlatılabilir. Günümüzde mobil telefonlar üzerindeki kamerayı kullanarak modelleme uygulamaları yardımı ile istediğimiz objeyi tarayarak 3 boyutlu olarak pratik bir şekilde dijital ortama aktarmak mümkündür.

3 boyutlu modelleme yazılımları yardımıyla, bu gün sadece bir kalıntıdan ibaret olan Kubadabat Sarayı gibi tarihi bir yapının görsel restorasyonu oluşturulup, aslına yakın bir şekilde hedef kitleye sunumu gerçekleştirilebilir (*Resim 4*). Böylelikle öğrenenlerin belki aslını hiçbir zaman göremeyeceği tarihi yapıları istediği açıdan gözlemlemeleri, dönemine ait özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.



Resim 4: Kubadabat sarayının kalıntıları ve 3 boyutlu restorasyon yapılmış hali

d) Video Montaj Programları: Hazırlanan içeriklerin, bir araya getirilerek son düzenlemelerin yapılıp bir bütün olarak izlemeye- sunuma hazır hale getirildiği programdır. Dünya genelinde en yaygın kullanılanı Adobe firmasına ait Premiere programıdır. Bunun yanında benzer içerik düzenleme yeteneğine sahip, aynı zamanda basit bir kullanım sunan “Movavi Video Studio” her sanat eğitimcisinin kolaylıkla öğrenebileceği ücretsiz bir yazılımdır. Video montaj için çevrimiçi olarak daha birçok ücretsiz alternatif yazılımlar da bulunmaktadır.

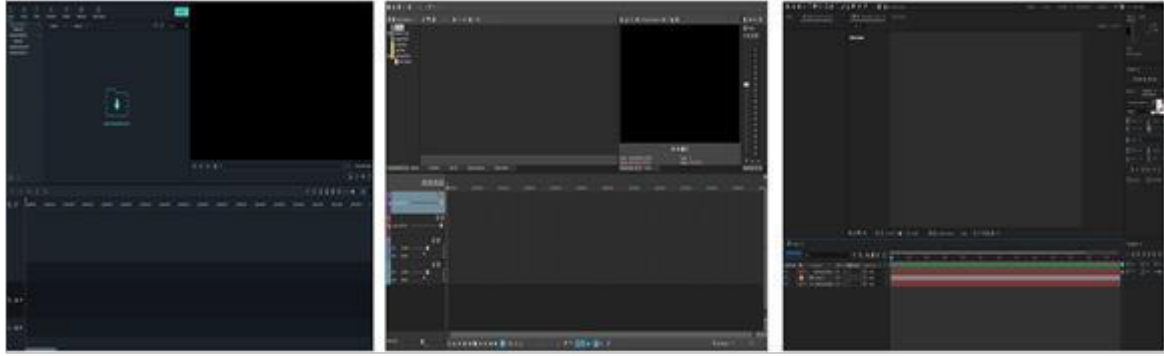
Bu programlar ile önceden hazırlanan tüm içerikler bir düzen içerisinde birleştirilir. Aralarda uygun zamansal boşluklar uygulanır, görsel geçişler düzenlenir, içerikler eklenilir veya kısaltılır.

Hedef kitlenin özelliği ne olursa olsun, kendilerine ilgi alanlarından bir sloganla öyküleştirilerek sunulan bir içeriği tercih etme eğilimi daha fazladır (Tsotsos, 2011: 257). Buradan hareketle Kubadabat Sarayı videosunun başlangıcında, öğrenci motivasyonunun sağlanması ve içeriğe güdülemesi için epik sloganlarla işlenen sinematik bir açılış, video montaj programı ile tasarlanmıştır (*Resim 5*).



Resim 5: Kubadabat Sarayı videosundan alıntılanan açılış sekansı

Bütün video montaj programlarının çalışma prensibi, zaman çizgisi ve onun üzerindeki kanallar (ses, yazı, görsel ve video) üzerine kuruludur. Temel mantık kavrandıktan sonra kullanması oldukça pratiktir. Resim 6'da lisanslı (ücrete tabi) ve lisans gerektirmeyen farklı video montaj programlarına ait arabirimler gösterilmiştir.



Resim 6: Farklı video montaj programlarına ait benzer arabirimler

Eğer hazırlanan videolar EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformuna yüklemek suretiyle eş zamansız öğretim yapılacaksa, belli bir kapasiteyi geçmemesi gerekmektedir. Yüksek kapasiteli içeriklerin sisteme yüklenmek üzere kapasitelerini EBA'nın belirlediği üst sınırın altına düşürecek çok sayıda çevrimiçi-çevrimdışı ücretsiz yazılım (örn. Freemake Video Converter, Video Compressor, Moo0 Video Minimizer) mevcuttur. İlerleyen yıllarda gelişen teknolojiye bağlı olarak EBA altyapısının büyüyeceği ve içerik yükleme kapasitesinin yükseleceği belki de sınırın kalkacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında hazırlanan Kubadabat Sarayı isimli video için her eğitimcinin kolaylıkla ulaşabileceği, basit kullanıma sahip ve kullanıcı lisansı gerektirmeyen yazılımlar kullanılmıştır. Hazırlanan sunumun oluşum süreci kısaca şu şekildedir;

Öncelikle sunulacak içeriğe ait referans bilgiler ile sunumun veri tabanı oluşturulmuştur. Çalışmanın zaman çizelgesi ve senaryosu hazırlanarak içerik oluşturma işlemine geçilmiştir. İçerik için metinler, konuşma dilinde yazılıp ses kayıtları, fonetiği ve diksiyonu iyi, tercihen öğrencilerin en ilgi duyduğu, sevdiği öğretmenlere okutulmuştur. Kayıt sonrası içerikte sunulacak görseller toplamış ve bu görsellerin düzenlemesi grafik işleme programlarınca yapılmıştır. Grafik işleme programları sadece tekil görüntüler için kullanılmakla kalmaz, aynı zamanda 3 boyutlu (3b) animasyon programları için kaplama, fon vb. içerik oluşturma işlemleri için de faydalanılabilir. Bundan dolayı grafik işleme programları, günümüz sanat eğitimcisi için öğrenilmesi ve uygulanması çok önemli,

hatta gerekli dijital araçlardandır. 3 boyutlu modellerle ilgili işlem için bir önceki bölümde açıklandığı üzere pratik ve modelleme bilgisi gerektirmeksizin çevrimiçi hazır obje ya da videolar da kullanılabilir. Animasyonlar, düzenlenmiş sesler, ham video ve görseller, yeşil perde önü çekimler post prodüksiyon aşaması için son olarak video montaj programlarının açacağı formatlarda kaydedilmiştir. Bundan sonraki işlemde video montaj programında gerekli düzenlemeler, kesme ve çıkarmalar, öğrenci düzeyine uygun espaslar ve motive edici ses efektleri ve müzikler ile çalışma sunuma hazır hale getirilmiştir.

İlgi çeken içeriklerin kalıcı bir bilgiye dönüşmesi daha kolay olduğundan, eğitim videosunda, hitap edilen öğrencilerin ortalama ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Dikkat dinamizmini sadece ilginç içeriklerle ve seslerle oluşturmanın yanı sıra, izlenecek içeriğin uzun olmamasına, özet niteliğinde hızlı ve kalıcı bilgiler olarak sunulmasına özen gösterilmiştir. Gereksiz detayların, öğrencileri içerikten soğutabileceği ve öğrenme ortamından uzaklaştırabileceği unutulmamalıdır.

Daha önce değinilen donanım ve yazılım ürünleri sanat eğitimcisi için öğrencisinin dünyasına girebilmesi hususunda sadece teorik süreci hızlandıran, nitelik katan, hedefe özel örnekler sunan bir araç konumundadır. Bu araçlar, eğitimcinin süreç içinde hayal gücünü ve yaratıcılığını daha iyi yansıtmasına yardımcı olacak modern teknoloji ürünleridir. Ancak unutulmamalıdır ki aslolan nitelik her zaman öğretmenin hayal gücünde saklıdır.

Bu bağlamda içerik oluşturulurken yapılan uygulamalar ilgili başlıklar altında sıralanmıştır:

1. Akış Planlamasıyla İlgili Uygulamalar

Hedef kazanım ile ilintili içeriklerin düzenlenmesi tasarım sürecinin ilk aşamasıdır. Bu süreçte Kültürel Miras konusu kapsamında Kubadabat Sarayı'nın öğrenilmesine yönelik kazanımları oluşturacak elemanların düzenlenmesi, gruplandırılması, nasıl bir sistematik yaklaşım ile gerçekleştirileceği ve bunların en başarılı şekilde hangi araçlarla iletileceği belirlenmiştir. Yani hedef kazanımlar, hedef kitle ile ilişkilendirildikten sonra toplanan ham içeriğin (resim, yazı, video) yeni medya araçları üzerinde yapılandırılması üzere, sürece yeni medya teknolojilerinin ne şekilde entegre edileceği belirlenmiştir. Bu çalışma hem yüz yüze hem de eş zamansız öğrenmeye uygun olduğu için, çoklu ortam destekli video sunumu olarak hazırlanmasına karar verilmiştir.

2. Yazım Dili ve Yazı Fontlarıyla İlgili Uygulamalar

1. Etkileşimlerde ve görsellerde kolay algılanan standart bir font, uygun renklerle, uygun fon figür ilişkisi içerisinde kullanılmıştır.
2. İçerik metinlerinde ve seslerinde mümkün olduğu kadar sade bir dil kullanılmıştır. Sunumda öğrencilerin algılamasını kolaylaştıracak akıcı bir anlatım oluşturulmaya özen gösterilmiştir.
3. Kullanılan yazım ve terminoloji, içerik süresince doğru ve tutarlı uygulanmaya çalışılmıştır.

3. Ses ve Ses Efektleri ile İlgili Uygulamalar

1. Kullanılan sesler, ses metinleri de dikkate alınarak, uygulanan dilin, dil ve anlatım özellikleri açısından bir hata veya anlatım bozukluğu içermemesine dikkat edilmiştir.
2. Sesler yeteri kadar net, duru ve uygun yükseklik seviyesinde kullanılmıştır. Bunun için ses kayıtları, büyük diyaframlı mikrofon ile imkânlar dâhilinde en sessiz ortamda alınmıştır.

Ancak daha önce de belirtildiği üzere günümüzde cep telefonlarıyla bile (uygun sessizliğin bulunduğu ortamda) iyi kalitede ses kayıtları alınabilmektedir.

3. Öğrenciler için tanıdık bir sesin sunumda kullanılmasının, daha ilgi çekici olabileceği düşünülmüştür. Ses kaydı öğrencilerin tanıdığı, ses tonu ve vurgusu iyi, diksiyonu düzgün bir öğretmenden alınmıştır.

4. Yazı karakterleri görsel değerlerden oluşsa da temsil ettikleri kavram seslerdir (Uçar, 2019: 231). Videodaki yönerge sesleri ve metinlerinin birbirleriyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

4. Görsellerle İlgili Uygulamalar

Etkili bir görsel dil oluşturabilmek için hazırlanacak içerikte öncelikle motive etme sonra odaklama, merak uyandırma ve en son bilgilendirme işlem sırası izlenmelidir (Odabaşı ve Erişti, 2011). İçerikte, motivasyon sağlama noktasında sunuma epik bir jenerik tasarımıyla giriş yapılmıştır. Tıpkı sinema filmlerinde izleyiciyi konuya motive etmek amacıyla dikkat çekici bir başlangıç yapıldığı gibi, eğitsel bir içerikte de etkileyici bir girişle öğrencinin içeriğe güdülenmesi sağlanabilir. Bu açılış sekansı ses, renk, animasyon, kinetik tipografi öğeleri gibi yardımcı enstrümanlarla yapılabilir (Demir, 2020: 56). Güdüleyici bir giriş tasarımı sonrasında çalışmanın genelinde görsellere yönelik şunlar uygulanmıştır:

1. Etkileşimlerde kullanılan malzemeler (görsel işaretler, ses efektleri, arka plan görselleri, müzikler, 2D-3D objeler, fotoğraflar, videolar) dikkati dağıtmayacak, aksine dikkat toplayacak şekilde düzenlenmiştir. Görsellerin ve içeriğin kalitesine özen gösterilmiştir. İçerik tamamlandıktan sonra video EBA standartlarında formatlanmıştır.

2. Görsel içeriklerin dinamik bir anlatım ile hedef kitleye sunulması dikkat çekici bir etki oluşturmakta ve bu bağlamda akılda kalıcılığın yanında ilginin sürekliliğini de sağlamaktadır. Konunun öne çıkması ve anlaşılabilirliğinin artması için görseller uygun espaslarla, durağan olmayan içerik sunumuyla dinamizm korunmaya çalışılmıştır.

3. Göz yoracak, sürekli yanıp sönen, öğrencinin odaklanmasını engelleyebilecek görsel efektlerden kaçınılmıştır.

SONUÇ

Sonuç itibarıyla, nitelikli ve zengin e-içeriklerin görsel sanatlar dersine olası katkılarının aşağıdaki gibi olacağı düşünülmektedir:

1- Görsel Sanatlar dersine yönelik e-içeriklerin zenginleştirilmesi ile öğrencinin sınıftan bağımsız olarak dijital platformlar sayesinde, istediği bir ortamda, tüm bilgileri tekrar etmesine olanak sağlanmaktadır.

2- Sanat eğitiminde bilgiye ulaşım hızı çok önemli bir konudur. Öğrenciler, dijital platformlardaki bilgiye çok daha hızlı ve kolay yönlendirilebilecektir.

3- İnternette her bilgi gerçeği yansıtmayabilir. Dijital yetkinliğe sahip sanat eğitimcileri öğrencilerini daha kontrollü olarak bilgiye yönlendirebilecektir. Öğrencilerin kendi öğretmenlerinin düzenlediği ya da yönlendirdiği doğru ve güvenilir bilgiye ulaşması, yanıltıcı bilgilerden kolaylıkla sıyrılmasını sağlayabilecektir.

4- Günümüzde kullanılmaya başlayan ve yakın gelecekte etkisinin daha da hissedileceği öngörülen Web 3.0 (Semantik Web), siberetik yani, karmaşık sistemlere sahip olan insan

ihtiyaçlarının denetlenmesi ve bilgi yönelimlerinin yönetilmesini hedef alan bir sisteme sahiptir (Ilková ve Ilka, 2016). Sanat eğitimcisi hazırladığı içeriği bu sistemlere sahip platformlarda kullandığında, öğrencilerin ihtiyaçlarına paralel olarak, eğitimciler tarafından hazırlanan benzer içeriklerin başka öğrenciler tarafından karşısına çıkmasını, keşfedilmesini sağlayacak, görsel sanat eğitimine yönelik faydalı içeriklerin yaygınlaşmasının ve daha çok öğrenciye ulaşmasının da önünü açacaktır. Örneğin, eğitimci yakın gelecekte eğitim platformuna özel hazırladığı bir ders videosunda “Görsel Sanatlar Eğitimi” ve “Resimde Doku” anahtar kelimelerini kullanarak, aynı platformda benzer içeriklerin de öğrencilerin önüne serilmesini sağlayabilecektir.

5- Görsel iletişim tasarımı temel olarak oluşturulacak içeriğin planlanması, tasarlanması, sunulması ve anlamlandırılması kavramlarına görsellik çerçevesinde odaklanan bir süreçtir (Chen ve Zhang, 2010). Bu bağlamda içerik akışının hedef kitlenin kazanımları doğrultusunda nasıl bir konseptte sunulacağına öncelikli olarak planlanması büyük önem taşımaktadır. Planlanan içeriğin, öğrencinin bilişsel yeteneğinin, hazır bulunuşluğunun, tutumlarının, yaşına yönelik genel ilgi alanlarının göz önünde bulundurularak tasarlanması öğrenmeye yönelik etkinin önemli bir ölçüde artmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla çağımızın sanat eğitimcisi, geçmişten daha sınırsız, yoğun ve hızlı bir etkileşimi içeren, daha hedef kitle odaklı ve sıra dışı bir yöneliş içine girmek durumundadır.

6- Sanat eğitimcisi, dersine girdiği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına özel, aynı zamanda girdiği sınıfın algı seviyesine uygun konu içerikleri hazırlayabilecektir. Böylece eğitimsel içeriğin niteliği daha hedef odaklı olabilecektir.

7- Eğitimci açısından avantajı ise; içerik, bir kez hazırlandıktan sonra, ek bir hazırlık ihtiyacı gerektirmeksizin yıllarca sürdürülebilir olacaktır.

8- Sanat eğitimcisi de disiplinler arası yeteneklerini geliştirebilecektir.

9- Yeni Medya Teknolojileri ile hazırlanan e-içeriklerin sınıf yönetimine de önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Derste teorik anlatımda öğretmenin davranışları doğaçlamadır. Bu durum bazı önemli noktaları konu anlatımında eksik bırakabilir. Aynı zamanda eğitimci anlatacağı konuya odaklandığından, bazı öğrencilerin dersi anlamaya yönelik tutumlarını takip noktasında eksiklikler yaşayabilir. Ancak öğrenciler hazırlanan e-içeriği izlerlerken öğretmen de öğrencileri izleme, daha çok gözlemleme, beden dillerinden konuyu kavrayıp kavramadıklarına dair fikir yürütebilme konusunda daha aktif olacaktır. Böylece öğretmen konunun anlaşılmasını engelleyen kısımlarında tekrar üzerinden geçme imkânı bulacaktır.

ÖNERİLER

Dünyanın evrilmekte olduğu eğitimde dijitalleşme çağı, öngörülen değişimi yakalayabilecek, donanımlı sanat eğitimcilerine de ihtiyaç duyacaktır. Bunun için eğitim fakülteleri programında yer alması gereken yeni medya araçlarıyla öğretim tekniklerinin branşa özel olarak da geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Üniversitelerin Resim Öğretmenliği bölümlerinde dijital yeterliliği geliştirmek adına “Medya İletişim ve Tasarım” eğitimine yönelik bir program modeli oluşturulmasının, Görsel Sanatlar eğitimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Medya ortamlarının kontrolü, zaman ve mekândan bağımsızlığı, iletişim kavramına ilişkin algıyı da değiştirmiştir. Tasarımcının özgürlüğü ve YMT ile oluşturulacak iletişim stratejisine ilişkin olanaklar, etkileşimin niteliğini belirleyen etmenlere dönüşmeye başlamıştır (Hassenzahl, 2015). Görsel mesajlar yoluyla anlatılacak içeriğin düzey ve bilgi yoğunluğunun ne kadar sürede öğrenciye aktarılacağına yönelik nitelikler, hazırlanacak sunumun başarısını etkiler. Bu bakımdan e-içerik geliştirirken kısa sürede etkili ve nitelikli bilgi aktarımını sağlamak gerekmektedir.

Unutulmamalıdır ki öğrenim hassas bir süreçtir. Bilgi teknolojilerinin yaygınlaşması, bilgiye erişimin kolaylaşması yeni kuşağın öğrenmeye yönelik isteklilik sürecini de kısaltmıştır. Günümüzde nitelikli bir eğitim için, azami bilginin kısa bir süre içinde aktarılabilmesi tek başına yeterli olamamakta, aynı zamanda aktarılan mesajın zihinde kalıcılığının da sağlanması gerekmektedir. Hazırlanacak içerik, karmaşık görsel mesajlardan kaçınarak ve aşırı bilgi yüklemesi yapmadan, sade ve net bir algısal bütünlük ve yalınlık çerçevesinde yapılandırılmalıdır.

Gelecekte bu alanda daha da pratik yazılımların yaygınlaşacağı göz önüne alındığında, günümüz sanat eğitimcisinin dijital anlamda yeterliliğini arttırmasının yakın geleceğe iyi bir yatırım olacağı düşünülmektedir. Dijital çağın global yayılımı doğrultusunda yeni estetik anlayışlar, etkileşim-iletişim dili ve tasarım anlayışları ortaya çıkmıştır ve sürekli güncellenmeye devam etmektedir. Günümüzde görsel sanatlar dersi öğretmeni, sıra dışı, orijinal ve işlevsel eğitim tasarımları oluşturarak görsel sanatlar dersinin etkisini arttırabilmek için içinde bulunduğu yeni dijital koşulları yönetebilecek yeterliliğe sahip olmalıdır.

E-içeriğin yapılandırılmasında yukarıda belirtilen işlevsel etmenlerin yanında, estetik etmenlerin de göz önünde bulundurulması, içeriğin duygusal ve psikolojik etkisini ve buna bağlı olarak hedef kitle üzerindeki akılda kalıcılığını önemli ölçüde arttırabilir. Estetik faktörler, içeriğin ilgi çekiciliği, özgünlüğü, hedef kitlenin estetik beğenilerini karşılama düzeyi gibi noktaları içerir.

Eğitim sürecinde kalıplaşmış olgular ile ve geleneksel anlayışla sürdürülebilirlik zorlaşmaktadır. Bugün geleneksel hız ve yöntemlerle sanat eğitimi sürecini yürütmek yerine, özgün düşünmenin, estetik yaklaşımların teknoloji ile bütünleştirilerek dijital çağı yakalama ve kullanma becerileri ile süreci yönetmek daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda verilen teorik eğitimin etkililiği, bilgilendiricilik özelliği, akılda kalıcılığı, sürdürülebilirliği, estetik özelliği, ilgi çekiciliği, hızlılığı, güvenilirliği ve güncelliği gibi bileşenler de etkili bir sanat eğitiminde önem kazanmaktadır. Zaten görsel sanatlar derslerini destekleyecek teknolojik unsurların en temel amacı, ders konusunu öğrencilere etkili bir biçimde sunmaktır. Hazırlanacak e-içeriklerin yeni neslin iletişim diliyle uyumlu, kolay anlaşılabilir ve beklentilerine yanıt verir nitelikte olması, dijital teknolojilerin ve çoklu ortam araçlarının, yeni medya tasarım ilkeleriyle etkili bir şekilde kullanıldığının göstergesidir.

KAYNAKLAR

- Akolaş, A. (2004), Bilişim Sistemleri ve Bilişim Teknolojisinin Küreselleşme Olgusu ve- Girişimcilik Üzerine Yansımaları, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (12): 29-43.
- Chen, G. M., ve Zhang, K. (2010). New media and cultural identity in the global society. In R. Taiwo (Ed.), Handbook of Research on Discourse Behavior and Digital Communication: Language Structures and Social Interaction (795-809). Hershey, PA: Idea Group Inc.
- Demir, E. (2020). Dijital Medya ve Öğrenme. Pegem Akademi Yayınları.
- Duygu, S. Erişti, B. (2020). Yeni Medya ve Görsel İletişim Tasarımı, Pegem Akademi Yay.
- Erişti S.D., (2021). Yeni Medya ve Görsel İletişim Tasarımı, Pegem Yayınları, Ankara
- Ethier, S.J. (2007) Digital Information Management: An Essential Guide to Multimedia. Upper Saddle River: Pearson- Prentice Hall.
- Ethier, S.J. (2007) Digital Information Management: An Essential Guide to Multimedia. Upper Saddle River: Pearson- Prentice Hall
- Hargis, J., & Thomas, M. (2018). Utilizing Social Media in Education: A Review of Literature. Journal of Technology Studies, 44(1), 38-49.

- Hew, K. F., ve Cheung, W. S. (2014). Students' and Instructors' Use of Massive Open Online Courses (MOOCs): Motivations and Challenges. Educational Research Review, 12, 45-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>
- Ilková V., Ilka, A. (2016) "Yasal Siberetik: Eğitimsel Bir Bakış Açısı". 11. IFAC Kontrol Eğitimindeki Gelişmeler Sempozyumu, Bratislava, Slovak Cumhuriyeti, 1-3 Haziran, 2016 s. 326-331. DOI: 10.1016/j.ifacol.2016.07.198
- Odabaşı, F., Erişti, S.D. (2011). Okulöncesinde Materyal Geliştirme Sürecinde Görsel Mesaj Düzenleme, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 1231, 2758.
- Tsotsos, J.K. (2011). A Computational Perspective on Visual Attention, New York: Psychology Press.
- Uçar T.F. (2019) Görsel İletişim ve Grafik Tasarım. İnkılap Yayınları.
- Zeldman, J. (2001). Taking Your Talent to the Web: Making the Transition from Graphic Design to Web Design. Indiana Polis: New Riders.
- Zeldman, J. (2001). Taking Your Talent to the Web: Making the Transition from Graphic Design to Web Design. Indiana Polis: New Riders.

Ayşe Gül Çetin

Glen Martin Taylor Yorumu İle Kintsugi

GİRİŞ

Yunanca boynuz anlamına gelen seramiğin “keramos” kelimesinden türediği, sertleştirilmiş topraktan yapılmış, boynuz biçiminde bir tür vazoya da bu adın verildiği bilinmektedir (Çetin, 2016: 71). En genel tanımla ile seramik “organik olmayan malzemelerin oluşturduğu bileşimlerin, çeşitli yöntemler ile şekil verildikten sonra, sırlanarak veya sırlanmayarak sertleşip dayanıklılık kazanmasına varacak kadar pişirilmesi bilim ve teknolojisidir” (Arcasoy ve Başkırkan, 2020: 25).

Hammaddesi kil olan, çeşitli yöntemler kullanılarak şekillendirilen, kurutularak ve pişirilerek mukavemet kazandırılan seramik; kullanılan form, motif ve bezeme özellikleri ile geçmişten günümüze kadar birçok medeniyetin aydınlatılmasında ışık olmuştur. Yapılan kazılar sonucunda ortaya çıkan ilk seramik örnekleri, insan ve hayvan figürleri olsa da, Neolitik Çağ’dan günümüze işlevsel formlar ve depolama kapları olarak da geçmişin izlerini günümüze taşıyan buluntular arasında yer almıştır.

Sanayi devrimi ile başlayan endüstri hamleleri, ülkemizde ise Cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşen İzmir İktisat Kongreleri ile seramik endüstrisi, eğitimi ve sanatında gelişim, değişim, ilerleme başlamıştır. Bilim, teknik ve teknolojideki gelişimler malzemeye kolay ulaşabilme ve seramik eğitimi veren kurumların açılması bu sürecin hızlanmasını sağlamıştır. Zengin kil yataklarına sahip Anadolu topraklarında seramik geçmişte olduğu gibi günümüzde de hem endüstriyel ve işlevsel amaçlı üretimlerle hem de sanatsal üretimlerde kullanılmaya devam etmektedir. “Seramiğin kullanım eşyası olma yanında sanatsal boyutta da ele alınması 1930’lu yıllarda, ülkede ve dünyada meydana gelen gelişmeler ile paralellik göstermektedir” (Türedi Özen, 2002: 17). Bu yıllarda sanat ve endüstrideki gelişmelerin yanı sıra insanların sosyal ve ekonomik yaşamlarında da değişimler olmuş, toplumların yaşam biçimleri, ekonomik, siyasi ve toplumsal dinamiklerinde değişmesinin yolunu açmıştır. Yaşam biçimindeki değişimlerin çok yönlü değerlendirilmesi gerekmektedir ki değişim etkileme ve etkilenmeyi de yanında getirmektedir. Sanat ise yaşanan tüm bu değişimlerden etkilenmiş ve içinde bulunduğu çağı etkilemiştir. 1960 sonrasında tarihlenen çağdaş sanat anlayışı, sanatçının farklı malzeme kullanımını, disiplinler arası çalışmayı ve sanatsal üretimlerde fikrin ve felsefenin önemli olduğu anlayışını doğurmuştur.

İçinde bulunduğumuz çağda insanlar tüketimin kısılcacında yer almakta, verilen örtük mesajlar ile tüketmeye mahkûm yaşamaktadır. Değişen yaşam biçimleri, gelişen teknoloji, alışveriş merkezlerinin çoğalması, alışveriş yöntemlerinin değişmesi, sosyal ağlar, reklamlar insanları sürekli tüketime itmektir. Tüketimin bir çılgınlık olduğu bilincinin kavranması da geçtiğimiz yirmi yılda önemli oranda ivme kazanmıştır. İnsanlar bilinçsiz tüketimin çevre ve insan sağlığının yanı sıra ekonomik olarak da yara açtığına farkına varmaya başlamıştır. Yeniden yapmak, değiştirmek, tamir etmek, dönüştürmek, sürdürülebilirlik gibi kavramlar günümüz insanının hayatında yer edinmiştir. Bu noktada Japonlar için önemli olan, eskimiş ve yıpranmış eşyaların değerli olmasından yola çıkan, kusurlu olanda güzellik bulma ve kusurlu olanı iyileştirme felsefesi ile kökeni wabi-sabi’ye dayanan kintsugi onarım felsefesi karşımıza çıkmaktadır.

Japon Felsefesi Kintsugi

Wabi, anlamını huzur, uyum ve denge anlamına gelen “wa” kökünden almakta, “sabi” ise, zamanın doğal akışına, çürümeye, bozulmaya ve güzelliğin geçici olduğu anlayışına gönderme yapan "zaman çiçeği" anlamındadır. Bu ikisinin birleşimi ise kusurlu olanın güzelliğine ve zamanın geçişine saygı anlamına gelmektedir (Matute, 2020). Wabi-sabi Japonlar için sadeliği ve özgünlüğü ifade eden bir duygu anlatımı yoludur. Wabi-sabi genellikle dekoratif bir tarz olarak bilinmesinin ötesinde aksine bir yaşam biçimidir. Wabi-sabi kusurlu olanı olduğu gibi kabul etmek, onların içinde barındırdığı güzelliği görmek anlamındadır. Aynı zamanda Wabi-sabi nesnenin yaşanmışlığının, hikâyesinin ve eskiyen eşyaların onarılarak değerlendirilmesinin vurgusudur. Wabi-sabi mükemmelere ulaşmayı hedeflemekte, insanın elinde var olan şeyle zevk almayı, yetinmeyi öncelikli hedefine yerleştirmekte, kullanım nesnesinin ömrünü uzatmak ve israftan uzak durmak felsefesini benimsemektedir. Kendi hikâyesi olan, kırılan ya da eskiyen seramiklerin belirli teknikler kullanılarak onarılmasında, nesneye yeni bir yaşam şansı verilmesinde ise Japonlar, kökeni wabi-sabiye dayanan kintsugi tekniğini kullanmakta, kırılan seramiklerini bu tekniği kullanarak onarmak, güzelleştirmektedirler.

Görsel 1: Kintsugi altın cilalı Mishima eşyası hakem tipi çay kâsesinin onarım çalışması, 16. yüzyıl.



Kaynak: <https://en.wikipedia.org/wiki/Kintsugi>

"Kin" altın, "tsug" ise birleşme anlamına gelmektedir ve kintsugi (金継ぎ) kelime olarak altınla birleştirme demektir. Kintsugi, kırıkların, defoların, darbelerin yok sayılmadan, inkâr edilmeden kabullenilmesini ve tamir ederek, onararak hayata yeniden hatta kalıcı bir mutluluk ile kazandırılması gerektiğini savunmaktadır. Kintsugi tekniğinde kırılmayı kamufle edecek yapıştırıcı gibi bir malzeme kullanmak yerine, altın gibi değerli bir metalin ön plana çıkarılması ile kırılan yerlerin daha görünür olması sağlanmakta, aynı zamanda seramik malzemeye ikinci bir yaşam sunulmaktadır.

“Hikâyeye göre, bir Japon şogun, türünün tek örneği olan bir chawan'ı (veya çay kâsesini) onarım için Çin'e gönderdi. Kase tek parça halinde geri döndü, ancak uygunsuz metal zımbalarla beceriksizce birbirine yapıştırılmıştı. Shogun'un hoşnutsuzluğunun farkında olan ve memnun etmeye hevesli olan yerel zanaatkarlar, daha çekici bir onarım yaptılar. Kintsugi doğdu” (WabiSabi and the Art of Kintsugi, t.y.).

Görsel 2: Kintsugi tekniğinin uygulama aşamaları.

Kaynak: <https://herteldenbirses.wordpress.com/2017/11/20/bir-japon-sanati-kintsugi/>

Japon kintsugi tekniğinin kesin tarihi tam olarak bilinmemek ile birlikte bazı tarihçiler tarafından 15. yüzyılın sonlarında ortaya çıktığı, 17. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise yaygın bir kullanımının olduğu söylenmektedir. Kintsugi tekniğini uygulamak için günümüzde çeşitli yapıştırıcılar ve altın renkli boyalar kullanılarak farklı uygulamalar yapılmaktadır. Geleneksel yöntemde ise uygulama urushi cilası ve gerçek toz altın kullanılarak yapılmaktadır. Kintsugi, kırık bölgelerin altın tozuyla karıştırılmış veya toz haline getirilmiş cila ile onarılmasını içeren, eski bir Japon nesne onarma tekniğidir.

Ağaç öz suyundan elde edilen, Japon cilası olan urushi, kintsugi onarımı için geleneksel malzemedir. Lake parçaları birbirine yapıştırır, kurumasın ardından pürüzsüz olana kadar zımparalanır. Cilanın üzerine altın tozları serpilir. Bazı zanaatkarlar gümüş, platin veya bakır gibi farklı metaller de kullanır (Beauty in Broken Things: A Guide to Kintsugi, t.y.).

Bu sanat, kırılan veya zarar gören seramikleri çöpe atmak yerine, özenle hazırlanmış kase, fincan veya vazolara ikinci bir şans veriyor. Yeniden kullanım ve onarıma olan bu odaklanma, günümüzde her zamankinden daha büyük önem taşıyan mottainai kavramıyla veya israfın önlenmesiyle ilgilidir (Walther, 2021). Kırılmanın ya da çatlamanın seramiği değersizleştirmediği ve kırılmanın bir son olmadığını anlatan kintsugi, onarmanın hatta yeni bir başlangıç, yeni bir varoluş olduğunu ve o seramiğin tarihine tanıklık edildiğini ve seramiği onurlandırmak olduğunu savunmaktadır.

Kintsugi felsefesinde kırılmış seramik parçaların birleştirilmesi ve eski fonksiyonuna geri dönmesi hedeflenmekte, aynı zamanda birleştirirken seramikler üzerinde birleştirme izleri bırakılmakta ve o nesnenin hikâyesinin devamlılığı sağlanmaktadır.

Glen Martin Taylor Yorumu İle Kintsugi

Kintsugi, seramiğin estetik boyutunu temsil ederken aynı zamanda içinde barındırdığı felsefe ile de kırılmaların içindeki güzellik, daha genel bir tanımlama ile de yara izlerindeki güzellik anlamında gelmektedir. Kusursuz olanı savunmak yerine kusurların içindeki güzelliği ön plana çıkartmayı hedeflemektedir. Kintsugi felsefesi geleneksel olarak Japon onarım tekniği olmasının yanı sıra günümüz çağdaş seramik sanatçılarının anlatım dili olmuş, sanatçılar tekniği kendi yaratıcı dokunuşları ile yorumlamışlardır. Yoko Ono, Joana Meroz, Tomomi Kamoshita, Goro Suzuki, Elisa Sheehan, Yee Sookyung, Yugo Isaji, Tj Volonis gibi sanatçılar kintsugi tekniğini eserlerinin üretiminde ana unsur olarak kullanmışlardır. Günümüzde geleneksel üretimi ile felsefesi nesiller boyunca aktarılmakta ve seramik sanatçılarının ürettiği özgün eserler ile de eski bir Japon geleneği, felsefesi olan kintsugi hala canlı tutulmaktadır.

Görsel 3: Yee Sookyung, Translated Vase, 2009.



Kaynak: <https://www.yeesookyung.com/translated-vase->

Koreli seramik sanatçısı Yee Sookyung çalışmalarında kendi kültürüne ait seramik parçaları kullanmaktadır. Sanatçı kintsugi tekniğini kullanarak yaptığı gerçeküstü seramik heykellerde 24 karat altın kullanmaktadır. "Bu çalışma, insanların acının üstesinden geldikçe daha olgun ve güzel olmalarını sağlayan yaşam mücadelesinin bir metaforu olabilir" diye açıklamaktadır (Richman-Abdou, 2022).

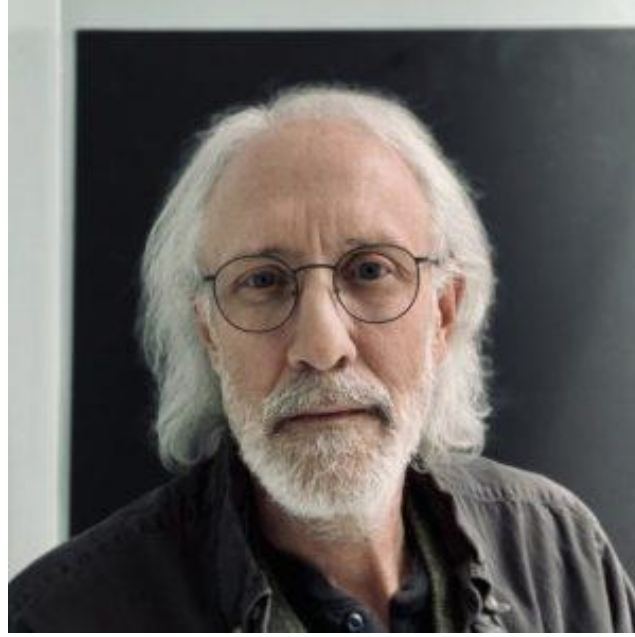
Görsel 4: Elisa Sheehan, Kintsugi Eggshells, t.y.



Kaynak: <https://mymodernmet.com/kintsugi-eggshells-elisa-sheehan/>

Amerikalı sanatçı Elisa Sheehan, eserini oluştururken yumurta kabuklarından ve doğadaki renklerden referans almıştır. Yumurta kabukları üzerinde yer alan çatlaklar ile kusur sayılan şeyleri vurgulamakta ve bu kusurların içinde yer alan güzellikleri göstermek için de altın varaklar kullanmaktadır. Elisa Sheehan bu seriyi "kusurluluğun gerçek bir değer olarak görsel temsili ve kusurların kutlandığı, güzel olarak görüldüğü yer" olarak tanımlamaktadır (Richman-Abdou, 2019)

Görsel 5: Glen Martin Taylor.



Kaynak: <https://ceramic.school/members/glenn-martin-taylor/>

Glen Martin Taylor, 1957 yılında Amerika'nın Ohio eyaletinde doğmuştur. Birçok farklı sanat disiplini ile ilgilenen sanatçı 10 yıl kadar önce seramik yapmaya başlamıştır. Sanatçı ile yapılan kişisel görüşmede "kintsugi, kişisel hayatımın "kırıldığını" hissettiği bir noktada bana geldi ve ben de bunu çömlüklerime dâhil ettim" ifadelerini kullanmıştır (Taylor, 2022).

Ernest Hemingway'in de ifade ettiği gibi dünya herkesi kırıyor ve sonra bazıları o kırık yerlerden daha güçlü çıkıyor. Glen Martin Taylor'un eserleri incelendiğinde tam olarak bu cümlelerin karşılığını görmemiz mümkündür. Sanatçı Glen Martin Taylor kintsugi tekniğini içindeki yaraları onarmak için, kendi yorumu ile kullanmıştır. Sanatçının eserleri incelendiği çalışmalarının birçoğunu kintsugi tekniği altında grupladığı da görülmektedir. Tamir etmek, onarmak, kırıkları birleştirmek felsefesinden yola çıkarak kendi duygu dünyasındaki durumları farklı malzeme kullanarak dışa vurmuştur. Dikenli tel, metal parçalar, kumaş, ip, makas, çatal, kaşık, bıçak, kemik, deri, ahşap gibi farklı malzemeleri çalışmalarında kullanmıştır. Glen Martin Taylor eserlerini oluştururken antika ya da kendisinde anısı olan seramik ve porselenleri kullanmakta, çocukluğu, gençlik yılları, aile ilişkilerindeki duyguları ile bağlantı kurarak onları yeniden oluşturmaktadır.

Görsel 6: Glen Martin Taylor, Spool Kintsugi, 2022.



Kaynak: <https://glenmartintaylor.com/spool-kintsugi/>

Görsel 7: Glen Martin Taylor, Blue & Orange Kintsugi Bowl, 2021.



Kaynak: <https://glenmartintaylor.com/blue-orange-kintsugi-bowl/>

Glen Martin Taylor seramiklerinde kintsugi tekniğinde kullanılan altın yerine farklı malzemeleri tercih etmiştir. Tekniğin merkezine kendi duygularını yerleştirmiş, geçmişçi çok eskilere dayanan kintsugi felsefesi sanatçının eser üretiminde anlatım diline dönüşmüştür. Kendi kusurlarımıza sarılmamız anlayışı ile kökeni wabi-sabi felsefesine dayanan kintsugi sanatçının eserlerinde insanın içindeki kırıkların da tamir edilmesi ve güzelleştirilmesi, yeniden bir varoluşu göstermektedir.

Görsel 8: Glen Martin Taylor, The Dilemma of Being Human (İnsan Olmanın İkilemi), 2022.



Kaynak: <https://glenmartintaylor.com/the-dilemma-of-being-human/>

Glen Martin Taylor seramik eserlerinde antika fincanlar, tabaklar kullanmıştır. Eserlerini oluştururken kırık parçaları farklı malzemeler kullanarak onarmanın yanı sıra çeşitli malzemeler ekleyerek onları kendi tekniğinde yeniden yorumlamıştır. Sanatçının kullandığı farklı malzemeler yapacağı seramik esere ve en önemlisi ise anlatmak istediği duygu durumuna göre değişmektedir. Glen Martin Taylor The Dilemma of Being Human (İnsan Olmanın İkilemi) isimli eserini “bu hayatımın sınırıyla ilgili, duygularımız arasındaki zıtlıkla, insan olmanın ikilemiyle ilgili” cümlesi ile açıklamaktadır (Taylor, 2022).

Görsel 9: Glen Martin Taylor, İsimsiz, 2022.



Kaynak: <https://www.instagram.com/glenmartintaylor/>

“Gündelik yaşama dair pek çok gereci/nesneyi, seramik eserlerine çoğunlukla kintsugi yöntemi ile entegre eden Taylor; çağdaş seramik sanatında harici farklı malzeme kullanımı konusunda en fazla çeşitlilikte örnekler sunan önemli sanatçılardandır” (Yıldırım, 2021: 380). Sanatçı kintsugi tekniğinde kusurları ön plana çıkartmak için geleneksel olarak kullanılan altın yerine farklı malzeme kullanmakta ve o malzemenin de dokusal özelliğini ön plana çıkartmaktadır.

Kintsugi hasarı gizlemeye çalışmamaktadır, tam tersine onu ortaya çıkartmakta, kusurların güzelliğini göstermektedir. Bu felsefe kırık parçaların ikinci bir hayatı hak etmesinin ifadesi olması yanı sıra kırıldığı noktanın da gösterilmesidir. Glen Martin Taylor Görsel 9’da yer alan eserini “bu taşıdığım ve kendi öfkemden iyileştirmek zorunda kaldığım, babamın öfkesiyle baş etmekle ilgili”

cümlesi ile açıklamıştır (Taylor, 2022). Kendi kırılmalarını, öfkelerini fincanın üstünde yer alan ve sert biz malzeme olan çiviler ile yorumlamıştır.

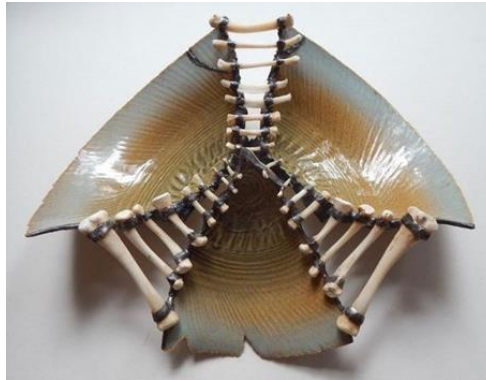
Görsel 10: Glen Martin Taylor, İsimsiz, 2022.



Kaynak: <https://www.instagram.com/glenmartintaylor/>

Kintsugi kırılmış parçayı altın ile birleştirerek yeni bir ürün elde etmektir. Kırılmak bir nesnenin parçalanmasının, eski formunu kaybetmesinin yanı sıra insanı duygular ile de açıklanabilmektedir. İnsanın kırılan yerini onarması ve yara izi kalmasına rağmen oradan daha güçlü çıkması ile de kintsugi felsefesini yaşamın içine almak mümkündür. Yaşama dair bir ders niteliğinde olan kintsugi, kırıkların bir kusur olmadığına, o kusurların vurgulanması gerektiğine işaret etmekte, kırılma ile yok olunamayacağını, yeniden bir varoluşun içersine girilebileceğini de göstermektedir. Sanatçı Glen Martin Taylor Görsel 10'da bulunan eserini “bazı çocukluk yaralarının iyileşmesi, bazen çocuk olmanın acıları, zor bir ailede büyüdüm” (Taylor, 2022) cümlesi ile açıklarken kendi kırılmalarına vurgu yapmaktadır. Amerikalı sanatçı Glen Martin Taylor kintsugi tekniğinde yaptığı eserleri ile sanatsal üretimlerin kişinin ruhunun onarılmasının bir başka yolu olduğunu göstermektedir.

Görsel 11: Glen Martin Taylor, Kintsugi Bones (Kintsugi Kemikleri), 2019.



Kaynak: <https://glenmartintaylor.com/kintsugi-bones/>

Glen Martin Taylor'ın kintsugi felsefesinde eserlerini oluştururken seçtiği malzemeler anlatmak istediği konuya göre farklılık göstermektedir ve sanatçı duygusunu en iyi anlatacağı malzemeyi tercih etmektedir. Eserlerinde altının yerini metal, fermuar, tel, ip, zincir, kumaş, makas, çatal, kaşık, çivi gibi malzemeler almış, yaptığı onarımlarda, tamirlerde ve kusursuzlaştırmada bu malzemeler ön plana çıkmıştır. Sanatçı Kintsugi Kemikleri isimli çalışmasında seramik bir tabağı parçalayıp kemik ve metal kullanarak yeniden düzenlenmiştir. Glen Martin Taylor Kintsugi Kemikleri isimli eserini “bu bir arkadaşımın ölümüyle, benim ölümlülüğümle ilgili bir şey” (Taylor, 2022)

cümlesi ile açıklamakta, arkadaşının ölümünün kendinde açtığı kırılmaya dikkat çekmek istemektedir. Glen Martin Taylor'ın kintsugi tekniğini kullanarak yaptığı eserler ve sanatçının üretim süreci "seramiği gündelik nesnelere onarıp yeniden bir araya getirerek, duygularıyla yüzleşmesine ve ifade etmesine olanak tanıyan, asli işlevini yitirdikten sonra bile önemini koruyan parçalar yaratarak eserler yaratıyor" şeklinde açıklanmaktadır (Glen Martin Taylor, t.y.).

Görsel 12: Glen Martin Taylor, İsimli, 2020.



Kaynak: <https://www.instagram.com/glenmartintaylor/>

Bir tür yeniden doğuşu çağrıştıran kintsugi, kusurlu sayılan seramiklerin yeniden onarılmasıdır ve Glen Martin Taylor yaptığı seramik eserler ile hayatında ki kusurları onardığını anlatmak istemektedir. Malzeme seçimini her zaman anlatmak istediği konuyla ilişkili seçen sanatçı Görsel 5'te diğer çalışmalarının aksine, malzeme olarak sert olmayan, bakıldığında yumuşak bir his uyandıran aynı zamanda renklerin ön planda olduğu ipleri kullanmıştır. Sanatçı eserini "bu, içsel kırıklıklarımın yaratıcı ve güzel yollarla baş etmeyle, içsel kırıklıklarımı kutlamayı öğrenmekle, onu kabul etmeyle ilgilidir" (Taylor, 2022) şeklinde açıklarken yaşamına dair umudu ve olumlamaı ön plana çıkartmaktadır.

SONUÇ

Seramik günümüzde insan hayatının bir çok alanında yer alan vaz geçilemez bir malzeme olmanın yanı sıra sanatçılar için de önemli bir ifade aracıdır. Yaşama dair kaygılarını, kırılmalarını, umutlarını, hüznlerini ya da sevinçlerini eserleri ile anlatan sanatçılar için Japon kintsugi tekniği bir ifade aracı olmuştur.

Günümüzde insanlar her şeyin sağlam, parlak, kırık çizik olmadan pırıl pırıl olmasını istemekte ve bu istek ile kusursuzu aramaktadır. Kusurların içindeki güzelliği gösteren kintsugi, kırılan, parçalanan, çöpe gidecek olan eşyanın yeniden hayat bulmasına yardımcı olmaktadır. Kintsugi kırılma ile sona ulaşılmadığını, kırıkların onarılarak yeniden hayat bulabileceğini göstermektedir. Amerikalı seramik sanatçısı Glen Martin Taylor kullandığı farklı malzemeler ile kintsugi tekniğini kendine ifade dili olarak seçmiştir. Kintsugi tekniğinin uygulanmasında kullanılan altın, sanatçının eserlerinde farklı malzeme kullanımı ile karşımıza çıkmaktadır. Duygularını en iyi şekilde ifade edebilmek için kintsugi tekniğini kullanan Glen Martin Taylor kullandığı malzemenin kendinde yarattığı his ile de kırılan yerlerini en iyi şekilde göstermektedir. Sosyal iletişim ağlarını çok iyi kullanan sanatçı eserlerini tüm dünya ile paylaşmakta ve eserinin üretim sürecinde kendisinde yarattığı hisside çok net cümleler ile açıklamaktadır.

KAYNAKLAR

- *Beauty in Broken Things: A Guide to Kintsugi*. Retrieved September 08, 2023, from <https://konmari.com/beauty-in-broken-things/>.
- *Glen Martin Taylor*. Retrieved November 10, 2023 from <https://ceramic.school/artists/ceramic-artists/glen-martin-taylor/>.
- *Wabi-Sabi and the Art of Kintsugi*. Retrieved September 08, 2023, from <https://konmari.com/wabi-sabi-and-the-art-of-kintsugi/#>.
- Arcasoy, A. ve Başkırkan, H. (2020). *Seramik Teknolojisi*. Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- Çetin, A. G. (2016). *Meta Estetiği Kavramının Endüstriyel Seramik Tasarım Eğitimindeki Yerinin Üniversite Ve Fabrika Bağlamında İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi
- Matute, L. (2 July 2020). *What is Wabi Sabi and why it is the most distinct design style*. Retrieved September 07, 2023, from <https://www.architecturaldigest.in/content/wabi-sabi-mostdistinct-design-style-philosophy-japan-interior-decor/>.
- Richman-Abdou, K. (28 February 2019). *Artist Uses Japanese Art of Kintsugi to Turn Cracked Eggshells into Delicate Works of Art*. Retrieved November 10, 2023, from <https://mymodernmet.com/kintsugi-eggshells-elisa-sheehan/>.
- Richman-Abdou, K. (5 March 2022). *Kintsugi: The Centuries-Old Art of Repairing Broken Pottery with Gold*. Retrieved November 10, 2023, from <https://mymodernmet.com/kintsugikintsukuroi/>.
- Taylor, G. M. (2022). *Görüşme*. Ayşe Gül Çetin, Online, 4 Temmuz.
- Türedi Özen, A. (2002). *Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde Seramik Temel Sanat Eğitimi II*. Eskişehir.
- Walther, A. (January 8, 2021). *What is Wabi Sabi? The Elusive Beauty of Imperfection*. Retrieved September 27, 2023, from <https://japanobjects.com/features/wabi-sabi>
- Yıldırım, B. (2021). Çağdaş seramik sanatında farklı malzeme kullanımı. *Erciyes Akademi*, 35(1), 371-385.

GÖRSEL KAYNAKÇA

- Görsel 1: <https://en.wikipedia.org/wiki/Kintsugi>
- Görsel 2: <https://herteldenbirses.wordpress.com/2017/11/20/bir-japon-sanati-kintsugi/>
- Görsel 3: <https://www.yeesookyung.com/translated-vase->
- Görsel 4: <https://mymodernmet.com/kintsugi-eggshells-elisa-sheehan/>
- Görsel 5: <https://ceramic.school/members/glenn-martin-taylor/>
- Görsel 6: <https://glenmartintaylor.com/spool-kintsugi/>
- Görsel 7: <https://glenmartintaylor.com/blue-orange-kintsugi-bowl/>
- Görsel 8: <https://glenmartintaylor.com/the-dilemma-of-being-human/>
- Görsel 9: <https://www.instagram.com/glenmartintaylor/>
- Görsel 10: <https://www.instagram.com/glenmartintaylor/>

Ayşe İri Öztürk

Grafik Tasarım Eğitiminde Yenilikçi Dönüşümler: Nesne Tasarımından Deneyim Tasarımına

GİRİŞ

Grafik tasarım eğitiminde geleneksel olarak, proje tabanlı yaklaşımlar tasarım ilkelerini öğretmek amacıyla kullanılır. Eğitim müfredatında yer alan proje çeşitliliği, öğrencilerin uzmanlık alanları belirlemelerini ve geliştirmelerini sağlamaktadır. Müfredatın etkili olabilmesi için, öğrencilerden projelerde edindikleri bilgileri bir sonraki projeye aktarmaları beklenir. Proje temelli öğrenim güzel sanatlar fakültelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Tasarım müfredatı, öğrencileri projeler yoluyla tasarım sektörünün teknik ve profesyonel yönlerine hazırlamayı amaçlar. Tasarımın uygulama aşaması, tasarım oluşturma sürecinin nasıl gerçekleştiği eğiticiler tarafından anlatılmaktadır. Geleneksel tasarım eğitimi sürecinde tipik olarak usta çırak ilişkisi ile mesleki bilgi, beceri ve deneyimler öğrencilere aktarılmaktadır (Cross 2001:51). Bu yaklaşım pek çok kişi tarafından tasarım eğitiminin önemli bir yönü olduğuna inanılır. Öğrencilerin, mümkün olduğunca sektörü yansıtan ortamda eğitim almaları için projeler sunulmalıdır. Böyle bir ortamında “tasarım öğrencileri projelerde tasarımcı rolünü üstlenir ve bu süreçte daha deneyimli tasarımcılar tarafından eğitilir” (Cross 2007:19). Proje temelli öğrenme grafik tasarım eğitiminde yaygın olarak kullanılan bir uygulamadır. Öğrencileri bir problemin araştırma sürecine dahil etmek üzere tasarlanmış, sınıf içi öğrenime yönelik kapsamlı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Ehmann, 2005:258). Dolayısıyla bu eğitim biçiminin sınıf ortamında kazanılan bilgiler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında köprü kurmaya hizmet ettiği ifade edilebilir.

Tasarım herhangi bir buluşun ötesine geçecek yönleri ve iletişim problemlerinin çözümü için temel oluşturur. Pek çok tasarım eğitiminin odağı nesnelere ve bunu üretmek için yeterli olan beceriler (dil, iletişim, ergonomi ve tasarım ilkeleri vb.) aktarılır. Nesnelere fiziksel biçime sahip olan, belirli bir izleyicisi ya da kullanıcısı olan formlardır. Üniversitelerde genellikle tasarım faaliyetleri bu nesnelere üzerine kurgulanır. Nesne tasarımına örnek olarak ambalaj tasarımı verilebilir. Deneyim tasarımına sahip olan tasarım müfredatı, ortaya çıkan nesnelere göstergebilime, iletişim teorisine ve hatta kullanıcı düşüncelerine yönelik çeşitli yaklaşımlardan eleştirilmek için geniş bir çerçeve sağlamaktadır. Tüm bunlar sektördeki geleceğin grafik tasarımcılarının görsel kavramları zihinlerinde sağlam bir şekilde kurmasına olanak tanırken, yeni değişimlere ayak uydurmayı da kolaylaştırır niteliktedir.

Çağın iletişim ortamının doğası ve yeni teknolojilerin sunduğu olanaklar, izleyicilerin ve kullanıcıların alışkanlıklarını sorgulamalarına olanak tanımaktadır. Çeşitli teknolojik araçlar sayesinde kullanıcı davranışı analiz edilmekte ve veri elde edilmektedir. Tasarım kavramı, teknolojik koşullar sayesinde nesne yaratmaktan ziyade koşulları yaratma şeklinde ele alınmaktadır. Kullanıcı deneyimini destekleyecek ve etkileşimi içerecek şekilde tasarlamak, deneyim tasarımının özüdür. Deneyim tasarımı, insanların bir ürünü kullandıkları sıradaki fiziksel ve bilişsel etkileşimlerine odaklanır. Bu noktada tasarımın odak noktası, daha geniş kitlenin nasıl dahil edileceği ve etkileşime geçileceğidir. İnsanların ürünleri nasıl müzakere ettiği, işbirliği yaptığı, tartıştığı ve yorumladığı

hakkındaki bilgiler tasarımcıların sonuç çıkarmasına yardımcı olur. Deneyim tasarımı, müşteri ilişkileri boyunca insanlar için deneyim tasarlama kararlarına rehberlik etmelidir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim geleneğini sorgulayarak nesnelere vurgu yapmak yerine, izleyiciler ve onların deneyimlerini kapsayan bir deneyim tasarımına eğitim müfredatında yer vermenin ne kadar önemli olduğunu incelemektir. Ayrıca grafik tasarım eğitimindeki nesne odaklı yaklaşımın sınırlarını belirleyerek, deneyim tasarımı odaklı eğitiminden farklı yanlarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin gerçek dünya deneyimlerini yeterince ele almalarını engelleyen nesne tasarımına odaklanan müfredat sorunu tartışılmaktadır. Deneyim tasarımının önemi vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; nesne tasarımından deneysel tasarıma geçmenin müfredatta önemli değişiklikler getirebileceğini ve grafik tasarım eğitiminde geleneksel paradigmanın sınırlamalarını aşabileceği ifade edilebilir. Gelecekteki araştırmalar, deneysel tasarıma dayalı bir eğitim müfredatını daha fazla sayıda öğrenciyle test ederek ve bunu farklı eğitim durumlarına uygulayarak bu alanın daha derin anlaşılmasına ve daha da geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla grafik tasarım eğitiminde deneysel tasarıma yönelmek, öğrencilerin sadece nesnelere değil aynı zamanda etkileşim, duygu gibi deneyimleri de tasarlama alanına olanak tanıyarak alanın daha da gelişmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Grafik Tasarım Eğitimi ve Dijital Teknoloji

Temel işlevi mesaj iletmek, ürün veya hizmet hakkında bilgi vermek olan grafik tasarım, iletişim sanatı olarak yorumlanmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ve dijital ekranların yaygınlaşmasıyla üretilen görsel elemanlar grafik tasarım kapsamına girmiştir (Becer, 2002:93). Grafik tasarımın gelişen ve her geçen gün gelişmekte olan teknolojiden etkilendiği, dönüştüğü ve bazı durumlarda teknolojinin temel unsurlarını temsil ettiği ifade edilebilir. Tasarım alanında ele alınan temalar giderek çeşitlenmekte ve karmaşıklaşmakta, yerel ve spesifik bir düzeyden küresel ve evrensel bir düzeye taşınmaktadır (Trivedi, 2012:3). Dolayısıyla tasarım eğitiminde dil birliğinin sağlanması ve tasarımların evrensel olarak algılanabilmesinin gereklilikleri projeler aracılığıyla anlatılmaktadır. İşbirliğine dayalı ortak projeler yalnızca kabul görmekte kalmayıp, aynı zamanda önemli projelerin üstesinden gelmenin ideal yolu olarak değerlendirilmektedir. Grafik tasarımın sınırları her geçen gün geliştiği ve farklılaştığı için pek çok proje disiplinler arası nitelikte olup, işbirliği gerektiren ekibin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla grafik tasarımda işbirlikçi modelin farklı disiplinlerin bir arada var olduğu bir meslek yarattığı ifade edilebilir.

Hareketli grafiğin dikkat çekici olması, modern ve dinamik bir anlatım dili kullanmak isteyen öğrenciler için uzmanlık alanı haline gelmiştir. Hareketli grafikler ve animasyon sıklıkla ilişkilendirilen terimlerdir ancak içeriklerine ve amaçlarına bağlı olarak farklılık gösterirler. Hareketli grafikler, belirli efektleri veya ufak ayrıntıları genellikle küçük ölçekte vurgulamak için kullanılır. Animasyon ise genellikle büyük projelerde hikâye anlatmak veya karmaşık sahneleri canlandırmak için kullanılır. Hareketli grafikler, animasyonun bir alt kümesi olarak düşünülebilir, ancak genellikle kapsam olarak daha sınırlıdır. Hareketli grafiklerin en sık kullanıldığı alanlardan biri de dijital medya alanlarıdır. Dijital medya tasarımı, dijital platformlarda iletişimi tasarlamak, geliştirmek için kullanılan bir disiplindir. Animasyon tasarımı ve dijital medya tasarımı arasındaki sınırlar uzmanlığa göre belirlenmekte ve tanımlanmaktadır. Grafik tasarım eğitimi, öğrencilerin alan ve uzmanlık alanına ilişkin kapsamlı bir anlayışa sahip olmalarını gerektirir ve özellikle ikinci yıldan itibaren öğrencilerin endüstri ve bölüm araştırmalarını tam olarak anlayabilmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenci deneyimini işbirliği yoluyla zenginleştirmek ve bu deneyimi herkesin kullanımına sunmak, tasarım çözümlerine yaratıcı bir şekilde yaklaşma fırsatı sağlamaktadır. İnsanlar bir alana fazla

odaklandıklarında yaratıcı potansiyelleri azalmaktadır. Tasarım alanında kariyerin temelini oluşturan uzmanlık alanına ait beceri ve disiplinler artık sadece profesyonellere ait değildir. Günümüzde pek çok kişi fotoğraf ve video çekebilir, düşüncelerini görsel olarak ifade edebilir, yazı ve tipografiye ilgi duyabilir, illüstrasyon çizebilir ve hatta bazı yazılımlar sayesinde web sitesi tasarlayabilir. Bu gelişen teknolojinin bir ürünüdür. Yaratıcılık, profesyonel tasarımcıların bu süreçte odaklanması gereken bir olgudur.

Web siteleri çoğunlukla teknolojinin kullanıldığı bilgi işlem ortamları olarak kullanılmaktadır. Web teknolojisindeki hızlı ve köklü değişiklikler, tasarım gereksinimlerine olan ilgiyi artırmıştır. Aynı zamanda tasarımda etkileşim grafik tasarımda yeni bir uzmanlık alanı haline gelmekte ve teknoloji geliştikçe grafik tasarım eğitimi ve tasarım derslerinin içeriğinin sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Web tasarımındaki çeşitli teknolojik ilerlemeler, pek çok grafik tasarım eğitim müfredatında bu alanın ders olarak eklenmesini sağlamıştır. Ancak dijital ekranların yaygınlaşması web tasarımına yeni zorluklar getirmiştir. Arayüz tasarımının ekran boyutunu farklı ekran boyutlarına uyarlamakla ilgilidir. Buna çözüm niteliğinde; her türlü mobil cihaz ekranına uyum sağlayabilecek, duyarlı bir web tasarım yaklaşımı geliştirmek gerektiği sonucuna varılmıştır. Grafik tasarım eğitiminde web sitesi tasarımına odaklanılan projeler yer almaktadır. Deneyim tasarımına öncelik veren eğitim kurumlarında etkileşimli ve dinamik içerik oluşturulmasına odaklanılır. Kullanıcı deneyimine odaklanan bir tasarımcının web sitesi dinamiklerine sahip olması, çok yönlü ve başarılı bir tasarımcı olmalarına yardımcı olacaktır.

Bilgisayarların ve web teknolojisinin yaygınlaşması ile gerçek ile sanal arasındaki algısal şeffaflık artmıştır. Bazı yazılımlar aracılığıyla sanal ortamlarda üç boyutlu deneyimin yaşanmasını sağlayan sanal gerçekliğin yanı sıra, dış dünya deneyiminin sanal ortamda hissedilebildiği artırılmış gerçeklik uygulamaları üzerine de çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Sanal gerçeklik, üç boyutlu deneyimler sağlayan uygulamaları ifade etmektedir (Şekerci, 2017:1126). Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, kullanıcıların üç boyutlu düzeyde etkileşime girmesine olanak tanıdığı için pek çok ilgi çekici yapıya sahiptir. Dolayısıyla bu durum hedef kitleyi daha da aktif hale getirmektedir. Böylelikle marka ile tüketici arasındaki etkileşimin oluşması için verimli adımlar atıldığı ifade edilebilir. Tüm bu çalışmalar markanın tanınırlığına katkı sağlamaktadır. Günümüzde sanal ve artırılmış gerçeklik gibi ses getiren bir diğer gelişim ise yapay zekâ teknolojileridir. Yapay zekânın makine gücüne etkisi ve makinenin düşünebileceği fikri 1950'li yıllardan bu yana tartışılan bir konudur (Şen ve Atiker, 2020:3946). Yapay zekâ teknolojisi günümüzde sıklıkla tartışılmaktadır. Yapay zekâ içerisinde yer alan algoritmalar aracılığıyla bir sorunu çözmek için gerekli adımların düzenli, açık ve sıralı bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Grafik tasarım eğitiminde deneyim tasarımına odaklanan müfredatlarda kullanıcı deneyimi ve kullanıcıya ait bilgiler tasarım oluşturmada sıklıkla kullanılmaktadır. Bu noktada yapay zekâ öğrencilere kullanıcı etkileşimi ile ilgili veri sağlayabilir. Böylece problem araştırma süreci hızlandırılmış olmaktadır. Ancak aynı zamanda tasarımcıların doğasında olan yaratıcılığın önemini de vurgulamak gerekmektedir. İdeal olarak, tasarımcılar yapay zekâ araçlarını kullanırken kendi yaratıcılıklarını geliştirmeye ve yönlendirmeye odaklanmalıdırlar.

Grafik tasarım alanındaki diğer iki önemli gelişme ise hareketli grafikleri mümkün kılan teknolojinin gelişmesi ve dijital ortamda illüstrasyon oluşturma yeteneğinin gelişmesidir. Bilgisayar donanımındaki ilerlemeler, yazılım çeşitliliğinin artması ve çeşitli çizim tabletlerinin üretilmesi, illüstrasyonların eskizden son aşamasına kadar tamamen dijital olarak oluşturulmasını mümkün kılmıştır. Illüstrasyonlar, dijital teknolojinin çeşitli alanlarında kullanılmaktadır. Örneğin, film ve oyun sektörlerinde, elektronik mesajlarda ve karakter tasarımında kullanılan emojiler bu kapsamda

değerlendirir. Uygulamalı alanların çeşitlenmesiyle illüstrasyona ilgi duyanların sayısı artmakta, yaratıcı grafik tasarım sektörü giderek daha aktif hale gelmektedir. İllüstrasyon eğitiminin içeriğinde figüratif ve soyut resim yapma becerisi kazandırmaya yönelik projeler verilmektedir. İllüstrasyon ve grafik tasarım eğitimi, öğrencilere sanat, tasarım ve iletişim dünyasına dair çok çeşitli beceriler kazandırmaktadır. Her iki alan da yaratıcılığı, estetik anlayışı ve teknik becerileri bir araya getirilmektedir.

Bilgisayar teknolojisini yaygınlaşması ve günlük hayatta sıklıkla kullanılması ile birlikte bilgisayar, tasarımcılar için yeni bir araç olarak kullanılmaya başlamıştır. Tasarım eğitimlerinde de bu araçlara yer verilmiştir. Günlük hayatta kullanılan teknolojiler her geçen yıl daha karmaşık hale geldikçe ve dijital teknolojiler geliştikçe karmaşık yapılar ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, teknolojinin gelişmesinde grafik tasarımcılara veya grafik tasarım öğrencilerine büyük görev düşmektedir. Pek çok teknolojik ilerleme, tasarımcılara ve tasarım öğrencilerine her zamankinden daha kapsamlı, yaratıcı ve daha hızlı tasarım araçlarına erişim olanağı sağlamıştır. Tasarım eğitiminde öğrencilere problem odaklı çözüm süreçleri, çeşitli yazılımlar kullanılarak geliştirilip tamamlanabilecek bir müfredatla öğretilir. Temel yazılımları öğrendikten sonra öğrencilerin uzmanlık alanlarına göre yeni teknik yazılımları detaylı bir şekilde analiz etmeleri gerekmektedir. Örneğin son yıllarda hareketli grafik uygulamalarının önemi giderek artıyor ve bu alandaki yazılımların sayısının da arttığı söylenebilir (Atiker, 2011:354). Dolayısıyla grafik tasarım eğitiminde yer alan hareketli grafiklerin eğitim kalitesi giderek daha da önem kazandığı ifade edilebilir.

Görsel 1. Bilgisayarın Çeşitli Yıllara Göre Dönüşümü



Görsel 1’de bilgisayarın çeşitli yıllara yöre gelişimi aktarılmıştır. Bilgisayar ve teknolojinin bu hızlı gelişimi tasarım alanındaki çeşitliliği ve uzmanlığı da artırmaktadır. Bu gelişim grafik tasarım süreçlerinin dönüşmesine, tasarımcılara yeni araçlar sunulmasına olanak sağlamıştır. Bilgisayarların gelişmesi grafik tasarım eğitiminde dijitalleşmeyi zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla grafik tasarım dijital ortama taşınmıştır. Çeşitli yazılımlar öğrencilere geniş yelpazede çeşitli araçlar sunmuştur. Teknolojinin gelişimi insanları hayatı daha fazla deneyimlemeye ve daha fazla sanal dünyalarda yaşamaya teşvik etmektedir. Öyle ki sanal dünyada yaşamak daha konforlu, daha kolay ve daha sürdürülebilir olarak yorumlanabilir. Teknolojideki ilerlemeler, fiziksel görevleri yerine getiren makinelerden, bilişsel görevleri gerçekleştirebilen makinelere geçişi mümkün kılmıştır. Örneğin

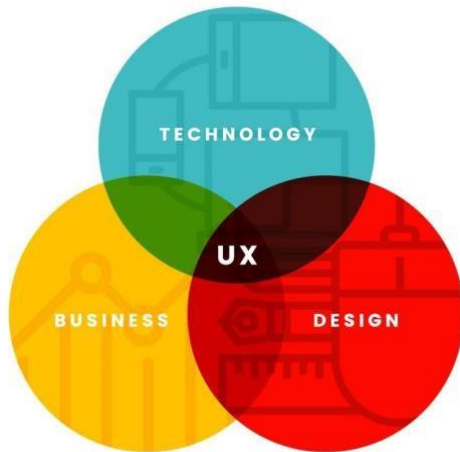
yapay zekâ uygulamaları kullanıcılara farklı algoritmalar sunmaktadır. Sanal mağazalarda, kullanıcılara logo tasarımı, web sitesi tasarımı ve arayüz tasarımı için basit bir yazılım sağlamaktadır.

Deneyim Tasarımı

Deneyim tasarımının temelinde ürünlerin ve hizmetlerin kullanıcıya anlamlı bir deneyim sunmaya yarayan süreç yer almaktadır. Bu sürecin içinde marka, tasarım, ergonomi gibi pek çok alan bulunmaktadır. Ayrıca kullanıcı deneyimi, beklentileri, düşünce ve davranışları da bu yaklaşım içerisinde irdelenmektedir. Örneğin markette alışveriş deneyimi düşünüldüğünde herhangi bir ürüne yönelik ihtiyacı olan tüketici markette her şeyin belirli bir düzende olduğunu görmektedir. Temizlik ürünlerinin reyonu ile kozmetik ürünlerinin reyonu veya bakliyat ürünlerinin reyonları farklı yönlerdedir. Buradaki ürünlerin yerleştirme sırası ve buna benzer tüm uygulamalar tüketicinin bu deneyimden baştan sona kadar keyif almasını ve daha fazla ürün satın almasını sağlamak için gerçekleşmektedir. Bu deneyim dijital ortamda kullanıcı deneyimi olarak isimlendirilmektedir. Kullanıcı deneyimi (User Experience) 1990'ların başında Apple'da çalışan bilim adamı Donald Norman tarafından ortaya atılan bir kavramdır (Norman, 2015). Kullanıcı deneyimi alanında grafik tasarım öğeleri, arayüz tasarımı ve etkileşim tasarımı gibi pek çok faktörü kapsayacak şekilde tasarlanmıştır.

Kullanıcıları ilgi alanlarına göre web sitelerine yönlendirmek ve uzun süre sitede kalmalarını sağlamak, kullanıcı deneyimi açısından kritik öneme sahiptir. Deneyim tasarımı bağlamında kullanıcı deneyimi, web sitesi ziyaret eden kullanıcının sitede harcadığı süreyi olabildiğince keyifli ve hızlı hale getirerek kullanıcıların web sitesini ziyaret etmekten ana sayfaya erişmeye ve ürün satın almaya kadar kesintisiz bir deneyim yaşamasını sağlamaktır. Kullanıcılar için tasarımın pratikliği, ergonomisi ve verimliliği çok önemlidir. Kullanıcı deneyiminin dört temel aşaması: Deneyim Stratejisi, (ExS), Etkileşim Tasarımı (IxD), Kullanıcı Araştırması (UR) ve Bilgi Mimarisi (IA). Bu alanların içerisinde pek çok alt disiplin yer almaktadır. Görsel 2'de belirtildiği gibi üç bileşen UX kavramı için önemli bir eksen oluşturmaktadır. Başarılı bir ürün ya da hizmetin oluşması için bu ekosistemin oluşturulması gerekmektedir. Bu üç bileşeni birleştiren kullanıcı deneyimi, teknolojilerin ve işletmelerin kullanıcılara değer sunmasına ve rekabet avantajı elde etmesine olanak tanımaktadır.

Görsel 2. UX Tanımlama Görseli



UX Bileşenleri

UX tasarımında ilk bileşen deneyim stratejisidir. Bu madde müşterinin ve işletmenin ihtiyaçlarını dikkate alan kapsamlı strateji oluşturma aşamasında kullanılmaktadır. İkinci bileşen ise etkileşim tasarımıdır. Özellikle web sayfaları arasındaki geçişler, resimler, müzik ve animasyonlar etkileşim unsuru olarak kullanıcının dikkatini çekme ve nasıl etkileşime girdiğinin incelenmesi ile ilgilidir. Etkileşim tasarımcıları, kullanıcıların istediklerini yapmalarını kolaylaştırmak için çaba harcamaktadırlar. Üçüncü bileşen kullanıcı araştırmasıdır. Kullanıcı ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirlemek için çeşitli anket, görüşme veya kullanım testleri gerçekleştirirler. Böylelikle hem niteliksel hem de niceliksel veriler toplayıp tasarımları en iyi şekilde biçimlendirmek için bu verileri kullanılmaktadırlar. Son bileşen ise bilgi mimarisi olarak adlandırılmaktadır. Kullanıcıların web sitesinde kolayca gezinebilmeleri için bilgileri ve içerikleri anlamlı ve işlevsel bir şekilde düzenlemek oldukça önemlidir. Bilgi mimarları, ürün içeriği hakkında iletilen bilgilerin akıcı ve tutarlı olmasını sağlamaktadırlar. Grafik tasarım eğitiminde kullanıcının analiz edilmesi noktasında çeşitli ders içerikleri hazırlanmaktadır. Bu içerikler kapsamında kullanıcının tutum ve davranışları, tercihleri, son araştırmalar öğrenciler ile paylaşılmaktadır. Kullanıcının yeniden ürünü kullanabileceği ya da yeniden web sitesini ziyaret edebileceği düşünülerek yaratıcı tasarım öğeleri kullanılmaktadır.

UX ve UI Arasındaki Fark

UI (User Interface) kullanıcı arayüzü anlamına gelmektedir. Örneğin mobil ekranlardaki bütün görsel ve metinsel ifadeler ara yüz tasarımı kapsamında değerlendirilir. Arayüz tasarımındaki sembollerin konumlandırılması, rengi ve boyutu tasarımcının kararına göre uygulanmaktadır. Bir web sitesinin arayüz tasarımı görsellerden, butonlardan, çizgilerden, renklerden ve beyaz boşluklar gibi grafik tasarım unsurlarından meydana gelmektedir. İster UX ister UI tasarımında en önemli unsur kullanıcılara mümkün olduğunca en iyi deneyimi yaşatmaktır. Bu iki alanın amacı nihai ürünü şekillendirmektir, en temel farklılıkları ise UX bir ürünün tasarım aşamasında tanıtım aşamasına kadar kullanıcı deneyimini ele alan süreçleri içermektedir. Kullanıcı ihtiyaçları ile birlikte markanın ihtiyaçlarını dengelemek UX tasarımcısının görevidir. UX genellikle kullanıcıya deneyim yaratmaya odaklanmaktadır, UI ise kullanıcının etkileşimine odaklanır. Görsel ve metin içerikli tasarım öğelerinin uyumlu bir şekilde çalışmasına ve arayüz tasarımının akışına ve işlevselliğine odaklanmaktadır. Arayüz tasarımcısı ziyaretçilerine kusursuz bir deneyim sağlamak için gereken özellikleri belirlemektedir.

Görsel deneyim

Sanat galerileri ve müzelerde gerçekleşen bazı çalışmalar, bu alanların da teknolojiye faydalandığını göstermektedir. Kurulum ve sergileme sırasında çeşitli bilimsel altyapılardan yararlanılmaktadır. Teknolojinin en sık kullanıldığı yerler arasında sanal müzelerin olduğu söylenebilir. E- müzeler olarak da isimlendirilen bu alanlar fiziksel bir mekâna ihtiyaç duyulmadan oluşturulabilmektedir. Ziyaretçilerine gerçek bir sunum ve turizm olanakları sunmaktadır. Emüzelerde gerçekleştirilen teknolojik uygulamalar ziyaretçilerin kendilerini gerçek bir sergiyi dolaşmış gibi hissetmelerine olanak sağlamaktır. Koleksiyonları çevrimiçi izlenebilen müzeler son derece verimli görsel iletişim kaynağı olmaktadır. Showroomlarda interaktif teknoloji cihazları ve hizmetleri kullanılmaya başlanmıştır. Sergi ve müzelerde kullanılan bu teknolojiler aracılığıyla grafik tasarımdaki uygulamaların sayıları da artmaktadır. Dolayısıyla grafik tasarım eğitim müfredatına yeni uygulama dallarının eklendiği belirtilebilir. Sanatın ve bilimin "içindeymiş" gibi hissettiren çeşitli uygulamalar sergi ya da müze deneyiminin etkisini artırmaktadır. Bu uygulamalar için kimi zaman sanal gerçeklik gözlükleri kullanılır. Müze ve sergi salonlarında yer alan çalışmalara

dokunulmaması uzun zamanlardan beri süregelen bir gelenektir. Sanatçıların titizlikle yaptıkları çalışmaların ve uzun bir süre korunmakta olan tarihi eserlerin zarar görmemesi için çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu noktada teknolojik cihazlar aracılığıyla etkileşimli tasarım deneyimi ile eserler yakından incelenmekte ve dokunma hissi aktarılmaya çalışılmaktadır.

Görsel 3. Utah Doğa Tarihi Müzesi



Kiosklar müze ve sanat galerilerinden ziyaretçilerin deneyimine sunulan teknolojik cihazlardan biridir. Görsel 3'te yer alan görüntü Utah'taki Doğa Tarihi Müzesine aittir ve kiosk gibi çeşitli teknolojik cihazlar kullanılmıştır. Kiosk sayesinde ziyaretçiler eserlerin tarihçeleri, kullanımları ve özellikleri hakkında bilgi edinmektedirler. Kiosk, bilgi aktarmak için kullanılan dokunmatik ekrana sahip elektronik bir sistemdir. Sergi ya da müze alanlarında eserlerin yanında yer alır, eserler ile ilgili bilgi aktaran rehberdir, görsel bir tur deneyimi sağlamaktadır. Kiosklar bilimsel sergi başta olmak üzere hemen hemen tüm sergilerde kullanılabilecek teknolojik bir cihazdır.

Google Arts & Culture web sayfasının yapay zekâ işbirliği ile oluşturduğu ve pek çok kişi tarafından deneyimlenen portre uygulaması deneyim tasarımı kapsamında değerlendirilmektedir. Bu uygulama selfileri arşivindeki sanat eserleri ile eşleştirip yeni bir portre ortaya çıkarmaktadır. Bu uygulamaya ait örnekler Görsel 4'te sunulmuştur. Dolayısıyla teknolojinin gelişimi farklı deneyimlerin mümkün olduğunu göstermiştir.

Görsel 4. Google Arts & Culture Uygulaması Kullanıcı Denemeleri



Bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesi nedeniyle buluş ile yeni teknoloji arasındaki süre azalmıştır (Gutsche, 2018). Bu nedenle tasarımcıların sürekli yeni olanı araması, kendilerini güncellemeleri ve grafik tasarım anlayışlarını geliştirmeye devam etmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde grafik tasarım öğrencisi için de bu unsurlar geçerlidir. Grafik tasarım eğitiminde, baskı deneyiminden dijital ekranların deneyimlerine kadar pek çok içerik analiz edilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ

İnsanlar teknolojinin sağladığı kolaylıklardan yararlanarak hayatlarını kolaylaştırmaktadır, böylelikle gözlemlemeye ve araştırmaya daha çok zaman ayırmaktadırlar. Yapay zekâ teknolojisi de çeşitli algoritmalar sayesinde veriler sunmaktadır. Grafik tasarımcılara kullanıcı deneyimi ile ilgili veriler sunması tasarımcının araştırma aşamasına katkı sağlamaktadır. Çeşitli algoritmalar sayesinde yapay zekanın giderek daha fazla veri işleyeceği ve daha yaratıcı iş alanlarında kullanılacağı düşünülmektedir. Deneyim tasarımı açısından farklı boyutlara sahip ekranlarda çeşitli görseller deneyim sunma amacıyla kullanılmaktadır. Her yeni teknolojik deneyim aynı zamanda yeni sorunları da meydana getirmektedir. UX ve UI tasarımı sorunları çözerek, kullanıcılara anlamlı ve verimli deneyimler sunmaya çalışmaktadır. Tüm bu süreçlerde grafik tasarım oldukça önemli rol oynar. Sanal gerçeklik uygulamaları tasarımı tek boyutlu gerçeklikten çok boyutlu gerçekliğe taşımıştır. Kullanıcılar tarafından daha önce deneyimlenmemiş bir algı yaratmak kullanıcıların dijital sanata sanal gerçeklik uygulamasını kullanarak yönelmesini sağlamıştır. Teknolojinin gelişmesi grafik tasarıma etki eden dijital medya, sanal gerçeklik ve bilgisayar teknolojisi tasarımcılara ve öğrencilere yeni fırsatlar yaratmaktadır. Dolayısıyla dijital medya araçlarının kullanımı, günümüz yaşamlarını tüm dünyaya yayılan bir hızla etkilemeyi başarmıştır. Bu gelişmeye bağlı olan anlayışta dijital medya teknolojisi başlangıçta yalnızca bir üretim aracı olarak kullanılmış, daha sonra başlı başına sanatsal bir araç haline gelmiştir.

Dijital teknoloji aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmalar grafik tasarımın tüm alanlarını etkilemiştir, üretilen çalışmalar artık tasarım ürünlerinin vazgeçilmez temeli olarak düşünülmektedir. Bu durum grafik tasarım müfredatında bazı güncellemeler yapılmasını gerektirmiştir. Teknoloji tabanlı alanların yanı sıra tasarımcıların ve sanatçıların değişen üretim biçimleri göz önüne alındığında, dijital dönüşümden en çok etkilenen mesleklerin başında grafik tasarım gelmektedir. Dolayısıyla mevcut grafik tasarım eğitimi anlayışının en temel yanı, teknolojik gelişmeleri takip eden, bilgi ve becerileri güncel tutan, disiplinler arası çalışabilme ve öğretebilme ilkelerini benimsemesidir. Amaç tüm bu bahsedilenler doğrultusunda öğrenci yetiştirmektir. Bu noktada en büyük sorumluluklardan biri eğitimcilere düşmektedir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının dijital alanda gösterdiği başarı, grafik tasarım eğitiminde ders içeriklerine

yapılan eklemelerin önemini artırmıştır. Özetle, modern grafik tasarım eğitimi, güncel teknoloji ile grafik tasarımın birleşimini gerektirir. Ders içeriklerinin güncel olmasının yanı sıra bir diğer önemli faktör de eğitimcilerin bilgi becerilerini çağın teknik ve akademik ihtiyaçlarına göre güncelleme esnekliğine sahip olmasıdır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre; nesne tasarımından deneysel tasarıma geçmenin müfredatta önemli değişiklikler getirebileceğini ve grafik tasarım eğitiminde geleneksel paradigmanın sınırlamalarını aşabileceği ifade edilebilir. Gelecekteki araştırmalar, deneysel tasarıma dayalı bir eğitim müfredatını daha fazla sayıda öğrenciyle test ederek ve bunu farklı eğitim kurumlarına uygulayarak bu alanın daha derin anlaşılmasına ve daha da geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla grafik tasarım eğitiminde deneysel tasarıma yönelmek, öğrencilerin sadece nesnelere değil aynı zamanda etkileşim, duyu gibi deneyimleri de tasarlama alanına olanak tanıyarak alanın daha da gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Atiker, B. (2011). Hareketli Grafik Tasarım Eğitiminde Ders İçerikleri. 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu, Başkent Üniversitesi, Ankara, 354-357.

Becer, E. (2002). *İletişim ve Grafik Tasarım*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Cross, N. (2001). Designerly ways of knowing: design discipline versus design science, *Design Issues*, 17(3). 49-55.

Cross, N. (2007). Forty years of design research, *Design Studies*, 28(1). 1- 4.

Ehmann, D. (2005). Using Assessment to Engage Graphic Design Students in their Learning Experience. Evaluations and Assessment Conference, University of Technology Sydney.

Gutsche, J. (2018). *Ai & the super future – future festival*, Trend Hunter.com. 11.11.2023 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=OzBJigTfGeE> adresinden alınmıştır.

Norman D. (2015). *What is Ux*. 10.11.2023 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=9BdtGjoIN4E> adresinden alınmıştır.

Şekerci C. (2017). Sanal Gerçeklik Kavramının Tarihçesi. *Journal of International Social Research*, 10(54). 1126-1133.

Şen, E., & Atiker, B. (2020). Grafik Tasarım Uygulamalarında Yeni Bir Aktör: Yapay Zekâ. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(63), 3946-3957.

Trivedi, K. (2012). *Icograda Tasarım Eğitimi Manifestosuna Yeniden Bakış*. 01.11.2023 tarihinde <https://gmk.org.tr/uploads/news/file-14572097791109146843.pdf> adresinden alınmıştır.

Görsel Kaynaklar

Görsel 1. “Bilgisayarın Çeşitli Yıllara Göre Dönüşümü”,
<https://i.ytimg.com/vi/gjVX47dLIN8/maxresdefault.jpg>, Erişim tarihi: 15.11.2023.

Görsel 2. “UX Tanımlama Görseli”, <https://www.linkedin.com/pulse/ux-how-add-value-araferar/>,
Erişim tarihi: 12.11.2023.

Görsel 3. “Utah Doğa Tarihi Müzesi”,
<https://www.utahadventurefamily.com/naturalhistorymuseum/>, Erişim tarihi: 07.11.2023.

Görsel 4. “Google Arts & Culture Uygulaması Kullanıcı Denemeleri”,
<https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRnj3v7BLJRLkSkwOU6BB4ygJ2FaQ3j5oU7nEWEouYaXcelFhsaitBawCaoaWPMVYj8&usqp=CAU>, Erişim tarihi: 12.11.2023.

Buket Gür , Selma Karaahmet Balcı

Shigeo Fukuda'nın Poster Tasarımlarının Görsel ve Sosyal Göstergebilimsel Açından Değerlendirilmesi

GİRİŞ

İletişim en genel tanımıyla bilgileri, duyguları, düşünceleri ve inançları insanlar arasında aktarma işlemi olarak bilinmektedir. Bu işlem meydana gelirken birçok araçtan faydalanılmaktadır. Grafik dili ise bu araçlardan biridir. Grafik dilini yansıtmak, afiş ile bir fikri duyurmak, reklam yapmak veya düşünceleri aktarmak ile olabileceği gibi resimli veya yazılı bir grafik ürünü olarak da meydana gelebilmektedir. Oldukça özgün olarak nitelendirilen grafik ürünler günlük hayatımızda, sokaklarda, sinemalarda, billboardlarda, duvarlarda vb. pek çok yerde karşımıza çıkmaktadır. Karşımıza çıkan tüm bu tasarımların tek bir amacı vardır ve bu amaç hedef kitesine mesajını en iyi şekilde iletmektir. Tasarımcılar, tasarımlarındaki mesajlarını hedef kitesine yöneltmek için görsel araştırma yöntemlerini kullanmaktadırlar. Göstergebilim de bu yöntemlerden biridir. Göstergebilim, herhangi bir kültüre ait olan veya olmayan metin ve görsellerin çözümlenmesini ifade etmektedir. Burada kullanılan metin ögesi, göstergebilimin konusuna giren her şeyi kapsamaktadır. Bu kapsam afişler, tablolar, reklamlar, sinema filmleri gibi birçok çeşitlilik göstermektedir. Göstergebilim, bu kapsamda yer alan yani görünen anlamın dışındaki anlama odaklanmaktadır ve bu yüzden anlam parçalara ayrılmaktadır. Sosyal göstergebilim ise kültürü ve bizim kültürle olan ilişkimize ilişkin söylemlerimizi kapsamlı ve disiplinler arası bir biçimde sorgulamaya yönelten bir yaklaşımdır. Bu sorgulama sürecinde tek bir yanıt yoktur. Yanıtlar daima bir hikâye gibi anlamlı ve sürekli devam eden bir parçadır. Van Leewen'in (2005) de vurguladığı gibi göstergebilim sadece kavram ve yöntemleri sorgulamakla kalmayıp bunun yanı sıra diğer alanları da sorgulamayı gerektirmektedir. Göstergebilim yönteminde amaç, göstergelerin birbirleriyle kurmuş olduğu bağlantıları inceleyerek üretim sürecini betimlemektir (Altınbüken, 2014: 239). Bir başka deyişle göstergebilim, tüm gösterge dizgelerindeki anlamsal katmanları ortaya çıkarmaktadır ve ürün ile izleyici iletişimi kolaylaştırmaktadır (Özer ve İmançer, 1999: 8). Görsellerin çözümlenmesinde göstergebilim büyük bir rol oynamaktadır. Herhangi bir afiş veya reklamı oluşturabilmek için hedef kitlenin toplumsal yapısını, dilini, kültürünü ve değerlerini çok iyi tanımak ve bu kavramları doğru analiz etmek gerekmektedir. Ulaşılmak istenen hedef kitleye ait olan değerleri afişlerde kullanmak, başarılı bir afiş stratejisini de meydana getirilmesinde önemlidir (Başoğlu, 2019: 435). Bu nedenle göstergebilim dünyanın anlamlı bir bütün olması görüşünden de beslenmiştir. En genel anlamıyla göstergebilim, sadece dilsel öğeleri incelemekle kalmamıştır. Aynı zamanda temsili olan ve anlamlı bir bütünü meydana getiren her şeyi incelemektedir. Herhangi bir tasarımda ilk bakışta algılanan metin ve görüntü içeriğinin dışında subliminal anlam içeriği de bulunmaktadır. Bundan dolayıdır ki özel olandan nesnel olana, bilinenden bilinmeyene doğru bir dizilim vardır. Sonuç olarak insanlar arasında da göstergeler birbirleriyle olan iletişimlerinde de sıklıkla kullanılmakta olan bir araştırma yöntemidir (Karaman, 2017: 27).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Fukuda'nın eserlerinin göstergebilimsel açıdan değerlendirilmesi ile düz anlam ve yananlam bağlamında yorumlaması üzerinedir. Aynı zamanda Fukuda'nın tasarım kavrayışı ve hayatı boyunca yapmış olduğu çalışmalarının günümüz koşullarında da göstergebilimsel analiz yönteminin kullanılarak hala daha değerlendirilebilir olmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma Fukuda'nın tasarımcı kimliğinin ve anlayışının yanı sıra izleyici ve araştırmacı kitlesine de eserlerinin göstergebilimsel analiz yöntemini kullanarak araştırılması ve incelenmesi yönünden önemlidir. Sanatçının eserlerinin sadece grafiksel anlamda değil tasarımlara olan genel bakışının ve görüşlerinin önemi de sanat ve grafik alanına yansıdığı görülmektedir. **Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmada Fukuda'nın hayatı, tasarım kavrayışı ve tasarımları sosyal ve göstergebilimsel çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Konu ile ilgili taranan yazılı kaynaklardan veriler elde edilerek konu içerisinde sistematik olarak sunulmuştur. Araştırmada, Fukuda'nın eserlerinin göstergebilimsel analizine ve düz anlam ile yananlam çözümlenmelerine olanak sağlamıştır.

Shigeo Fukuda'nın Poster Tasarımlarının Göstergebilimsel Açidan İncelenmesi Shigeo

Fukuda Hakkında

Fukuda, 1932 yılında Tokyo'da oyuncak imalatı ile ilgilenen bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Çok küçük yaşlarında (oyuncak imalatı ile ilgilenen ailesinin işi gereği de olsa) eğlence kaynağı olarak origamiden kâğıt oyuncaklar yapmaya başlamıştır. Fukuda, lise yıllarına geldiğinde karikatür tasarımları ile yakından ilgilenmiştir ve bu alanda birçok başarı elde etmiştir. Okumuş olduğu sanat okulunda karikatür bölümü olmadığı için – belki de karikatüre olan ilgisinin azalmasıyla da – grafik tasarım alanına yönelmeye başlamıştır. Tokyo Ulusal Güzel Sanatlar ve Müzik Üniversitesinden mezun olan Fukuda, belirli bir döneme kadar bu kurumda eğitimci olarak çalışmıştır. Bir süre sonra Yale Üniversitesinde profesör olarak çalışmaya başlayan Fukuda, öğrencilerine grafik tasarım derslerini dinlendirici ve aynı zamanda eğlenceli bir oyun gibi kavrayıp uygulamıştır. Bu şekilde derslerini anlatmakla öğrencilerinin gizli yeteneklerinin ancak bu şekilde ortaya çıkacağına inanmıştır. Her sanatçının birçok önemli sanatçılardan etkilendiği gibi Fukuda da Kono ve Munari gibi önemli tasarımcılardan etkilenmiştir. Öğrencilik yıllarında da benimsemiş olduğu Batılı anlayışı ile esprili kişiliğini birleştirerek kendi dilini yaratarak tasarım dilini oluşturmayı başarmıştır (Güven ve Güç 2013: 2-14-21).

Fukuda'nın kariyerindeki asıl yükselişi, Amerikan grafik tasarımının en önemli isimlerinden biri olarak kabul edilen Paul Rand ile tanışmasıyla başlamıştır. Avrupa grafik tasarımını çok iyi bilen ve aynı zamanda Japon grafik tasarımına da ilgi duyan Rand, 1967 yılında Fukuda'nın hazırladığı bir tasarımdan etkilenerek New York'taki IBM atölyesine davet etmiştir ve "Toys and Things Japanese: The Works of Shigeo" adlı sergiyi açmasını sağlamıştır (Fukuda, 1987). Fukuda sergi için oyuncaklar ve resimli kitaplar tasarlamıştır. Aynı sergisini Londra, Milan ve Amsterdam'a da taşımıştır. Fukuda bu sergisini "üç boyutlu bir nesne oluşturarak, gerçek forma karşın gölgesinin, nesneyi temsil etmesini istedim" sözleriyle açıklamıştır (Seckel, 2004: 103). Fukuda bu süreç içerisinde 20. yüzyılın grafik tasarımını önemli ölçüde etkilemiştir. Paul Rand bu durum için Fukuda'yı "anlatılmayan neşe dolu bir kalp" olarak tanımlamaktadır.

Fukuda'nın tasarım kavrayışına bakıldığında geleneklerinin dogmatik kurallarının yanı sıra mutlak doğrulara karşı kusuru önemseydiği görülmektedir. Geleneksele ve aynı zamanda yeniliğe de oldukça ilgi duymuştur. Tasarımcı kimliği açısından Japonya'da bilgisayar destekli afiş çalışmalarına katkıda bulunduğu da söylenilmektedir. Afiş çalışmalarında özellikle doğu – batı tasarımlarını harmanlamıştır ve sosyo – politik düzeni de eleştirmiştir ve eleştirilerine mizahi bir tat katmıştır (Çulha, 2010: 125). Keşifleri, genel sezgileri ve hayali temaların devre dışında kalmasıyla soyutlamaların dışında bir sanatçı olarak değerlendirilmektedir. Tasarımları genellikle oldukça basit noktalardan oluşmaktadır. Özgün tarzını güçlü görsel etkileriyle birleştirmiştir fakat çizgileri, düzlemleri ve resimlerin tamamı drama ve mizah duygusuyla doludur. İkonik ve özgün tarzı ile grafik afiş tasarımlarında izleyicisi üzerinde derin bir etki bırakmayı başardığı görülmektedir.

Fukuda'nın afiş tasarımlarını anlayabilmek için modern Japon stillerine ve batı eşdeğerleri arasındaki senteze bakılmalıdır (Atasoy, 2018: 16). Tasarımlarında görsel bir dil yaratmak istediğinde basit öğeleri, sembolik dilleri, derin ve felsefi çağrışımları da ele almış olduğu görülmektedir (Yua ve Wang, 2019: 17-19).

Fukuda, Idea Magazine röportajında tasarımlarında kullanmış olduğu tekniğinin ardındaki motivasyonunu şu şekilde açıklamaktadır: "Tasarımda %30 asalet, %20 güzellik ve %50 saçmalık gerektiğine inanıyorum. Genel halkın tasarım hassasiyetine hitap etmek yerine, insanları görsel yanılsama tuzağına düşürerek kendi üstünlükleriyle yetinmeye bırakılırsa tasarımda ilerleme olur." Tasarımlarında figür – zemin ilişkisini ve çelişkili alanı kullanmakta oldukça başarılı olan Fukuda, gerçek dünyada imkânsız olmasına rağmen, optik yanılsama ilkesini sürekli olarak tasarımlarında aramış ve kullanmıştır. Böylelikle nesnelere ve boşlukları bir araya getirmiştir. Makul ve mantıksız olan imgeleri de bir araya getirerek, garip bir görsel dünya inşa elde etmeyi başarmıştır.

Göstergebilim ve Gösterge

Göstergeler, herhangi bir konuda iletişim kurmak adına önemli bir öğedir. Genel olarak gösterge herhangi bir bakımdan bir şeyin yerini tutan bir "şey" olarak tanımlanmaktadır. Göstergebilimi anlamak için temel olan göstergeyi iyi anlamak gerekmektedir. Araştırma yapılırken göstergelerin kendi terimler sistemi kullanılmalıdır ve gözlemler bilimsel dil ile açıklanmalıdır (Guiraud, 1994:12; Çiçek 2014:215). Araştırmacı göstergeleri gözlemlemelidir ve bu gözlemleri sonucunda göstergelerin ne olduğu veya neler olması gerektiği konusunda çıkarımlarda bulunmalıdır. Tüm bu göstergeler davranışlar, sesler, duygular veya düşünceler olabileceği gibi hayatın içerisinde sürekli etkileşim içerisinde bulunan veya yaşamsal bildirilerde bulunan öğeler de olabilmektedir (Parsa, 2012: 9). Göstergebilim, bir bakıma kavrama ve anlama şekliyle ilgilenmektedir. Genel olarak amacı bir tasarımı anlamlandırma noktasında dolaylı ya da doğrudan olarak izleyicisine sunulan mesajların kodlarını bulup bu kodları bilimsel bir dil ile açıklamaktır.

Göstergebilim görsel ya da dilsel öge fark etmeksizin işleyişini sürdürür ve bu işleyiş sırasında kullanılan imgeleri veya olguları farklı açılardan değerlendirir. Ulaşılmış olan göstergeleri analiz etmeden önce o toplumun yapısını, dilini, kültürünü ve değerlerini yakından tanımak gerekmektedir. Bu sayede ortak değerleri içeren, herkesin hangi anlamlara geldiğini bildiği göstergeler meydana gelmektedir.

"Victory" Afişinin Düzanlam/Yananlam Çözümlemesi

Fotoğraf veya afiş gibi görsel göstergebilim alanına giren çalışmalarda, Roland Barthes'in yaklaşımlarından bahsetmek mümkündür. Barthes'in görüntülerdeki anlamlandırma kuramında anahtar düşünce, anlamın düzanlam ve yananlam boyutunda nasıl ele alındığı ile ilgilidir. Birinci düzlemdeki anlam boyutu olan düzanlamda, afişteki göstergede "ne" ya da "kim" gösterildiği belirtilmektedir. İkinci anlam düzlemi olan yananlamda ise görünenin altında görünmeyen anlamı ifade eden fikirler veya değerler tespit edilmektedir (Pars, 2008).

Tablo 1 ve 2’de düzenlamanın gösteren ve gösterilenleri ile yananlamanın gösteren ve gösterilenleri sunulmuştur.



Resim 1 : Victory

Tablo 1. Düzenlamanın gösteren ve gösterilen tablosu

Düzenlamanın Gösterenleri	Düzenlamanın Gösterilenleri
Mermi	Silahlarda patlayıcı madde
Namlu	Mermi atan parça
Slogan	Kısa ve çarpıcı söz
Sarı	Renk
Siyah	Renk
Beyaz	Renk

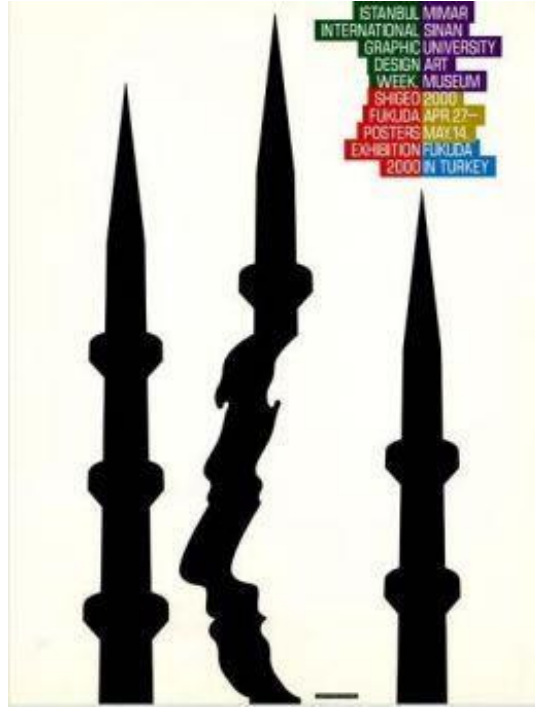
Tablo 2. Yananlamanın gösteren ve gösterilen tablosu

Yananlamanın Gösterenleri	Yananlamanın Gösterilenleri
Mermi	Ters yönlü mermi zafer temsili
Sarı	Durumun geçiciliği
Siyah	Otorite / resmi dil
Beyaz	Saflık / pozitif negatif denge

“Victory” afişinin gösterenlerinin düzenlamında ve yananlamında (Tablo 1 – 2), tasarımcının kurşun ve namlu parçalarını kullandığı görülmektedir. Afiş içerisine çizilen namlu ve kurşun diyagonal olarak kompozisyona yerleştirilmiştir. Namludan çıkan kurşun her ne kadar savaşı ve ateşi temsil etse de buradaki durum tasarımcı tarafından farklı bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Bu afişte namludan çıkmış olan kurşun, geri dönüp aynı namlunun içine geri yönelmektedir. Olağan olmayan bu durum zafer kavramını tezat olan savaş ile ilişkilendirmiştir. Bu bakımdan bu anlatımda ironi kavramı farklı bir anlatım olarak biçimlendirilmiştir. Namlu ve mermiye üç boyut etkisi vermek için kenarları zemin renginde çizilmiştir. Siyah, beyaz ve sarı renkler ile çizilen bu tasarım çizgi roman tarzında gösterilmiştir ve bu durum anlatımı daha da dramatik hale getirmektedir. Savaş protestosu amacıyla yapılan ikonik konumdaki bu çalışma minimal bir tarz ile ele alınmıştır ve bu durum anlatımı güçlendirmiştir. Minimalist ve simgesel bir dil kullanılmıştır ve afişin mesajı savaşın bir kazananı olmadığını ifade etmektedir. Afişin sol üst köşesinde ise “Victory 1975” yazısı yatay olarak yerleştirilmiştir. Arka planda kullanılan renkler sarı, siyah ve beyazdır. Sarı renk afişin arka planını, siyah renk namlu ve mermiyi, beyaz renk ise sloganı temsil etmektedir. Tasarımda sarı renk kullanımı savaşın zafer ile sonuçlanmasından kaynaklı olabileceği gibi durumun da geçiciliğine vurgu yapılmak amacıyla tercih edilmiştir. Piktogram niteliği taşıyan namlu ve mermi gösterenleri ise siyah rengi ile resmi bir dili ve aynı zamanda otoriteyi temsil etmektedir. Tüm bunların yanı sıra sloganda kullanılan beyaz renk ile tasarımın pozitif – negatif dengesi bir bütün haline getirilmiştir. Tasarımın öğelerinden biri olan biçim kurgusu ise, konunun düşünsel boyutunun öne çıkarılması amacıyla tasarımda yer alan öğeleri en aza indirgemıştır. Afiş, grafik dil ve anlatım biçimleri açısından çizgisel anlatım, lekese anlatım ve simgesel anlatım tekniği harmanlanarak hazırlanmıştır.

Shigeo Fukuda'nın “Victory” (Zafer) (Resim 1) adlı afiş çalışması sosyal içerikli afiş tasarımları arasında yer almaktadır. O dönem içerisinde yaşanmış olan toplumsal konular sanatçı tarafından tasarıma işlenmiştir. Genel olarak sosyal mesajların amacı politika, sağlık veya siyasi kuruluşlar gibi mecralarda verilmek istenilen mesajı ve bilgiyi yaymaktadır. Tüm bunların yanı sıra bu afişte de o dönemde yaşanmış olan savaş ele alınmıştır. Tasarımcının iletmek istediği mesaj sadece bir mecra olarak değil, öğretici ve eğitici olarak da kullanılmıştır.

“Fukuda in Turkey” Afişinin Düzanlam/Yananlam Çözümlemesi



Resim 2 : Fukuda in Turkey

Tablo 3. Düzanlamın gösteren ve gösterilen tablosu

Düzanlamın Gösterenleri	Düzanlamın Gösterilenleri
Minare	İslam dininde ibadet yeri
Şerefe	Minare balkonu
Portre	Yüz ifadesinin betimlenmesi
Sarı	Renk
Siyah	Renk
Kırmızı	Renk
Yeşil	Renk
Mor	Renk
Turkuaz	Renk
Krem	

Tablo 4. Yananlamın gösteren ve gösterilen tablosu

Yananlamın Gösterenleri	Yananlamın Gösterilenleri
Minare	İslam'ın sembolü
Şerefe	Minaredeki balkon sembolü
Portre	Fukuda'nın yüzü
Sarı	Parlaklık
Siyah	Kudretin temsili
Kırmızı	Güç temsili
Yeşil	Ümidin ve İslamiyet'in temsili
Mor	Osmanlı saraylarının asaleti
Turkuaz	Türk'ün rengi
Krem	Yaratıcılık

“Fukuda in Turkey” afişinin gösterenlerinin düzenlamında ve yananlamına (Tablo 3 – 4) bakıldığında tasarımcı, piktogram niteliği taşıyan üç adet minare şerefelerini ve kendi portresinin silüetini kullanmıştır. Afiş içerisinde ortada yer alan şerefenin belirli bir kısmına Fukuda'nın silüeti getirilmiştir. Silüet diğer şerefele oranla eğrilemesine bir kompozisyonla afişe yerleştirilmiştir. Aynı zamanda sanatçı kendi portresini minareye optik bir yanılsama oluşturarak resmetmiştir. Şerefelerin renkleri siyah olarak kullanılmıştır ve bu renk kudreti temsil etmektedir. Sağ üstte turkuaz, yeşil, kırmızı, sarı ve mor renkli bantlar kullanılmıştır. Bantlar sola ve sağa hizalı olacak biçimde konumlandırılmıştır. Estetik kaygısının mevcut olduğu bu afişte bantlar üzerinde beyaz renkte ve sans serif karakterinde tipografi kullanımı tercih edilmiştir. Bantlardaki renklere bakıldığında İslam'ı, Türkiye coğrafyasını ve İstanbul'un tarihi, dini ve kültürel yapısının yansıtıldığı görülmektedir. Tüm bu kullanım durumlarına bakıldığında İslam ve Türklük kavramlarının yanı sıra bu kültürün minare ve cami kavramlarına da vurgu yaptığı düşünülmektedir. Fukuda, sergisi ile ilgili olan tüm bilgileri kırmızı renk ile ifade etmiştir. Bunun nedeni izleyici kitlesini çabucak yönlendirmek veya harekete geçirmek olabilmektedir. “Fukuda Türkiye’de” yazısı ise turkuaz renktedir. Bu rengin tercih edilmesinin sebebinde serginin açılacağı coğrafyanın etkisinin yanı sıra Türklere özgü bir rengin olduğu da görülmektedir. Serginin yer ve konum bilgisinde Osmanlı'nın asaletin, asilliğinin ve özellikle saraylarının da rengi olan mor renk tercih edilmiştir. Tüm bunların yanı sıra Osmanlıdaki lüks yaşamın ve burjuvazinin rengi olarak da mor rengin anlamına gönderme yapılmaktadır. Son olarak afişte kullanılan yeşil rengin İslamiyet ile özdeşleştiğini ve yaratıcılığın simgesi olduğunu söylemek mümkündür. Grafik dil ve anlatım biçimlerinden ise simgesel anlatım tekniği kullanılmıştır. “Fukuda in Turkey” adlı afiş çalışması içeriği bakımından kültürel afiş türündedir. Bu kültürel afiş sergi etkinliğinde bir tanıtımı ve daveti içermektedir. Her kültürel afişin içinde bulunduğu toplumun dönemini ve kültürel özelliklerini taşıması gerekmektedir. Fukuda'nın bu afişinde de Türkiye'nin kültürel özellikleri kullanılmış olan imgelerin yanı sıra dönemin renk tercihleri ile de desteklenerek başarılı bir biçimde sağlanmıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Mesajın en uygun ve en doğru biçimde aktarılması afiş tasarımlarının en önemli görevlerinden biridir. Afiş tasarımı uygun kullanıldığında tasarımcıya güçlü bir anlatım dili ile mesajını çeşitli biçimlerde ifade etme olanağı sağlar. Tüm bunların yanı sıra afişin doğru göstergeler ile analiz edilmesi de oldukça önemlidir. Bu süreç içerisinde göstergelerin doğru olarak belirlenmesi gerekmektedir. Görsel tasarım ürünlerinin her birinde kullanılan göstergelerde çok sayıda ileti bulunmaktadır. Bu doğrultuda yansıtılmak istenilen iletinin göstergeleşmesi sonucunda görsel değer iletilen yorumdan daha öteye de gidebilmektedir. Çok sayıda kavram, tasarımcı tarafından değerlendirildiğinde biçimsel açıdan estetik ve anlamsal açıdan zengin bir hale gelebilmektedir. Birçok imgelerin kullanıldığı afiş tasarımlarından; dünya genelinde eserleri kabul görmüş olan afiş tasarımcısı Shigeo Fukuda'nın eserleri ile konu sınırlandırılmıştır ve tasarımları göstergebilimsel açıdan çözümlenmiştir. Yapılmış olan bu çözümler neticesinde afişlerde güçlü bir imgenin, mesajı oldukça güçlendirdiği görülmektedir. Kullanılan imgelerin yanı sıra anlatım biçimleri ile renk tercihleri de afişin görünürlüğünü ve fark edilirliliğini arttırmıştır. Sonuç olarak Fukuda'nın grafik tasarım tarihi açısından önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Yapılan analizler neticesinde afiş tasarımlarının farklı teknik, yöntem ve uygulamalar ile devam edilebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altınbükten, B. (2014). Göstergebilim yöntemiyle görsel sözce çözümlemesi. (Ed. A. Güneş). İletişim araştırmalarında göstergebilim içinde (s. 239-258). Konya: Liteartürk Academia.
- Atasoy, S. N. (2018). Afiş tasarımlarında artırılmış gerçeklik uygulamaları. Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bilirdönmez, K. (2022). Çağdaş tasarımda optik yanılsamalar ve Shigeo Fukuda örneği. *Journal of humanities and tourism research*, 12 (2), 285-299.
- Baçoğlu, N. (2019). Reklam afişlerinde Peirce'ün görüntüsel gösterge, belirti ve simge kavramlarının kullanılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 12(63), 434-440.
- Civelek M., & Oğuz, T. (2020). Göstergebilimin kuramsal açıdan incelenmesine yönelik bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 771 – 787.
- Ckel, A. (2004). *Masters of deception: Escher, Dalí & the artists of optical illusion*, New York: Sterling Press.
- Çeken, B., & Arslan A. A. (2016). İmgelerin göstergebilimsel çözümlenmesi; film afişi örneği, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Çulha, D. (2010). Tom Stoppard'ın oyun afişlerinin tasarımında stratejik bir yöntem olarak ironinin kullanılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Diksoy, İ., & Aslan M. (2022). Afiş tasarımlarında kullanılan imgelerin semiyotik incelemesi; Shigeo Fukuda örneği. *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*.

- Değerli, A. S. (2021). Göstergebilimsel çözümlene yöntemi ile sosyal ağ konulu afişlerin incelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(18), 179-188.
- Ertopuz N. G. (2021). Shigeo Fukuda monografisi ve elektronik yayın prototipi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Erişti Bedir D. S. (2021). Görsel araştırma yöntemleri teori, uygulama ve örnek (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fukuda, S., (1987). Design. 23 Ocak 2023 tarihinde <http://www.adcglobal.org> adresinden alınmıştır.
- Gedik, B. H., & Taşçıoğlu, M. (2017). Grafik tasarımda illüstrasyonun afiş tasarımı üzerinden incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, Y., & Güç, M. (2013). Dünyaya ve tasarıma çocuksu muziplikle bakışın öznesi/ temsili olarak Shigeo Fukuda. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2 (5), 1-17.
- Guiraud, P. (1994). Göstergebilim (2. Baskı). İmge Kitabevi Yayınları, M. Yalçın (çev.), Ankara: Zirve Ofset.
- Johnny. (2015). Grafik tasarımcı Shigeo Fukuda'nın savaş karşıtı posterleri. *Spoon & Tamago*.
- Karaman, E. (2017). Roland Barthes ve Charles Sanders Peirce'in göstergebilimsel yaklaşımlarının karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 0(34), (25-36).
- Özer, Z., & İmançer, D. (1999). Göstergebilimsel çözümlene. *Sinemasal Dergisi*, (Bahar),7-20.
- Parsa, F. (2012). Görsel göstergebilim. İstanbul: Es Yayınları.
- Parsa, S. (2008). Film çözümleneleri. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil.
- Van Leeuwen, T. (2005). Introducing social semiotics. London, England: Routledge.
- Yua, J. ve Wang, S. (2019). Analysis of visual humorous in Fukuda Shigeo's poster works. UK: Francis Academic Press.
- Vincent, C. (20.10.2010). Shigeo Fukuda. Vincent'in dünyası. 6 Haziran 2023 tarihinde <https://tr.wikipedia.org> adresinden alınmıştır.

Ercan GÜLER

3D YAZILIMLARIN MÜZE EĞİTİMİNE KATKISI, VİNCENT VAN GOGH'UN "THE ASYLUM GARDEN AT ARLES" TABLOSU ÖRNEĞİ

GİRİŞ

Günümüzde sanat eğitimi ve kültürel mirasın korunması, dijital teknolojilerin getirdiği yenilikçi imkânlarla zenginleşmektedir. Müzeler, sanat galerileri ve kültürel kurumlar, sanat eserlerini daha erişilebilir kılma ve izleyicilere daha derinlemesine bir deneyim sunma adına geleneksel sergileme pratiklerini değiştirip dönüştürmektedir. Bu dönüşümün merkezinde ise 3D yazılımların getirdiği olanaklar ve önemli eserlerin bu yeni dijital araçlarla nasıl yeniden keşfedildiği bulunmaktadır. Bu bağlamda, 3D yazılımların ve sanal gerçeklik uygulamalarının, geleneksel müze eğitimini başka bir boyuta taşıdığı görülmektedir.

Geleneksel müze deneyimi, nesnelerin sadece mekânın el verdiği belirli bir açıdan incelenebileceği ve genellikle cam vitrinlerin ardında bulunan sergilere dayanmaktadır. Ancak, 3D yazılımların katkısıyla bu sınırlamaların ötesine geçilebilmesi mümkündür. 3D yazılımlar, müzelerin koleksiyonlarını dijital ortama taşıyarak, ziyaretçilere olağanüstü bir deneyim imkânı sunar. Sanal gerçeklik (VR) veya artırılmış gerçeklik (AR) gibi teknolojilerle birleştirilen 3D modeller, nesnelere her açıdan inceleme ve daha derinlemesine anlama fırsatı sunar. Bu, özellikle tarihi, sanatsal veya bilimsel öneme sahip nesnelere incelemek isteyen ziyaretçiler için büyük bir avantajdır.

3D yazılımlar, nesnelerin, yapıların ve diğer sergilenen öğelerin sanal olarak oluşturulmasını ve görüntülenmesini sağlar. Bu teknoloji, müze eğitiminde bir dizi avantaj sunar. İlk olarak, ziyaretçilere, nadir ve hassas nesnelere koruma ihtiyacı olmadan yakından inceleme fırsatı verir. Örneğin, antik bir heykel veya bir tablo, 3D modelleme sayesinde ziyaretçilere tüm ayrıntılarıyla sunulabilir. Günümüzde sosyal, kültürel ve ekonomik değişimle beraber teknolojinin gelişimi diğer tüm alanları etkilediği gibi müzeciliği de etkilemiştir. Müzelerin içeriklerini ziyaretçilerine daha kolay ve etkili bir şekilde aktarabilmeleri için ziyaretçileriyle olan etkileşimlerinde kullandıkları yöntemleri çeşitlendirdiği görülmektedir (Aytekin ve Aktaş, 2023, s. 77).

Sanal dünyalar, 1980'lerden itibaren hayatımızda yer almaya başlayarak, kullanıcıların gerçek dünyadan farklı bir ortamda bulunma ve etkileşime geçme deneyimi yaşamalarını sağlayan teknolojik ortamlardır. Bu sanal dünyalar, zaman içinde sürekli olarak teknolojik gelişmelerle evrilmiş ve kullanıcılara nesnelere oluşturma, topluluklar kurma, maddi işlemler yapma gibi çeşitli özgürlükler sunarak günümüzde oldukça popüler hale gelmiştir (Doğruer, 2023, s. 66).

Warburton'un da belirttiği gibi sanal ortam, gerçek dünyada var olan bir çevrenin sürekliliğini sürdürme yeteneği, aynı anda çok sayıda kullanıcının aynı mekânı paylaşabilmesi, üç boyutlu avatarlar aracılığıyla temsil edilme, kullanıcılar ve nesnelere arasındaki etkileşim, fiziksel çevre ve hareket bakımından gerçek dünyaya benzerlik taşıyan bir dizi özelliği içermektedir (Warburton, 2009, ss. 415–416).

Birçok müze çeşitli işlemlere ve sorumluluklara sahipken, genellikle sanat eserlerine dokunma izni vermemektedir. Bu sınırlama, sanat eserlerinin kirlenme veya zarar görme endişeleri, aynı zamanda zamanla daha da değerli hale gelmeleri gibi nedenlerle ortaya çıkmıştır (Cumhur, 2023, s. 31). Bundan dolayı sanal ortamlarda sergilenen eserlerin bu riskleri ortadan kaldırarak bireylerin eserlerle arasında kurulan bağı kuvvetlendirmesi açısından da tercih edilen bir yöntem olarak kullanılması gerekliliğini doğurmaktadır. Eserler zamanla sergilenemeyecek duruma gelseler bile dijital ortama aktarıldıklarında görsel belleklerini sürdürmeye devam edeceklerdir.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma modeli kullanılarak ortaya çıkartılmıştır. Metin (2015, s. 15) nitel araştırma modelini, nitel veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanarak algıların ve olayların doğal ortamda kapsamlı bir şekilde açığa çıkarılması olarak açıklamıştır.

Araştırma içerisinde literatür tarama tekniği de kullanılan diğer bir tekniktir. Tarihi tarama sonucunda elde edilen veriler 3D modelleme yazılımı kullanılarak görsel çıktıya dönüştürülmüştür. Uygulamada kullanılan eser Post-Emprestyonist sanatçı Vincent Van Gogh'a ait olup, mimari bir mekânın içerisinde oluşturulduğu ve mekânın içerisinde bulunan öğeleri yansıttığı görülmüştür.

3D modelleme yazılımlarından olan Trimble Sketchup ile kurgulanmış olan sahne, yöntem olarak yazılım içerisinde yer alan fotoğraf eşleştirme (match photo) tekniği ile kullanılmıştır. Esere ait olan farklı açılardan çekilmiş olan dijital görseller yazılım içerisine alındıktan sonra uygun bir açıdan başlangıç noktası işaretlenmiş ve fotoğraf üzerinden perspektif kaçırları oluşturulmuştur. Mekâna ait mimari teknik çizimlere ulaşılması zor olduğundan, mekân içerisinde bulunan kapı ve pencereler gibi standart ölçüleri bulunan mimari unsurlar belirlenerek ölçeklendirme işlemi bu yapı elemanları üzerinden meydana getirilmiş ve yüzeyler oluşturulmuştur. Eser üzerinde görülen nesnelere birebir modellenmiştir. Oluşturulan yüzeyler üzerine mekân içerisindeki yüzeylere benzer doku ve malzeme görsellerinden elde edilen kaplamalar uygulanmış, mekânın gerçeği ile aynı olması hedeflenmiştir. Kaplama işlemi neticesinde ışık ayarları yapılmış ve render işlemi gerçekleştirilmiştir.

3D modellemeye dayalı sonuçlar, orijinal eserin temel yapı elemanlarıyla karşılaştırılarak, gerçek mekândaki sahnenin benzerlikleri ve farklılıkları analiz edilmiştir. Bu yöntemle, oluşturulan mekânın gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğu, sanatçının tercih ettiği perspektif ve muhtemel bakış açısı da detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kavramsal çerçevesi müze ve eğitim, 3D modelleme, teknolojinin müzelere getirmiş olduğu yenilikçi yaklaşımlara ait kaynakların taranmasıyla oluşturulmuştur. Teknolojik gelişmelerin sanat ve müzelerle olan ilişkisi üzerine yapılan kuramsal araştırma ile araç olarak 3D yazılımları kullanan sanatçıların eserlerinin incelenmesi, Vincent Van Gogh'a ait olan "The Asylum Garden at Arles" adlı tablonun 3D yazılım aracılığıyla modellendikten sonra uygulama sonrasında elde edilen görsel verilerin orijinal eser ile karşılaştırılarak yorumlanması amaçlanmıştır.

Literatür taraması sonucunda 3D yazılımlar kullanılarak yeniden üretilmiş bazı sanat eserleri gözlemlenmiş olmasına rağmen bu eserler üzerinde herhangi bir görsel analiz yapılmadığı ve bazı eserlerin çeşitli müzelerde sergilendiği belirlenmiştir.

Görülen eksiklikler üzerine "Vincent Van Gogh'un The Asylum Garden at Arles tablosu 3D teknolojisiyle müzeler kapsamında nasıl bir öğrenme deneyimi sunabilir?" çalışmanın problemi

olarak belirlenmiş olup yapılan araştırma ve uygulama çalışması bu çerçevede düzenlenerek sonuçlandırılmıştır.

Müze ve Eğitim

Buyurgan ve Buyurgan (2012, s. 6) müzeleri "sanatsal, bilimsel, geleneğe ait, tarihi, teknoloji ve doğaya ait alanlarda, geçmişin, bugünün ve geleceğin izlerini içinde barındıran, görerek, işiterek, uygulama yaparak, hatta yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği, halka açık heyecan verici öğrenme mekânlarıdır" diyerek tanımlamıştır.

Madrana göre ise müze, "toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevresine tanıklık etmiş malzemelerin üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kâr düşüncesinden bağımsız, sürekliliği olan bir kurumdur" (Madran, 1999, s. 6).

Müzelerin tarihsel kökenleri, genellikle zengin ve güçlü kişilerin ilginç doğal nesnelere "harika şeylerle dolu" veya daha yaygın olarak "kabine odaları" olarak bilinen özel odalarda bir araya getirdikleri Rönesans dönemine dayanmaktadır. Bu odalarda bulunan nesnelere, onları benzer özelliklere sahip gruplarda sınıflandıran taksonomilerle düzenlenmiştir. Başlangıçta boyut veya renk gibi temel özelliklerle sınıflandırılan bu nesnelere gruplamaları, koleksiyonların büyüdükçe daha karmaşık ve çeşitli hale gelmiştir. Ayrıca, bu koleksiyonlarda sanat eserleri gibi resimler ve heykeller de yer almaya başlamıştır (Cumhur, 2023, s. 31).

Müze ve eğitim arasındaki ilişki, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını ve insanların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi amaçlar. Bu ilişki, eğitimin daha etkili hale gelmesine ve kültürel mirasın korunmasına katkıda bulunur. Bu nedenle, müzeler ve eğitim konusu, toplumların eğitim sistemlerinin ve kültürel kurumlarının bir arada nasıl çalışabileceği ve birbirlerini nasıl destekleyebileceği hakkında önemli bir konudur. Bu konu, hem eğitimcilerin hem de müze profesyonellerinin dikkatle ele alması gereken bir alanı temsil eder.

Müze ve eğitim, kültürel mirasın korunması, tanıtılması ve insanların öğrenmesi için önemli bir rol oynayan iki önemli konsepti bir araya getiren önemli bir konudur. Bu iki konu başlığı, tarih boyunca toplumların eğitim ve kültürel gelişimi üzerinde derin etkilere sahip olmuştur. Müzeler, tarih, sanat, bilim, teknoloji ve diğer birçok alandaki önemli eserleri, nesnelere ve bilgileri saklamak, sergilemek ve paylaşmak amacıyla kurulan kurumlardır. Ayrıca müzeler, ziyaretçilere geçmişin izlerini sürme, yeni bilgiler edinme ve farklı kültürleri keşfetme fırsatı sunar. Bunun yanında sanat eserleri, tarihi objeler ve diğer eserlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında kritik bir rol oynarlar. Müzeler aynı zamanda eğitim kurumları için önemli kaynaklardır ve öğrencilere tarihi, sanatı ve bilimi daha yakından inceleme şansı sunarlar.

Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirme sürecini ifade eden bir kavramdır. Kültürel mirasın anlaşılmasına ve takdir edilmesine yardımcı olan bir araç olarak kullanılabilir. Müzeler, eğitim kurumları için çok önemli kaynaklar sunar ve öğretmenlerin öğrencilere derslerini zenginleştirmek için kullanabilecekleri materyaller ve deneyimler sunarken öğrencilere tarih, sanat ve bilim konularında derinlemesine öğrenme fırsatı sunar ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerine katkı sağlamaktadır.

Müze eğitimi, bireyleri düşünmeye teşvik ederek gözlem yeteneklerini geliştirir ve bu sayede bireyler nesnelere arasındaki ilişkileri kurabilirler. Bu, mevcut bilgi birikimini artırma fırsatı sunar ve bu bilgileri karşılaştırarak bu süreci sürdürür. Ayrıca, sonuçlara ulaşmak için yorumlar yapmayı teşvik eder. Mantık, hayal gücü, yaratıcılık, zevk ve estetik duyguların geliştirilmesine katkı sağlar. Müze eğitimi, toplumun tarih bilincini doğru bir şekilde geliştirmesine yardımcı olur. Geçmişte

yaşanan olayları ve eserleri sergileyerek, bireylerin bu bilgileri günümüz olaylarıyla karşılaştırabileceği bir ortam oluşturur ve böylece gelişmeleri daha iyi anlayabilirler. Geçmiş ile bugün arasındaki farkları fark etmek, geleceğin de bugünden farklı olacağını ve değişimin kaçınılmaz olduğunu anlamamıza yardımcı olur (Abacı, 2003, s. 4).

Teknolojinin gelişimine kadar eserlerini geleneksel yöntemlerle sergileyen müzelerin günümüzde müze ve eğitim işbirliği içerisinde daha güncel yöntemler kullanarak müze eğitimlerine destek verdikleri görülmektedir. Bu gibi durumlarda müzelerin eğitim amaçlı çeşitli yöntemlere başvurduğu bilinmektedir.

Sanat eğitimi veren öğretmenler, öğrencilere sanatsal öğeleri daha anlamlı hale getirmek için müzeleri kullanmalıdır. Yazılı kaynaklar ve sınıf içinde yapılan geleneksel öğretim, zamanla öğrencilerde heyecan yaratma gücünü kaybedebilir ve öğrenmenin kalıcılığını azaltabilir. Bireyin çevresi, nesnelere ve sanat eserleri ile etkileşim içinde olduğu bir öğrenme ortamı, daha dikkat çekici ve heyecan verici bir deneyim sunabilir. Bu nedenle, sanat eğitimi bağlamında müzeler, öğrencilere sanatın zenginliğini keşfetme ve anlama fırsatı sağlamak adına önemli bir kaynak olarak değerlendirilmelidir (Bulut ve Atilla, 2017, s. 708).

Müze ziyareti zorluğu yaşanan durumlarda veya müze ziyareti öncesinde, müze eğitimi uygulamalarına uygun olarak, müze eğitimcileri tarafından okullarda konferanslar, slayt gösterileri, videolar ve filmler düzenlenmektedir. Ayrıca, eğitim kurumlarına müze koleksiyonlarından belirli parçalar ödünç verilmekte ve yaz tatillerinde ilgilenen kişiler için özel kurslar düzenlenmektedir (Macciro Kuruoğlu, 2002, s. 278).

Müzelerde sunulan eğitim, düşünme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunur. Düşünce becerilerini güçlendiren öğrenme süreçleri genellikle somuttan soyuta, bilinenlerden bilinmeyenlere, gözlemden genelleme doğru bir ilerleme içerir. Bu nedenle, müzeler, ziyaretçilerinin nesnelere daha yakından gözlemleyip inceleyebilmelerine olanak tanıyacak uygun koşullar oluşturmalarıdır. Ayrıca, müzeler belirli günlerde koleksiyonlarını okullar, diğer müzeler ve benzeri yerlere ödünç vererek eğitimde fırsat eşitliği ilkesine katkıda bulunabilirler (Ayça, 2019, s. 20).

Teknolojinin Müzelere Getirmiş Olduğu Yenilikçi Sergileme Yöntemleri

Müzeler, bünyesinde barındırdığı eserleri geçmişten günümüze geleneksel sergileme yöntemlerini kullanarak sergilemişlerdir. Müzelerde sergilenen eserlerin camekanlar arkasında kalması, eserlere dokunulamaması ve eser- izleyici arasında kopukluk oluşması bunun temel sebeplerinden bir tanesi olarak gösterilebilir. Teknolojiyi içerisinde barındıran sergileme yöntemleri izleyen ile eser arasında etkileşimi arttıracığından eğitim ve teknolojinin beraberliğini ayrılmaz bir bütün olarak kullanılması gerekliliğini doğurduğu söylenebilir. Bu gereklilik bilgisayar teknolojilerinin müzelerin içlerine dahil olmasına olanak sunmuştur. Bu bağlamda günümüzde sanal eserler ve sergileme yöntemleri geliştirilerek yeni sergileme yöntemleri ortaya çıkartılmıştır.

21. yüzyılda çağdaş müzecilik anlayışına baktığımızda, iki farklı ancak birbirini destekleyen eğilimi görmek mümkündür. Bir yandan, bireylerin müzelere ve objelere erişimindeki artış, müzeciliğin demokratikleştiğini gösterirken, diğer yandan müzelerde sunulan yeni hizmetler ve olanaklar dolayısıyla müzeciliğin ticarileştiği söylenebilir. Bu durum, postmodern müzecilik kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Artan, 2014, s. 109).

Postmodernizmle birlikte müzelerde gerçekleşen en önemli değişiklik, elitist tutumlardan vazgeçilerek tüm toplumu kucaklamaya ve eğitim ile toplumsal görevlere odaklanmaya yönelmiştir. Artık, koleksiyon içindeki nesnelere değil, ziyaretçilerin öncelendiği mekânlar haline gelmişlerdir.

Nesnelerin içeriği ve öneminden ziyade, izleyici üzerinde bıraktığı etki ve izleyicinin nesneyi nasıl yorumladığı daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu değişimle birlikte, müzeler daha katılımcı, demokratik ve izleyici odaklı bir yaklaşıma geçerek toplumun çeşitli kesimlerini daha etkin bir şekilde çekmeye çalışmaktadır (Bolu Sert, 2021, s. 528).

Post-modern müzeler, ziyaretçileriyle etkileşimi artırmak ve daha derin bağlar kurmak adına yenilikçi iletişim stratejileri arayışındadır. Modern müze anlayışından post-modern müze anlayışına geçiş, taze bir oluşum olup günümüz müze ve galerilerinin bu evrimin bilincinde olmalarını gerektirir. Bu bağlamda, müze ve galerilerin, yaratıcı fikirler ve yaklaşımlar geliştirerek, hızla değişen ve karmaşıklaşan kültürel ve toplumsal farklılıklara uygun yeni öncelikler belirlemeleri önemlidir (Ayça, 2019, s. 24).

Müzeler, dünya genelinde ziyaretçilerle etkileşimi güçlendirmek amacıyla çeşitli gelişmiş teknolojileri benimsemeye devam etmektedir. Bu kapsamda, artırılmış ve karma gerçeklik uygulamaları ile beş duyu organına yönelik sensörler, müze sergileme alanlarında kullanılan teknolojik yenilikler arasında yer almaktadır. Müzeler, benzer etkileşimli uygulamalar aracılığıyla ziyaretçilere ek bilgi katmanları sunarak zengin bir deneyim sunma hedefini sürdürmektedir (Cumhur, 2023, s. 31).

Sanatçılar, gün geçtikçe çeşitlenen ve sürekli gelişen bilgisayar programları sayesinde, eskiden sadece iki boyutlu tasarımlar yapmakla sınırlı değiller; artık üç boyutlu sanal ortamlarda çalışma imkânına sahiptirler. Bu şekilde sanatçılar oluşturdukları eserleri, dünyanın dört bir yanındaki izleyicilere üç boyutlu olarak sergileme fırsatını bulabilmektedirler. Sanat ve teknolojinin bu birlikteliği, sanatın teknoloji sayesinde önceki zor erişilebilen mekânlardan çıkıp eğitimin her kademesine ve toplumun geniş kesimlerine daha kolay ulaşabildiği gerçekçi ve etkileşimli ortamların oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Aksak ve Taşkesen, 2023, s. 19).

Metaverse teknolojisinin hızlı bir şekilde yükselmesiyle sanal platformlar dünya genelinde yaygınlaşmış, bu gelişmelere paralel olarak müzeler de harekete geçmiştir. Geleneksel müzeler, NFT eserlerini sergiledikleri metaverse oluşumlarına dönüşmüş ya da tamamen yeni metaverse müzeler ortaya çıkmıştır. Bu dönüşümde etkili olan bir diğer faktör ise Covid-19 pandemisi. Metaverse müzeler, sergileme ve kültürel etkinlikler bağlamında pek çok olanak sunarak, müzecilik faaliyetlerini sanal bir ortama taşımıştır. Bu müze modeli, sürekli değişim ve dönüşüm olanağı sağlayarak geleneksel tasarımlara benzer mimari içeriklerin yanı sıra fiziksel olarak inşa edilemeyecek, hayal gücünün ötesine geçen tasarımları da sanal olarak deneyimleme şansı tanımaktadır. Metaverse müzeler, küresel çapta ve zaman sınırlaması olmaksızın erişilebilirlik imkânı sunmaktadır (Doğruer, 2023, s. 66).

Bilgisayar destekli yazılımlarla uygulamaları yapılan NFT eserler erişilebilirlik sınırlaması olmadığından, esere ulaşım ve eserin sergilenmesi oldukça kolaydır. Bilgisayarlar yardımıyla ortaya çıkartıldığından dolayı içinde barındırdığı konu sanatçı tarafından istediği an güncellenebilir ve form değiştirebilir. Eserler herhangi bir düz zeminde sergilenmediği gibi 3D olarak sergilenmenin yanında 360 derece görülebilecek şekilde de sergilenme imkanı sunar.

Teknolojinin gelişimiyle birlikte, dijital platformlarda farklı sergileme yöntemleri hızla yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda, geniş açılı görüntülerle oluşturulan dijital müzeler ve sanal turlar, kullanıcılar arasında yaygın olarak kullanılan örneklerdir. Geniş açılı fotoğrafların işlenmesi ve sayısal ortamda bir araya getirilerek oluşturulan 360 sanal turlar, kullanıcıya bir lokasyonun içindeymiş gibi gerçek bir izlenim sunmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu turlara, kullanım alanına

bağlı olarak eklenen yazılar, açıklamalar, ses dosyaları ve videolar gibi öğelerle 360 sanal tur deneyimleri interaktif bir hale getirilebilmektedir (Armutcu ve Çalış, 2020, ss. 1556–1557).

Geçmişte yaşamış büyük sanatçılar tarafından resmedilmiş eserlerin bazılarının, günümüzde bilgisayar yardımıyla yeniden kurgulanarak ortaya çıkartılmış 360 derecelik 3D modelleri olduğu ve bu eserlerin internet üzerinde sergilendiği bilinmektedir. Bu yeniden kurgulanmış eserleri ortaya çıkartan İranlı sanatçı Hadi Karimi'nin eserlerine göz atıldığında, Hollandalı ressam Johannes Vermeer'in başyapıtlarından birisi olan "İnci Küpeli Kız" (Görsel 1) ve Giovanni Bellini'ye ait olan kendi portresi (Görsel 2) dikkat çekmektedir.



Görsel 1: "İnci Küpeli Kız" Hadi Karimi 2022.

Sanatçı uygulamış olduğu bu eserin 3D model yaratım sürecinde Zbrush yazılımı kullandığını, modellediği 3D karakteri Maya ve Arnold yazılımları ile görsel bir çıktı haline getirdiğini belirtmektedir. Eserin 3D olarak modellenmiş olması tabloya çok büyük değer katmaktadır. Eserin orijinali sergilendiği ortamda sadece 2 boyutlu olarak görülebilirken, bilgisayar destekli yazılımlar görsellerde de görüldüğü gibi birkaç açıdan figüre bakma şansını izleyiciye sunmaktadır. Bu imkân daha önce hayatımızda hiç karşılaşmadığımız bir figürün, tablo üzerinde göremediğimiz noktalarının da görülmesi sağlar.

Bellini'ye ait olan kendi portresini de yine aynı yöntemlerle ortaya çıkartan sanatçı, eserin orijinaline kıyasla göremediğimiz ve hayal edemediğimiz kısımlarının da görünebilir hale getirilmesine olanak sağladığı görülmüştür.



Görsel 2: “Giovanni Bellini Self Portrait” Hadi Karimi 2023.

Yine, sanatçı Hadi Karimi'nin 3D modelleme ve görselleştirme uygulamasını yaptığı Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e ait olan çalışma, Ankara'da 2022 yılında açılışı gerçekleştirilen Kelime Müzesi içiğine yerleştirilmiş bir dijital ekranda sergilenerek izleyiciye sunulmaktadır (Görsel 3).



Görsel 3: “Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK” Hadi Karimi 2022.

3D Modelleme

3D model kavramı bilgisayar teknolojileriyle birlikte hayatlarımıza girmiş bir kavramdır. İnsanoğlunun bilgisayar teknolojisi öncesinde ürünlerinin tasarımlarını gerçekleştirirken kullandığı geleneksel yöntemler yerine, bu tasarımları teknoloji ile birlikte dijital bir ortama aktarma isteğinin bu kavramı ortaya çıkarttığı söylenebilir. Bilgisayarlar, insanların üretim öncesinde karşılaştıkları sorunları daha çabuk aşabilmeleri için içlerinde birçok uygulama yazılımı bulundurarak hata payını en alt düzeye indirmeye çalışır. Bundan yola çıkarak geliştirilen yazılımlar insanlığa pek çok konuda çözüm ve yeni yöntem geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Bir nesnenin üç boyutlu (3D) modellenmesi, veri toplamadan başlayıp bilgisayarda görsel olarak etkileşimli bir 3D sanal modelle sona eren eksiksiz bir süreç olarak görülebilir. Genellikle 3D modelleme yalnızca ölçülen bir nokta bulutunun üçgenleştirilmiş bir ağa (örüntü) veya dokulu bir yüzeye dönüştürülmesi işlemi olarak anlaşılır, oysa daha eksiksiz ve genel bir nesnenin yeniden yapılandırma sürecini tanımlamalıdır. Nesnelerin ve sahnelerin üç boyutlu modellenmesi grafik, görüntü ve fotogrametri topluluklarında yoğun ve uzun süreli bir araştırma sorunudur. Üç boyutlu dijital modelleri elde etmek için, denetim, navigasyon, nesne tanımlama, görselleştirme ve animasyon gibi birçok uygulama gereklidir (Remondino ve El-hakim, 2006, s. 269).

Nesnelerin 3D modellenmesi, onların sanal bir ortamda saklanabilmesi, izlenebilmesi ve üzerlerinde arzu edilen değişikliklerin yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Kayabaşı'na göre Sanal gerçeklik, bilgisayar tarafından oluşturulan üç boyutlu resimler ve animasyonlar aracılığıyla, teknolojik araçlarla insanlara gerçek bir ortamda bulunma hissi vermenin ötesinde, bu ortamdaki nesnelerle etkileşimde bulunmalarına olanak tanıyan bir teknoloji olarak tanımlanabilir (Kayabaşı, 2005, s. 152).

Modellemesi yapılan 3D objeler modellendiği yazılım ya da o yazılımı destekleyen modelleme araçlarıyla görüntülenebilir. Yüzeylerin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkan 3D model üzerinde boyama ve malzeme tanımlaması yapmak gerekmektedir. Malzeme tanımlaması yapılmış

modeli gerçekmiş gibi gösterebilmek için ise farklı bir yardımcı yazılım aracılığıyla görsel bir çıktıya dönüştürmek gerekmektedir. Bu çıktıya dönüştürme işlemine ise görselleştirme ismi verilmektedir.

Günümüzde görselleştirme birçok alanda hızla gelişmektedir; bilim, eğitim, mühendislik, interaktif medya ve özellikle bilgisayarlar tarafından yaratılan bir unsur haline gelmiş ve bilgisayar grafikleri alanının büyük bir parçası olmuştur. 3D görselleştirme, kullanıcıların üç boyutlu soyut veya gerçekçi görüntüler oluşturmasına olanak tanır ve bilgisayar yazılımlarını kullanarak bir mesajın ve/veya iletişim kanalının içeriğini sağlamayı mümkün kılar (Gökhan, 2019, s. 11).

Bu bağlamda dünya üzerinde modellenmesi yapılan herhangi bir objenin veya bir mekânın malzeme tanımlaması yapıldıktan sonra görsel çıktılar halinde sergilenmesi, dünyanın herhangi bir yerinden kolaylıkla erişilebilmesi ve görülebilmesine imkân sunmaktadır.

Uygulama

Uygulama için seçilmiş olan eser, sanat dünyasının yakından tanıdığı Emprestyonis ressam Vincent Van Gogh'un "The Asylum Garden At Arles" adlı başyapıtlarından bir tanesidir. Sanatçının Fransa Paris'te yaşadığı dönemlerde aldığı bir kararla yine Fransa'nın güneyinde bulunduğu bilenen Arles kasabasına yerleştiği bilinmektedir. Güneyin sıcak ışığı sanatçıyı kendisine çekmiş ve günümüzde de pek çok izleyiciyi kendisine hayran bıraktıran eserlerini burada resimlemiştir. Kardeşi Theo'ya yazdığı mektuplar içerisinde Arles hakkındaki betimlemeleri görebilmek mümkündür. Sanatçının, arkadaşı Gauguin'le yaşamış olduğu tartışma sonrasında meydana gelen kulak kesme olayı sonucunda Arles hastanesine yatırıldığı bilinmektedir. Van Gogh bu eseri 1889 yılında tuval üzerine aktarmış olup, yapılan incelemelerde yine aynı mekânda "Ward in the Hospital in Arles" ve "Portrait of Doctor Félix Rey" adlı iki eser daha uyguladığı görülmektedir.

Uygulamada kullanılan sanat eserinin kompozisyonunda geçen mekân Arles kasabasında bulunan ve 16-17. yüzyıllar arasında hastane olarak kullanılan bir yapıdır. Yapının konumunu daha iyi anlayabilmek için Google Earth programından faydalanılmıştır. 1835 yılında görülen kolera salgını sonrasında binanın 3 kat yükseltilmesiyle birlikte yapı günümüzdeki konumuna erişmiştir. Avlusunda bulunan bahçesinin etrafında dörtgen plan halinde yükselen yapı kasabanın merkezinde konumlanırken, Cafe Terrace At Night adlı eserin geçtiği Place Du Forum meydanına da olcukça yakındır (Görsel 4).



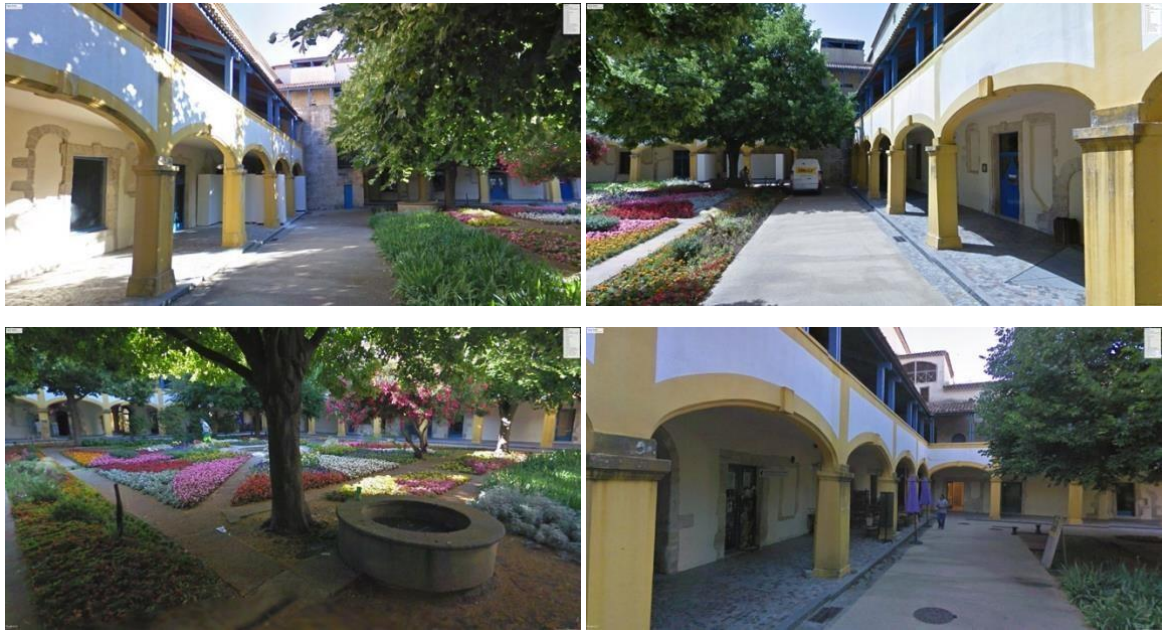
Görsel 4: Yapının Kuşbakısı Görünüşü

Avlu kare plana yakın, tam merkezinde 8 adet dar yürüme yolunun yuvarlak planlı bir havuzla buluştuğu zengin bir peyzaja sahiptir (Görsel 5). Ruhsal hastalığı sebebiyle oldukça zor günler geçiren sanatçının üzerinde bu avlunun oldukça rahatlatıcı etkisi olduğu söylenebilir.



Görsel 5: Yapiya Ait Avlu

Hastanenin zemin katında ufak kapılardan girilen küçük odalar bulunmaktadır. Bir üst katta üzerinde bir saçağın koruduğu bir balkonla birlikte yapının tüm cephelerine ulaşabilmek mümkündür (Görsel 6).



Görsel 6: Yapiya Ait Avlunun Farklı Açılımları

Mekânın 3D modeli oluşturulurken farklı internet sitelerinden alınan görseller kullanılmıştır. Modelleme uygulamasında Trimble firmasına ait Sketchup yazılımı kullanılmıştır.

Yapı oluşturulurken yapıya ait herhangi bir teknik çizime erişilemediğinden, bina üzerinde yer alan evrensel ölçülere sahip kapı, pencere gibi yapı elemanlarının yükseklik ve genişlikleri referans alınmıştır. İnternet aracılığıyla elde edilen görseller sketchup yazılımı içerisinde bulunan matchphoto (fotoğraf eşleştirme) tekniği ile yazılımın içerisine alındıktan sonra bu çıktılar üzerinden uygun metraj ve çizim detayları ayarlanmıştır. Çizime, referans pencere ve kapılardan başlanmış olup duvar yüzeyleri ve diğer yapı elemanları katı yüzeylere çevrilmiştir (Görsel 7-8-9-10).



Görsel 7: Modellenmiş Yapıya Ait Cephe GörSELLERİ



Görsel 8: Modellenmiş Yapıya Ait Cephe GörSELLERİ



Görsel 9: Modellenmiş Yapıya Ait Cephe GörSELLERİ

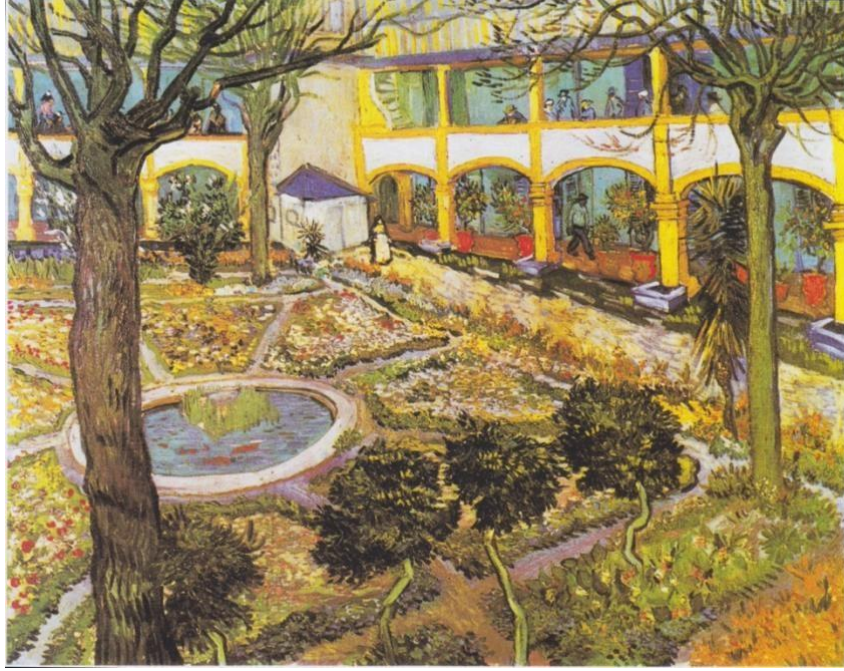


Görsel 10: Modellenmiş Yapıya Ait Cephe GörSELLERİ

Sanatçının tuval üzerindeki tamamlamış olduğu esere bakıldığında (Görsel 11) eserin sağ tarafında üzeri saçakla örtülü balkon ve sağ köşede duran merdiven kulesi görülmektedir. Kompozisyonun ön kısmında 4 adet uzun saplı bitkinin arkasında havuz kendini gösterirken, sağ ve sol köşeleri avluda duran ağaçlarla gizlenerek izleyicinin dikkatini bahçede yer alan peyzaja vermesi gerekliliği algılanmaktadır. Van Gogh'un eserini renklendirmeden önce mekân ile ilgili iki adet eskiz çalışması yaptığı gözlenmiştir (Görsel 12).

Sanatçının çift kaçırlı perspektif kurallarının uygulandığı eserini olması gereken perspektif kurallarına aykırı bir şekilde tuvale aktardığı ve bu perspektifin sanatçının diğer tüm eserlerinden farklılık göstermediği görülmektedir. Mevcut perspektife göre Van Gogh yerden oldukça yüksekte duruyormuş gibi algılsa da, sanatçının kendi dünyasında yer alan perspektife göre çizim yaparak eseri meydana getirdiği düşüncesini uyandırmıştır.

Model üzerinde sanatçının bakmış olduğu cephe yönü belirlendiğinde, sahneye eklenen kamera aslında sanatçının kompozisyon üzerinde durduğu noktanın tam olarak belirlenmesinde belirleyici unsur olmuştur (Görsel 13).



Görsel 11: The Asylum Garden at Arles, 1889. Oil on canvas 73.0 cm x 92.0 cm



Görsel 12: Sanatçıya Ait Eskiz Görselleri

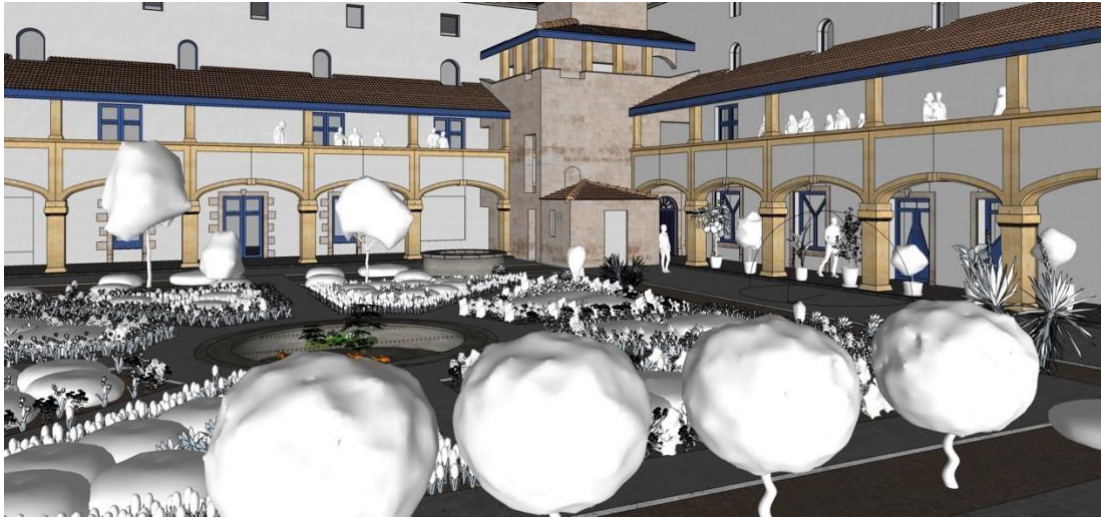
Tuval öncesi eskiz çalışmaları aslında Van Gogh'un normal bir perspektiften bakabildiğini ve gördüğünü olduğu gibi aktarabildiğinin kanıtıdır. Fakat eserin bitmiş hali eskizlerle kıyaslandığında oldukça farklı bir sahne olarak karşımıza çıkmaktadır.

Van Gogh'un sahnede resimlemiş olduğu sağ tarafta duran cephe kuzey yönünde bulunmakta olup, güneşin arkasında olduğu görülmüştür. Eser üzerinde sanatçının kullanmış olduğu renkler analiz edildiğinde sarı tonlar yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Bundan dolayı eseri öğlen güneşinde resmettiği düşünülebilir. Bu durumda güneşin pozisyonuna göre ışığın sanatçının arkasından değil sol tarafından gelmesi gerekmektedir. Esere bakıldığında renkler üzerinde herhangi bir gölge tespit edilememiş, dolayısıyla güneşin tam durduğu nokta ve açısı belirlenememiştir.



Görsel 13: Sanatçının Mekânda Muhtemel Durduğu Nokta ve Kuş Bakışı Görüntüsü

Model ile eserin orijinal görüntüsü karşılaştırıldığında sanatçı normalde çok daha geniş bir açıyı hâkim bir şekilde görebiliyorken, tuval üzerinde kendi sınırlarını açıkça ifade etmiştir (Görsel 14).



Görsel 14: Sanatçının Mekânda Durduğu Nokta ve Bakış Açısı

Sahnenin perspektif görüntüsü eserin orijinaline göre ayarlandığında kameranın yüksekliğine göre sanatçının zeminden 270 cm yüksekte durduğu bilgisine ulaşılmış olup, bu da sanatçının avluya sanki balkondan bakıyormuş algısı yaratmaktadır. Fakat sağ taraftaki cephe ile zemin ilişkisi kurulup perspektif tekrar oluşturulduğunda sanatçının göz seviyesi 167 cm yüksekliğine kadar düşmüştür. Bu seviyeler olması gereken yükseklikle tutarlı ölçekte olup daha normal bir ölçü olarak kabul edilebilir.

Model üzerinde güneşin yönü belirlendikten sonra peyzaj oluşturulmuş ve görselleştirme işlemi için render ayarları yapılmıştır. Render sonrasında asıl görmemiz gereken render görsel çıktısı incelendiğinde (Görsel 15) sanatçının boyamış olduğu tuvale benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sahne üzerinde uygulanan kamera açısında daha dikdörtgen bir formda oluşan görselin eserin orijinalinde daha kare formlarda resmedildiği görülebilir.



Görsel 15: Sahnenin Render Çıktısı

3D modeli tamamen bitirilmiş olan esere ait mekânın ayrıca 360 derece render görseli de çıktı olarak alınarak VR gözlük ile sanatçının sahneye bakmış olduğu noktadan etrafa bakabilme şansı elde edilmektedir (Görsel 16). Normal şartlarda eserin karşısına geçtiğimizde sadece tuval üzerinde gördüğümüz kompozisyonu seyredebilirken, 360 derecelik render çıktısı bizlere farklı bir deneyim sunarak, mekân içerisindeymiş hissiyatı yaratarak eserin görülemeyen kısımlarını da görebilme imkânı sunmaktadır. Bunun yanında eserin herhangi bir müzede dijital olarak sunulmasına ve izleyicisine farklı deneyimler yaşatmasına olanak sağlayabilir.



Görsel 16: Sahnenin 360 Derecelik Render Çıktısı

SONUÇ

Yapılan araştırma ve uygulama bağlamında, belirlenen eser 3D modelleme yazılımı aracılığıyla modellenerek çağdaş teknoloji aracılığıyla ile görsel çıktıya dayanarak sergilenmiştir.

Çalışmada Post-Empresyonizm sanat akımına dâhil olan Vincent Van Gogh, iç mekân eserlerinde kullanmasından dolayı tercih edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen eserin ve bu eserin içerisinde geçtiği mekân dijital görselleri üzerinden modellenerek, modele doku giydirme işlemlerinden sonra kamera açısı ve ışık ayarları belirlenmiş ve render çıktısı elde edilmiştir. Uygulamaya sanatçının gözünden bakılabilecek şekilde VR gözlük ile izlenebilecek 360 derece renderi dâhil edilerek esere üç boyutlu bakabilmek mümkün hale gelmiştir.

Sanatçı, eserinde mekân olarak seçtiği Fransa'nın Arles kasabasındaki hastane bahçesinin ilk önce eskiz çalışmalarını yapmış, eskizlerden yola çıkarak kendine uygun bir açı ve kompozisyon belirledikten sonra tuval üzerine çalışmasını gerçekleştirmiştir. Uygulamasını yaptığı eser, mekân ile karşılaştırıldığında mekânla çalışma arasındaki perspektif farklılıklar ilk dikkat çeken detaydır. Sanatçının baktığı yön harita üzerinde kuzeyde batıda bulunmasına rağmen ışığı solundan aldığına dair herhangi bir gölge detayı eser üzerinde gözlemlenmemektedir.

Eserin, içinde geçmiş olduğu yapının detayları ve eser incelendiğinde yapının mimari açıdan zamanla pek çok değişkenlik gösterdiği gözlenmiştir ve bu değişime ait görsellere ulaşılabilir. Mimari plan orijinaliyle korunmuşken, pencere ve bazı yapı elemanlarının yapıya eklendiği ya da çıkartıldığı gözlenmiştir.

Van Gogh'un mekân içerisinde gördüğü alan 3D model üzerinden alınan çıktı ile karşılaştırıldığında, mekân sanatçının gözünün gördüğünden çok daha fazla alanı kaplamaktadır. Buna rağmen eser üzerinde görünen mekânın daha dar olması sanatçının tuval üzerinde kendi sınırlarını çizdiğinin bir delili olarak kabul edilebilir. Ayrıca perspektif kaçışları dikkate alındığında sanatçının yine sınırları zorlayan kendine özgü perspektifini kullanarak eserini ortaya çıkarttığı aşikârdır. 3D model üzerinden elde edilen panoramik render görseli kare planlı bu mekânın göremediğimiz cephelerinin de görülmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla ortaya çıkan bu görsel, sanatçının eserini meydana getirirken neden o açıyı seçtiğinin belirlenmesinde önem arz etmektedir.

ÖNERİLER

Uygulamada kullanılan 3D yazılım tekniği, ele alınan eser dışında mekân içerisinde geçen pek çok sanat eserinin de uygulamaya dönüştürülmesine imkân sunarken aynı zamanda izleyiciye eseri derinlemesine anlatma ve merak hissi uyandırması konusunda literatüre katkı sunması umulmaktadır. Ayrıca bu yöntemle elde edilen dijital çıktıların sergilenmesi oldukça kolay olduğundan, müze eğitimi kapsamında müze ziyaretçilerinin farklı deneyimlerde bulunmasını sağlar ve bundan dolayı müzelerin de farklı sunum tekniklerini içlerinde barındırmasına imkân sunabilir.

KAYNAKLAR

- Abacı, O. (2003). *Müze ve Eğitim, Eğitim Ortamı Olarak Müzeler*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Aksak, E. ve Taşkesen, S. (2023). Güzel Sanatlar Lisesi Müze Eğitimi Dersi Sanal Müze Uygulamaları Etkinlik Örneği. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 18–44. doi:10.29329/ugsead.2023.577.2
- Armutcu, B. ve Çalış, M. (2020). Sanal Tur Tasarımında Video Oyun Motorlarının Kullanımı.

- Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 55. doi:10.7816/ulakbilge-08-55-07
- Artan, E. Ç. (2014). Etkileşim Düzlemi ve Tüketim Mekânı Olarak Postmodern Müzeler İstanbul'daki Özel Müzeler Üzerine Bir İnceleme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 2, 105–132.
- Ayça, A. (2019). *Müze Eğitimi in in Sanat Kültürümüze ve Yaratıcılık Anlayışına Katkıları*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Görsel Kültür Anabilim Dalı.
- Aytekin, H. ve Aktaş, G. (2023). Türkiye'de Sanal Müze Araştırmaları: Bibliyometrik Analiz. *Journal Of Business In The Digital Age*, 6, 2023.
- Bolu Sert, H. (2021). Postmodernizm Bağlamında Dijital Sanat Müzeleri: Mori İnşaat Dijital Sanat Müzesi Teamlab Borderless Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 14(77), 527–537. www.sosyalarastirmalar.com adresinden erişildi.
- Bulut, Ü. ve Atilla, U. (2017). Müze Eğitiminin Çocuğun Görsel Sanatlar Eğitimine Etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 705–714. <http://dergipark.gov.tr/odusobiad> adresinden erişildi.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi (Eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle)*. PegemA Yayınları.
- Cumhur, C. (2023). Etkileşimli Müze Sergilerinde İzleyici Odaklı Yaklaşımlar. *Sanat ve İkonografi Dergisi*, 4(1), 31–37. doi:10.5152/articon.2023.1256816
- Doğruer, F. S. (2023). Dijital Çağın Müzecilik Deneyimi: Metaverse Müze. *Türk Arkeoloji ve Etnografya Dergisi*. <https://taed.ktb.gov.tr> adresinden erişildi.
- Gökhan, G. K. (2019). *Effects of 3d Computer Graphics and 3d Visualization in Industrial Products Design and Manufacturing*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(3), 1303–6521.
- Macciro Kuruoğlu, N. (2002). Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV, Sayı: 1, 2002, (1), 275–285*. [http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2002-15\(1\)/M-18.pdf](http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2002-15(1)/M-18.pdf) adresinden erişildi.
- Madran, B. (1999). *Müze Türleri. Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. (A. Tomur, Ed.). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Remondino, F. ve El-hakim, S. (2006). Image-based 3D modelling: A review. *Photogrammetric Record*, 21(115), 269–291. doi:10.1111/j.1477-9730.2006.00383.x
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. doi:10.1111/j.14678535.2009.00952.x

GÖRSEL KAYNAKLAR

- Görsel 1: <https://www.artstation.com/artwork/X1EZVI> Erişim Tarihi: 22.10.2023
- Görsel 2: <https://www.artstation.com/artwork/RyBoOX> Erişim Tarihi: 22.10.2023
- Görsel 3: <https://bit.ly/3MPZy5R> Erişim Tarihi: 22.10.2023
- Görsel 4: Google Maps Erişim Tarihi: 20.10.2023
- Görsel 5: <https://bit.ly/3G7wKlp> Erişim Tarihi: 20.09.2023
- Görsel 6: Google Maps Erişim Tarihi: 20.10.2023
- Görsel 7: Ercan GÜLER Koleksiyonu Erişim Tarihi: 20.09.2023
- Görsel 8: Ercan GÜLER Koleksiyonu Erişim Tarihi: 20.09.2023

- Görsel 9: Ercan GÜLER Koleksiyonu Erişim Tarihi: 20.09.2023
Görsel 10: Ercan GÜLER Koleksiyonu Erişim Tarihi: 20.09.2023
Görsel 11: <https://bit.ly/3MN8kBx> Erişim Tarihi: 23.10.2023
Görsel 12: <https://bit.ly/47CnilO>, <https://bit.ly/3SMSf2m> Erişim Tarihi: 23.10.2023
Görsel 13: Google Maps Erişim Tarihi: 20.09.2023
Görsel 14: Ercan GÜLER Koleksiyonu Erişim Tarihi: 20.09.2023
Görsel 15: Ercan GÜLER Koleksiyonu Erişim Tarihi: 20.09.2023
Görsel 16: Ercan GÜLER Koleksiyonu Erişim Tarihi: 20.09.2023

Filiz Kansu Çelik

Modern Sanat Temelinde Bilsem Öğretmenlerine Bilim, Matematik ve Teknolojik Uygulamalar Eğitiminin Verilmesi

GİRİŞ

Bireylerin iş ve eğitim hayatlarındaki başarı durumları göz önüne alındığında 21. yy becerileri perspektifinde üst düzey becerilere sahip olmaları çok önemlidir. Söz konusu başarıların sağlanabilmesi için uygun eğitim planlamalarının yapılabilmesi gerekmektedir. Bu günün dünyasında karşılaşılan sorunların çözümü için fen, matematik, teknoloji ve mühendislik gibi alanların bütünleşik bir biçimde ele alınması gerekmektedir. Günümüzde pek çok ülke eğitim programlarına bu yaklaşımı uygulamışlardır (Moore ve diğerleri, 2014, s.35-60). Eğitimde bütünleştirmenin ana amacı 21. yy becerilerinde de vurgulanmış olduğu gibi bireylere bilgi yüklemenin ötesinde problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, işbirlikli çalışma ve Steam okuryazarı olmalarıdır. Bütünleştirilmiş bir eğitim yaklaşımı bireylere sosyal yaşantılarının ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücüne sahip makul vatandaş olma yolunu açabilecek imkânları sağlayabilir (Brophy ve diğerleri, 2008, s.369). Fakat bu aşamada sanat alanı eksikliğini hissettirmektedir. Bilim ve sanat arasında yakın bir bağ vardır. Bilim ve sanat bütünleşerek eğitim uygulamaları içinde orta yolu bulabilirler (Özsoy, 2001, s.52). Sanatın bireylere eğitim süreci içerisinde beyin kas koordinasyonunu sağlayarak problem çözme, yaratıcılık ve öz güven becerileri kazandırmanın yanı sıra söz konusu becerilerin bilimsel düşünmenin de temelleri olduğu kabul edilmektedir (Cantrell'den akt. Çepni, 2017 s.120). Sanat ve bilimin birbirini tamamlayıcı bir şekilde eğitim hedefleri çerçevesinde bütünleşebildiği görülebilir. Sanat ve bilimin ortak aksiyonlarından biri de sürekli arayış içerisinde olmalarıdır. Bu iki disiplinin bir birinden ayrıldığı en önemli nokta ise sanatın öznel, bilimin ise nesnel ölçütler çerçevesinde ilerlemeleridir (Özsoy, 2001, s.53). Bilim her ne kadar nesnel olarak ilerlese de aynı zamanda öznel özellikler de barındırmaktadır. Bu sebepten dolayı bilim ve sanatın doğal olarak oluşan birlikteliği söz konusu çalışma çerçevesinde ele alınmıştır.

1950'li yıllardan itibaren bütünleştirilmiş eğitim teknoloji, mühendislik, bilim alanlarını içerirken öte taraftan inovasyon ve yaratıcılık alanlarında eksik kalmıştır; bu sebepten sanat, bütünleştirilmiş eğitim içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Bir başka taraftan da işlevselliğin estetik ve form tarafında eksik kalmasından dolayı, sanat alanı eğitim içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Bu doğrultuda sanat alanının bütüncül bir eğitim için dolayısıyla da günümüz ülkelerinin ekonomi ve teknoloji alanlarındaki rekabete ayak uydurabilme ve öne geçebilmeleri için çok önemli bir tamamlayıcı olduğu ifade edilebilir. Bu alanda yapılan araştırmalar gösteriyor ki büyük şirketlerde çalışan günümüz genç çalışanların sanat alanına ait olan problem çözme ve yaratıcılık becerilerinden yoksun oldukları, beyin fırtınası ile yaratıcı problem çözme becerilerine sahip olmaları gerektiği görülmüştür (Mercin, 2018). Yaratıcı, işbirliği içerisinde düşünebilen ve çalışabilen, iletişim becerileri gelişmiş, öz denetim ve sorumluluk sahibi, teknolojiyi doğru kullanabilen bireyler 21. yy gerekliliklerini karşılayabileceklerdir. Söz konusu becerilerin geliştirilip sosyal yaşantıya ve iş yaşantılarına entegrasyonunun sağlanmasında özel ve üstün yetenekli bireyler

çok önemli bir yere sahiptirler. Günümüzde hemen her ülke üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin etkin şekilde iş gücü olarak kullanımı için çeşitli politikalar geliştirmektedir. Özel yetenekli ve üstün zekâlı bireyler, profesyoneller tarafından tanınmış ve belirli performans alanlarında üst düzey kapasiteye sahip olan bireyler olarak nitelendirilmektedirler. Ülkemizde üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitim aldıkları kurumlar Bilim ve Sanat Merkezleridir (MEB, 2013). Bilim ve Sanat Merkezlerinde alanlar bazında çalışmalar yürütülerek öğrencilerin bu alanlar çevresinde seçim yapmaları sağlanmakta ve disiplinler arası bir eğitim anlayışı içerisinde aktif öğrenme gerçekleştirilmektedirler. Bilim ve Sanat Merkezinde çalışan öğretmenlerin de, öğrencilerin 21. yy becerilerini geliştirme çabalarına destek olacak yeterliliklere sahip olması önemlidir. Söz konusu öğrenciler sıradan okullarda verilen eğitimlerden farklı olarak zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir eğitime gereksinim duymaktadırlar. Yüksek potansiyele sahip çocuklar genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklardır (Marland, 1972). Özel yetenekli ve üstün zekâlı bireylerin eğitimleri bilişsel ve yaratıcı süreçlerin birlikte işe koşulduğu bütünleştirilmiş bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu doğrultudan bakıldığında eğitimde bütünleştirmede içerik, süreç ve ürün bazında farklılaştırma üstün ve özel yetenekliler için çok önemlidir. Bütünleştirilmiş eğitim denince görülmektedir ki matematik, fen, mühendislik gibi alanların birlikteliği söz konusudur fakat bu arada sanatın söz konusu alanlara entegrasyonunda eksiklikler bulunmaktadır. Sanat ve bilim alanlarının, farklılaştırılmış yöntem ve teknikler ile entegrasyonundaki eksiklikler lisans döneminde başlamaktadır. Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı lisans programları dersleri AKTS kredileri incelendiğinde, 8 dönem ders planı dâhilinde zorunlu ders durumu olarak üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin görsel sanatlar eğitimi ile ilgili bir ders ve içeriğe rastlanmamıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2019). Buradan yola çıkarak, Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görsel Sanatlar eğitimi veren öğretmenlerin, üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanat eğitimlerine ilişkin lisans düzeyinde eğitim almadıkları söylenebilir. Özel yetenekli ve üstün zekâlı eğitiminde diğer alanlarda olduğu gibi öğrenci memnuniyeti ve yeterliliğinde öğretmen faktörü çok önemlidir. Etkili öğretmenler hazırbulunuşluğu istenilen düzeyde, eğitimde gerekli pedagojik stratejileri bilen ve uygulayan, veliler ile iş birliği içerisinde çalışabilen öğretmenlerdir. Özel yeteneklilerin eğitimlerinde çok farklı yollar olduğunu bilir, değişik stratejiler kullanır, çocuğa birey olarak bakar, öğrencinin profiline uygun eğitim ortamları düzenlerler. Özel yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin almış oldukları eğitime benzer şekilde eğitim almış öğretmenlerin bu öğrencilerin üzerinde büyük etki sağlamış oldukları görülmektedir (Mann, 2009, s. 884). Bu noktada sanat alanı öğretmenlerinin bütünleştirilmiş eğitim anlayışı içerisinde diğer alan öğretmenleri ile iş birliği içerisinde olmasının, üstün ve özel yetenekli eğitiminde 21. yy becerilerini sağlama konusunda ne kadar önemli olduğu söylenebilir. Özel yetenekli ve üstün zekâlı bireylerin sahip oldukları potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilme ve yaşadıkları topluma faydalı olabilme konusunda öğretmenleri büyük sorumluluklar taşımaktadırlar. Nitelikli eğitim almaları sayesinde üstün ve özel yetenekli bireylerin kendilerini, etraflarında var olan kişileri ve içinde yaşadıkları toplumların kültürel değerlerini anlamaları konularında büyük gelişim göstermeleri sağlanabilir (Kansu Çelik, 2021). Bilim ve sanat merkezi öğretmenleri çalıştıkları kurumlara geldikleri ilk andan itibaren sanatsal ve bilimsel etkinlikleri, sıradan okul müfredatlarından farklı olacak şekilde bireylerin ihtiyaçlarını gözeterek zenginleştirip farklılaştırmamaktadırlar. Söz konusu araştırma dâhilinde üstün ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan programlar, yaklaşım, model, stratejilerin ve farklı disiplinlerin uygulamasını ön plana alan eğitim etkinlikleri ile bütünleştirilmiş bir yapı oluşturulmuştur. Söz konusu eğitim içeriklerinin katılımcı öğretmenlerle deneyimlenmesi ve ortaya çıkan eğitim

etkinliklerinin gelecek eğitim planlamalarında yer alabilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı özel yetenekli ve üstün zekâlı bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek yenilikçi yaklaşım, yöntem, strateji ve tekniklerin Bilim ve Sanat Merkezlerinin programlarında yaygınlaşmasını sağlamaktır.

YÖNTEM

Söz konusu çalışmada 40 adet katılımcı öğretmen ve 19 adet eğitimci bulunmaktadır. Çalışma esnasındaki eğitimlerden önce katılımcılara ön testler uygulanmış, proje uygulaması bitiminde de son testler uygulanmaya konulmuştur. Verilerin toplanma ve değerlendirme sürecinde, karma araştırma yöntemlerinden temel karma yöntem desenlerinden biri olan Birleştirme (Çeşitleme) deseni kullanılmıştır. Çeşitleme deseninde bir olayın değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullanılarak bulguların tutarlı olması hedeflenir (Karaoğlu, 2015, s.358). Söz konusu projede hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımından ortaya çıkan durumdan dolayı karma yöntemin, araştırma probleminin çözümlenmesinde daha etkili olacağı düşünülmüştür.

Tablo 1.

Araştırma Deseni-Karma Deseni

Çalışma Grubu	Ön Test	Uygulama Süreci	Son Test	Uygulama Sonrası
Katılımcı Öğretmenler	T1 T2 T5 T6		T1 T2 T5 T6	T3,T4

T1: STEM Tutum Ölçeği

T2: Disiplinlerarası Eğitime İlişkin Görüş Anketi

T3: Odak grup görüşmeleri

T4: Memnuniyet Anketi

T5: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği

T6: STEAM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik-Sanat) Tutum Ölçeği

Örneklem

Bu çalışmada düzenlenen eğitimler sanat disiplininin diğer disiplinlerle işbirliği içerisinde bütünleştirme çerçevesinde öneri niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda hedef kitle 4 disiplin özelinde eğitim almış olan öğretmenler olarak tercih edilmiştir. Her öğretmenin farklı kurumlardan ve 7 coğrafi bölgeden gelmesine özen gösterilmiş bu sayede araştırmanın yaygınlaştırmasına destek olunacağı düşünülmüştür. Çalışmaya katılan eğitimcilerin cinsiyet eşitliklerine önem verilmiş, projeye katılım sağlamak isteyen kişilerin başvuru yapabilmelerine olanak sağlayan bir Google forms oluşturulmuştur. Söz konusu formda katılımcıların mesleki deneyim ve proje geçmişlerine yönelik bilgi toplanmış, aynı zamanda niyet mektubu oluşturmaları sağlanarak projeye yönelik beklenti ve isteklerini belirtmeleri sağlanmıştır, projenin katılımcı belirleme hedeflerinde niyet mektuplarından alınan verilerin de kullanılması sağlanmıştır.

Katılımcı seçiminde amaca uygun örneklem (amaçsal örnekleme) başlığı altındaki ölçüt örneklem yöntemi uygulanmıştır. Bu örneklem çeşidi önceden belirlenmiş ve tabakalara ayrılmış örneklem içinden, genellemeler ve istatistiksel olarak mukayeseler yapabilmek için belli bir özelliğe sahip yine belirli bir grubun seçilmesidir (Baltacı, 2018, s.257).

Bu doğrultuda her biri 10'ar kişi olmak üzere, yaş, cinsiyet, eğitim durumları, deneyim, daha önce benzer bir projeye katılım sağlayıp sağlamadıkları vb. durumlar ile ilgili bir başvuru formu düzenlenmiş Görsel Sanatlar, Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri branşları arasından seçim yapılmış ve katılımcıların başvuruları kabul edilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Cinsiyeti

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	20	50
Erkek	20	50
Toplam	40	100

Tablo 3.

Katılımcıların Kıdem Yılı Bilgileri

Kıdem Yılı	Frekans	Yüzde
1-5	1	2,5
6-11	12	30
12-17	14	35
18-23	12	30
24+	1	2,5

Veri Toplama Araçları

Söz konusu çalışmada kullanılan ölçme araçları: STEM Tutum Ölçeği, (İnam, 2020) (ön testson test), STEAM Tutum Ölçeği (Kim and Bolger,2017), Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği (Mutlu, Öztürk ve Aytakin, 2019), Disiplinlerarası Eğitim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri Anketi (Turan ve diğerleri, 2020) (Kızılay ve Kırmızıgül, 2019). Odak Grup Görüşmeleri, Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin - Memnuniyet Anketi olarak uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan Stem Tutum Ölçeği 5'li Likert tipinde bir tutum ölçeğidir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamalarını sırasıyla literatür incelemesi, maddelerin uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alımı izlemiştir. Yapılan analizler sonucunda 24 maddeden oluşan iki boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Boyutlarda gruplanan maddeler incelenerek boyutların isimleri "STEM Etkinlikleri" ve "Dersin Planlanması" olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin STEM'e yönelik tutumlarını belirlemeye yarayan geçerli ve güvenilirliği sağlanmış "STEM Tutum Ölçeği" ortaya konulmuştur. Söz konusu ölçek araştırma sürecinde katılımcıların disiplinlerarası çalışmaya ve planlamaya yönelik tutumlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığını ölçülmesini sağlayan iki alt boyut ile araştırma hedeflerine uyum sağladığı için uygulanmıştır. STEAM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik-Sanat) Tutum Ölçeği orijinal hali Kim and Bolger (2017) tarafından geliştirilmiş ve 'STEAM tutum ölçeği' adıyla Çevik ve Ata (2019) tarafından ülkemize uyarlanmıştır. Ölçek, araştırma kapsamında katılımcıların STEAM tutumlarının gelişiminin ölçülmesi amacıyla kullanılmıştır. Disiplinlerarası Eğitime İlişkin Görüş Anketi ise katılımcıların disiplinlerarası

eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Anket formulu ölçme aracı nitel özellikler taşımaktadır ve maddeleri çalışma ekibi tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşımına Yönelik Görüşleri (Turan ve diğerleri, 2020) ve Disiplinler Arasındaki İlişkiye Dair Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri (Kızılay ve Kırmızıgül, 2019) çalışmalarından faydalanılarak geliştirilmiştir. Anket maddeleri en az iki uzman görüşü alınarak revize edilmiş ve ankete son hali verilerek uygulanmıştır. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlilik Ölçeği Mutlu, Öztürk ve Aytekin tarafından (2019) geliştirilmiştir. Söz konusu araştırmada uygulanan ölçek 26 maddeden oluşmaktadır, planlama, uygulama ve değerlendirme olarak 3 boyuta sahip olduğu görülmüştür. Ölçme aracı, farklılaştırılmış öğretim ile katılımcıların tereliliklerini ölçmek için kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 'Memnuniyet Anketi' ise katılımcıların çalışmaya yönelik memnuniyet durumlarını belirlemeye yöneliktir. Anketten elde edilen veriler çalışma esnasında ortaya çıkan aksaklıkların ve iyi tarafların belirlenmesinde etkili olmuştur. Çalışmaya yönelik bir diğer değerlendirme aracı olarak 'Odak Grup Görüşmeleri' uygulanmıştır. Katılımcılardan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde göre 8 kişi seçilmiş (her branş öğretmeninden 2 adet, cinsiyet, yaş ve meslek kıdem çeşitliliği dikkate alınmıştır) ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırmanın amacı gözetilerek araştırma problemi ile alakası olan bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmayı amaçlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 93; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Odak grup görüşmelerinin sonuçları diğer ölçek sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışma ve yorum kısmına raporlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada Stem Tutum Ölçeği, Steam Tutum Ölçeği, Farklılaştırılmış Öğretim Özyetelik Ölçeği olarak nicel verilerin analizi ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için puanların normal dağılmaması sebebinden dolayı Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve sonuçları bulgular kısmına tablolaştırılmıştır. Disiplinlerarası Eğitim Yaklaşımına İlişkin Görüş Anketi ise ön test- son test olarak uygulandığı için sonuçları 3 ana tema altında çeşitli alt temalara ayrılarak tablolaştırılmış ve bulgular kısmında belirtilmiştir. Odak Grup Görüşmelerinden elde edilen veriler de katılımcıların bilgisi dâhilinde ses kaydı olarak alınmış, söz konusu ses kayıtları deşifre edilmiş ve görüşler sorulan sorular altında tablolaştırılmıştır, sonuçlar bulgular kısmında tablo halinde verilmiştir. Memnuniyet Anketi'ne ilişkin veriler de nicel veriler ve nitel veriler olarak ayrılmış, nitel veriler ana temalar altında alt temalara ayrılmış, her iki kısım da tablolaştırılarak bulgular kısmında belirtilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Maltepe Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Uygulama ve Araştırma Merkezi Etik Kurulu'nun 21.02.2022 tarihinde 2022/07-14 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırmada katılımcıların disiplinlerarası çalışmalar yönelik tutumlarının ölçülebilmesi için STEM Tutum ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlayabilmek için ve aynı zamanda puanların normal dağılım göstermemesi sebebiyle Wilcoxon işaretli sıralar testine tabii tutulmuş ve sonuçları tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.*STEM Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçları*

STEM Tutum Ön Test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif sıralar	9	14,44	130,00	3,491	.000
Pozitif sıralar	29	21,07	611,00		
Eşit sıralar	2				

Tablo 4'teki gibi STEM tutum ölçeği sonuçlarına göre grubun ön test ve son test sonuçları arasında ön testlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık bulunmuştur ($Z = -3,491$; $p < .05$).

Çalışmada katılımcıların disiplinlerarası çalışmalar yönelik tutumlarının ölçülebilmesi için bir diğer ölçme aracı olarak STEAM Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlayabilmek için ve aynı zamanda puanların normal dağılım göstermemesi sebebiyle Wilcoxon işaretli sıralar testine tabii tutulmuş ve sonuçları tablolaştırılmıştır.

Tablo 5.*STEAM Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçları*

STEAM Tutum Ön Test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif sıralar	11	15,00	165,00	-2,816	.000
Pozitif sıralar	26	20,69	538,00		
Eşit sıralar	3				

Tablo 5'te görüldüğü gibi STEAM Tutum Ölçeği sonuçlarına göre çalışma grubunun ön test ve son test sonuçları arasında ön testlerin lehine anlamlı fark vardır ($Z = -2,816$; $p < .05$).

Araştırmada katılımcıların disiplinler arası çalışmalara yönelik tutumlarının ölçülebilmesi için Farklılaştırılmış Öğretim Öz yeterlik Ölçeği Uygulanmıştır. Katılımcıların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlaşılabilmesi için ve puanların normal dağılım göstermemesi sebebi ile Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.*Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçları*

Özyeterlik Tutum Ön Test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif sıralar	8	17,81	142,50	-2,994	.000
Pozitif sıralar	28	18,70	523,50		
Eşit sıralar	4				

Tablo 6'da görüldüğü gibi Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Ölçeği sonuçlarına göre grubun ön test ve son test sonuçları arasında ön testlerin lehine anlamlı fark vardır ($Z = -2,994$; $p < .05$).

Disiplinlerarası Eğitime Yönelik Görüş Anketi

Katılımcılara uygulanan Disiplinlerarası Eğitime Yönelik Görüş Anketi'nde öğretmenlere 11 adet soru sorulmuştur. Söz konusu sorular katılımcıların disiplinlerarası eğitime yönelik görüşlerinin, proje uygulaması öncesi ve sonrasına yönelik nasıl değiştiğini belirlemeye yöneliktir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce alanyazın incelenerek uygun sorular belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları belirlendikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formları alanında uzman akademisyenlerden dönüt alınarak güncellenmiş ve forma son hali verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Analiz edilen anket sonuçlarına göre katılımcıların görüşleri; disiplinlerarası eğitime yönelik kavram imajları, kendi branşlarının diğer branşlarla olan ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler ve disiplinlerarası çalışmalarda temanın rolü olarak 3 ana tema altında toplanmıştır. Ana temalara bağlı alt temalar ve frekans sayıları ve yüzdeler aşağıdaki tablolarda her bir ana temaya bağlı ön test ve son test olarak ayrı ayrı belirtilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde katılımcıların proje uygulamasından önceki görüşleri ile (ön test sonuçları), sonraki görüşleri (son test sonuçları) arasındaki farklılaşmalar görülecektir.

Tablo 7a

Disiplinlerarası Eğitime Yönelik Kavram İmajları Ön Test Sonuçları

		n	%	
Disiplinlerarası Eğitime Yönelik Kavram İmajları	Bilgi Durumları	Farklı disiplinlerin bir araya getirilmesi	21	52,5
		Harmanlanmış eğitim	4	10
		Farklı derslerin etkileşimde olması	5	12,5
	Yararları	Bilgilerin kalıcı olması	5	12,5
		Harmanlanarak verilmesinin faydalı olacağı	2	12,5
		Farklı öğrenen bireylerin faydalanması	5	
	Sınırlılıkları	Zaman	8	20
		Hazırbulunuşluk	5	12,5
		İmkânlar	5	12,5
		Öğretmen yeterlilikleri	9	22,5
Öğretmen yeterlilikleri		5	12,5	
Sınırlılık yoktur		8	20	

Tablo 8a*Kendi branşlarının diğer branşlarla olan ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler Ön Test Sonuçları*

		n	%	
Kendi branşlarının diğer branşlarla olan ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler	En çok ilişki kurulan alan	Matematik	27	67,5
		Fen	14	35
		Bilişim	8	20
		Sanat	6	15
		Hepsi	5	12,5
	İlişki kurarken dikkat edilmesi gerekenler	Hedef	9	22,5
		Hazırbulunuşluk Bireysel farklılık	11	27,5
		farklılık	4	10
		Bütünlük	9	22,5

Tablo 8b.*Kendi branşlarının diğer branşlarla olan ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler Son Test Sonuçları*

		n	%	
Kendi branşlarının diğer branşlarla olan ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler	En çok ilişki kurulan alan	Matematik	8	20
		Fen	4	10
		Bilişim	4	10
		Sanat	7	17,5
		Hepsi	17	42,5
	İlişki kurarken dikkat edilmesi gerekenler	Zaman	3	7,5
		Bütünlük	8	20
		Hedef	5	12,5
		Hazırbulunuşluk	3	7,5

Tablo 9a*Disiplinlerarası Çalışmalarda Temanın Rolü Ön Test Sonuçları*

		n	%	
Disiplinlerarası Çalışmalarda Temanın Rolü	Sanat	Estetik (tasarımda kullanılması için)	12	30
		Dikkat çekme	6	15
		Yaratıcı bakış açısı	4	10
	Matematik	Tüm alanlarla ilişkili olması	8	20
		Tüm alanların temelini oluşturması	9	22,5
		21.yy. eğitim ihtiyaçları	6	15,75
	Teknoloji	Eğitim süreçlerinin ürüne dönüşmesi	3	
		Öğrenmelerin etkili hale gelmesi	5	12,5
	Fen	Tüm bilimlerin temeli	9	22,5
		Somut yaşam problemlerinin çözümünde önemli rol oynar	6	15

Tablo 9b*Disiplinlerarası Çalışmalarda Temanın Rolü Son Test Sonuçları*

		n	%	
Disiplinlerarası Çalışmalarda Temanın Rolü	Sanat	Her alanla ilişkili olması	10	25
		Ürünlerin somutlaştırılması	6	15
		Yeni bakış açısı kazandırması	5	12,5
		Öğrenmeyi kolaylaştırması	4	10
	Matematik	Hayatın temelinde olması	6	15
		Birçok alanda ihtiyaç duyulması	4	10
		Problem çözme becerisini kazandırması ve analitik düşünme	9	22,5
	Teknoloji	Günümüz eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında en önemli unsurlardan biri olduğu	7	17,5
		Çalışmaların somutlaşmasına katkı sağlaması	9	22,5
		Her alanla ilişkili olması	8	20
	Fen	Yaşanılan hayatı ve doğayı anlamlandırmada önemli olması	13	32,5
		Problem çözümünde bilimsel gerçekliklerin ortaya konması	10	25
		Gerçek yaşam problemlerini çözmede önemli olması	7	17,5

Odak Grup Görüşmeleri

Söz konusu araştırmanın eğitim haftası sonunda, katılımcılardan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre her branştan 2 kişi, cinsiyet, yaş ve meslek kıdem çeşitliliği dikkate alınarak toplamda 8 kişi ile görüşülmüştür. Görüşme sonuçları Temalara ayrılarak tabloda belirtilmiştir. Görüşmeler dahilinde katılımcılara 4 adet soru yöneltilmiş, verilen cevaplar ses kaydı olarak alınmış ve sonrasında deşifre edilerek yazı olarak aktarılmıştır.

Soru 1. Bu çalışmanın sizin için farklı yeni ve özgün olan yönleri nelerdir, açıklar mısınız?

Tablo 10*Odak Grup Görüşmeleri 1. Soruya ilişkin katılımcıların görüşleri*

Temalar	Katılımcılar	n	%
Sanat oadağında bilim ve sanat birlikteliği	K1, K3, K5, K7, K8	5	62,5
Atölye farkı	K1	1	12,5
Yaklaşımı özgün	K1, K4, K7	3	37,5
Disiplinlerarası olması	K2, K4, K7, K8	4	50
Yeni ürünlerin ortaya çıkması	K2, K4	2	25
Doğru bilinen yanlışları ortaya çıkarması	K2	1	12,5
Alanında uzman öğreticiler olması	K3, K4, K5,	3	37,5

Odak grup görüşmesine katılan 8 katılımcının 5'i çalışmanın sanat oadağında bilim ve sanat etkinliklerinin yapılmasını projenin özgün yönü olarak görmektedir. Ayrıca katılımcıların 4'ü projeyi disiplinlerarası olması yönüyle çalışmayı yeni ve özgün bulmaktadır. Disiplinlerarası olması fakat oadağının sanat olması yaklaşımı nedeniyle de katılımcıların 3'ü projeyi özgün olarak değerlendirmektedir. Alanında uzman akademisyenlerin projede yer almasını projenin özgün yanı olarak gösteren 3 katılımcı bulunmaktadır.

Soru 2: Sizce sınıf içinde bu tür etkinliklerin kullanımı şu an kullanılan öğretim programındaki etkinliklere göre öğrenci öğrenmelerini de daha kapsamlı öğrenmelerine yol açar mı? Görüşlerinizi açıklayınız?

Tablo 11.*Odak Grup Görüşmeleri 2. Soruya ilişkin katılımcıların görüşleri*

Temalar	Katılımcılar	n	%
Sanatsal ürün vermesi	K1, K6, K7	3	37,5
Sistematiik şablon olması	K1, K6	2	25
Kalıcı-kapsamlı öğrenme sağlaması	K2, K5, K8	3	37,5
Zenginleştirmeyi kolaylaştırması	K2, K4	2	25
İlgi arttırıcı olması	K2	1	12,5
Günlük problemlerin çözümünü kolaylaştırması	K3	1	12,5
Bilimsel düşünmeyi arttırması	K3	1	12,5
Disiplinlerarası olmasının öğrencilerin hoşuna gitmesi	K4, K5, K6, K8	4	50
Motive edici olması	K6, K8	2	25
Öğrenilmiş çaresizliği aşmasına yardımcı olması	K4, K6	2	25
Okula katılımı desteklemesi	K1	1	12,5

Araştırmanın disiplinlerarası olarak planlanması, etkinliklerin derslerde disiplinlerarası olarak işlenmesi nedenleriyle daha fazla öğrenciye ulaşılacağını böylece öğrencilerin hoşuna gideceğini belirten odak grup görüşmesine katılan 8 katılımcıdan 4'ünün dönütü olarak kaydedilmiştir. Daha fazla öğrencinin derslere aktif katılımıyla onların daha kalıcı öğrenmelerini sağlayacağını düşünen 3 katılımcı, ayrıca sanatsal ürün verilerek de öğrenmelerin kalıcı olacağını belirten 3 katılımcı mevcuttur.

Soru 3: Bu proje kapsamında üretilen öğretim etkinlikleri sizce öğrencilerin disiplinlerarası düşünmesine katkı sağlar mı görüşleriniz açıklar mısınız?

Tablo 12.*Odak Grup Görüşmeleri 3. Soruya ilişkin katılımcıların görüşleri*

Temalar	Katılımcılar	n	%
Yaratıcılığını ortaya çıkararak	K1, K2	2	25
Sanatsal ürün çıkarmasını kolaylaştırarak	K1, K2, K7	3	37,5
Alanında uzman akademisyenlerden bu projede alınan derslerle	K1	1	12,5
Etkileşimli grup çalışmalarıyla	K2, K8	2	25
Sanat odağında bilim yaparak	K3, K4, K5, K6	4	50

Etkinliklerde sanat odağında bilim yapılarak öğrencilerin disiplinlerarası düşünmesine katkı sağlayacağını düşünen 4 katılımcı bulunmaktadır. Odak grup görüşmesine katılarak bu düşünme stiliyle sanatsal ürünün kolaylaşacağını belirten 3 katılımcı yer almaktadır. Ayrıca daha fazla düşünme stilini işe koşarak yaratıcılığın ortaya çıkacağını belirten 2 katılımcı vardır.

Soru 4: Projenin sizce geliştirilmesi gereken ya da eksik yönleri nelerdir? Geliştirici görüş ve önerilerinizi açıklar mısınız?

Tablo 13.*Odak Grup Görüşmeleri 4. Soruya ilişkin katılımcıların görüşleri*

Temalar	Katılımcılar	n	%
Ürün hazırlanmasının eğitim sürecinin tamamına yayılması	K1	1	12,5
Ürünle ilgili sınırlayıcı şablon verilmemesi	K1	1	12,5
Ürünleri hazırlamak için eğitim sonrasında da zaman olması	K1	1	12,5
Müzikle ilgili etkinliklerin olmaması	K2	1	12,5
Projenin akademik boyutunun bütünsel olması	K3, K6	2	25
Zamanın sınırlı olması	K3, K8	2	25
Planlamanın(konaklama vs. dahil)ayrıntılı ve uygun olması	K3, K6, K8	3	37,5
Akademisyenlerin etkinliklerinin disiplinlerarası olması	K5	1	12,5
Daha az katılımcı olması	K5	1	12,5
Etkinlikler arası molaların biraz daha uzun olması	K5	1	12,5
Program daha az yoğun olmalı	K5, K6	2	25
Müze gibi farklı ortam gezileri olması	K6, K7	2	25
Akademisyenlerin donanımlı olması	K6, K8	2	25
Drama etkinliklerinin eklenmesi	K7	1	12,5
Projenin devamı olmalı	K8	1	12,5

Araştırmanın geliştirilmesi gereken yönleri incelendiğinde; yoğun olduğunu belirten 2 katılımcı, etkinlikler arası molaların daha uzun olması gerektiğini 1 katılımcı, zamanın sınırlı

olduğunu belirten 2 katılımcı, etkinlik yapılan alanın müze vb. gibi daha farklı yerlerde de yapılabileceğini öneren 2 katılımcı mevcuttur.

Bunlara ek olarak katılımcı sayısının daha az olması gerektiğini belirten 1, akademisyenlerin etkinliklerinin de disiplinlerarası olması gerektiğini belirten 1 kişi, projeye müzik ve drama etkinliklerinin de eklenmesi gerektiğini belirten 1 kişi, ürün hazırlama süresinin sonda değil de tüm sürece yayılması gerektiğini belirten 1 kişi olmuştur.

Araştırmanın avantajları incelendiğinde ise; eğitimlerin süresi sonrasında da ek zaman olmasının avantaj olduğunu belirten 1 katılımcı, eğitimlerin sonunda beklenen etkinlerin belli bir şablonla sınırlandırılmasının yaratıcılığı arttırdığını belirten 1 katılımcı bulunmaktadır. Akademisyenlerin alanında uzman ve donanımlı olduğunu söyleyen 2 katılımcı, planlamanın konaklamadan tüm etkinliklerin yapıldığı yerler ve alanında uzman akademisyenlerden, yemeklere kadar tüm ayrıntılarıyla yapıldığını belirten 3 katılımcı olduğu söylenebilir.

Memnuniyet Anketi

Araştırmada kullanılan Memnuniyet Anketi çalışmaya katılan öğretmenlerin sürece ilişkin memnuniyetlerini belirlemek amacı ile oluşturulmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın eğitim haftası boyunca oluşan aksaklık veya avantajlı yönlerin belirlenmesinde kullanılmıştır. Memnuniyet anketi nicel ve nitel olarak 2 boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu anketin nicel boyutu yüzde ve frekans tablosu ile gösterilmiş, nitel alanı ise temalara ayrılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 14.

Memnuniyet anketi puanlarına ilişkin nicel bulgular

Anket maddeleri	n	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)
Proje öncesinde proje ekibi tarafından yeterince bilgilendirildim.	40	-	12,5	87,5
Projenin yapıldığı tarihi doğru buluyorum.	40	7,5	15	77,5
Projenin başlangıç ve bitiş saatleri uygundu.	40	22,5	30	47,5
Proje süresince gösterilen ilgi ve alakadan memnun kaldım.	40	-	10	90
Atölyelerin içerikleri bilgilendiriciydi.	40	7,5	25	67,5
Katıldığım atölyeler sayesinde ilgi duyduğum konuda merakımı giderebildim.	40	7,5	32,5	60
Atölyelerin yapılacağı sınıflar iyi düzenlenmişti.	40	12,5	22,5	65
Atölyelerde kullanılan malzemeler yeterli ve amaca uygundu.	40	5	15	80
Görevli atölye liderleri atölyeler hakkında yeterli bilgiye sahipti.	40	7,5	10	82,5
Böyle bir projeye tekrar katılmak isterim.	40	7,5	20	72,5
Memnuniyetimi çevremdeki insanlara anlatacağım.	40	-	15	85

Tablo 15.

Memnuniyet anketi puanlarına ilişkin nitel bulgular

	Temalar	n	%
Olumlu	Projenin alanında uzman bir ekip tarafından hazırlanması, proje ekibinin çalışkanlığı	14	35
	Farklı branşlardan birçok öğretmen katılımcıyla tanışılması	8	20
	Alanında uzman ve etkili akademisyenlerle çalışılmış olması	7	17,5
			17
	Bazı etkinliklerin etkisiz olması		27,5
			11
Olumsuz	Eğitim programının çok yoğun olması 42,5		
	Temalar	n	%
	Eğitmenlerin alanında uzman olması	9	22,5
	İçeriğin zengin olması 7,5 En güçlü	3	
	Farklı disiplinleri bir araya getirmesi	12	30
	Sanatı odaga alması	7	17,5
	İçeriğin çok yoğun olması	11	27,5
	Bazı etkinliklerde uygulamaya ihtiyaç duyulması	9	22,5
	Temalar	n	%
En zayıf	Sanatsal ve kültürel geziler	8	20

Ekleme istedikleriniz		Programın yoğunluğunu azaltmak isterdim.	22,5 Uygulamalı eğitimler	
Değiştirmek istedikleriniz	eklemek	25	10	
	Derinlemesine öğrenim için spesifik eğitimler		10	25
	Gece derslerini çıkarırdım.		3	7,5
	Mindfullnes (Bilinçli farkındalık)		6	15
Temalar		n	%	
Etkili etkinlik	Minecraft ile fiziksel heykel yapımı ve Deniz Yılmaz Remix	20	50	
	Disiplinlerarası renk öğretimi 1-2		30	Yıldız düşlüyo 3
	Bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış ünite oluşturmak	3	7,5	12 7,5
	Bilsem öğretmenlerine farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş ders planı hazırlatmak	6	15	
Etkisiz etkinlik	Ölçme ve Durum Belirleme		17,5	
	Etkileşimli kitap tasarımı ve kodlaması	11	27,5	
	Matematik ve Origamiler	7	45	

Katılımcılara araştırmaya ilişkin memnuniyetlerini belirlemek için 8 adet soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin veriler tablolastırılmıştır. Söz konusu tabloda 40 adet katılımcının eğitimler sonrasında kendilerine iletilen, araştırmaya ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleriniz, çalışmanın güçlü ve zayıf yanları, çalışmayı organize etmek isterseniz neler eklemek ve neleri değiştirmek istersiniz, çalışma süresince en etkili ve en etkisiz etkinlik hangisidir sorularına verdikleri cevaplar işlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alan yazına bakıldığında Mc Bride, 2004 çalışmasında “sınıf ortalamasına” göre yapılan ders etkinliklerinin başarıyı düşürücü etkisinden bahsetmiş ve farklılaştırmanın önemine dikkat çekmiştir. Buradan hareketle proje sürecinde öğretmenlerden farklılaştırılmış disiplinler arası ders planları yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin bir haftalık süre sonunda taslak ders planı hazırlayabildikleri; bu ders planlarını grup olarak uzmanlara sunmalarının ardından aldıkları geri dönüşleri eğitim sonrasında uyguladıkları, yapılan çevrimiçi toplantılar ile bu planlarını geliştirdikleri görülmüştür. Projede öğretmenlerin farklılaştırılmış disiplinler arası ders planlarını grup olarak çalışarak farklı branşlarla işbirliği içinde tamamlamaları, nitel ölçeklerden elde edilen anlamlı farklılığı destekler niteliktedir.

Araştırma verilerinin toplanması ve değerlendirilmesi sürecinde Birleştirme deseni kullanıldığından dolayı nicel ve nitel test verileri bir arada değerlendirilmiştir.

Gülhan 2022' da çalışmasında öğretmenlerin disiplinler arası eğitim ihtiyaçlarına dikkat çekerek, Ders araştırmasına dayalı bir disiplinler arası etkinlik planı geliştirme modeli tasarlamıştır. Söz konusu araştırma kapsamında disiplinler arası atölyeler planlanmış ve atölye eğitimlerinden sonra öğretmenlere ders planı tasarlatılmıştır. Whisenhut 2009, çalışmasında farklı disiplinlerin birlikte kullanılarak oluşturulan öğrenme toplulukları uygulamalarının, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde artış yarattığını kaydetmiştir.

Katılımcıların STEM eğitimine ilişkin tutumlarındaki değişimine ilişkin nicel verileri desteklemek amacı ile oluşturulan nitel araştırma sorularından olan " disiplinler arası yaklaşımın yararlarına yönelik görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar: K12 kodlu katılımcı tarafından ön testte: 'öğrencilerin farklı bakış açıları kazanarak eleştirel düşünmesine katkı sağlar' iken, K12 kodlu katılımcının son testte verdiği cevap ise: 'Çok yönlü düşünmeyi sağlayarak öğrenmede kalıcılığı sağlamaya destek olur. Edinilen bilgileri farklı alanlarda uygulayabilmelerine olanak tanır' olarak değişmiştir.

Disiplinler arası Eğitime Yönelik Görüş Anketi katılımcıların ön test ve son test sonuçlarında temalar arası farklılıklar görüldüğü üzere, katılımcıların görüşlerindeki farklılaşmalar dikkat çekicidir. Ön test sonuçlarında özellikle belirli temalar etrafında toplanan görüşler, son testlerde çeşitlenerek dağılım göstermiştir, bu durumun da öğretmenlerin uygulama öncesi belirli fikir kalıplarına bağlı kalarak düşündüğünü, uygulama sonrası ise çok daha farklı, diğer disiplinlere toleranslı ve ilişki kurabilir bir düşünce yapısına evrildiğini söyleyebiliriz. Örneğin 'disiplinler arası eğitime yönelik kavram imajları' teması altındaki farklı disiplinlerin bir araya getirilmesi görüşünün, Birçok disiplinin ortak amaç için bir araya getirilmesi olarak değişmesi. Örneğin 'kendi branşlarının diğer branşlarla olan ilişkisi' teması altındaki %67,5 oranındaki Matematik alanının diğer alanlara dağılması; örneğin 'disiplinler arası çalışmalarda temanın rolü' teması altındaki Sanat temasının uygulama öncesi estetik düzenlemeler olarak düşünülüp, uygulama sonrası her alanla ilişkili olması ürünlerin somutlaştırılması düşüncesine evrilmesi.

Eğitimin etkilerini ölçme amacıyla belirlenen, nitel ölçme araçlarından 'Disiplinler arası Eğitim Yaklaşımına İlişkin Görüş Anketindeki 'Kendi dersinizi düşünerek, Sanat, Fen Bilimleri, Bilişim ve Matematik dersleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz? Kendi dersinizi diğer alanlarla ilişkilendirerek yanıtlayınız' sorusuna, branşı fen bilimleri olan K5 kodlu katılımcı ön testte 'Matematik dersi ile ilişki içerisinde, doğanın düzeninden canlıların fiziksel yapılarına kadar birçok durumda matematikle kendi branşımı alakalı buluyorum. Birçok alanda matematiksel işlem süreci bulunuyor.' diye cevap verirken, son testteki aynı soruya verdiği cevap ' Projeden önce dersimde bir resim gösterip konum ile bağdaştırmıyorum. Şu an bunun yapılmasının farkındalığıyla birlikte aslında ilişkilendirme noktasındaki eksikliklerimi fark ettim' olarak farklılaşmıştır. Aynı katılımcının, Kendi dersinizin en çok hangi derslerle ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz? sorusuna ön testte 'matematik ile doğrudan bağlantılı, bir çok konuda matematiksel bağlantı bulunuyor' cevabı, son testte 'Doğru ilişkilendirme yapılabilirse sanat da dahil her alanla bağdaşır' olarak değişmiştir.

Odak grup görüşmelerinde katılımcıların, söz konusu eğitime ilişkin Sanat odağında bilimsel çalışma tasarlanabilmesini %62,5 özgün ve özel buldukları, projenin yaklaşımının özgün olduğunu belirtmeleri %37,5 ve disiplinler arası olduğunu belirtmeleri %50 ile kalıcı ve kapsamlı öğrenmeyi sağladığını %37,5, sanatsal ürün ortaya konulabildiğini belirtmeleri %37,5 ile öğrencilerin disiplinler arası eğitimde yaratıcılıklarını ön plana çıkarabileceğini düşünmeleri %25 yapılan çalışmanın etkililiğini ortaya koyan örneklerdendir.

Yukarıdaki verilerden de anlaşılacağı üzere katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar ile diğer test sonuçları birbirini desteklemektedir. Katılımcıların kendi kurumlarında öğrencileri ile yapmış oldukları etkinlikler proje uygulamalarının da kalıcı olması konusunda etkililiğini ortaya koymaktadır.

Memnuniyet anketi özelinde ise katılımcıların ankete verdikleri cevaplar Tablo 12 ve 13' de görüldüğü üzere nicel ve nitel olarak çözümlenmiştir. Söz konusu anket sonuçları Odak Grup Görüşmeleri sonuçları ile birbirini desteklemektedir. Katılımcıların 'Projenin alanında uzman bir ekip tarafından hazırlanması, proje ekibinin çalışkanlığı' %35, 'Eğitmenlerin alanında uzman olması' %22,5, 'Farklı disiplinleri bir araya getirmesi' %30, olarak çalışmanın en olumlu ve güçlü yönlerini belirttikleri görülmüştür. Bunun yanında 'Minecraft ile fiziksel heykel yapımı ve Deniz Yılmaz Remix' %50, 'Disiplinlerarası renk öğretimi 1-2' %30 etkinlikleri de en etkili etkinlikler arasında dikkati çekmektedir. Katılımcıların çalışmaya ilişkin olumsuz, zayıf ve değiştirilmesini istedikleri noktalar da genel olarak çalışmanın uygulama haftasının yoğun geçmesi, kimi eğitimlerin uygulama odaklı olması gerektiği ve sosyal etkinliklere az vakit ayrılmış olunması olarak kaydedilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çeşitli eğitimler yoluyla desteklenmesi, öğrencilerin alacağı eğitimin kalitesini ve bağlı oldukları kuruma aidiyetlerinin de artmasını sağlayan önemli unsurlardandır. Arı ve diğerleri' nin (2016) yapmış olduğu çalışmaya göre de 59 Fen bilimleri öğretmenin, 15 adet basit araç ile sorgulamaya dayalı öğretim becerisinin geliştirmesi Tübitak 4005 projesi gerçekleştirmiş ve çalışma sonucunda katılımcıların becerilerinde artış görülmüştür. Özsoy ve diğerleri'nin (2020) yapmış olduğu proje çalışmasında da öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda disiplinler arası bağlantılara önem verdikleri ancak görsel kültür alanına daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada aynı zamanda ülkemizde görsel kültür üzerine yapılan çalışmaların, öğretmenlerin daha çok hizmet öncesi dönemlerine denk geldiği görüşmüş fakat öğretmenlerin görev yaparken hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Yapılan literatür taramalarından hareketle, öğretmenlerin disiplinler arası etkinlik ve modüller oluşturma konusunda eğitim ihtiyaçlarının var olduğunu ve bu eğitimleri almalarının da mesleki yeterlilik durumlarına fayda sağladığı görülmüştür.

Araştırma özelinde;

- Benzer çalışmaların organize edilmesi sırasında sosyal etkinlik ve kültürel gezilere önem verilmesi ve bunun için bütçe oluşturulması.
- Eğitim haftası planlamasında uygulamalı eğitimlere daha çok yer verilmesi
- Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının miktarının araştırmanın ihtiyacı kadar belirlenmesi
- Memnuniyet anketi ve diğer ölçme araçlarının analizleri sonucunda katılımcılar tarafından araştırmanın geliştirilmesi gereken yönlerine dikkat edilmesi ve değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Arı, Ü., Peşman, H., Baykara, O. & Sunar, Y. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 44-52.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M. & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369-387.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çepni, S. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Stem Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Çelik, F. K. (2021). Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanat eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çevik, M. & Ata, R. (2019). Turkish validation of STEAM Scale and examination of relations between art attitudes, STEM awareness and STEAM attitudes among pre-service teachers. *i.e.: Inquiry in Education*, 11(2), 1-25.
- Gülhan, F. (2022). "Ders araştırmasına dayalı disiplinler arası etkinlik planı geliştirme": Tasarım beceri atölyeleri öğretmen eğitimi model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (234) , 1781-1804. DOI: 10.37669/milliegitim.870214
- İnam, N. (2020) Öğretmenlere Yönelik STEM Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Karoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 Arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2) , 353-369.
- Kızılay, E. & Saylan Kırmızıgül, A. (2019). Disiplinler arasındaki ilişkiye dair fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1) , 1-9.
- Mann, R. L. (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. In Barbara Kerr (Eds.), Los Angeles: Sage Publication
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: "One-strategy-fits-all" doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.
- Mercin, L. (2019). Steam eğitiminde sanatın yeri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi* , 9 (19), 28-41 . DOI: 10.16950/iujad.514132
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013- 2017. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstrat ejiveuygulamaplan20132017.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Moore, T. J., Stohlmann, M.S., Wang, H.-H., Tank, K. M., Glancy, A. W. & Roehring, G. H. (2014). Implementation and Integration of engineering in K-12 STEM education. In Ş. Purzer.
- Mutlu, N., Öztürk, M. & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 185-202.
- Özsoy, V., Mamur, N. & Sarıbaş, S. (2020). Use of visual culture in visual arts courses: Opinions of participating teachers after TUBITAK-4005 Project. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(3), 767-808.
- Özsoy, V. (2001). Güzel sanatlar eğitiminde bilimsel araştırmalar, Eğitim ve Bilim Dergisi, 26 (121), 51-57.
- Turan, S. , Karasu Avcı, E. & Faiz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşleri. Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 6 (1) , 141-163. DOI: 10.32570/ijofe.725951
- Whisenhut, T. G. (2009). The impact of interdisciplinary lesson study on teachers' instructional decisions and technology use. [Unpublished dissertation]. University of Oklahoma, Graduate College, Norman, Oklahoma.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yükseköğretim Kurulu (2019). Resim Is Ogretmenligi Lisans Programi 09042019.pdf (yok.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.

Gonca Hülya Yayan , Sümeyye Öztürk

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN BİREYLERDE GÖRSEL ALGI BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

GİRİŞ

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla görsel algılarını geliştirmeye yardımcı olmanın önemi vurgulanmaktadır. Aynı zamanda, bu eğitimin bireylerin dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi, başarı ve cesaretlendirme, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gibi gelişim alanlarına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın temel amacı, Özel Eğitim Öğretmenleri, Dil ve Konuşma Terapistleri, PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) ve Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini incelemek ve özel öğrenme güçlüğünde eğitim süreçlerinin görsel algı gelişimine olan etkisini anlamaktır. Öğrenme, doğumdan ölüme kadar devam eden, kişinin gelişimsel düzeyine ve bireysel özelliklerine göre gerçekleşen kapsamlı ve karmaşık bir süreçler zinciridir (Korkmazlar, 1999:285-309). Yaşadığımız çağda insanlar farklı öğrenme süreçlerinden geçmektedir (Altun ve Uzuner, 2016: 33-49). Öğrenme birçok farklı kaynaktan gelen bilgi alışverişi ile elde edilmektedir. Eğitimde bunların başında gelmektedir. Eğitim, insanın doğasında bulunan özel yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlayan yetenek, tutum ve davranış biçimlerinin geliştirildiği bütün süreçleri kapsamaktadır (Kıroğlu, 2015: 2-15). Sanatın eğitimle bütünleştiği, ayrılmaz bir parçası haline geldiği günümüzde; sanat, birçok kavram ve anlayışın değişimini sağlayarak eğitimde yeni ufuklar da açmaktadır (Öztürk, 2012: 1-4). Eğitim ve öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır. Görsel sanat eğitimi aslında yaparak yaşayarak, duyu organlarını da etkin kılarak eğitimin kalıcılığını sağlamaktadır (Akaroğlu, 2014: 1). Öğrenme sürecinde ise etkili olan algı, dış dünyadan gelen uyaranların duyu organları aracılığıyla alınmasından sonra anlamlı hale gelmektedir. Görsel algılama sayesinde çevremizdeki karmaşık yaşantılar anlamlı olabilmektedir. İnsanlar gözleriyle çevrelerini anlamlandırırken aslında farkında olmadan; derinlik, mekân, konum gibi özellikleri de görsel algılama özellikleri ile birleştirmektedir. Böylece insanın hem hayatının devamı sağlanırken hem de tehlikelerden korunabilmektedir. Oysa çocukların görsel algılama alanlarında yaşadıkları problemler onların öğrenmelerini güçleştirmektedir (Aral, 2021: 43-52). Şöyle ki görsel algılama problemleri, herhangi bir şeyin belirlenme, ayırma, hatırlama, görsel duyuyu yorumlama eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Küçük çocuklarda bu durum geometrik şekilleri yapamama, şekil-zemin karıştırma, nesnelere değiştirme ve yönlendirmedeki eksikliklerle ortaya çıkmaktadır. Çocuklar büyüdükçe bu problemler, harf ve kelimeleri okumada da kendini göstermektedir. Başarılı bir okuma öğreniminde çocuğun kâğıt üzerinde yazılı olan harf ve kelimeleri ayırt edebilmesi için şart olan görsel algı becerilerine sahip olmasıdır (Akdemir, 2006). Bu görsel yetersizlikler öğrenme sürecini de ciddi anlamda etkileyebilmektedir. Aynı zamanda da görsel algılamanın gerçekleşebilmesi için bireyin psikolojik olarak bakmaya ve görmeye hazır olması gerekmektedir (Memiş & Harmankaya, 2012: 27-46). Görsel algı gelişimi, bireyin bilişsel gelişimiyle birlikte sosyal ve duyuşsal alanlarının gelişmesinde de büyük bir öneme sahiptir (Beyoğlu, 2015: 333-348). Algı motor sorunlarının ise beyin temelli olduğu düşünülmektedir. Esasında beyin ve merkezi sinir sistemi ile alakalı oluşan problemlerin varlığı ile öğrenme sorunları ve alt basamaklarında görsel motor problemlerinin ve algı motor

sorunlarının da başlıca sebebi olduğu düşünülmektedir (Karadağ, 2022:27). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algıya da yaşadığı sıkıntıların okul başarısı, sosyal çevre, özgüven eksikliği ve başarısızlık duygusu yarattığı da bir gerçektir. Dolayısıyla görsel algılamının geliştirilmesi ve eğitimde görsel algının işlenmesini de oldukça önemli kılmaktadır. Çünkü görsel algılamada bireylerin yaşadıkları bu problemler sadece akademik başarılarında değil, bilişsel, dil, motor, sosyal gelişim alanlarında da sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu sebepten çocukların eğitimlerinde görsel algıya etkinliklerine yer verilmesi bu bireylerin öğrenmelerine yardımcı olacak, hem de kendilerine olan güvenlerini geliştirebilecektir (Aral, 2021: 43-52). Görsel algılama problemi olan her birey, görsel algıya dayalı alanlarını geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar, bireyin kendini tanımasına, kendini keşfetmesi ve rahatlamasına imkân sağlayan bir alandır. Görsel sanatlar alanı; bir noktada, bireyin tedaviye dayalı ihtiyaçlarını gidermede bir araç olabilmektedir. Görsel sanatlarla ilgilenen birçok uzman; görsel sanatları, baskı altında olma durumundan özgürlüğe doğru katkı sağlayan bir güç olarak da görmektedir. Yaşanılan bu gerçeklikle arzulanan gerçeklik arasındaki somut tek bağ ise sanattır. Gerçekleştirilen sanatsal çalışmalarla kişi, kendi gerçekliğine ilişkin yaşadığı olumsuz koşullardan ve düşüncelerden uzaklaşabilmekte ve kendini mutlu eden bir yapılanmaya doğru yönlendirebilmektedir. Kişinin koşulları ne kadar olumsuz olursa olsun, koşulları onu ne kadar kısıtlarsa kısıtlasın, yaptıkları ile özgür olabildiğini görmesi, bunu hissetmesi ve bunu yaşamayı, yaşama karşı bir umudu içinde yeşertmesine de neden olmaktadır (Salderay, 2010: 133-145). Bu nedenle araştırmanın, özel eğitimde ve de özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde görsel sanatların rolünü ve etkisini anlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle görsel sanatlar eğitiminin alan uzmanları içinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerdeki öğrenme deneyimlerini nasıl zenginleştirebilecekleri ve geliştirebilecekleri konusunda daha fazla bilgi sağlayabilmelerine zemin hazırlayacaktır. Dolayısıyla eğitimcilerin bu tür öğrencilere karşı daha iyi hizmet verebilme konusundaki yaklaşımlarını şekillendirmelerinde görsel sanatların bir araç olması da araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

YÖNTEM

Araştırma; Özel Öğrenme Güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin rolü üzerine çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması daha fazla durumu açıklamak amacıyla tek bir durumun derinlemesine boylamsal çalışılması olup olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve önemli bakış açıları sağlayan önemli bir bilgi edinme yöntemidir (Subaşı, & Okumuş,2017, s.419426). Araştırmada literatür taraması ve uzman görüşleri alınarak alt amaçlar oluşturulmuş ve konuyla ilgili sorular hazırlanmıştır. Araştırmada yer alan Özel Eğitim Öğretmenleri, Dil ve Konuşma Terapistleri, PDR (Psikolojik danışma ve Rehberlik) ve Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde görsel algı eğitiminin önemi hakkında görüş ve önerileri esas alınmıştır. Veri toplama araçlarından “Uzman Görüşü” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” veri analizlerindeki betimsel istatistiklerle ve içerik analizleri de değerlendirme formuna göre düzenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, evren olarak Kırıkkale ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okuldan seçilen örneklem olarak 3 farklı ortaokul, 2 farklı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile 1 Özel Eğitim Uygulama okulunda görev yapan 12 Özel Eğitim Öğretmeni, 5 Dil ve Konuşma Terapisti, 3 Psikolojik danışman ve Rehberlik öğretmeni ile 5 Görsel Sanatlar Öğretmeniyle toplam 25 uzmandan oluşturulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Uzmanlara Ait Bazı Demografik Özellikler

Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki tecrübe yılı	Mesleki bilgi
Kadın	21-30	Lisans	1-3 yıl	Dil ve konuşma terapisti
Erkek	21-30	Lisans	4-7 yıl	Dil ve konuşma terapisti
Erkek	41-50	Lisans	1-3 yıl	Dil ve konuşma terapisti
Kadın	21-30	Yüksek Lisans	4-7 yıl	Dil ve konuşma terapisti
Kadın	21-30	Lisans	4-7 yıl	Dil ve konuşma terapisti
Kadın	51+	Lisans	21+	PDR
Kadın	31-40	Lisans	11-20 yıl	PDR
Erkek	51+	Lisans	21+	PDR
Erkek	31-40	Lisans	11-20 yıl	Özel Eğitim
Kadın	31-40	Lisans	8-10 yıl	Özel Eğitim
Kadın	31-40	Lisans	4-7 yıl	Özel Eğitim
Erkek	21-30	Lisans	4-7 yıl	Özel Eğitim
Kadın	31-40	Lisans	1-3 yıl	Özel Eğitim
Kadın	21-30	Yüksek Lisans	4-7 yıl	Özel Eğitim
Kadın	41-50	Lisans	1-3 yıl	Özel Eğitim
Erkek	21-30	Lisans	4-7 yıl	Özel Eğitim
Erkek	21-30	Lisans	4-7 yıl	Özel Eğitim
Erkek	21-30	Lisans	1-3 yıl	Özel Eğitim
Kadın	31-40	Lisans	11-20 yıl	Özel Eğitim
Kadın	21-30	Lisans	21-30 yıl	Özel Eğitim
Kadın	51+	Lisans	21+	Görsel Sanatlar
Kadın	31-40	Yüksek Lisans	4-7 yıl	Görsel Sanatlar
Kadın	31-40	Lisans	8-10 yıl	Görsel Sanatlar
Kadın	41-50	Lisans	21+	Görsel Sanatlar
Kadın	51+	Lisans	21+	Görsel Sanatlar

İşlem Basamakları

- 1.Görüşme soruları ve formlar hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.
- 2.Uygulamanın yapılacağı kurumlarla görüşülmüştür.
- 3.Uzman grubunun demografik özellikleri belirlenmiştir, elde edilen sonuçların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.
- 4.Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının sorulara bağlı olarak sürdürülmesi, katılımcılardan daha spesifik ve derinlemesine bilgi toplanmasına olanak tanır. Uzmanların görüşleri sorularla yönlendirilerek alınmıştır.
5. Uygulanan görüşme soruları ile değerlendirme formlarının sonuçları incelenip bulgular kısmına eklenmesi, araştırmanın sonuçlarını belgelemek için önemlidir. Bu aşamada bulgular kısmına sonuçlar eklenmiştir.

6. Ses kaydı alınması ve görüşme süresinin kaydedilmesi, verilerin kaybolmamasını ve daha sonra analiz edilebilmesini sağlamıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan görüşmeler ve katılımcıların izinleri, etik açıdan önemli olup bu aşamada izinler alınarak süreç yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki uzman görüşleri alınabilmesi için alt amaçlara uygun hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Uzmanlarla görüşmeler araştırmacı tarafından çalıştıkları kurumda karşılıklı bire bir şekilde ve sohbet ortamı oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kayıt alınmıştır. Görüşmeden sonra kaydedilen veriler metne dönüştürülmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler, araştırmanın veri tabanını oluşturmuştur. Uygulamanın yapılması için Millî Eğitim Bakanlığı ve uygulamanın yapıldığı okullardan izin alınmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim- öğretim yılında yürütülmüştür. **Verilerin Analizi**

Özel Öğrenme Güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin uzman görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Uzmanlardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen "Görsel Algı Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylere Katkısı " sorusuna ait 10 kod ortaya çıkmıştır. Kod bilgilerinin frekans bilgilerine bakıldığında toplamda 30 frekans ifadenin yer aldığı belirlenmiştir. Değerlendirme formunun sonuçlarına göre uzman yanıtlarının meslek gruplarına göre dağılımı sütun grafiğinde bir tabloyla oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Objektif ve doğrudan ölçülebilir davranış ve tutumlarla daha az ilgilenen nitel araştırmalar, inceledikleri olay ve olguların arkasındaki içsel (duygusal) ve kavramsal yapılarla ilişkilidir. Her araştırmada olduğu gibi nitel araştırmalarda da öncelikle araştırılacak konuya ilişkin bir farkındalık ve merak duygusu olmalıdır. Araştırmacının iyi bir görüşme yapabilmesi için araştırdığı konunun kuramsal çerçevesini iyi bilmesi ve görüşme öncesi iyi bir şekilde hazırlanması gerekli kılmaktadır. Görüşme öncesi hazırlık büyük ölçüde araştırmacının zihinsel ve duygusal olarak hazırlanmasını gerektirse de görüşme formunun hazırlanması da önemlidir (Baltacı, 2019: 368388). Araştırmaya uzmanlar, gönüllük esasına bağlı kalarak katılmışlardır. Ses kayıtları güvenilir bir şekilde saklanmıştır. Çalışmaya katılan Uzmanlar konudan haberdar edilmiştir. Bilgi, deneyim ve fikirlerini öznel ifadelerine yer vererek açıklamışlardır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'nun 17.10.2023 tarihinde 2023/18 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmada, ÖÖG yaşayan bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin görsel algılarını geliştirmesindeki etkilerine yönelik Özel Eğitim Öğretmenleri, Dil ve Konuşma Terapistleri, PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) ve Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Alt amaçlara bağlı kalınarak içerik analizlerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmada, kodların uzman ifadelerine göre dağılımı ve uzman görüşlerine ait frekans bilgilerine yer almıştır. Bulgularda uzmanların isimleri kullanılmamış olup, Özel eğitim öğretmenleri (Ö1, Ö2 vb), Dil ve konuşma terapistleri (Dil.1., Dil.2. vb), Psikolojik danışma ve Rehberlik öğretmenleri (PDR1, PDR2 vb) ve Görsel sanatlar öğretmenleri (GSÖ.1., GSÖ.2. vb) şeklinde kodlarla sunulmuştur. Değerlendirme

formunun incelenmesi sonucunda uzmanların görüşlerine yönelik daha detaylı bir analizi için sütun grafikleri kullanılmıştır.

Tablo 2

Görsel Algı Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylere Katkısı

Kod	Özel Eğitim Öğretmeni	Dil ve Konuşma Terapisti	PDR	Görsel Sanat Öğretmeni	Frekans
İşitsel ve görsel farkındalık	1	1	1		3
Anlamlandırabilme ve ifade etme becerisi	2	2			4
Sembollerle gösterebilme ve yansıtabilme	3	1			4
Özgün çizimler yapabilme ve tasarım becerisi	1				1
Eşleştirme, sıralama ve yer yön becerisi	2			1	3
El göz koordinasyonu	2				2
Davranış planlama ve günlük yaşam becerileri	3	1			4
Dünyayı anlama ve yorumlama yeteneği	2				2
Soyut düşünebilme becerisi	3	3			6
Bilişsel ve duyuşsal gelişime katkı	1				1
Toplam					30

Tablo 2’de “Görsel algıyı geliştirmeye yönelik yapılan, “Görsel Algı Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylere Katkısı ” sorusuna dair uzmanların frekans bilgileri aşağıda verilmiştir. Bu temaya ait 10 kod ortaya çıkmıştır. Kod bilgilerinin frekans bilgilerine bakıldığında toplamda 30 frekans ifadenin yer aldığı belirlenmiştir. Uzmanlar, “Görsel algı geliştirilmesine yönelik yapılan görsel sanatlar etkinliklerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere katkısı ” sorusuna dair görüşler incelendiğinde, “İşitsel ve görsel algı farkındalık gelişimi (f=3)” dair ifadeler aşağıda yer almaktadır.

(Dil.2)“...işitsel ve görsel algı çocuklarda öğrenmeyi arttırıyor. Bence bunlar tamamlanmadığı süreçte çocukta da öğrenme çok geç gerçekleşiyor. Bu şekilde çocuğa ilk önce bir görsel veya işitsel farkındalık sağlamak ondan sonra da çocuğun kendini ifade etmesi önemli. Öğrencilerde görsel algıyı geliştirmek çok önemli bu yüzden görsel sanatlar eğitimindeki konu ve kavramları çok kullanmaya çalışıyorum” (işitsel ve görsel algı farkındalık, f=3),

(Ö3)“Kesinlikle. Öğrenme güçlüğü bir çocuğun bilgi işlemlerindeki, uygulamalarda ve kavramadaki bozuklukların gecikmelerini kapsarken özel eğitimde Görsel sanatlar ile birlikte, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların kendilerini daha rahat ifade ederek kendilerine olan güvenlerinde de daha fazla artış sağlayabilir ” (işitsel ve görsel algı farkındalık, f=3),

(Pdr.2) “Görsel sanatlarda dâhil tüm sanat etkinliklerinin, özellikle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimiz için çok büyük katkılar sağlayacağını düşünüyorum. Onlara verilebilecek farkındalık eğitimlerinin, onlar için çok büyük farklar yaratacağını, güncel verilen eğitimden daha fazla katkı sağlayacaktır” **(işitsel ve görsel algı farkındalık, f=3),**

Uzmanlar, “Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme ve yansıtabilme (f=4)”, “Anlamlandırabilme ve ifade etme becerisi (f=4)”, “Özgün çizimler yapabilme ve tasarım becerisi (f=1)”, “Dünyayı anlama ve yorumlama yeteneği (f=2)”, dair ifadeler aşağıda verilmiştir.

(Ö4) “Geometrik şekillerin en iyisi çizdirmekten ziyade geometrik bir şekle benzediği bir eşyaya, kavramı göstererek oranlamaktır. Diyelim ki sınıfta saatimiz daireye benziyor. Hadi daire çizelim değil de sınıfımızdaki daireye benzeyen eşyalar nelerdir ya da kareye benzeyen eşyalar gibi bunları gösterebilir misiniz gibi sorabiliriz. Ya da çocukları bir alana çıkarıp alanda keşfetmesini sağladıktan sonra burada gördüğünüz şekiller hangi geometrik şekle benzemektedir gibi soruları çeşitli etkinliklerle yaparsak, görsel sanatları eğitimde çok daha iyi kullanmış oluruz.” **(Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme ve yansıtabilme, f=4),**

(Dil.1) “...aslında bu bilişsel süreçlerde olan hataları düzeltmeye yönelik olabilmekte. Tabi dolaylı olarak dil gelişiminde görülmekte. Görsel olarak simetrik düşünebilmek ve bunu yazıda yansıtmak gibi düşünebiliriz ” **(Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme ve yansıtabilme, f=4),**

(Ö1) “Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer çocuklardan farklı yanları mevcuttur. Onlar resimleri, sembolleri, işaretleri diğer çocuklardan çok farklı görmekteler. Bizim tahtaya yazdığımız kelimeleri onlar birer sembol gibi, birer resim gibi algılıyorlar. Dolayısıyla görsel sanatlar onlar için çok eğlenceli olacaktır. Kendilerini bulabilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri bir alan aslında. Basit bir çizgi çizdiğinde nasıl diye sorduğumda o belki denizin bir dalgası olabilir, gökyüzünde bir yağmur tanesi olabilir, annesinin ona yeni aldığı bir bisiklet olabilir. Onun için önemli parçası neyse onu çiziyor. Bisikletin tekerini çizmeyebilir. Onun için önemli olan oturduğu kısmıysa onu çizmiş olabilir.” **(Anlamlandırabilme ve ifade etme becerisi, f=4, Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme ve yansıtabilme, f=4),**

(Dil.5) “Bir kere çocuğun hayal dünyası ile dil becerisini geliştiriyor. Öğrencinin nesnelere anlamlandırabilmesi aynı zamanda onun ifade edici dil becerilerine de katkı sağlıyor. Çünkü çocuk oradaki nesnelere ya da kavramları ifade edebilmek için büyük bir gayret harcıyor ve böylece kelimelerden, kavramlardan, şekillerden yeni bir anlam üretiyor. Bu açıdan görsel sanatlar eğitiminin önemli olduğunu düşünüyorum” **(Anlamlandırabilme ve ifade etme becerisi, f=4),**

(Dil.4) “...örnek olarak o an yapamadığı bir şey var ve ben ona anlatmaya çalışıyorum. Öğrencinin okumanın haricinde anlamlandıramadığı bir kavram var ve aynı zamanda soyut düşünmede de problem yaşadığı için soyut düşünme noktasında onu anlamlandırabilmesi için kavramlarla destekledim bu noktada görselleri çok kullandım” **(Anlamlandırabilme ve ifade etme becerisi, f=4, Soyut düşünebilme becerisi, f=6),**

(Ö8) “Görsel algının şöyle önemli iki alanı var. Hem çocukların gördükleri şeyleri tanımları anlamaları için hem de kendilerini ifade edebilmelerinde. Mesela görsel sanatlar dersinde uygun çizimler yapmayı öğrenen, kendini biraz daha olsun çok üst düzey olmasa bile

geliştiren öğrenci ruhsal durumunu, ne istediğini dahi resimlerle anlatabiliyor bize. En önemli şey burada hem gördüğü bir şeyi algılaması, hem de kendini görsel sanatlar dersi ile ifade etmesi” (**Anlamlandırabilme ve ifade etme becerisi (f=4)**),

(Ö1) “ Yorumlamada onun desteğini alırsanız bir süre artık onun tavrını kavriyorsunuz. Nasıl bütün sanatçıların kendine özgü bir tavrı varsa, kendine özgü bir çalışma stili varsa gözlemediğiniz de baktığınızda bu Van Gogh’un çalışması olabilir diyebiliyorsanız o çocuğunda kendine has bir tavrı var ve o tavırdan yola çıkarak burada bunu mu çizmek istedin diye sorduğumda bazen evet öğretmenim nereden bildiniz bunu kimse bilememişti’ diyebileceği gibi bazen de hayır öğretmenim öyle çizmişim ama dediğiniz şeye de çok benziyor diyebiliyorlar” (**Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme ve yansıtabilme, f=4, Özgün çizimler yapabilme ve tasarım becerisi, f=1, Dünyayı anlama ve yorumlama yeteneği, f=2**),

Uzmanların, “Eşleştirme, sıralama ve yer yön becerileri (f=3)”, “El göz koordinasyonu (f=2)” dair ifadeler aşağıda verilmiştir.

(Ö6) “Görsel algı dediğimiz alan aslında diğer akademik beceri içinde her şey için ön koşul gerektiren bir alan olduğundan görsel sanatların kesinlikle öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları geliştireceğini düşünüyorum. Eşleştirmeden tutunda, ayırt etmeden, gruplamadan, sınıflamaya kadar hepsi aslında görsel algının içerisinde yer alabilecek etkinliklerdir. Bu nedenle resim dersinde bu tarz etkinlikler yapılması, yer yön alakalı, sağ sol, büyük küçük, derinlik algısı, şekil zemin ilişkisi gibi bahsettiğim tüm alanları destekleyecektir” (**Eşleştirme, sıralama ve yer yön becerileri, f=3**),

(Ö4) “Eşleştirme, karşılaştırma, sıralama düzenleme gibi etkinliklerin görsel sanatlarla birleştirilerek çok daha rahat eğitim verilebileceğini düşünüyorum” (**Eşleştirme, sıralama ve yer yön becerileri, f=3**),

(GSÖ4) “Görsel algılarını geliştirebilir. Yer yönde mesela çizeriz kağıda gösterebiliriz yönleri, çizim olarak verildiğinde görsel anlamda daha kalıcı olur diye düşünüyorum. Öğrencilere görsel anlamda ne gösterirsek o çok kalıcı oluyor. Her şey unutulabiliyor ama görsel örnekler daha kalıcı olabiliyor” (**Eşleştirme, sıralama ve yer yön becerileri, f=3**),

(Ö5) “Öğrenme güçlüğü olan çocuklar büyük ve küçük kaslarını kullanmada yetersizlikler gösterebiliyorlar. Dolayısıyla el göz iş birliği geç ve güç öğrendikleri için mümkün mertebe bu alandaki eksikliklerini de ders içinde gidermeye çalışıyoruz. Görsel sanatlar bu anlamda faydalı olabilir ” (**El göz koordinasyonu, f=2**),

(Ö6) “Motor gelişimini mutlaka destekler, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda el göz koordinasyonu gibi alanda problemler yaşıyorlar ve ciddi sınırlılıkları var, bu yüzden bu alanları destekleyecek niteliktedir” (**El göz koordinasyonu, f=2**),

Uzmanların görüşleri incelendiğinde en fazla ifadenin “soyut düşünme becerilerine katkıları (f=6), olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Davranışların planlamasında ve günlük yaşam becerilerine katkısı (f=4)”, “Bilişsel ve duyuşsal gelişime katkıları (f=1)” dair ifadeler aşağıda verilmiştir.

(Ö2) “...görsel algıda değerler eğitimini çalıştığımızda bunu hayatına da yansıttığını gördüm. Akılda kalıcı olduğu daha sonrasında görselleri kullandım. Bu şekilde çocuklar

yaşamlarına genellemeyi daha kolay yapıyorlar. Nezaket kurallarını kullanırken görsel algısı geliyor ve çocuk görüyor yapılması gereken ve yapılmaması gereken davranışları. Bu şekilde ayırt edebiliyorlar ve bunları yaşantılarına aktarabiliyor ” **(Davranışların planlamasında ve günlük yaşam becerilerine katkısı, f=4),**

(Ö10) “Bizim resimli kartlar, olay kartları, nesne kartları ve olay oluş şekillerini sıraladığımız kartlarımız var. Çocuklarla günlük yaşam becerilerinin tamamını bu kartlar üzerinden göstererek ilerliyoruz. Okuduğunu anlama çalıştığımızda 5N1K kullanıyoruz. Görsel sanatlarda da bu resimli kartları kullanmak, çocukların görsel algılarını destekliyor ve günlük yaşam becerilerini kullanmasında da önemli oluyor. Çocuğa bir olayı gösterdiğin zaman olay örgüsü oluşturuyor ve çocuk bunu şekillendiriyor. Görsel olarak hiçbir yazı olmasa bile görsel olarak bunu söylüyor ve bir olayı anlatabiliyor ” **(Davranışların planlamasında ve günlük yaşam becerilerine katkısı, f=4),**

(Ö7) “...görsel sanatlar dersi sonunda öğretmen masayı toplattırırsa, etkinlerde kullandığı boya, kâğıtları ve makası yerlerine koydurursa öğrenciyi aynı davranışları istem dışı evde de yansıtacağını düşünüyorum. Burada öğrendiği günlük yaşam becerilerini uygular ve görsel algısını ve günlük yaşam becerilerini çok güzel etkiler” **(Davranışların planlamasında ve günlük yaşam becerilerine katkısı, f=4),**

(Ö7) “Dünyayı anlama ve yorumlama becerisinde bir soyut kelimelerde bu bireylerin çok anlayamadıklarını, şekil zemin ilişkisi kuramadıklarını görmekteyiz. Soyut değil de somut olarak görsel sanatların kullanılmasının bizim daha çok işimize yarayacağını düşünüyorum o noktada katılmıyorum. Onu da belirtmek istiyorum” **(Soyut düşünebilme becerileri, f=6, Dünyayı anlama ve yorumlama yeteneği, f=2),**

(Dil.1) “Görsel sanatların soyut düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin ilk çizimleri ile devam eden süreçteki çizimleri zamanla değişir ve detaylanır. Aynı şekilde dramatik bir çalışma yapıldığında da durum böyledir. Çocukların zamanla çizim detayları arttıkça problem çözme becerileri resimlerden başlayarak günlük yaşamlarına genellenmektedir. Öğrenciler birçok kavramı resim içerisinde soyuttan somuta dönüştürerek daha kalıcı ve hatırlanabilir şekilde öğrenebiliyor” **(Davranışların planlamasında ve günlük yaşam becerilerine katkısı, f=4, Soyut düşünebilme becerisi, f=6),**

(Dil.3) “Görsel algı özel öğrenme güçlüğünde önemli bir konudur. Çünkü seanslarda çocukların görsel algılarını geliştirmek ve harf konumlandırmalarını daha iyi anlamalarına yardımcı olurken özellikle soyut düşünme becerilerine de katkı sağlamaktadır. Yeni mekânsal konumlandırmalarda vs. ise görsel algının büyük bir katkı sağladığını kesin olarak söyleyebiliriz” **(Soyut düşünebilme becerisi, f=6),**

(Ö4) “Bütüncül olarak ele alırsak bana göre bütün gelişim alanlarına görsel sanatların faydası vardır. Özellikle soyut düşünme becerilerine katkı sağlayabilir. Görsel sanatlar dediğimiz bence tamamen kişinin duyu ve düşüncelerini bir şekilde görsel olarak ve tamamen soyut düşünme becerilerini geliştirebilecek bir alan olduğunu düşünüyorum” **(Soyut düşünebilme becerisi, f=6),**

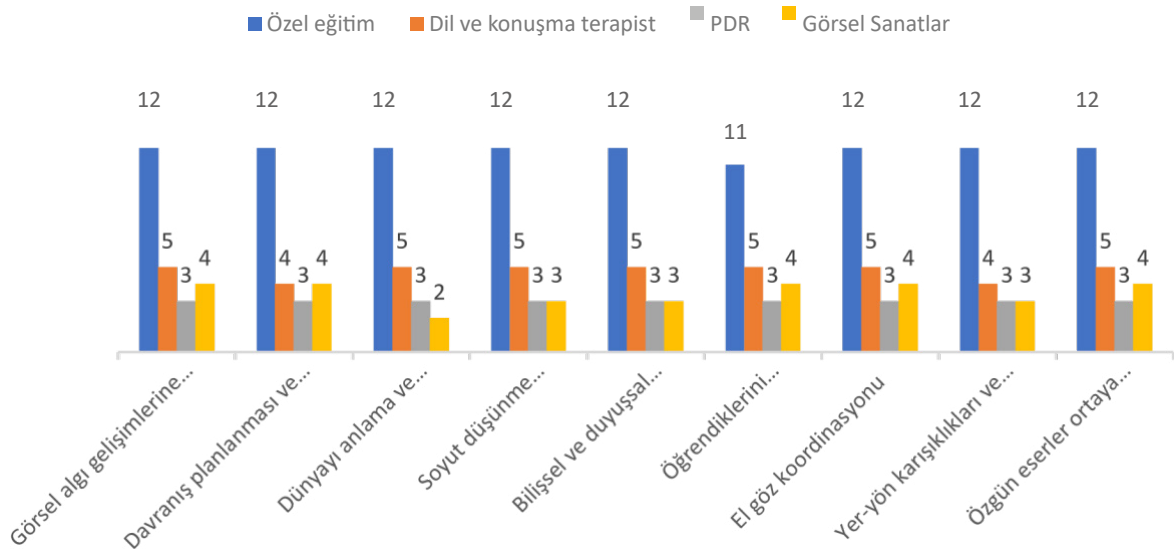
(Ö9) “Biz eğitim öğretim yaparken çocuklara olabildiğince soyutlaştırmak, görsel uyaranlarla desteklemek zorundayız. Bazen desteklenmeyen bilgiler havada kalabiliyor.

Çünkü öğrenci görmüyor, onun görmesi lazım ve onu canlandırmasına yardım etmemiz gerekiyor. Görsel algılarla desteklediğimiz öğrenciye ekstra daha fazla duyu organına hitap ettiği için öğrenme sürecinde avantaj sağlıyoruz” (**Soyut düşünme becerisi, f=6**),

(Ö5)“Tabi ki oluyor. Öğrenme güçlüğü olan bireyler birçok bilgiyi normal gelişim gösteren bireyler gibi öğrenemiyorlar. Bizler ders kapsamında bireylerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimlerini de katkı sağlıyoruz” (**Bilişsel ve duyuşsal gelişime katkıları, f=1**),

Araştırma, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin görsel algılarını geliştirmedeki etkilerini değerlendirmek amacıyla uzmanların değerlendirme formuna verdikleri yanıtların ilişkilerin incelenmesini içeren ve bu ilişkilerin daha detaylı bir analizi için sütun grafikleri aşağıda sunulmuştur. Grafığe ait frekans bilgilerine yer verilmiştir.

Görsel algı gelişimi



Tabloya göre uzmanların değerlendirme formuna verdiği yanıtların frekans bilgilerine bakıldığında en fazla cevapların; “Görsel algı gelişimlerine katkısı (f=24)”, “El göz koordinasyonu (f=24)” ifadelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla beraber “Davranış planlanması ve günlük yaşam becerilerine katkısı (f=23)”, “Soyut düşünme becerilerine katkısı (f=23)”, “Bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı (f=23)”, “Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme yeteneği (f=23)”, “Yer-yön karışıklıkları ve saat karıştırma gibi sıkıntıların azaltılması (f=22)”, “Özgün eserler ortaya çıkarma ve tasarım yapabilmelerine katkısı (f=22)”, “Dünyayı anlama ve yorumlama yeteği (f=22)” sonuçlarına ulaşılmıştır. Uzmanların görüşlerinin değerlendirmesi, görsel sanat etkinliklerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı becerilerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu etkinlikler, görsel materyallerin kullanımıyla desteklenen eğitim yoluyla bu bireylerin anlama, algılama ve kavrama yeteneklerini geliştirebilir. Görsel algı eksikliğinin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini ve görsel ve işitsel algının birlikte kullanımının öğrenmeyi hızlandırabileceğini vurgulayan uzmanlar, görsel algı becerilerinin nesnelere hafızada tutma ve uzun süre hatırlama konusunda görsel sanatlar aracılığıyla geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, görsel algı becerilerindeki zayıflıkların sadece akademik alanda değil, bilişsel, dil, motor ve sosyal gelişimde de sorunlara yol açabileceği ve geliştirilmesinin bu alanlara fayda sağlayabileceği vurgulanmaktadır.

TARTIŞMA

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel algı problemlerinden doğan sorunlar onların günlük yaşamlarını, sosyal ilişkilerini, akademik becerilerini, dil gelişimlerini, motor becerilerini etkilemektedir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarını ve düşük başarı motivasyonu göstermelerine sebep olabilmektedir. Bu sebepler akran iletişimini de etkilediğinden sosyal ve duygusal olarak kendilerini ifade etmekte zorlanırlar. İçine kapanık, görünmez çocuklar olabilirler. Bu nedenle onların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamın sağlanması, başarı duygusunu tadabilecekleri, onları başarma kalıbının içinden çıkaracak bazı unsurlara ihtiyaç duyabilirler. Bunu yaparken de öğrenme güçlüğüne vermiş olduğu algı ve diğer problemlerinde eğitim niteliğinde desteklenmesi gereklidir. İşte bu noktada görsel sanatlar onların bu beklentilerini karşılayan bir alan olabilmektedir. Onlara resimle, oyunla, etkinlikle, dramayla ve birçok farklı materyalle kendilerini ifade edebilecekleri zaman ve imkân sağlanabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde **uzman görüşleriyle** görsel sanatlar eğitiminin önemi konusunda uzmanlarla konuşulduğunda; öğrenme güçlüğüne görsel algı, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, başarı duygusu ve motivasyon, motor gelişimi gibi alanlara faydalı olabileceği söz konusu olmuştur. Dil gelişimlerinde özellikle görsel kartlardan ve görsellerden yararlandığını söyleyen uzmanlar görsel sanatların eğitimlerinde oldukça önemli ve etkili olduğunu da eklemiştir. **Özel eğitim öğretmenleri** eğitimlerinde özellikle el göz koordinasyonu, motor gelişimi, bilişsel gelişim gibi alanlarda görsel sanatları kullandığını ve faydalı olduğu düşüncesinde olduklarını görsel sanat derslerinin özel eğitimde artırılmasının öğrenci gelişimi için oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Pdr uzmanları kendini ifade etmenin bir öğrenci için oldukça önemli olduğunu gözlemlemişlerdir. **Görsel sanatlar öğretmenleri** ise sınıf içinde onların çekingen ve içe kapanık olmasının onların sınıftan kopuk olmasına sebep olduğunu ve görsel sanatlar dersinin onların grup içinde sosyalleşmesi için oldukça önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.

SONUÇ

Bu bölümde, uzmanların perspektifleriyle görsel sanat eğitiminin görsel algı yeteneklerinin gelişimine olan katkısının sonuçları yer almaktadır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde uzman görüşleriyle görsel sanatlar eğitiminin önemi konusunda hazırlanan araştırma kapsamında 5 soru ve özel öğrenme güçlüğüne katkı olabilecek sorular; Görsel algı gelişimi, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, başarı duygusu ve motivasyon, motor becerileri olarak toplanmış ve ilgili sorulardan oluşan görüşme formu **Dil gelişim uzmanları, Özel eğitim öğretmenleri, PDR ve Görsel Sanatlar öğretmenlerine** uygulanmıştır. Bu sonuçlar, görsel sanatların özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için bütünleştirici ve etkili bir öğrenme aracı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, bu tür görsel algı ve sanat aktivitelerinin öğrencilerin genel gelişimini teşvik ettiğini ve onlara özgüven kazandırdığını ortaya koymaktadır. Bu eğitimler ise, eğitimciler, aileler ve uzmanlar için bu alanda daha fazla çaba ve kaynak ayrılmasının önemini de göstermektedir.

1. Bu çalışmada uzmanların görüş ve önerileri incelendiğinde, Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin önemli bir gelişim aracı olduğu ve eğitimlerde sıklıkla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin gelişimleri için görsel sanatlar eğitiminin, görsel algı gelişimleri, dil ve konuşma, sosyal-duygusal gelişimleri, başarı duygusu ve motivasyon, cesaretlendirme, duygusal, bilişsel gelişimleri ve motor gelişimlerinde katkı sağlayabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konuda uzmanların görüşlerinden anlaşılmaktadır ki görsel algılamada bireylerin yaşadıkları bu problemler sadece akademik başarılarında değil, bilişsel, dil, motor, sosyal gelişim alanlarında da sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu noktada görsel algı geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

2. Uzmanlar, görsel algı becerilerinin geliştirilmesinde davranışların planlanması ve günlük yaşam becerilerine katkısı olduğu görülmektedir. Gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini yansıtmaya olanağı sağlamaktadır. Onların nasıl anladıklarını, yorumladıklarını gösteren görsel algılama becerisi, hem öğrenmeyi hem de ifade gücünü de geliştirmektedir.. Aynı zamanda birey için bakmaya ve görmeye hazır hale gelmesine katkısı da olduğu anlaşılmaktadır.
3. Görsel sanatların dil gelişimine etkisine baktığımızda; sanat etkinlikleri ile dil gelişimi arasındaki bağlantı, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Alt başlık olarak görsel algının sosyal –duyuşsal gelişim alanına olan etkisi göz önüne alındığında, görsel algının bu bireylerde kaygı, korku gibi olumsuz hissedilen duygularla baş etme stratejilerini olumlu yönde desteklediğini, çocukların sosyal ortamlara girdiklerinde arkadaşlarından da destek alarak onlarla iletişim kurmayı başardıkları konusunda, gözle görülür bir artmanın sağlandığı gözlemlenmiştir. PDR uzmanlarının görüşlerine göre sosyal duygusal gelişimin bireyler için ne kadar önemli olduğu vurgusu da yapılmıştır.
5. Uzmanlar, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı problemleri onların akademik anlamda başarısız olarak nitelendirmelerinin onları etkilediğini vurgulamışlardır. Uzmanlara göre bu çocuklar, nesnelere ve etrafında bulunan birçok ayrıntıyı daha iyi anlamaya başlamışlardır. Gözlem yapmayı öğrenirken analiz yaparak hayal güçlerini de geliştirmişlerdir. Ayrıca sorumluluk alma isteklerinde artışlar da belirtilmiştir. Bu bireylerde görsel sanatlar eğitiminin hayal kırıklığı ve öğrenilmiş çaresizlik duygularının yenilmesine katkı sağlayacağı sonucuna da ulaşılmıştır.
6. Araştırmada yer alan görsel algının motor gelişimine olan etkisi konusunda uzmanların görüşlerinde özellikle özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi uygularken en fazla katkının motor gelişimi konusunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin geniş bir çerçeveden bakıldığında görsel sanatların görsel algı becerilerini geliştirmesi ve bireylerin gelişimlerinde bütüncül bir fayda sağlayacağı saptanmıştır.

ÖNERİLER

Görsel sanatlar eğitiminin, öğrenme güçlükleri yaşayan bireyler için sağlayabileceği faydaları artırmak adına uzman görüşlerine dayalı öneriler de sunulmuştur.

1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel algı becerilerinin geliştirilmesine etkili olabilecek görsel sanatlar eğitim programı hazırlanabilir. Algı becerileri düzenli takip edilen bireylerin gelişimleri takip edilebilir. Programın bireyselleştirilmiş, takip edilen ve sürekli iyileştirilen bir yaklaşımla uygulanması, öğrencilerin başarılı bir şekilde ilerlemelerini sağlayabilir.
2. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel sanatlar öğretmenlerinin onları anlama ve tanımadaki yeterlilikleri geliştirilmeli ve eksikler belirlenmelidir. Ayrıca, eksikliklerin giderilmesi içinde ne gibi eğitimler verilmesi gerektiği saptanabilir.
3. Özel eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinde yer alan farklı branştan öğretmenlerin çoğunlukta olmasının, özel eğitim alan bireylerin gelişimindeki etkileri ile Görsel sanatlar öğretmenlerinin bu derslerde yer alması durumunda öğrenciye olan faydaları araştırılmalıdır.
4. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin toplumda kabul görmelerinde görsel sanatlar dersinin rolü ne olabilir sorusu artıları ve eksileriyle araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akaroğlu, E. G. (2014). *Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının görsel algı düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altun, T. ve Uzuner F.G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Social Science Studies*, (44),33-49.
- Aral, N. (2021). Öğrenme sürecinde görsel algılama. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 43-52.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Beyoğlu, A. (2015). Sanat Eğitiminde Algı, Görsel Algı ve Yanılsama: Victor Vasarely'nin Çalışmaları Üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 333-348.
- Karadağ, B.(2022). *Sanat terapisi uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kıroğlu, K. (2015). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Kıroğlu& C.Elma (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*.(2-15) Ankara: Pegem.
- Korkmazlar, Ü. (1999). *Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri)*. In A. Ekşi (Ed), Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü. (285-309) İstanbul: Nobel Tıp.
- Memiş, A.,Harmankaya, T. (2012). İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 161 (27). 27-46.
- Öztürk, F. B. (2012). Özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Salderay, B. (2010). Görsel sanatlar ve tedavi (Terapi). *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(6), 133-145.

Meliha Yılmaz , Cihan İnanç

Görsel Sanatlar Dersinde Duvar Yazılarının Mizah Kaynağı Olarak Kullanılması ve Öğrenci Çalışmalarına Yansıması

GİRİŞ

Kabul edilmektedir ki mizah, motivasyonun en temel kaynaklarından biridir. Mizahın pozitif gücü, yeterli düzeyde yararlanılmadığı bilinmekle birlikte, onu eğitimde de motivasyonun en temel araçlarından biri haline getirmiştir. Görsel Sanatlar Eğitimi alanındaki araştırma konusuna geçmeden önce, mizahla ilgili açıklamalara yer verilecektir.

“Mizah kavramı, eğlendirmek, güldürmek ve birinin, bir davranışa incitmeden takılmak amacını güden ince alay” anlamına gelmektedir (Türkçe Sözlük 1988 aktaran Şahin, 2016, s. 127). Durmuş (2020), “mizah” kavramını “bir gerçeği nükte, şaka ve takılmalarla süsleyip anlatan söz ya da yazı çeşidi” olarak tanımlanmıştır (s. 205, 206). TDK Mizahı ‘gülmece’ kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanmış ve gülmeceyi gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi olarak açıklamıştır (Özcan, 2002, s. 13). “Mizah duygusu, hayatın komik ve anlamsız taraflarına ilişkin değerlendirme yetisidir” (Yardımcı, 2010, s. 1). “En kısa ve öz tanımı Albert Einstein yapmıştır. Einstein’a göre mizah gülen düşüncedir” (Oral, 1980 aktaran Otrar ve Fındıklı, 2014, s. 147.)

Mizah insana özgüdür. Eğlenmeyi, gülmeyi ve güldürmeyi amaçlar. Mizah “Yaşamdaki çarpıklıkları, hataları, saçmalıkları gözler önüne serer ve insanları korku ve kaygıdan uzak tutar” (Mallen, 1993 aktaran Akıncı 2015, s. 6). McGhee (2002), bir durumdaki uygunsuzluk fark edilmedikçe bir şakanın anlaşılamayacağını (Aktaran Akıncı, 2015, s. 18,19) ifade eder. “Mizah ile ilgili yapılan tanımların çoğunda beklenmedik, sürpriz, katılım, yersizlik, uyuşmazlık gibi kavramlar yer alır.” (Oruç, 2010, s. 58). Mizahın ortaya çıkması için espri, absürd durum, kelime oyunu vb. bir uyarıcıya gereksinim vardır. Mizah izleyicinin uyarıcıya tepki verdiği etkileşimli bir süreçtir. Uyarıcının mizahi yeterliliği, kişilerin verdiği reaksiyonla anlaşılabilir.

Her toplum kaynağı kendi kültüründen beslenen kendine has bir mizahi anlayışa ve geleneğe sahiptir. “Ulusların yapıları ve özlere farklı farklıdır. Bu yüzden uluslar aynı şeylere gülmezler” (Oruç, 2010, s. 60). Türk toplumu geçmişten günümüze mizah ile iç içe olmuş bir toplumdur. Ulusumuza ait mizah dili Selçukludan Osmanlıya, Osmanlıdan günümüze devam eden köklü bir kültüre sahiptir.

Selçuklu mizahına “sözlü” kültürde özellikle iki tip damgasını vurur. Bunlardan birincisi Nasrettin Hoca, ikincisi de Keloğlan’dır. Hatta bu dönem, Nasreddin Hoca dönemi olarak da görülür” (Aydın, 2006, s. 36). Kaynaklarda Anadolu Selçuklu devletine ait saray kültüründe taklitçiler ve komedyenlerin yer aldığı bilgisi mevcuttur.

Türk mizahının en önemli kaynaklarını edebi ürünlerimiz oluşturmaktadır. “Türk edebiyatında mizah, öncelikle Divan-ü Lugati’-Türk’te ‘külüt’ terimiyle karşımıza çıkar. ‘Halk arasında ortaya çıkıp insanları güldüren şey, halk arasında gülünç olan nesne’ anlamına gelmektedir” (Saracaloğlu vd, 2013, s. 12). Sözlü olarak doğan bu mizah ürünleri, sonradan yazıya geçirilerek daha da edebî bir kimlik kazanır (Pala, 1995, s. 337).

12. Yüzyıldan itibaren Anadolu’da varlık gösteren Türk toplumu için meclislerde dinletiler, taklitler, nükte ve şakalara yer vermek geleneksel bir hal almıştır. “Tekermeler, taşlamalar, maniler,

şathiyeler, şarkı ve türkü sözleri, fabllar vb. mizah içerikli örnekleri de olan şiir türündeki edebiyat ürünleridir” (Yılmaz, 2014, s. 5). Osmanlı İmparatorluğu döneminde, fıkra ve hiciv içerikli edebi eserlerde ve karagöz, meddah, ortaoyunun gibi sahne sanatlarında mizahın kendine özgü bir yeri vardır.

Bir topluluğun hedeflere ulaşmadaki başarısı, bireylerin birbirleriyle uyumlu bir şekilde çalışma yeteneğine bağlıdır. “Gülmek ‘Ben’lerin ‘Biz’e dönüştüğü evrensel bir bütünleşme özlemini imler” (Yılmaz, 2014, s. 3). Mizahın topluluk içindeki birliği ve başarıyı teşvik eden uyumu arttıran güçlü bir araç olduğunu söylenebilir.

Mizah, okul gibi örgütsel ortamlarda, öğrencilerin derslere motive olmaları, streslerinin azalması, sınıf içi iletişimi artması, sosyal bağların güçlenmesi, yaratıcılıklarının, problem çözme becerilerinin, eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesi ve unutulmaz öğrenme için eşsiz bir fırsattır. “Hoşgörü, mizahın kültür boyutunu işaret etmektedir. Toplumda mizahın yapılabilmesi için hoşgörü ortamının olması gerekmektedir” (Hancı, 2017, s. 33). Eğitimde mizaha yer verilmesi, öğrenciler arasında hoşgörü ve empati geliştirmeye yardımcı olabilir, öğrenme etkinliğine yönelik hayal kırıklıklarını giderebilir.

Çocukluk yılları düşünme becerilerinin somuttan soyuta şekillendiği ve duygusal zekânın geliştiği zaman dilimini kapsamaktadır. (Oruç, 2010, s. 60). “Çocuklar önceleri kelimelerin sesleri ile oynamaktan keyif alırken, ilerleyen zamanlarda da kelimelerin anlamları ile oynamak onlar için bir mutluluk kaynağı olmaktadır” (McGhee, 2002 Aktaran Akıncı, 2015, s. 17).

Çocuklar ve yetişkinler arasında bilişsel düzeydeki farklılıklar, mizahi algılarının değişiklik göstermesine sebep olmaktadır. Mizahın eğlenceli tarafı, çocuklar için karmaşık veya zor konuların daha kolay anlaşılmasına yardımcı olabilir. Çocukların mizah anlayışları süreç içerisinde yetişkinlerle benzer bir gelişme gösterir.

“Derste dikkat süresinin ortalama 15-20 dakika olduğu bilinmektedir. Dersi uzun süre katılımsız şekilde dinlemek, konsantrasyon kaybı ve sıkılmaya neden olur ve bu da bireyin öğrenmesini olumsuz yönde etkiler” (Aydın, 2005, s. 3). Öğrencinin derse ve öğretmene yönelik kaygıları, motivasyon düzeyi, derse olan ilgisi ve başarı düzeyi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Sıkıcı bulunan dersler genellikle öğrencinin ilgisini çekmeyen, anlamadığı veya önemsemediği konuları içerir. Aynı zamanda öğretmenle iletişim probleminin yansımasıdır. Mizah, öğretim sürecini daha etkili ve ilgi çekici hale getirecek ve öğrencilerin motivasyonlarını yükseltecektir. “Eğitimi tarafından mizahın kullanılması öğrencideki soru sorma ve konuşma korkusunu azaltır” (Aydın, 2005, s. 3). Öğrenciler, öğretmenin mizahi yaklaşımını benimsediklerinde öğretmenlerini bir otorite figürü olarak görmekten vazgeçecekler daha rahat hissedecekler ve daha kolay iletişim kurabileceklerdir.

“Öğrencinin bir konuya ilgi duyması ve öğrenmeye yönelik çaba göstermesi, kendi öz gereksinimlerinden kaynaklandığı takdirde sağlıklı ve etkili öğrenmeye dönüşebilir. Bireyi harekete geçiren en önemli etkenler, ihtiyaçlar, arzular, ilgiler, sevgiler olup, merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, iç görü geliştirme, içselleştirme, cesaret vb. içsel motivasyona yol açarlar (içsel motivasyon kaynaklarıdır). Bireyi en iyi harekete geçiren motivasyon türü, içsel motivasyondur” (Yılmaz, 2010, s. 197). Öğrencide motivasyon elde etmeye yönelik çabalar, içsel motivasyon elde etmeyi amaçlamalıdır.

Gülme kuramları; Üstünlük Kuramı (Kötüleme Kuramı), Uyuşmazlık Kuramı, Rahatlama Kuramı, Psikoanalitik Kuram olarak dört başlıkta isimlendirilmiştir. Üstünlük Kuramı; gülme eyleminin,

eyleme konu olan kişi ya da kişilerin eksikliklerine sahip olmadığımız ve üstün olduğumuz duygusuyla ortaya çıktığını iddia eder. Uyuşmazlık Kuramı kuramlar içinde en çok kabul görendir. “Kant ve Henry Bergson’ un öncülüğünü yaptıkları bu kurama göre gülme, herhangi bir mizahi metin ya da durumda, kişilerin olay örgüsünün hangi yönde gelişip sonuçlanacağına dair sahip oldukları beklentilerinin, umulmadık bir şekilde sonuçlanması ile ortaya çıkan durumdur” (Özünü,1999 aktaran Akıncı, 2015, s. 9). Rahatlama kuramı mizah aracılığıyla insanların gerginliklerinden kurtulduklarını ve rahatladıklarını savunmaktadır. Psikoanalitik kuram ise sınırlarda biriken enerjiden kurtulmak için gülme yoluna başvurduğumuzu savunur. (Akıncı, 2015, s. 11).

Mizah tarzları dört başlıkta sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici olarak adlandırılmaktadır. Katılımcı ve kendini geliştirici mizah psikolojik açıdan olumlu, saldırgan ve kendini yerici mizah ise psikolojik açıdan olumsuz nitelikteki mizah tarzlarını tanımlar. “Katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah kullanan bireylerin sosyal, aktif, yeniliklere açık, dışadönük ve gelişime açık olmaları, daha fazla olumlu duygular yaşama eğiliminde olmalarıyla açıklanmaktadır” (Akdur ve Batıgün, 2017, s. 2).

Saldırgan mizahı kullanan bireyler karşı tarafı tehit içerikli alay ve kırıcı şakalarla kendi çıkarları için kullanma eğilimindedirler. (Romero ve Cruthirds, 2006 aktaran Şahin, 2017, s. 30) “Freud, psikanalist öğretinin doğrultusunda; mizahın, insanlardaki saldırı dürtüsünden kaynaklandığını savunur” (Moran, 1994 Aktaran Oruç, 2010, s. 57). “Kendini yerici mizah tarzına sahip olan bireyler, kendilerini küçük düşürme ve alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlarlar. Grup tarafından onaylanmak ya da sevilmenin bir yolu olarak kendilerini yererek mizahı kullanırlar. Bu mizah tarzındaki kişiler üzgünken bile mutluymuş gibi davranış gösterirler” (Martin vd, 2003 Aktaran Altınkurt ve Yılmaz, 2011, s. 3).

Mizahın eğitim hedeflerine uygun olarak kullanılabilmesinde, öğretmenlerin sahip oldukları mizah tarzları belirleyicidir. Sınıf ortamında yapılabilecek espriler öğretmenlerin, öğrencilerin ya da eğitimin diğer paydaşlarının incinmeyeceği nitelikte olmalıdır. Öğretmen mizah tarzını belirlerken problem çözme ve rahatlama aracı olarak kullanılacak yöntemler amaçlamalıdır.

Yılmaz (2014)’e göre, eğitimde mizahtan yararlanmanın ilkeleri şunlardır. Seçilen unsur öğrenci seviyesine uygun olmalıdır, öğrenciyi rencide etmeyecek alay içermeyecek nitelikte olmalıdır, seçkilerin öğrenciyeye kötü örnek teşkil edecek küfür ve argo içermemelidir, mizah kaynaklarının öğrencinin mizah anlayışını geliştirecek evrensel ve ulusal düzeyde kabul gören yaratıcılığı harekete geçirecek özellikte ve eğitici öğretici olmalıdır (s, 5).

“İlköğretimden ortaöğretime kadar öğretim programı ve ders kitapları incelendiğinde seçilen metinlerde ve yapılan etkinliklerde mizah türlerinin göz ardı edildiği görülmektedir” (Saracoğlu vd, 2013, s. 11). Eğitimin her alanında geleneksel ve çağdaş nitelikteki mizah kaynaklarından faydalanılabilir. “Sinema, film, video, fotoğraf gibi görsel sanat alanları ve bunların türlerinden, yine görsel sanat alanlarından olan karikatürden ve resim alanında da mizah içerikli eserlerden çok çeşitli şekillerde yararlanma yoluna gidilebilir... Fıkralardan ve mizah içerikli olan hikâyelerden anılardan, masallardan yararlanılabileceği gibi, yine deyimler, bazı atasözleri ve bilmece de zevkli ve eğlenceli içerikler oluşturabilirler” (Yılmaz, 2014, s. 6).

Eğitimde mizah kaynaklarına başvurmak eğlenceli, etkili ve yaratıcılığın beslendiği bir öğrenmenin gerçekleşmesine imkân tanıyabilir. “Bireylerin ve toplumların karşılaştığı amansız sorunlara alışılmışın dışında farklı, etkili hatta eğlenceli çözümler üretebilmesi yaratıcı davranışla mümkün olabilmektedir” (Yolcu, 2014, s. 31). Espriyi anlamada ve problem çözmede ortaya çıkan zihinsel süreçler oldukça yakındır. Mizahın mental işlemesi ön beyinle özellikle de sağ yarım küre ile ilgilidir

ki bu bölgeler yaratıcılık ve problem çözme ile yakından ilgilidir (Kılınç, 2008 aktaran Saracoğlu vd, 2013, s. 19) “Yapılan araştırmalar gülmenin, komikliklerin beynin uyanıklığı ve bellek için gerekli olan maddeleri arttırdığını göstermektedir. Bu sonuç; beynin daha iyi çalışması, dikkatin artması, kısacası daha iyi öğrenme için derslerde mizaha yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır” (Açıkgöz, 2006 aktaran Saracalaoğlu vd, 2013, s. 16, 17).

Görsel sanatlar çalışmalarının öncesinde, öğrencilerin duygu dünyasının beslenmesi çok önemlidir. “Etkinlikten önce seçilen konuyla ilgili öğrenci ve öğretmenler arasında karşılıklı sorular sorulmasına fırsat verilmeli konuyla ilgili öğrencinin ön hazırlık geçirmesine imkân tanınmalıdır” (Buyurgan ve buyurgan, 2007, s. 29). Etkinlik sürecinde çeşitli kaynaklardan faydalanarak öğrenci motivasyonu sağlanmalı sonra uygulamaya geçilmelidir. “Mizah içerikli kaynaklardan yararlanılması, kuşkusuz ki çalışmalarda imge zenginliğine de yol açacaktır. Bütün bunlar dikkate alındığında mizahtan ne şekilde yararlanılacağı, temeli kazanımlara dayandırılmak kaydıyla öğretmenin tercihinin kalmıştır” (Yılmaz, 2014, s. 4, 5).

“İnsanoğlu için kendini ifade etmek büyük bir ihtiyaç; yazı, ait olduğu mekân ve zamanın ötesinde varlık göstermenin bir yolu; kalıcı bir iz bırakmak ya da izini kalıcı kılmak âdeta içgüdüsel bir davranıştır” (Coşar ve Ayaz, 2018, s. 162). Zamanla daha da güçlü bir ihtiyaca dönüşen kendini ifade gereksinimi insanlık tarihi boyunca değişen yöntemlerle günümüze kadar ulaşmıştır. “İnsanoğlu duvarlardan kil tabletlere, çeşitli hayvan derileri kullanılarak yapılan parşömenlerden papirüslere ve kâğıttan günümüzdeki dijital ekrana kadar çeşitli araçları kullanarak düşüncesini bulunduğu zamanın ve mekânın ötesine taşıma çabası içerisinde olmuştur” (Sala, 2017, s. 68). Mağara duvarlarında başlayan süreç, günümüzde yerini kent duvarlarına bırakmış durumdadır. “Laure Borgomana, duvar yazılarını bir ifadeden çok, bir iletişim biçimi olarak niteler” (Emecan, 2007, s. 157).

“Duvar yazılarının İngilizce karşılığı grafitidir. Grafit kelimesi çoğul anlamlıdır. Tekil anlamı graffito’dur. Grafit kelimesinin kaynağı ise İtalyanca graffiare kelimesidir” (Gach, 1973, s. 285 aktaran Babayiğit, 2017, s. 317). Grafiti kelimesinin anlamı ise çizmektir. “Batıdaki karşılığı grafiti olan duvar yazıları çabucak silinip yerlerine yenileri yazıldığı için bazı çevreler tarafından, Ephemeral (kalıcı olmayan yazılar) olarak adlandırılmaktadır” (Özünlü, 1993, s. 122). “Graffiti, duvara yapılan yazılama işlemi olarak düşünüldüğünde kapsamı oldukça genişlemektedir” (Kıyar, 2017, s. 104). Kent duvarları dışında da birçok yerde de örneklerini görebildiğimiz özlü yazılar duvar yazısı olarak kabul edilebilir.

“Bugün çağdaş atasözleri olarak da anılan duvar yazıları, özellikle 1970’li yıllardan başlayarak sokaktaki insanın sık sık kullandığı bir anlatım aracı olmuştur” (Emecan, 2007, s. 157). Duvar yazılarının en bariz özelliği bulunduğu sokağın ruhunu ve sosyolojisini yansımasıdır. (Sala, 2017, s. 59, 68, 73). Duvar yazıları özellikle gençlerin özel ve yoğun duygularını kimliklerini gizleyerek ifade etmek için başvurduğu bir yöntemdir (Şad ve Kutlu, 2009, s. 54). “Duvar yazılarının analizi, gerek toplumsal gerekse psikolojik problemlerin tespiti, eğitimle ilgili bazı verilerin elde edilmesi, genç bireylerin hayata bakış açılarının keşfedilmesi bağlamında önem taşır” (Karakaş, 2018, s. 1119).

Duvar yazıları, az sözle çok şey anlatılması amaçlanan kısa yazılardır. Sözün ne söylediği kadar nasıl söylendiği de önemlidir. Duvar yazılarında ifade tarzını oluşturan ana unsurlar; mecazlar, şaşırtmalar ve dildeki sapmalardan oluşur. (Karakaş, 2018, s. 1118). Duvar yazılarının birey üzerinde düşündürmek, şaşkınlık yaratmak, gülümsetmek gibi etkileri vardır. Özünlü ’ye göre, duvar yazılarında okuyucunun gülmesini sağlayan öge, okuyucuda yarattığı beklentiye tam tersi bir sonuca ulaşmasıyla ortaya çıkan çelişmedir (Emecan, 2006, s. 159).

Araştırmalar göstermektedir ki sanat derslerinde öğrencilerin başarıları motivasyon unsurlarının sıklığıyla ciddi düzeyde bağlantılıdır. Öğretim sürecini başarılı kılabilecek olan; bilgiyi aktarırken mizah gibi destekleyici unsurlara ne düzeyde yer verildiğidir. Görsel sanatlar eğitimi açısından mizahın yaratıcı katkısını göz ardı etmemek gerekir. Dersle yönelik uygulamalar belirlenirken mizahi içerikli konular seçilmesi sayesinde öğrencilerin farklı düşünme becerileri sergiledikleri ve yaratıcı çalışmalar elde ettikleri görülebilmektedir. Mizah aracılığıyla dersler öğrencilerin eğlenebildikleri etkinliklere dönüşmektedir. Mizah kaynaklarının, modern ve geleneksel kültür içerisindeki zengin yapısına rağmen, mizahın eğitimde yer alma düzeyinin yeterli olduğu söylenemez. Eğitimin tüm alanlarında ve görsel sanatlar dersinde mizah için başvurulabilecek kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Duvar yazılarının okurlarında bıraktığı mizahi etki, görsel sanatlar eğitiminde mizah kaynağı olarak değerlendirilebileceği düşüncesini doğurmuştur. Bu çalışma görsel sanatlar dersinde mizah kaynağı olarak duvar yazılarının etkisini ve öğrenci çalışmalarına yansımalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; Görsel sanatlar dersinde mizah kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin neler olduğu ?, Video kayıt yöntemiyle duvar yazıları konulu etkinliğe ait gözlemlerin içerik çözümlemesi sonucunda ne gibi veriler elde edileceği?, Görsel sanatlar dersinde mizah kaynağı olarak duvar yazılarının kullanılmasını yönelik öğrenci görüşlerinin neler olduğu? Mizah kaynağı olarak duvar yazılarının öğrencilere ait görsel sanatlar çalışmalarına nasıl yansıdığı? Araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, görsel sanatlar dersinde duvar yazılarının mizah kaynağı olarak etkisini ve verimliliğini incelemeye yönelik nitel bir araştırma olup araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Gözlem amaçlı ders video kaydı, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve duvar yazıları konulu öğrenci resimleri araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. “Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler” (Büyüköztürk vd, 2014, s. 22).

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırma ortamının belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Erzurum ilinde merkezde bir ortaokul belirlenmiştir. Ortaokulun 7. sınıf ve 8. sınıf düzeyinde 10’ar öğrenciden oluşan toplam 20 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

İşlem Basamakları

- Öğretmen görüşme formu aracılığıyla ders öğretmeniyle ilgili veriler toplanmıştır.
- Etkinlik süreci sesli ve görüntülü kayıt eşliğinde başlatılmıştır.
- Çalışma için belirlenmiş 29 adet duvar yazısı (Ek-21) slayt eşliğinde öğrencilere sunulmuştur.
- Sunulan slaytların öğrencilerde çağrıştırdığı anlamlar üzerine konuşulmuş ve kendi seçtikleri bir duvar yazısını resme dökmeleri istenmiştir.
- Duvar yazıları konulu resim çalışmaları gerçekleştirilmiştir.
- Öğrenci görüşme formları aracılığıyla öğrencilerin etkinlikle ilgili görüşleri belirlenmiştir.

- Veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ulaşılan bulgular değerlendirilerek çalışma sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği için çoklu veri toplama aracından faydalanılmıştır. Çalışmada başvurulan veri toplama araçları; öğretmen görüşme formu, etkinlik sürecinin tamamının içeren gözlem amaçlı video kaydı, duvar yazıları konulu öğrenci resimleri ve öğrenci görüşme formlarından oluşmaktadır.

Çalışmada etkinlikte yer verilen duvar yazılarını gösterir çizelgeden faydalanılmıştır. Bu çizelgede 29 adet duvar yazısına yer verilmiştir. Duvar yazıları belirlenirken öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına ve ilgilerini karşılmasına özen gösterilmiştir. Etkinlikte yer verilen duvar yazıları seçilirken uzman görüşü alınmıştır.

Öğretmen görüşme formunda yer verilen sorular, öğretmenin mesleki yaklaşımını ve eğitimde mizahın gerekliliğine dair görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşme soruları araştırmacı ve bir uzman tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle görüşme yapılmıştır. “Bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir” (Ekiz, 2013, s. 63). Öğrencilere yönelik görüşme soruları, öğrencilerin ilgi duydukları dersleri, görsel sanatlar dersine dair beklentilerini, derslerde mizaha yer verilmesi ve öğretmenlerin mizahi tutumlarına yönelik görüşlerini ayrıca duvar yazıları konulu görsel sanatlar etkinliğine yönelik düşünceleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan açık uçlu sorular için uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme formları aracılığıyla ulaşılan verilerle çalışma desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma için nitel veri analiz yöntemlerinden, betimsel analiz ve içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi yöntemiyle elde edilen verilerin içeriğinde yer alan tekrarlanabilir geçerli sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Etkinlik sürecinin tamamının içeren gözlem amaçlı video kaydı yazılı metne dökülmüştür. Veriler kodlanarak tablolara dönüştürülmüş ve bu veriler çözümlenmiştir. Öğretmenin ve öğrencilerin kendileri için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri yanıtlar ve öğrencilerin duvar yazıları konulu resim çalışmaları betimsel ve içerik olarak analiz edilmişlerdir.

“Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür” (Yıldırım ve Şimşek, 2003 aktaran Özdemir, 2010, s. 336). “İçerik analizi, metin ya da metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar” (Büyüköztürk vd, 2014, s. 240).

Öğrencilerinin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar veri tablolarına dönüştürülmüştür. Öğrencilerin ilgi duydukları dersleri, görsel sanatlar dersine yönelik beklentilerini, derslerde mizaha yer verilmesine yönelik görüşlerini, duvar yazılarına yönelik görüşlerini, duvar yazıları konulu görsel sanatlar ders etkinliğine yönelik görüşlerini içeren veri analiz tabloları elde edilmiştir.

Veri analiz tablolarında yer alan her bir başlığın öğrenciler tarafından tercih edilme sayısı, toplam öğrenci sayısına (20) oranlanarak, yüzdelerle tercih oranları elde edilmiştir. Bu oranlar etkinliğe yönelik çıkarımlar elde etmek amacıyla yorumlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin görsel sanatlar çalışmalarında var olan görsel unsurlar, duvar yazılarıyla ilişkili içerik bakımından analiz edilmiş imge zenginliği, mizahi ve yaratıcı yeterlilikleri açısından değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Öğretmen Görüşme Formuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde ulaşılan veriler öğretmene yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bilgilerin analizine dayanmaktadır. Öğretmen 26 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Görsel sanatlar dersinde mizahi içerik kullanımının bir gereksinim olduğunu, görsel sanatlar dersinde mizahi içerik olarak atasözlerine, bilmecele ve deyimlere yer verdiğini ama duvar yazılarını hiç kullanmadığını dile getirmektedir. Öğrencileriyle güçlü bir iletişime sahip olduğunu ve bunda mizahtan sıklıkla faydalanmaya çalışmasının rolü olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin öğrencilere yönelik mizahi bir yaklaşım sergilediği, bu yaklaşım sonucunda öğrencilerin kendilerini ifade ederken özgüvenli ve rahat oldukları anlaşılmıştır.

Ders İçerik Analizine Yönelik Bulgular

Betimsel analizin ardından, içerik analizi için toplanan veriler değerlendirilmiş, görüşme formu ve video kayıtları çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, "Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

Öğretmenin benimsediği öğretim yolunun ve kullandığı öğretim yönteminin belirlenebilmesi için, 2 hafta süresince 2 ders saati video kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Öğretmenin başvurduğu öğretim tutumları kodlanarak sınıflandırılmış, süreler belirlenmiş ve belirlen süreler yüzdelerle hesaplanmıştır. Öğretmene ait öğretim tutumlarını gösterir kodlar ve yüzdelerle hesaplamaları aşağıdadır.

Tablo 1.*Birinci Etkinlik Saati İçin Öğretmenin Başvurduğu Öğretim Tutumları*

	Görsel Kodlar	Öğretim Yolları	Süre	Yüzelik Değer.
Öğretmene Ait Süreler	TBA	Temel Bilgi Aktarımı	4 Dakika 55 S	%13,689
	Y	Yönetmel	18 S	%0,835
	Sii	Süreç içinde İletişimsel	11 Dakika 28 S	%31,925
	i	İşlevsiz	2 Dakika 10 S	%6,032
	ÖAST	Öğretmene Ait Süreler Toplamı	18 Dakika 51 S	%52,482
	Ö	Öğrenciye Ait Süre	17 Dakika 4 S	%47,517
	GT	Genel Toplam	35 Dakika 55 S	%100

Tablo 2.*İkinci Etkinlik Saati İçin Öğretmenin Başvurduğu Öğretim Tutumları*

	Görsel	Öğretim Yolları	Süre	Yüzelik Değer.
Öğretmene Ait Süreler	TBA	Temel Bilgi Aktarımı	1 Dakika 53 S	%5,037
		Yönetmel	35 S	%1,560
	U	Uygulama	34.55	%93,401
	GT	Genel Toplam	37 Dakika 23 S	%100

Öğretmenin iki ders saati süreli duvar yazıları konulu etkinlik süreci içerisinde temel bilgi aktarımı ve iletişimsel yöntemlere başvurduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen gözlemlene süreçte konu ve öğrenci merkezli öğretmen özellikler sergilemiştir. Öğrencilerinde özgüven, estetik ve algısal duyarlılık oluşturmayı odaklı olduğu ifade edilebilir. Öğrencilere sunumunu yaptığı duvar yazılarıyla ilişkili anılarını paylaştığı, mizahi bir tutum sergilediği gözlemlenmiştir.

Öğrenci Görüşme Formlarının Analizine Yönelik Bulgular

Tablo3 öğrenci görüşme formunda yer verilen “Eğlenceli bulduğun, ilgi duyduğun dersler hangileridir? Nedenleriyle açıkla” sorusuna verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuştur.

Tablo 3.*Öğrencilerin İlgi Duydukları ve Eğlenceli Buldukları Dersleri Gösterir Veri Analiz Tablosu*

Derslere Yönelik Görüşler	Derslere Yönelik Görüşlere Ait Sayısal Kodlar
Eğlenceli Buluyorum, iyi vakit Geçiriyorum	1
İlgi Duyuyorum	2
Öğretmen Komik	3
Öğretmen İyi Anlatıyor	4
Derste Başarılı Olabiliyorum	5
Sayısal İşlem Yapmayı Seviyorum	6
Uğraşmayı Seviyorum	7
Öğretmenle Anlaşabiliyoruz	8
Derste Öğrendiğim Şeyler İlgimi Çekiyor	9

Derslerin Tercih Sayıları ve Tercih Yüzdeleri

	Matematik	Fen Bilgisi	Beden Eğitimi	Görsel Sanatlar Eğitimi	İngilizce	Teknoloji ve Tasarım	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Müzik
Ö1	* (1)	*(1)	*(1)						
Ö2			*(1)	*(1)					
Ö3			*(1)						
Ö4	*(1-2)				*(1)				
Ö5		*(4-5)		*(1-2)		*(3)			
Ö6		*(1)				*(1)	*(1)		
Ö7		*(1-9)							
Ö8			*(1)		*(2)				
Ö9	*(6)	*(6)							
Ö10	*(1)	*(1)			*(1)	*(1)	*(1)		
Ö11	*(1-2)								
Ö12			*(1)	*(1-2)		*(3)			
Ö13								*(1-2)	
Ö14			*(1)						
Ö15			*(1)						
Ö16	*(6)	*(2)	*(1)					*(9)	
Ö17				*(2-7)					

Ö18	* (2)			* (2-7)					* (7)
Ö19		* (8)	* (1)						
Ö20		* (2-9)							
ÖĞRENCİ TERCİH SAYISI	7	9	9	5	3	4	2	2	1
TERCİH YÜZDESİ	%35	%45	%45	%25	%15	%20	%10	%10	%5

Derslere Yönelik Görüşlerin Branşlar Bazında Yüzdelerik Dağılımı

	Eğlenceli Buluyorum	İlgi Duyuyorum	Öğretmen Komik	Öğretmen İyi Anlatıyor	Derste Başarılı Olabiliyorum	Sayısal İşlem Yapmayı Seviyorum	Uğraşmayı Seviyorum	Öğretmenle Anlaşabiliyorum	Derste Öğrendiğim Şeyler İlgiyi Çekiyor
Matematik	%20	%15				%5			
Fen Bilgisi	%20	%10		%5	%5	%5		%5	%10
Beden Eğitimi	%45								
Görsel Sanatlar	%15	%20					%10		
İngilizce	%10	%5							
Teknoloji ve Tasarım	%10		%10						
Türkçe	%10								
Sosyal Bilgiler	%5	%5							%5
Müzik							%5		

Tablo 3'e göre Görsel sanatlar dersi öğrencilerin en çok tercih ettikleri dersler içerisinde dördüncü sırada yer almaktadır. Öğrencilerin en çok eğlenceli buldukları dersin Beden eğitimi dersi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Fen bilgisi ve Matematik gibi sayısal dersleri görsel sanatlar dersinden daha eğlenceli buldukları görülmektedir. Öğrencilerin doğası gereği sanat derslerini daha eğlenceli bulmaları beklenirken ortaya çıkan bulgu ilgi çekicidir. Görsel sanatlar dersini tercih eden beş öğrenciden dördünün derse ilgi duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmada yer alan öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik ilgileri beklenen yeterlilikte değildir.

Tablo 4 öğrenci görüşme formunda yer verilen "Görsel Sanatlar Dersinden Beklentilerin Nelerdir? Açıkla" sorusuna verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Beklentilerini Gösterir Veri Analiz Tablosu

	Yeni Teknikler Öğrenmek, Resim Yapma Becerilerini, Hayal Gücünü Ve Yaratıcılığını Geliştirmek	Sohbet Etmek	Öğretmenimizin, Dersi İyi Anlatması	İligi ve Şefkat	Kendi İstedğim Konuları Çalışmak	Beklentim Yok	Dersin Daha Zevkli İşlenmesi	Öğretmenin Öğrenciyi İyi Karşılması Zorlamaması	İyi Not Almak	Ders Sayısının Artması
Ö1	*	*								
Ö2			*	*						
Ö3						*				
Ö4						*			*	
Ö5	*			*				*		
Ö6	*									
Ö7	*									
Ö8	*									
Ö9	*									
Ö10	*									
Ö11	*									
Ö12										*
Ö13								*		
Ö14	*									
Ö15					*					
Ö16					*					
Ö17	*									
Ö18	*									
Ö19							*			
Ö20	*									
	%60	%5	%5	%10	%10	%10	%5	%10	%5	%5

Öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik beklentilerini gösteren veri analiz tablosu incelenmiştir. Öğrencilerin görsel sanatlar dersinde yönelik en önemli beklentilerinin yeni teknikler öğrenmek, resim yapma becerilerini, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarının geliştirmek olduğu görülmüştür. Çalışmada yer alan öğrencilerden ikisi “kendi istediğim konuları çalışmak” beklentisini dile getirmişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin konu tercihlerine yönelik öğretmen tutumlarının daha esnek olması gereğini düşündürdüğü için anlamlıdır. Bir öğrenci “Ders Sayısının Artması” beklentisi dile getirmiştir. Bu ifade sanat öğretmenlerinin görsel sanatlar ders saatlerinin artırılmasına yönelik beklentilerinin öğrenciler içinde geçerli bir beklenti olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5 öğrenci görüşme formunda yer verilen “Derslerde Mizaha Yer Verilmesi Hakkında Görüşlerin Nelerdir? Açıkla.” sorusuna verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Derslerde Mizaha Yer Verilmesine Yönelik Görüşlerini İçerir Veri Analiz Tablosu

	Derslerde mizaha yer verilmelidir. Derslerde Mizaha Yer Vermek Dersleri Zevkli Kılar	Derslerde Mizaha Yer Vermek Önemlidir.	Derslerde Mizaha Yer Vermek Dersi Daha Çok Sevmemizi ve Daha İyi Anlamamızı Sağlayabilir.	Derslerde Mizahı Abartmak Dersi Geriye Götürür	Derslerde Mizaha Yer Vermek Öğretmenlerin Okulların Daha Çok Sevilmesini Sağlar	Derste Hocalar sıkıcı olmamalı Arada Sırada Onlarda Şaka Yapmalı,
Ö1	*					
Ö2		*				
Ö3	*	*	*			
Ö4	*			*		
Ö5			*		*	
Ö6	*					
Ö7	*					
Ö8	*					
Ö9	*		*			
Ö10	*					
Ö11	*					
Ö12	*				*	
Ö13	*					
Ö14	*					
Ö15	*					
Ö16	*					*
Ö17	*					*
Ö18					*	
Ö19	*					
Ö20	*		*			
	%85	%10	%20	%5	%15	%10

Öğrencilerin derslerde mizaha yer verilmesine yönelik görüşlerini içeren veri analiz tablosu incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunlukla derslerde mizaha yer verilmesi gerektiğini ve mizaha yer vermenin dersleri zevkli kılacağını düşündükleri görülmektedir. Bir öğrenci tarafından dile getirilen “Dersde Mizah abartmak dersi geriye götürür” düşüncesi dikkat çekmektedir. Eğitimde bilimsel bir tespitin öğrenci tarafından ifade edilmiş olması anlamlıdır.

Tablo 6 öğrenci görüşme formunda yer verilen “Duvar yazılarını komik buluyormusun? Cevabını nedenleriyle açıkla.” sorusuna verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin Duvar Yazılarına Yönelik Görüşlerini İçeren Veri Analiz Tablosu

	Duvar Yazılarını Komik Bulmuyor	Duvar Yazılarını Komik Buluyor	Duvar Yazılarını Eğlenceli Buluyor	Bazı Duvar Yazılarını Mantıklı ve Düşündürücü Buluyor	Bazı Duvar Yazılarını Çelişkili Buluyor	Duvar Yazılarını Garip Buluyor	Bazı Duvar Yazılarını Komik Buluyor	Duvar Yazılarını Genel Olarak İlginc Buluyor	Bazı Duvar Yazılarını Komik Bulmuyor	Duvar Yazılarını Hayatı Anlatıyor, Duygusal Buluyor
Ö1	*		*							
Ö2		*	*							
Ö3		*	*							
Ö4				*	*		*			
Ö5	*					*				
Ö6							*	*		
Ö7		*	*	*						
Ö8		*	*							
Ö9		*	*							
Ö10							*			
Ö11		*	*							
Ö12							*		*	*
Ö13		*	*							
Ö14		*	*							
Ö15							*		*	
Ö16							*		*	
Ö17			*				*			
Ö18		*	*	*						
Ö19		*	*							
Ö20	*									*
	%15	%50	%60	%15	%5	%5	%35	%5	%15	%10

Öğrencilerin duvar yazılarına yönelik görüşlerini içeren veri analiz tablosu incelendiğinde öğrencilerin yarısının duvar yazılarını komik buldukları, yarıdan fazlasının duvar yazılarını eğlenceli buldukları görülmektedir. Bu bulgu duvar yazılarının komik bulunmasa bile eğlenceli bulunduğunu ortaya koymaktadır. İki öğrenci duvar yazılarının hayatı anlattığını bu nedenle duygusal bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu görüş duvar yazılarının sosyolojik kaynaklarıyla örtüşmesi yönüyle ilgi çekmektedir. Bir öğrenci “Duvar yazılarını çelişkili bulduğu görüşünü” dile getirmiştir. Duvar yazılarının sahip olduğu mizah genellikle çelişkilerin mizahi yansımasıdır. Öğrencinin görüşü duvar yazılarının mizahi dinamiğinin tespiti olması yönüyle anlamlıdır.

Tablo 7 öğrenci görüşme formunda yer verilen “Duvar yazıları konulu görsel sanatlar etkinliğine yönelik duygu ve düşüncelerin nelerdir? Açıkla.” sorusuna verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuştur.

Tablo 7.

Öğrencilerin Duvar Yazıları Konulu Görsel Sanatlar Ders Etkinliğine Yönelik Görüşlerini İçerir Veri Analiz Tablosu

	Çok Zevk Aldım, Keyifli, Güzel, Eğlenceli Bir Etkinlik Oldu	Duvar Yazılarının Görsel Sanatlar Dersiyile Uyumlu Olduğunu Düşünüyorum	Benim İçin Düşündürücü Bir Ders Etkinliği Oldu, Resim Yaparken Aklıma Çok Şey Geldi, Hayal Gücüm Çalıştı	Düşüncem Yok Duvar Yazılarını Bugün Öğrendim Ve Şaşırdım	Duvar Yazısının Konusunu Kendim Belirlemek İstirdim	Derse Odaklanmamı Sağladı	İnsanların Söyleyemediği Düşünceleri Duvar Yazılarında Görmek Beni Mutlu Etti	İstedğim Gibi Resim Çizemediğim İçin Üzülüm
Ö1	*							
Ö2	*							
Ö3		*						
Ö4	*		*					
Ö5				*				
Ö6	*		*					
Ö7	*							
Ö8	*		*					
Ö9	*						*	
Ö10	*							*
Ö11	*							
Ö12								*
Ö13			*					
Ö14	*							
Ö15	*						*	
Ö16	*		*					
Ö17	*				*			
Ö18	*							
Ö19	*							
Ö20	*					*		
	%80	%5	%25	%5	%5	%5	%10	%10

Öğrencilerin duvar yazıları konulu görsel sanatlar ders etkinliğine yönelik görüşlerini içeren veri analiz tablosu incelenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunlukla etkinlikten zevk aldıkları, keyifli, güzel, eğlenceli bir etkinlik olarak değerlendirdikleri görülmektedir. İki öğrenci tarafından dile getirilen “İnsanların söyleyemediği düşünceleri duvar yazılarında görmek beni mutlu etti” görüşü duvar yazılarının ortaya çıkışını sağlayan sosyolojik gereksinimin geçerliliğini ortaya koymaktadır.

Duvar Yazıları Konulu Görsel Sanatlar Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Resim 1’ de Ö1 kodlu öğrenci konu olarak “**Gittiğim yol yol değil ama manzarasını seviyorum**” isimli duvar yazısını seçmiştir (Ek-1). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci güzel manzara anlayışını deniz, palmye ağaçları, kumsal, yunus balıkları ve sörf tahtasını bir arada betimleyerek ifade etmiştir. Bu manzaraya çimenler içerisinde ulaşan yol, taşlık olarak gösterilerek yolun kötü bir yol olduğunu vurgulamaktadır. Resim, öğrencinin akademik başarısının ideal olmadığını farkında olduğunu ama bu duruma neden olan yaşam tarzından şikâyetçi olmadığını düşündürmektedir. Ö1 kodlu öğrencinin konu olarak seçtiği duvar yazısının başarılı bir mizahi etki

uyandırdığı, kullandığı görsel ifade unsurlarının imge zenginliği ve yaratıcı nitelik taşıdığı ifade edilebilir.

Resim 2' de Ö2 kodlu öğrenci konu olarak **“Üzüm üzüm baka baka kararır öğrenci karneye baka baka morarır”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-2). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Başarılı öğrenciyi sarı üzümle, başarısız öğrenciyi mor üzümle simgelediği düşünülebilir. Üzüm üzüm baka baka kararır atasözünden yola çıkılarak; karnedeki olumsuz notların ve başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencide uyandırdığı duygu durumuna ifade kazandırıldığı dile getirilebilir. Çalışmada karnelerdeki olumsuzluklar mizahi bir bakışla ele alınmıştır.

Resim. 3' de Ö3 kodlu Öğrenci konu olarak **“Türkiye’de artık yüz nakli yapılıyor yüzüzlere duyurulur”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-3). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci büyük bir ameliyathane kapısının önünde iki grup halinde dört insan figürü resmetmiştir. Kapının çıkış yazan kapısının önündeki figürler yüzlerinde alaycı ve mutlu bir ifade taşımaktadır. Kapının giriş yazan kanadının önünde ise yüzüz iki figür yer almaktadır. Duvar yazısı ülkemizin, tıbbi alanda sahip olduğu ileri bir imkâna atıfla taşlamada bulunmaktadır. Ö3 kodlu öğrenci çalışmasında; çıkış kapısı önünde yeni yüzleriyle yer alan figürler aracılığıyla yüzüz olarak tanımladığı kişilere mecaz anlamda karakterli davranmaları mesajını vermektedir. Duvar yazısının güçlü bir mizahi etki uyandırdığı ve imge zenginliği içerdiği, resmin mizahi etkiyi başarılı bir şekilde yansıttığı dile getirilebilir.

Resim. 4' de Ö4 kodlu öğrenci konu olarak **“Zayıf sız karne duvaksız geline benzer”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-4). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci resim yüzeyine bir oda, odanın içerisinde bir ayna ve aynanın karşısında bir karne resmetmiştir. Aynaya dönük resmedilen karnenin aynadaki yansıması duvaksız bir gelin olarak betimlenmiştir. Öğrenci karnedeki kırık notları süs olarak yorumlayarak, karnesindeki zayıfları önemsemeyen öğrenci yaklaşımını ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğrenci resminde mizahi etkinin imge zenginliği ve yaratıcı görsel unsurlar yardımıyla başarılı bir şekilde yansıtıldığı ifade edilebilir.

Resim. 5' de Ö5 kodlu öğrenci konu olarak **“Sınavları düşünüyorum kitaplarım kapalı”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-5). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci sınav döneminde öğrencilerin ders çalışmak istememelerini esprili bir şekilde ele almıştır. Sınavları düşünmeden yapamayan öğrenciyeye ait kitaplarının kapalı olarak resmedilmesi, öğrencinin sınavlarda başarılı olmaya yönelik bir çaba içerisinde olmadığını göstermektedir. Ö5 kodlu öğrencinin resminde duvar yazısının imge zenginliği ve yaratıcı görsel unsurlar kullanılarak başarılı bir mizahi vurguyla ifade edildiği dile getirilebilir.

Resim. 6' da Ö6 Kodlu öğrenci konu olarak **“Mutluluğu bulan bana da konum atsın”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-6). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci resim yüzeyinin ortasındaki bir kız çocuğu resmetmiş, figür mutluluğu simgeleyen bir kalbi kucaklar vaziyette betimlenmiştir. Öğrencinin resminin sağ ve sol köşesinde yer verdiği ağaç figürleri ise çocuktaki mutluluk ve doğa kavramları arasında kurduğu ilişkiyi ifade etmektedir. Çocuk figürünün üzerinde yer verilen konum simgesi sembolik olarak mutluluğu bulmuş kişinin konumunu göstermektedir. Ö 6 kodlu öğrenci çalışmasında, duvar yazısının sahip olduğu mizahi etkinin zengin imgelerle ve yaratıcı görsel unsurlar aracılığıyla başarılı bir şekilde yansıtıldığı söylenebilir.

Resim 7'de Ö7 Kodlu öğrenci konu olarak **“Keşke dünyayı pandalar yönetse”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-7). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Resim yüzeyinin üst ortasında siyah ve beyaz renklerde bir panda yer almaktadır. Panda resim yüzeyinin üst orta kısmında resmedilmiş, yüzeyin alt tarafında ise dağınık olarak izleyiciler betimlenmiştir. Dört adet konuşma balonunda

“Keşke dünyayı ben yönetsem.”, “ Beni severseniz okulu kapatıcam bir ara.”, “ Neslim tükeniyor sevin beni.”, “ Yuvarlanmak serbest.” İfadeleri yer almaktadır. Alt tarafta izleyici olarak tasarlanmış, ikisi kucaklarında panda taşıyan beş adet insan figürü betimlenmiştir. İzleyicilerin bazılarının ellerinde pankartla bulunmaktadır. Bu pankartlarda “Oylar pandaya.” ve “ Helal olsun.” yazıları yer almaktadır. Ö 7 kodlu öğrenci özgün çalışmasında duvar yazısını konuşma balonlarının katkısıyla başarılı bir mizahi vurguyla ele almıştır.

Resim 8’de Ö8 kodlu öğrenci konu olarak **“Doğmadan önce senaryoyu okusak iyiydi”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-8). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Ortada resmedilen bebek figürünün henüz doğmamış olduğu, üzerinde yer aldığı bulut figürü ve kafasındaki hareyle simgelenmiştir. Sağında ve solunda resmedilen melek figürleriyle henüz doğmamış bir bebeğin temsil edilmek istendiği düşüncesi vurgulanmıştır. Sağa sola saçılmış halde gözüken yazılı metinler ise bebeğin beğenmeyerek saçtığı yaşam senaryolarını ifade etmektedir. Bebeğin elinde yazılı bir metin bulunmaktadır. Yüzündeki tebessüm elinde tuttuğu yaşam senaryosunu beğendiğini göstermektedir. Ö8 Kodlu öğrencinin seçtiği duvar yazısını yaratıcı unsurlar kullanarak ve imge zenginliği elde ederek başarılı bir mizahi etkiyle yansıttığı ifade edilebilir.

Resim 9’ da Ö 9 kodlu öğrenci konu olarak **“Bu hayatta gülmeme isteyen tek kişi fotoğrafçıydı”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-9). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci resim yüzeyini dört parçaya ayırmıştır. Sol alt parçada çocuğuyla yürüyen bir babanın betimlendiği düşünülebilir. Betimlemede babanın mutlu ama çocuğun duygu durumunun nötr olduğu anlaşılmaktadır. Sağ alt köşede aynı nötr duyguyla resmedilen figür ev ortamında mutlu bir aile bireyiyle oturur vaziyette resmedilmiştir. Sağ üst kösedeki resimde; diğer iki resimde nötr duyguyla resmedilmiş olan figür, gülerken betimlenmiş mutlu olarak resmedilmiştir. Figürün gülüyor olmasının nedeni gerçek kaynaklı bir mutluluk değil, fotoğrafçının poz vermesi maksadıyla onu yönlendirmesidir. Resimden yola çıkarak öğrencinin ilgi ve sevgi eksikliği yaşadığı düşünülebilir. Sağ üst kösedeki resimde bulutların ve güneşin yer alması, sağ alt kösedeki resimde halı üzerinde kelebeklerin, çiçeklerin yer alması mutluluğa duyulan özleme dair simgeler olarak düşünülebilir. Ö 9 kodlu öğrencinin konu olarak seçtiği duvar yazısını yaratıcı nitelikte görsel unsurlar kullanarak resmettiği ifade edilebilir.

Resim 10’ de Ö10 kodlu öğrenci konu olarak **“Beş tüp kan aldılar biride çıkıp vişne suyu içermisin demedi”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-10). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci resim yüzeyini iki parçaya ayırmıştır. Birinci parçada sağlık kuruluşunda dört tüp kan vermiş, hâlihazırda beşinci tüp kanı veren bir figürü resmetmiştir. İkinci parçada aynı figürün kan verdikten sonra sağlık kuruluşundan ayrılışını betimlemiştir. Figür kan verme esnasında ve kuruluştan ayrılırken, düşünce balonu içerisinde vişne suyu hayal ederken gözükmektedir. İkinci karede düşünce balonu içerisinde vişne suyu ile birlikte mutsuz bir yüz ifadesinin yer alması yaşanan hayal kırıklığını simgelemektedir. Resim, insanların fedakârlıklarının küçükte olsa bir takdir beklentisi taşıdığı anlamıyla yorumlanabilir. Ö 10 kodlu öğrenci çalışmasının başarılı bir mizahi etki uyandırdığı, imge zenginliği ve yaratıcı görsel unsurlar içerdiği ifade edilebilir.

Resim 11’ de Ö11 Kodlu öğrenci konu olarak **“Öğretmen: Niye Sınıfta Değilsin. Ben: Dersimiz Beden”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-11). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci kendisini ejderha olarak betimlemiş, kendisine soru soran öğretmene cevap verirken, ağzından çıkan ateşle istem dışı olarak tutuşmasına neden olmuştur. Öğrenci öğretmenlerin bu tip yönetsel sorularına yönelik tepkisini mizahi bir görselle ifade etmiştir. Öğretmenlerin yönetsel tavırlarının kendisinde uyandırdığı olumsuz duyguları dile getirmiştir. Ö11 kodlu öğrenci çalışmasının başarılı bir mizahi

etki içerdiği, sıra dışı imgelerle etkili görsel unsurlar içermesi yönüyle yaratıcı olduğu dile getirilebilir.

Resim. 12' de Ö12 Kodlu öğrenci konu olarak **“Keşke Dünyayı Pandalar Yönetse”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-12). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci resim yüzeyine tacı ve bambudan asası olan bir panda resmetmiştir. Resim yüzeyinde yer alan duvar yazısı ve panda figürü tüm sadeliğiyle tebessüm yaratacak nitelikte bir mizahi etki barındırmaktadır. Ö12 kodlu öğrenci çalışmasının duvar yazısının taşıdığı mizahi etkiyi başarılı bir şekilde yansıttığı söylenebilir.

Resim. 13' de Ö 13 kodlu öğrenci konu olarak **“Ya deliler haklıysa”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-13). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci resim yüzeyinin ortasında bir ambulans, ambulansın sağında ise üç adet insan figürü resmetmiştir. Üçlü figürde ortada yer alan kişi “deli gömleği” giymiş şekilde betimlenmiştir. Sağında ve solunda yer alan iki figür ise kafalarında hunilerle resmedilmiştir. Üçlü figür içerisinde sağda ve solda bulunan kafalarında hunilerle resmedilmiş olan kişilerin sağlık çalışanları oldukları anlaşılmaktadır. Kafada huni görseli özellikle karikatürlerde deliliği simgeleyen bir çizim unsuru olarak bilinmektedir. Ö 13 kodlu öğrenci, resmiyle toplumdaki akıllı - deli algısına yönelik şüpheli bir sorgulamada bulunmuştur. Duvar yazısının güçlü bir mizahi etki uyandırdığı ve resmin mizahi etkiyi yaratıcı görsel unsurlar kullanarak ve imge zenginliğiyle başarılı bir şekilde yansıttığı dile getirilebilir.

Resim. 14' de Ö14 Kodlu öğrenci konu olarak **“Bana içini dök ama etrafı pisletme”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-14). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Öğrenci resim yüzeyinin ortasında ve solunda iki kız çocuğunu resmetmiştir. Figürler arasındaki diyalogları gösteren konuşma balonları kullanılmıştır. Solda yer alan kız çocuğu midesini boşaltırken (içini dökerken) görülmektedir. Resimdeki betimlemeler ve figürler arasında konuşma balonlarıyla tasvir edilen diyaloglar; birbirimize içimizi dökerken (dertleşirken) etik sınırları gözetelim, dedikodu yapmayalım anlamıyla değerlendirilebilir. Ö 14 kodlu öğrenci resim çalışmasında duvar yazısının taşıdığı mizahi etkiyi konuşma balonları aracılığıyla ifade etmeye çalışmış, görsel unsurları ikinci planda bırakmıştır.

Resim 15'de Ö15 Kodlu öğrenci konu olarak **“Büyük düşün seneye de düşünürsün”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-15). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Duvar yazısının içeriği ailelerin çocuklarına, bir sonraki sene de giysin düşüncesiyle büyük kıyafet almalarına yönelik tasarrufçu tutumlarından türetilmiştir. Öğrenci büyük düşünmeyi, büyük bir şapkaya benzetilmiş düşünce balonuyla betimlemiştir. Öğrenci çalışmasında öngörülü olma gerektiğine yönelik atıfta bulunmuştur. Ö 15 Kodlu öğrenci çalışması mizahi etkisiyle, zengin imgeler içermesi ve yaratıcı yönüyle başarılı bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

Resim 16'da Ö16 kodlu öğrenci konu olarak **“Nur içinde yatsın o güzel hayaller”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-16). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Resim yüzeyinin ortasında yer alan figür, bir mezarın önünde dua ederken görülmektedir. Mezar taşında hayaller ifadesi yer almaktadır. Geri planda başka mezar taşları ve çevrede ağaçlar göze çarpmaktadır. Üzerinde hayaller yazan mezar taşı tükenen umutları ve yaşanan hayal kırıklıklarını ifade etmektedir. Dua eden figür oldukça üzgün olarak betimlenmiştir. Ö16 kodlu öğrenciye ait resim çalışması yaratıcı ve başarılı bir görsel anlatım içermekte, trajikomik bir etki uyandırmaktadır.

Resim 17'de Ö17 kodlu öğrenci konu olarak **“Boks sporsa savaş olimpiyattır”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-17). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Resim yüzeyi iki parçaya bölünmüş sol kısımda ring içerisinde boks karşılaşması yapan figürlere, ringin çevresinde izleyicilere yer verilmiştir. Sağdaki kısımda ise stadyumda ellerinde tüfeklerle koşan askerlere ve olimpiyat izlercesine askerleri izleyen figürlere yer verilmiştir. Ö17 kodlu öğrenci çalışmasında boks ve benzeri

şiddet içerikli sporların, spor felsefesi ile çelişen yönüne dikkat çekmek istemiştir. Öğrenci modern zamanların gereği olarak sporun şiddetten arındırılması gerektiğine göndermede bulunmaktadır. Öğrenci çalışması imge zenginliğiyle, mizahi ve yaratıcı boyutuyla başarılı bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

Resim 18’de Ö18 Kodlu öğrenci konu olarak **“Bayanlar kozmetikten uzak durun zira bir ruj için koca balınayı katlediyorlar”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-18). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Resim yüzeyinin sağ tarafında bir iskele ve iskelenin üzerinde oltasıyla avlanmaya çalışan bir kadın figürü resmedilmiştir. Suyun içerisinde üç tane küçük balık, bunların dışında oltaya yakın bir balina betimlenmiştir. Resimdeki kadın figürünün üzerinde “Rujum bitti tüh” ifadesinin yer aldığı bir konuşma balonuna yer verilmiştir. Kozmetik ürünler için balinaların avlanmasına yönelik bir tepki resmedilmiştir. Konuşma balonunda yer alan “ Rujum bitti tüh” ifadesi ayrı bir mizahi etki yaratmaktadır. Ö18 kodlu öğrencinin seçtiği duvar yazısının mizahi etki uyandırdığı ve bu etkinin resim çalışmasına yansdığı söylenebilir.

Resim 19’da Ö19 kodlu öğrenci konu olarak **“Allah seni mutluluk yağmurları altında şemsiyesiz bıraksın”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-19). Çalışma 8. sınıf öğrencisine aittir. Resim yüzeyinin sağında çalılıklara ve ağaçlara yer verilmiştir. Yüzeyin sol üst tarafında yer alan insan figürü, güler yüzlü ve yerden havalanmış vaziyette resmedilmiştir. Yağmur bulutundan düşen yağmur taneleri rengârenk ve gülen ifadelerle betimlenmiştir. Özgün bir anlama sahip olan bu duvar yazısı okuyucusunda tebessüm uyandırmaktadır. Ö 19 kodlu öğrencinin seçtiği duvar yazısının mizahi etki uyandırdığı ve öğrenci resminin zengin görsel unsurlar içermesi, mizahi ve yaratıcı yönüyle başarılı olduğu belirtilebilir.

Resim 20’de Ö20 Kodlu öğrenci konu olarak **“Keşke dünyayı pandalar yönetse”** ifadeli duvar yazısını seçmiştir (Ek-20). Çalışma 7. sınıf öğrencisine aittir. Resim yüzeyinin üst ortasında, platform üzerinde resmedilmiş siyah ve beyaz renklerde bir panda yer almaktadır. Yüzeyin alt tarafında ise dağınık olarak izleyiciler resmedilmiştir. Resim yüzeyinin sağ ve sol üst taraflarında “ Hem siyahım hem beyazım” yazısı yer almaktadır. Öğrenci pandaların siyah ve beyaz renk karışımından yola çıkarak ırk ayrımı gözetmeyen bir yönetici özlemini ifade etmiştir. Ö20 kodlu öğrenci resminde seçtiği duvar yazısını mizahi etkiden çok sosyal mesaj odaklı ele almış, yaratıcı ve zengin görsel unsurlar kullanarak resmetmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

26 yıllık mesleki tecrübeye sahip ders öğretmenini eğitimde mizahı faydalı bulmakta, öğrencilerinde motivasyon elde etmek amacıyla mizah kullanımını bir gereksinim olarak görmektedir. Öğretmenin derslerinde mizaha kullanmaya yönelik tutumu ve mesleki tecrübesi arasında olumlu bir ilişki vardır. Ders öğretmeninin mesleki yaşantısı süresince atasözleri, bilmece ve deyimler dışında mizahi içerik kullanmamış olması eğitimde mizah kaynağı olarak kullanılabilir unsurların zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Filiz ve Karaca (2021)’ya ait çalışmada, mesleki deneyim kazanan öğretmenlerin otoriter, öğretmen davranışı sergilemekten ziyade, mizahi bir yaklaşımı tercih ettikleri bilgisi vardır. Ulusoy ve Bozdağ (2022)’a ait çalışmada dersler ilgi çekici hale getirilemediği sürece sınıf yönetimi konusunda zorluklar yaşanabildiği, Adam (2016)’a ait çalışmada mizahi bir anlayışla yürütülen derste öğrencilerin derse daha ilgili olduğu bilgileri yer almaktadır. Çakıroğlu ve Erdoğan’a ait çalışmada (2016), mizahın öğrenme sürecinde nasıl kullanılması gerektiğine ve içeriklerin nasıl mizahlaştırılması gerektiğine yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmalarda yer verilen bilgiler öğretmen görüşme formu ile elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Duvar yazıları konulu görsel sanatlar etkinliğinin ses ve görüntü kayıtlarının çözümlenmesi sonucunda öğretmenin etkinlik süresince öğrenci merkezli yaklaşım sergilediği iletişimsel ve temel bilgi aktarımı yöntemlerine başvurduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin öğrencilerinde özgüven, estetik ve algısal duyarlılık oluşturmayı odaklı olduğu görülmüştür. Duvar yazılarıyla ilişkili sunum süresince anılarını paylaşmış mizahi bir tutum sergilemiştir. Sonuç olarak mizah odaklı ve duvar yazıları konulu ders etkinliği öğretmenin öğrenci merkezli yaklaşım sergilemesinde, ideal öğretmen tutamları içerisinde yer alan temel bilgi aktarımı ve iletişimsel tutumlara başvurmasında etkili olmuştur. Bu tutuma bağlı olarak öğrencilerin kendilerini ifade ederken özgüvenli ve rahat oldukları anlaşılmıştır. Teker, Çelikten ve Halavuk, (2018)'ait çalışmada, eğitimci tarafından mizahın kullanılmasının stresi yok ettiğini, öğrencilerin konuşma korkusunu azalttığını, onları daha özgüvenli ve katılımcı yaptığı bilgisi yer almaktadır. Öztürk ve Yılmaz (2019)'a ait çalışmada uygulamada mizahın eğitime yansıma biçiminin öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi ve sınıf içi genel iletişimi olumlu yönde etkilediği bilgisi yer almaktadır. Dile getirilen araştırma sonuçları, ders etkinliğine ait sesli ve görüntülü kayıtlarının çözümlenmesiyle elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrenci görüşme formlarının analiziyle öğrencilerin ilgi duydukları dersler, görsel sanatlar dersine yönelik beklentileri, derslerde mizaha yer verilmesine yönelik görüşleri, duvar yazılarına yönelik görüşleri ve duvar yazıları konulu görsel sanatlar ders etkinliğine yönelik görüşleri içeren sonuçlara ulaşılmıştır.

Görsel sanatlar dersi öğrencilerin tercih ettiği dersler içerisinde beden eğitimi Fen bilgisi ve matematik derslerinden sonra gelmekte dördüncü sırada yer almaktadır. Sonuç olarak görsel sanatlar dersinin öğrencilerin tercih ettikleri dersler içerisinde daha üst sıralarda yer alması için çeşitli çözümlere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Çakıroğlu ve Erdoğan (2016)'ya ait çalışmada, öğrenme-öğretme süreçlerinde mizah kullanımının derse ilgi ve bağlılık üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu bilgisi yer almaktadır. (s, 145). Yılmaz (2014), Mizahla sanat eğitimindeki pek çok sorun çözümlenebileceğini, sanat derslerine karşı ilgi ve sevginin artması sağlanabileceğini belirtmektedir. Çakıroğlu ve Erdoğan (2016) ve Yılmaz'a (2014) ait tespitler derse yönelik ilginin artırılması noktasında çözüm olarak mizahı işaret etmektedir.

Öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik beklentileri büyük oranda yeni teknikler öğrenmeye, resim yapma becerilerini, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarının geliştirmeye yöneliktir. Teker, Çelikten ve Halavuk (2018)'a ait çalışmada, öğrencilerin öğrendikleri şeyle akılda kalıcı olarak bir bağ kurabilmeleri durumunda bilgiyi hatırlamada daha başarılı olacakları, derslerde mizah kullanımının bir çağrışım sağladığı için önemli olduğu bilgisi yer almaktadır. Adam (2016), "Resimler Konuşuyor" adlı uygulamasında mizahi anlatımın tercih edilmesinin, öğrencilerde nesnel bilgiyi kavramada önemli etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Ulusoy ve Bozdağ (2022)' ait çalışmada; eğlenceli olanın kalıcılığının daha fazla olduğu bu nedenle eğitim kurumlarında mizahın öneminin arttığı, mizah kullanımının öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığı bilgileri mevcuttur. Yaratıcılık ve mizah arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Mizah yaratıcılık sürecini tetikleyici ve besleyici niteliktedir. İnceağaç ve Yılmaz (2020) edebiyat ürünlerinin imgesel açıdan yaratıcı düşünmeye elverişli, sanatsal kriterler üzerinden başarılı çalışmalar için elverişli olduğunu belirtmektedirler.

Öğrenci görüşme formlarının analizi sonucunda; öğrencilerin çok büyük oranda derslerde mizaha yer verilmesi gerektiğini ve derslerde mizaha yer vermenin dersleri zevkli kılacağını düşündükleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin yarısı duvar yazılarını komik bulmuş, yarıdan fazlası duvar yazılarını eğlenceli bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun duvar yazıları konulu ders etkinliğinden zevk aldıkları anlaşılmıştır. Yıldız ve Yılmaz (2017)'a ait çalışmada görsel sanatlar dersinde öğrencilere farklı konular verilmesi, farklı disiplinlerden yararlanılması ve

kullanılan yöntemlerde değişikliğe gidilerek mizahtan yararlanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu sayede dersin eğlenceli hale geldiği ve verimli çalışmalar ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Dile getirilen bilgiler ulaşılan sonucu desteklemektedir. Çocuklar için mizah duygusu oluşturan durumları basit temelli olarak ele almak gerekir. Çocuklara yönelik mizah içerikli kısa cümleler üzerine çalışmak onlar için durumu anlamaya yönelik sağlıklı bir yöntem olarak düşünülebilir. Yıldız ve Yılmaz (2017), Yılmaz (2014) ve Yılmaz'a (2023) ait tespitler araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrenciler kendilerine sunulan duvar yazıları içerisinde seçim yaparken duygusal bir yaklaşım sergilemiş ve iç dünyalarıyla örtüşen ifadeleri tercih etmişlerdir. Öğrenciler büyük oranda güçlü mizahi etkiye sahip duvar yazılarından seçmişler ve duvar yazılarını resmederken mizahi etkisi başarılı çalışmalar yapmışlardır. Yaptıkları resimler duvar yazılarının içerdiği konuları abartılı bir şekilde betimleyen karikatür etkide resimlerden oluşmuştur. Görsel sanatlar dersinde duvar yazılarının mizah kaynağı olarak kullanılmasına yönelik etkinliğin öğrencilerde mizahi etki yarattığı ve çalışmalara eğlenerek katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak; görsel sanatlar dersinde mizah kaynaklarına başvurmak öğrencilerde motivasyon sağlamış, ders daha eğlenceli gerçekleşmiş, öğrencilerin resim yapma becerilerinin ve hayal güçlerinin gelişmesinde faydalı olmuştur. Mizah odaklı öğrenme ortamında verimli öğrenmeye olanak verdiği, öğrencilerin görsel sanatlar çalışmalarında mizahi etkiyi başarıyla yansıtabildikleri ve yaratıcı unsurlara başvurabildikleri belirlenmiştir.

KAYNAKLAR

- Adam, A. (2016). Sanat eğitimi ve mizah. I. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiri Kitabı. 47- 56.
- Akdur, S., & Batıgün, A, D. (2017). Mizah tarzları ile kişilik özellikleri, kişilerarası ilişki tarzları ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20 (39), (s. 1-10).
- Akinci, Ş. (2015). Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizah unsurlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2).
- Aydın, A. (2005). Hemşirelik ve mizah. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9 (1).
- Aydın, İ, S. (2006). Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi. İzmir ilköğretim 8. sınıf örneğinde. Dalı Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Babayiğit, Ö. (2017). Duvarlar dile geldi: Eğitim fakültesi derslikleri duvarlarına yazılanların incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(8), (s. 316-341).
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2007). Sanat eğitimi ve öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E, K., Akgün, Ö, E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşar, M., & Ayaz, Ö, G. (2018). Mekâna iz bırakmak zamanı yenmek motif. *Akademi Halkbilimi Dergisi*. 11(21), (s. 162-180).
- Çakıroğlu, Ü., & Erdoğan, F. (2016). Öğrenme sürecinde mizahın kullanımı ile ilgili çalışmalarda eğilimler. *President Of The Symposium*, (s. 140-146).

- Durmuş, İ. (2020). Mizah. TDV İslâm Ansiklopedisi. 30, (s. 205-206).
- Ekiz, D.(2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Emecan, N. (2007). Duvar yazılar ne diyor. Türk Dilbilim Dergisi, 1(1), (s, 157-168).
- Filiz, B. & Karaca, Y. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54 (3) , (s, 701-720).
- Hancı. M. (2017). Reklam ve mizah. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- İnceağaç, M., & Yılmaz, M. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin öğrenci çalışmalarına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28 (5).
- Karakaş, R. (2018). Duvar yazılarına biçembilim ve göstergebilim açısından bir bakış. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 7(49), (s, 1117-1127).
- Kıyar, N. (2017). Alternatif yüzey olarak duvar. Journal of Researches on Social Sciences, 7 (3), (s. 101-114).
- Otrar, M., & Fındıklı, E, B. (2014). Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ataşehir örneği). Eğitim Bilimleri Dergisi. 39(1) (s,145-157).
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2 (3), (s. 5673).
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 11(1), (s, 323-343).
- Özcan, Ö. (2002). Türk edebiyatında hiciv ve mizah. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Öztürk, Tanay, A, D. & M. Yılmaz. (2019). Mizah içerikli sessiz filmlerin öğrenci resimlerine yansımaları," Uluslararası Bilim Kültür ve Eğitim Kongresi, Antalya. (Tam Metin Kitabı), (s,858862).
- Özönlü, Ü. (1993). Türk gülmecesinde duvar ve kaldırım yazıları. Dilbilim Araştırmaları 2 (), (s, 122132).
- Pala, İ. (1995). Ansiklopedik divân şiiri sözlüğü. Ötüken Neşriyat: İstanbul.
- Sala, B. (2017). Sokakların dobra dili duvar yazıları. Düşünen Şehir. 3, (s, 68-73).
- Saracaloğlu, A, S., Gündoğdu, K., Çelik, B., & Altın, M. (2013). Eğitim ve öğretimde mizah. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(1). (s, 10-22).
- Şad, S N., Kutlu , M. (2009). Öğretmen eğitiminde grafiti çalışması. Eğitim Araştırmaları. 36, (s, 3956).
- Şahin, A. G. (2016). Hüseyin Suat Yalçın'ın gâve destanı adlı eserinin modern mizah teorileri açısından değerlendirilmesi. İZAH, 127.
- Şahin, A. (2017). İlköğretim kurumu yöneticilerinin mizah tarzları ve okullardaki mizah iklimi arasındaki ilişki. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(59), (s, 25-52).
- Teker, N. , Çelikten, M., & Halavuk, F. (2018). Eğitim yönetiminde mizah tarzı ve iş doyumunu ilişkisi. OPUS International Journal of Society Researches, 8(1), (s, 521-546).
- TDK (Türk Dil Kurumu). Büyük Türkçe sözlük: Güncel Türkçe sözlük. [Çevrim-İçi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts], Erişim tarihi: 26 Kasım 2018.

- Ulusoy, N., & Bozdağ, R. (2022). Eğitim Örgütlerinde Mizah. International Journal Of Social Humanities Sciences Research, 9(90), (s, 2778-2787).
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 3 (2) , (s, 1-41).
- Yolcu, E., Aykaç, V., Yılmaz, M., Maccario, N, K., & Ünalın, T. (2010). Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, A. E. (2023). Toplumun sokaktaki aynası: Duvar yazılarında mizahın kullanımı. Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 16 (41), (s, 159-173).
- Yolcu, E., Yılmaz, M., Maccario Kuruoğlu, N., Ünalın, H. T., & Aykaç, V., (2010). Sanat eğitiminde motivasyon. Sanat eğitiminde kopya ve taklit. Sanat eğitiminde teknik ve yöntemler. Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri (s.195-298), Ankara: Anı Yay.
- Yılmaz, M. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi , (40) , 0-0.
- Yıldız, U., Yılmaz, M. (2017). Karikatürün öğrenci resimleri üzerine etkisi. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 6(37), (s.2469-2487).

EKLER (Öğrenci Resimleri)



Ek 1 (ö1 Kodlu Öğrenci Resmi) Ek 2 (ö2 Kodlu Öğrenci Resmi) Ek 3 (ö3 Kodlu Öğrenci Resmi) Ek 4 (ö4 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 5 (ö5 Kodlu Öğrenci Resmi)

Ek 6 (ö6 Kodlu Öğrenci Resmi)

Ek 7 (ö7 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 8 (ö8 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 9 (ö5 Kodlu Öğrenci Resmi)



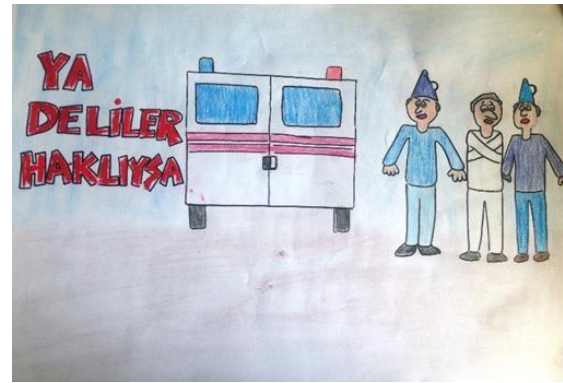
Ek 10 (ö10 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 11 (ö11 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 12 (ö12 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 13 (ö13 Kodlu Öğrenci Resmi)



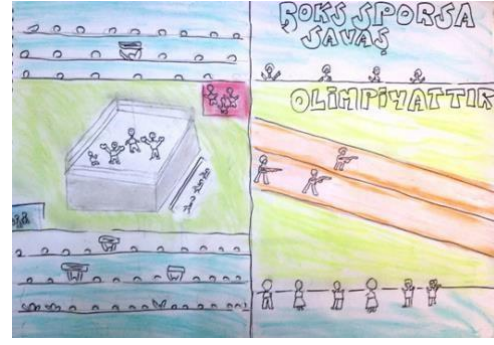
Ek 14 (ö14 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 15 (ö15 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 16 (ö16 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 17 (ö17 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 18 (ö18 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 19 (ö19 Kodlu Öğrenci Resmi)



Ek 20 (ö20 Kodlu Öğrenci Resmi)

12	Bana içini dök ama etrafı pisletme.
13	Tatlı söz öğretmeni yazılıdan caydırır.
14	Ya deliler haklıysa.
15	Hoca: Niye sınıfta değİlsin? Ben: Dersimiz beden.
16	Nur içinde yatsın o güzel hayaller.
17	Bu hayatta gülmeme isteyen tek kişi fotoğrafçıydı.
18	Uçmuyorsak Newton'a olan saygımızdan.
19	Aşkımızı rengârenk yazacaktım ama renkli boyalar çok pahalı.
20	Bayanlar kozmetikten uzak durun, bir ruj için kocaman balınayı kesiyorlar.
21	Üşengeçler birleşelim bir ara.
22	Gittiğim yol yol değil ama manzarasını seviyorum.
23	Mutluluğu bulan bize de konum atsin.
24	Mutluluk adam seçiyorsa vallahi çok ayıp ediyor.
25	Keşke Dünyayı pandalar yönetse.
26	Türkiye de artık yüz nakli yapıyor, yüzüzlere duyurulur.
27	Doğmadan önce senaryoyu okusaydık iyiydi.
28	
29	
Ek-21 (Mizah Duvar Yazıları Konulu görsel Sanatlar Etkinliğinde Yer Verilen Duvar Yazılarını Gösterir Çizelge)	

1	
2	Zayıfsız Karne Duvaksız Geline Benzer.
3	İnsanlar üçe ayrılır, sayı saymasını bilenler ve bilmeyenler.
4	Beş bin kere söyledim, abartmayı bırak.
5	Sınavları düşünüyorum kitaplarım kapalı.
6	Boyum kısa diye mi güzel günleri göremiyorum.
7	Allah seni mutluluk yağmurları altında şemsiyesiz bıraksın.
8	Kurtlardan teklif geldi, sürüden ayrılıyorum.
9	Kopya çekmek bir sanattır, hoca sanattan anlamıyor.
10	Beş tüp kan aldılar, biride çıkıp vişne suyu içermisin demedi.
11	Boks sporsa savaş olimpiyatıdır.

8 Zayıflı bir karne bulunmuştur. Bulanların insanlık namına yırtmaları rica olunur.

Büyük düşün, seneye de düşünürsün.

Üzüm üzüme baka baka kararır, öğrenci karneye baka baka morarır.

Nazik Çelik Yılmaz

ORİGAMİ SOKAK SANATI ve MADEMOISELLE MAURICE

GİRİŞ

Sokak sanatı kent dokusunda ve yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Kamusal alanları sanatsal yüzey olarak kabul etmekle birlikte birçok sanat alanından etkilenen antidisipliner bir akım olarak tanımlanmaktadır. 80'li yıllardan itibaren başlayan sokak sanatı, sanatla ilgilenen insanlar tarafından da artık ciddi bir sanat olarak kabul edilmektedir. Hükümetler tarafından bazen yasaklansa da sokak sanatı artık dünya çapında bir fenomen olarak kabul edilmiştir ve yaşantımızı renklendirmeye devam etmektedir. Ülkemiz de dâhil olmak üzere dünyanın pek çok yerinde sokak sanatı sergileri açılmaktadır (Çelik Yılmaz, 2019, s. 247). Sokaklar, eserlerin sayısız insana ulaştırmanın yanı sıra sanatçıların izleyiciler ile doğrudan iletişim kurmalarına olanak sağlayan mekanlardır. Kıyar'a (2017, s. 111) göre; "Duvarlardaki bu alternatif derinliği geleneksel sanat yönelişlerinden ayıran belki de en önemli özellik, yarattığı alt kültür ile geniş bir kitleye hitap edebilmektedir".

Toy ve Görgülü (2018, s. 1150-1151); kamusal alanları ev dışında kalan, aile dışındaki bireyler ile karşılaşılan, sosyalleşmeye ve etkileşime zemin hazırlayan merkezi alan olarak tanımlarken, bu alanların kent dinamiğinin ve kültürünün yansımaları olarak da görülebildiğini belirtmiş, ayrıca birlikte mücadelenin ve dayanışmanın da verildiği yer olarak görüldüğüne vurgu yapmışlardır. Bireyin kendini ifade etme, katılım ve iletişim çeşitliliğinin olduğu yer olan kamusal alanların, paylaşımın ve yaşamın olduğu alanlar olduğunu söylemişlerdir.

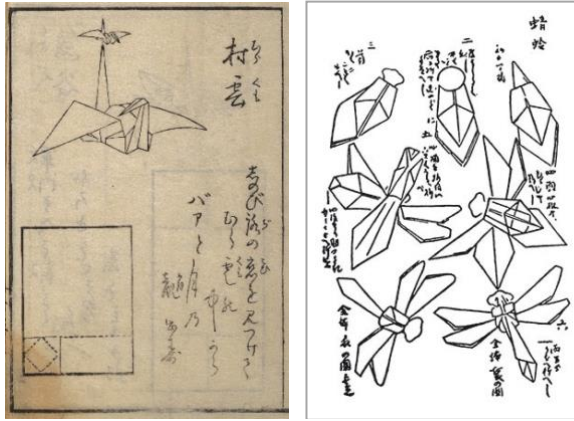
Yıllar içinde hem teknolojide yaşanan gelişmeler hem insan yaşantısında, ihtiyaçlarında yaşanan değişim, her alanda olduğu gibi sanat alanında da etkisini göstermektedir. Bu gelişmelerle birlikte sanatçılar yeni ifade biçimleri geliştirerek değişen dünyaya ayak uydurmuşlardır. Sokak sanatında da bu gelişmelerle birlikte yıllar içinde yeni akımlar ortaya çıkmıştır.

ORİGAMİ

Origami, Japonca "ori" (katlamak) ve "gami" (kâğıt) sözcüklerinin birleşiminden meydana gelen kâğıt katlama sanatına verilen addır. Genellikle kâğıt parçalarını makas ve yapıştırıcı kullanmadan, sadece katlayarak figürler oluşturulmaktadır. Klasik ve parçalı olmak üzere iki çeşidi olan origaminin, günümüzde modern origami olarak adlandırılan başka türleri de (mimari origami, kirigami gibi) ortaya çıkmış ve pek çok alanda kendine yer bulmuştur. Kung (2014, s:1); kağıdın Japonya'ya ilk kez MS 6. yüzyılda Budist rahipler tarafından Çin'den getirildiği söylemiş ve Japonya'nın origamiyi çok yüksek bir sanat biçimine dönüştürdüğünü belirtmiştir.

Tuğrul ve Kavici'ye (2002, s. 3) göre; origami günümüze gelinceye kadar gelişim evrelerini batı ve doğuda farklı biçimlerde geçirmiştir. 20. yüzyılda kıtalar arası iletişimin artmasıyla batı ve

doğu kanatları birbirini tanımış ve origami dünyanın hemen hemen her tarafına yayılmıştır. Doğuda şüphesiz origamiye en çok sahip çıkan toplum Japonlar olmuştur. Japonlar şu anda yapılan birçok temel origami formunu bundan 1200 yıl öncesinde geliştirmişlerdir. Bu formlar Japonlar için dini değerler taşımaktaydı. Henian Döneminde (794-1185) dini törenlerde tapınaklarını süslemek için origami figürleri kullanmışlardır. Japonya’da günümüze kadar gelen Japonca’da “Senbaorizuru” olarak adlandırılan 1000 Turna katlama geleneğinin de bu dönemde başladığı düşünülmektedir (Görsel 1). Muramachi Döneminde (1338-1573) kağıt daha da ucuzladığı için origami daha geniş bir tabakaya yayılmıştır. Bu dönemde Japonya’da samurayların gittiği “Ise” okulu ve normal halkın gittiği “Ogasawara” origami okulları bulunmaktaydı. Origami bu dönemde yazılı bir kaynak olmadığı için babadan oğula öğretilerek varlığını sürdürmüştür. Bugün origami hakkındaki bilgilerimizin çoğu Edo Dönemine (1603-1867) dayanmaktadır. Origaminin ilk yazılı kaynakları olan *Senbaorizuru Orikata (1000 Turna Katlama)* 1797 ve *Kan No Mado* 1845 (Görsel 2) bu dönemde yazılmıştır. Origami dünyasında adından en çok söz ettiren kişi şüphesiz Akira Yoshizawa’dır. Akira Yoshizawa origami tariflerinde kullanılan sembolleri icat eden kişidir. Birçok origami kitabı olan Yoshizawa’nın eserlerinden çoğunun tarifi maalesef mevcut değildir.



Görsel 1. Akisato Rito'nun 1798'de Japonya'da yayınlanan origami *Hiden senbazuru orikata* hakkında bilinen ilk teknik kitabından birbirine bağlanan iki origami turnasının katlanması.

Görsel 2. Bir yusufluğun kısmi diyagramlarını içeren *Kan no Mado*'dan alıntı

Origami görsel anlamda toplumsal olaylarda da yer bulmuş; insanlığa ders içerikli olaylarda obje görevi görmüştür. Sadako'nun hikayesi ile bu durum örneklenebilir. Yazar Eleanor Coerr '*Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu*' kitabında Sadako hikayesinden bahsetmektedir. Sadako Sasaki 1943 yılında Hiroşima'da doğan bir çocuktur. Yaşadığı şehre insanlık tarihinde en büyük olumsuz etkisi olan atom bombası atıldığında Sadako Henüz iki yaşında bir çocuktur. Ölen binlerce yaşının aksine ölüm onu hemen yakalayamamıştır ancak 12 yaşına geldiğinde bu olayın bir sonucu olarak lösemi teşhisiyle hastaneye kaldırılmıştır. Hastane döneminde Sadako atalarında batıl bir inanç olan 1000 adet turna kuşunu katlamaya başlamış ve katladığı turnaların onu hastalıktan kurtaracağına ve dünyaya barış getireceğine inanmaktadır. Sadako katladığı her bir turnanın kanadına çeşitli ve etkileyici anlamlar içeren barış mesajları yazmıştır. O son nefesine kadar turna katlamaya devam etmiş ancak 644 tane turna katlayabilmiştir. Sadako'nun ölümünden sonra onun dileğinin gerçekleşmesi için arkadaşları turnaları 1000'e tamamlayarak onunla birlikte toprağa vermişlerdir. Bu olay ilk olarak doğduğu yer olan Hiroşima'da sonra da tüm Japonya'da duyulmuştur ve etki uyandırmıştır. İnsanlar Sadako için turna katlamayı bir

gelenek haline getirmişlerdir. Şimdi Hiroşima'da kollarında turna olan küçük bir kızın anıtı, anıtın üzerinde de o kızın sözleri olan bir levha bulunmaktadır. *'Bu bizim çığlığımız, bu bizim duamız, tüm dünyada barış...'* Sadako'nun kendine has bir amacı ile yaptığı origamiden turnalar tüm dünyada ilk başta sözlü bir mesaj olarak yayılmıştır (Görsel 3). Ancak bu sözlü mesaj Sadako'nun anıtının da yapılması ile büyük bir görsel etkiye dönüşmüştür. Sonuç olarak görsel kültür bağlamında evrensel olarak barış teması gündeme geldiği tespit edilmektedir (Uslu ve Ceyhanlı, 2020, s. 2124).



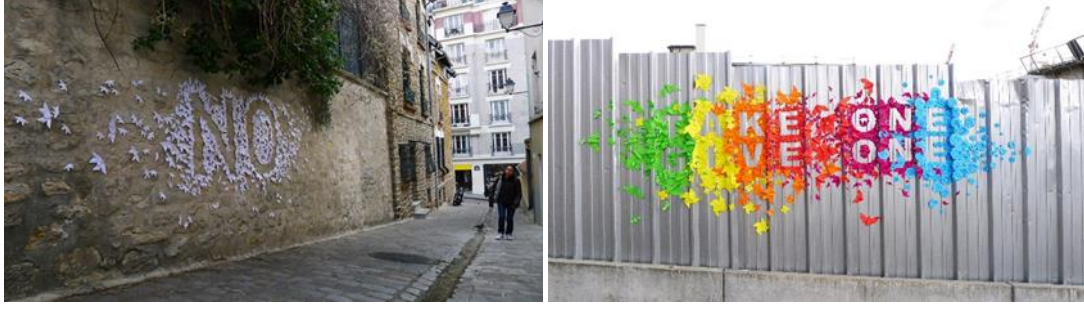
Görsel 3. Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu heykeli

MADemoiselle MAURICE



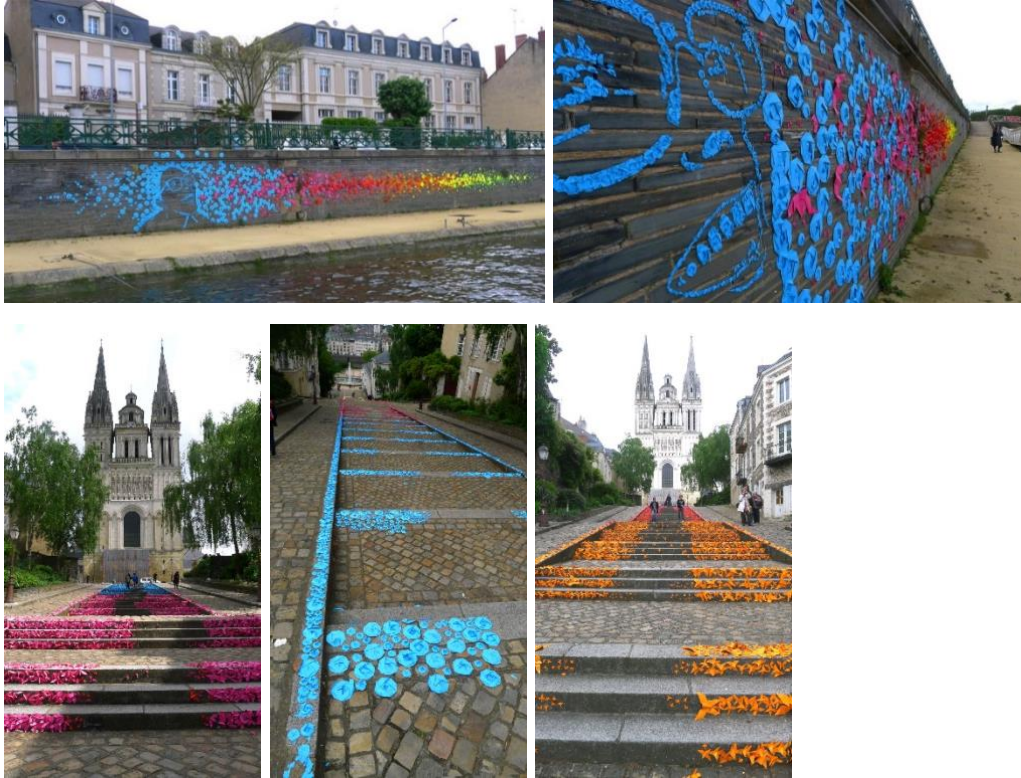
Görsel 4. Mademoiselle Maurice

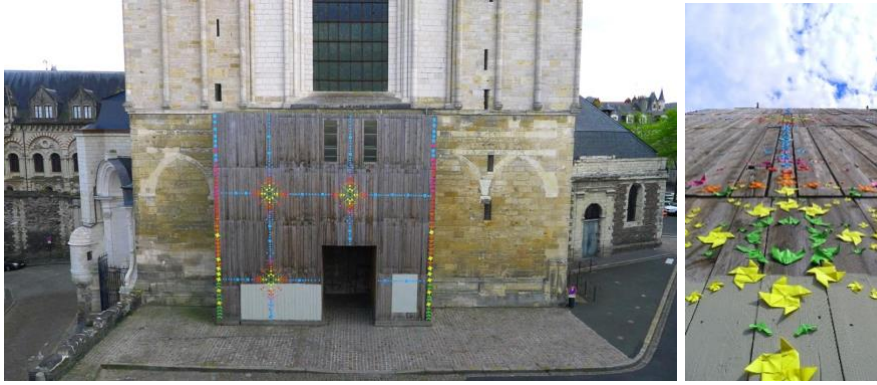
Kamusal alanların vazgeçilmezi haline gelen ve kent yaşantısında önemli bir yeri olan sokak sanatında da origami karşımıza çıkmaktadır. Sokak sanatı denilince ilk akla gelen ve en popüler dalı olan graffiti sıklıkla karşımıza çıksa da; Mademoiselle Maurice (Görsel 4), origami ile sokak sanatına farklı bir bakış açısı getirmektedir. Maurice, 1984 yılında Haut-Savoie'de, Fransa'da doğmuştur. Kendini sınırları, kısıtları pek sevmeyen, daha çok gökkuşağını ve onun renkleriyle oynamayı seven bir sanatçı olarak tanımlamaktadır. Şu anda Marsilya'da yaşayan sanatçının çalışmalarının özü, ana fikri, bir yıl kadar yaşadığı Japonya'da doğmuştur. Sanatçı Tokyo'da yaşarken, 11 Mart 2011'deki trajik olayların (depremler, tsunami ve Fukushima nükleer santralindeki patlama) ardından çalışmalarının ana fikri bu acı olaylar üzerine kurulmuştur. Yaşanan bu olaylarla bağlantılı sanatsal ve kentsel çalışmalar üretmeye karar vermiştir (Görsel 5-6). Sanatçının çalışmaları turna efsanesine ve Hiroşima trajedisini yaşayan küçük bir kız olan Sadako'nun hikayesine dayanmaktadır. Bununla birlikte fosil yakıt ve nükleer enerjiye karşı çalışmalar da üretmeye başlamıştır.



Görsel 5-6. *Mademoiselle Maurice çalışmalarından, Paris, 2012*

Maurice, Fransa'ya döndükten sonra 2012 yılında Paris sokaklarına yerleştirdiği kağıt enstalasyonlarıyla popülerlik kazanmaya başladı. İç mekânın sınırlamalarından kaçınmaya karar veren bu “açık hava müzeleri” ona güzel eserlerini sunma şansı verdiği için, eserlerinin çoğu bina duvarlarında, yürüyüş yollarında, merdivenlerde ve hatta hapishanenin kenarında bile etkileşime girebiliyor ve sembolizmlerini geniş bir izleyici kitlesine ulaştırır. Göstermeye çalıştığı sempati ve birliği daha da ileriye taşıyan çalışmalarının bir kısmı, onu görmekten keyif alan kişilerin yardımıyla yapıldı. Karmaşık kağıt figürlerin her biri özenle yapılmış olmasına rağmen, Maurice'in bazı yerleştirmeleri 2013 Artaq Festivali'nde olduğu gibi 30.000'e kadar origami parçası gerektiriyordu. Yerel okul çocukları ve yetişkinlerin veya “eğlence merkezleri” sakinlerinin yardımıyla, festivalden aylar önce yapılan bileşenlerle birlikte üç büyük kurulum yerleştirildi (Dethal, 2016) (Görsel 7-8-9-10-11-12-13).





Görsel 7-8-9-10-11-12-13. Artaq Festivali, 2013



Görsel 14-15-16. Mademoiselle Maurice çalışmalarından, Spektrum, Paris, 2012

Mademoiselle Maurice (2012), yapmış olduğu Spektrum serisi (Görsel 14-15-16) için şu sözleri söylemiştir;

“Bu seri için, diğer şeylerin yanı sıra, Japonya'da geçirdiğim yıldan ve diğer şeylerin yanı sıra, ben hala oradayken Fukushima enerji santralının patlamasına neden olan 11 Mart 2011'deki önemli olaylardan ilham aldım. Bu etkinliklerin ve biraz okumanın ardından, onlarca yıldır Sadako Sasaki'ye verilen saygı duruşuna kendi çapımda katılmaya ve buna Japon halkına olan saygımı da eklemeye karar verdim. Mesaj sert ve acımasız ama onu karanlık bir şekilde temsil etmek bana gerekli gelmedi. Bu yüzden Harald Zindler'in deyiimiyle "Eylemin iyimserliğini düşüncenin kötümserliğine" tercih ettim. Bu, sunmak istediğim çok kişisel bir vizyon, aynı zamanda her kişiye özel geniş düşünce yolları da sunmak istiyorum. Ben de fikirleri empoze etmekten ziyade, bireylerle olan ilişkilerimize ve doğal çevreye karşı davranışlarımıza dair bir yansıma önermek istiyorum. Bu origamileri yaparken her bir kıvrımın bir kişinin, hatta bir bireyin görüntüsü olduğunu hayal etmeyi ve bu bireyler arasında olumlu hayali bağlantılar kurmayı seviyorum. Son olarak, renk seçimi tarafsız değil, çok sayıda pasifist eylem hareketinin öne sürdüğü bu naif gökkuşağı vizyonunu ele almayı amaçlıyor: Barış hareketinin bayrağı, iklim bayrağı, LGBT bayrağı vs. Kullanılan basit geometrik şekillerin her biri, dünyamızın uyum, maneviyat, denge ve daha pek çok büyük fikrinin soyut temsilidir.”

Çalışmalarında sürdürülebilirlik temasını işleyen sanatçı; insan-doğa bağlantısını sorguluyor, tüketim sistemine ve bazı davranışlara yönelik açık eleştiri getiriyor: kirlilik, eşitsizlik, ırkçılık, homofobi, sağduyu arayışı, şehirlerin yeşillendirilmesi, dayanışma, etik, sürdürülebilirlik

gibi... Kağıt, boya, metal veya diğer karışık teknikler ve geri dönüştürülmüş malzemeler aracılığıyla çalışmalarını üretmektedir.



Görsel 17-18. Mademoiselle Maurice çalışmalarından, Free Tibet, Hindistan, 2019

Örneğin; sanatçının çalışmalarından olan “Free Tibet” (Görsel 17-18), Dalai Lama'nın, Tibet hükümetinin ve büyük bir Tibetli nüfusunun sürgünde yaşadığı, Himalayaların eteklerinde yer alan Dharamsala'nın bir bölgesi olan Mac leod Ganj'da üretilmiştir. Maurice bu çalışması için; “Pekin'in Tibet halkına kolonyal tarzda bir tahakküm kurmasından önce, Tibet ve Çin'in yüzyıllar boyunca karşılıklı nüfuz dayalı ilişkileri sürdürdüğünü kısaca hatırlayalım.” sözleriyle eserini açıklamıştır.



Görsel 19-20. Mademoiselle Maurice çalışmalarından, Gift of Life Gift of Hope, Singapur, 2013

Mademoiselle Maurice'in bir başka çalışması olan Gift of Life Gift of Hope (Görsel 19-20), Singapur hastanesinin 30 metre uzunluğunda bir duvarında yer almaktadır. Hastane yönetimi kan bağıışı ve organ bağıışı konusunda mesaj vermek, farkındalık yaratmak için sanatçıyla birlikte çalışmak istemiştir. Proje için aylar öncesinden hastane personeli, hastalar, okullar ve daha bir çok kurum kağıttan 1 milyon çiçeği katlayarak hem projenin bir parçası olmuş hem de destek olmuşlardır. Sanatçı, projenin mesajı olan “Gift of Life Gift of Hope” kelimelerini, elektrokardiyogram çizgisini çağrıştıran bir şekil oluşturarak duvara asmıştır.

Maurice'in başka bir çalışması astral döngü, 788 adet çelik origamiden oluşmaktadır. İsviçre'de yer alan bu çalışmasında yer alan daireler, dünyayı oluşturan çeşitli döngüleri yansıtmakta, her bir öge ise özgürlük ve barış gibi duyguları ifade etmek için bir araya gelen insanları temsil etmektedir (Görsel 21-22).



Görsel 21-22. *Mademoiselle Maurice* çalışmalarından, İsviçre, 2019

Şehrin griliğinden yükselen, monotonluğunu kıran çalışmaları olan bu genç sanatçının eserleri, şehrin duvarlarının yanı sıra alışılmışın dışında da sergilenmektedir. Sanatçının “C’est Sud” festivali için yalnızca geri dönüştürülmüş malzemelerden tasarladığı oyun alanı buna bir örnektir (Görsel 23). Bir başka örnek ise; sanatçının Singapur Ulusal Müzesi için tasarladığı 1000 adet küre, balık ve tekneden oluşan oldukça büyük ve etkili çalışmasıdır (Görsel 24-25).



Görsel 23. *Yalnızca geri dönüştürülmüş malzemelerden yapılmış oyun alanı. Aix-en, Fransa, 2021*



Görsel 24-25. *Singapur Ulusal Müzesi, 2015*

Maurice'in çalışmaları, insan doğası ve insan ile çevresinin sürdürdüğü etkileşimler hakkında sorular sormakta ve birçok soruyu da gündeme getirmektedir. Maurice'in sanatsal yaklaşımı, itici olduğu kadar çekici de olan bir gerçekliğin ikiliğini, şehirdeki geniş soyutlama alanlarını renklerle ortaya çıkarmaktadır. Genellikle de büyük yüzeylerde çalışan sanatçının hayata geçirdiği en büyük çalışması “The Lunar Cycle” isimli, koyu bir zemine capcanlı renklerde 15.000 origami kuş yerleştirilerek yarattığı mural, kapladığı 2000 metrekarelik alanla aynı zamanda Paris’te yer alan en büyük şehir muralı olma özelliğini taşımaktadır (Görsel 26-27-28-29-30).



Görsel 26-27-28-29-30. *The Lunar Cycle, Paris, 2016*

Yıkılmak üzere tahliye edilen bir binanın duvarlarını süsleyen ve sanatçının “Maurigami” adını verdiği teknikle boyanan kağıt kuşlar, evini terk etmek zorunda kalan yüzlerce kişiyi temsil ediyor. Yuvarlak çizimler ise ay takvimini simgeliyor.

SONUÇ

Maurice, origami sanatını kullanarak sokak sanatına getirdiği farklı bir bakış açısı ile dikkat çekmektedir. Sanatçının son derece renkli ve iddialı eserleri, insan doğası ve insan ile çevresi arasındaki etkileşimi gündeme getirmekte ve içinde yaşadığımız gerçekliği değiştirmektedir. Origami sokak sanatı, sürdürülebilirlik, renk ve geçici doğa gibi konuları vurgulayarak izleyiciyi düşünmeye teşvik etmektedir. Origami sanatının kırılabilirliği ve geçici doğası, sanatçının bazı eserlerinin zamana karşı duyarlı ve geçiciliğine neden olmasına rağmen bu geçicilik, sanatın izleyici ile etkileşimini artırmakta ve şehrin manzarasını sürekli olarak değişen bir açık hava galerisine dönüştürmektedir. Şehirlerin griliğini ve monotonluğunu kıran çalışmaları şehir ve yaşayanlar için önemli bir etkiye sahiptir. Dethal (2016); Maurice’i anlatırken Japonya’da meydana gelen zorluklardan ve trajik olaylardan etkilenen sanatçının, karakterini ve pratiğini geçmişin debelenmesi yerine daha parlak bir geleceğe yönelik olarak inşa ettiğine dikkat çekmektedir. Dünyanın dört bir yanında anıtsal parçalar yaratan origami enstalasyonlarının sadece gözü hitap etmediğini; günü kesinlikle aydınlattığını ve taşıdıkları mesajlarla farkındalığı artırdığını, empati ve birlik duygusuna katkıda bulunduğunu söylemektedir.

KAYNAKLAR

- Çelik Yılmaz, N. (2019). Sokak Sanatında Yeni Moda: Işık Graffiti. *İdil Sanat ve Dil Dergisi, Cilt:8, Sayı: 54, s. 247-252.*
- Dethal, L. (March 10, 2016). *Mademoiselle Maurice*. Retrieved October 14, 2023, from <https://www.widewalls.ch/artists/mademoiselle-maurice>.
- Kıyar, N. (2017). “Alternatif Bir Yüzey Olarak Duvar”. *Jocress. 3 (2017): 101-114.*
- Kung, H. (2014). *Curved Pattern Origami*. Unpublished Master Dissertation, A&M University, Texas.

- Maurice, M. (May 16, 2012). *Spectre*. Retrieved October 17, 2023, from <https://www.mademoisellemaurice.com>
- Toy, E. ve Görgülü, E. (2018). Kamusal Alanda Sanat Uygulamalarına Bir Örnek: Mural İstanbul. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 56, s. 1150-1160.*
- Tuğrul, B. ve Kavici, M. (2002). Kağıt Katlama Sanatı Origami ve Öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:1, Sayı: 11, s. 1-17.*
- Uslu, Ö. ve Ceyhanlı F. (2020). Origami Sanatının Tekstil Alanındaki Görsel Etkisinin İrdelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:19, Sayı: 76, s: 2119-2137).*

GÖRSEL KAYNAKLAR

- Görsel 1. https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_origami 16.11.2023
- Görsel 2. <https://origamiusa.org/thefold/article/history-kan-no-mado-dragonfly> 16.11.2023
- Görsel 3. https://www.academia.edu/41653077/Bin_Turna_ile_Hayata_Tutunmak_Sadako_Sasaki 16.11.2023
- Görsel 4. <https://www.widewalls.ch/artists/mademoiselle-maurice> 19.10.2023
- Görsel 5. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/origami-street-art/> 16.11.2023
- Görsel 6. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/take-one-give-one/> 16.11.2023
- Görsel 7. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/artaq-2013/> 15.11.2023
- Görsel 8. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/artaq-2013/> 15.11.2023
- Görsel 9. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/artaq-2013-suite/> 15.11.2023
- Görsel 10. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/artaq-2013-suite/> 15.11.2023
- Görsel 11. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/artaq-2013-suite/> 15.11.2023
- Görsel 12. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/artaq-2013-suite/> 15.11.2023
- Görsel 13. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/artaq-2013-suite/> 15.11.2023
- Görsel 14. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/rainbow/> 16.11.2023
- Görsel 15. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/rainbow/> 16.11.2023
- Görsel 16. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/rainbow/> 16.11.2023
- Görsel 17. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/en-inde-4/> 19.10.2023
- Görsel 18. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/en-inde-4/> 19.10.2023
- Görsel 19. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/mur-a-singapore/> 16.11.2023
- Görsel 20. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/mur-a-singapore/> 16.11.2023
- Görsel 21. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/pliages-en-metal/> 15.11.2023
- Görsel 22. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/pliages-en-metal/> 15.11.2023
- Görsel 23. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/bois-recycle-et-papier/> 19.10.2023
- Görsel 24. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/singapore/> 19.10.2023
- Görsel 25. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/singapore/> 19.10.2023

Görsel 26. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/un-mur-de-2000-m2/> 19.10.2023

Görsel 27. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/un-mur-de-2000-m2/> 19.10.2023

Görsel 28. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/un-mur-de-2000-m2/> 19.10.2023

Görsel 29. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/un-mur-de-2000-m2/> 19.10.2023

Görsel 30. <https://www.mademoisellemaurice.com/creations/un-mur-de-2000-m2/> 19.10.2023

Nurdan Çolpan , Ali Ertuğrul Küpeli

Yinka Shonibare'nin 'Afrika İçin Kapışmak' Adlı Eseri ve Kimlik Kavramının okk lt rl l k Bağlamında İncelenmesi

GİRİş

Temel olarak bir toplum bütününde farklı özelliklere sahip kültürel kökenlerin birbirlerini kabul etmesi, hoşg r l  bakış açısıyla yaşaması gerektiği olarak açıklanan 'okk lt rl l k' kavramı: "dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engelli olma ve diğer kültürel değerlere ilişkin ve bireyin kendi kültürel kimliğini kaybetmeden iki kültür üzerinde de yetkinlik kazanmasını da içeren bir farkındalık durumu olarak tanımlanmaktadır" ( nl  ve örten akt. Gemici, atal, 2019, s. 55).

Sanatın birçok etkenden aynı anda faydalanarak gelişmesinin çokkültürlü bakış açılarını da popüler h le getirdiği söylenebilir. Bu yaklaşıma göre üretilen sanat çalışmaları, farklı kültürel grupların deneyimlerini, ifadelerini ve perspektiflerini kucaklayan bir anlatım aracı olabilmektedir. Çokkültürlü sanat, birbirinden farklı kültürlerin toplumsal, tarihsel ve kimlik konuları hakkında bir farkındalığın plastik zeminidir denebilir. Bu yaklaşıma göre, toplumda çeşitliliğe karşı hoşgörü ve kültürel farklılıkların  tekileştirilmemesi söz konusudur.

"okk lt rl  terimi bazılarınca, çeşitli sebeplerle, hâkim toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları içine alacak şekilde oldukça geniş bir anlamda kullanılır" (Tatar, 2013, s.75). Tanımdan yola çıkılarak kişinin kimlik ve kültür temelli olgular sebebiyle 'öteki' h line getirilmesi durumundan söz edilebilmektedir. Çokkültürlülük kavramıyla doğrudan ilişkili olan kimlik ise varlığın temsilidir ve bulunduğu dönemin koşulları doğrultusunda şekillenebilir.

Geçmişte uzun yıllar etnik, cinsiyet, renk, coğrafya açısından ayrımcılığa maruz kalan toplumlarda çeşitli ifade biçimlerine yansıyan kültür ve kimlik savunmaları özellikle Afrika kökenli sanatçıların üretimlerinde sıkça görülür h le gelmiştir. Geçmişte kölelik anlayışının ortaya çıkması itibariyle toplumda insani yer edinememiş ırkların yaşamak zorunda

bırakıldıkları dar alanlar bu kimlikleri ötekileştirilme, dışlanma gibi sosyal travmanın en önemli muhataplarından biri h line getirmiştir. Çağdaş Afro-İngiliz sanatçı Yinka Shonibare de bu kavramları sanat üretimlerinde ironik ve mizahi bir ifadeyle işlemektedir. Sanatçının  okk lt rl l k ve kimlik birleşiminin bir yansıması olarak oluşturduğu düşünülen enstalasyonları, ayrımcılığa karşı sanatın  tekileştirileni diğerleriyle kamusal alanda nasıl karşılaştırdığını da göstermektedir.

Kimlik ve Kültür İfadesi Olarak Yinka Shonibare'nin Sanatı

Nijerya asıllı 1962 doğumlu sanatçı kendini İngiliz - Nijeryalı olarak tanımlamaktadır.  alışmalarında  oğunlukla Avrupa - Afrika arasında geçen sömürgeleşme durumuna gönderme yaptığı bilinen Yinka Shonibare'nin bu adlandırma ile anılmak istemesinin dikkat çekmeye çalıştığı olgular açısından ironik bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Shonibare, iki kimliğin ortak zihinde buluşmasıyla iki kültür birleşimini oyuncu, ironik ve gizem içerikli sanatsal çalışmalarla sunmaktadır. Bunun yanı sıra “Shonibare'nin Londra'da doğup Nijerya'ya yerleşmesi ve aslında zaman zaman bu iki coğrafyada yaşamını sürdürmesi bir bakıma kendi öznesini birleşik bir imajı yansıtarak aramasına da neden olmuştur” (Kuiper, 2014, s.109).

Çok yönlü teknikleri benimsediği çalışmalarıyla bilinen Shonibare, tuvallerin ve   boyutlu objelerin yüzeyine uyguladığı zengin desenli Hollanda balmumu kumaşları kullanmasıyla biliniyor.  alışmalarında sıklıkla kullandığı ‘Afrika Kumaşı’ (Hollanda mum baskılı kumaş) enstalasyon çalışmalarında en çok faydalandığı materyal olarak görülmektedir.



Görsel 1: Yinka Shonibare, detay, Erişim Tarihi: 14.11.2023.

Görsel 2: Yinka Shonibare, 2022, Water Kid Girl, Erişim Tarihi: 08.11. 2023.

“Manchester’da üretilen ve Endonezya’da satışa sunulmak için tasarlanan bu parlak renkli kumaş, İngiliz emperyalistlerin sömürge odaklarını Afrika’ya y neltmelerinden sonra ‘Afrika Kumaşı’ adını aldı” (Sadowsky, 2021, s.y.). Sanatçının bu kumaşı, sömürge sonrası dünyanın geri kalanıyla etkileşime giren Afrika kimliğinin bir ifadesi olarak kullandığı bilinmektedir. Endonezya Hollanda’nın sömürgesi h line geldikten sonra tekstilciler üretimi oldukça zahmetli olan bu kumaş türünü daha ucuza m l ederek üretebilmenin yöntemlerini aramaya başlamışlardır. Ancak makine üretimi denemelerin tamamen el ürünü olan bu kumaşların aslına yakın bir taklit bile oluşturamadıkları bilinmektedir. Sanatçının Endonezya kültürünün bir imajını temsil eden, sömürgeciliğin seri üretim h line getirdiği ve Afrika kültürünün h l  bir yansımасы olarak değerlendirilebilen bu kumaşı çalışmalarında farklı kültürlere ait sahnelerde kullanmasının nedeni çok kültürlü anlayışını desteklemesi gibidir.



Görsel 3: Jean Honor  Fragonard, 1767, 'Salıncak' (The Swing).

Görsel 4: Yinka Shonibare, 2001, 'Fragonard Sonrası' (After Fragonard).

“Shonibare’nin çarpıcı enstalasyonları, tipik bir Afrika kültürü oğesi olarak kabul edilen, ancak Hollanda sömürgeciliğini kapsayan karmaşık bir kökene sahip kumaşlarla Batı moda anlayışını birleştirdiği mankenler aracılığıyla 18. ve 19. yüzyıl Avrupa resimlerinden de alıntılar yapar” (Shonibare, Guldemon, Mackert, Kooij, Diawara, 2004, s.y.). Kendisinden ‘postkolonyal melez’ olarak bahseden sanatçı, “ilk olarak Jean Honor  Fragonard’ın 1767 tarihli ‘Salıncak’ (The Swing) adlı tablosunu yeniden canlandırdığı 2001 tarihli ‘Fragonard Sonrası’ (After Fragonard) adlı enstelasyon çalışması ile tanınmıştır” (Griffiths, 2009, s.13). Eser, Hollanda balmumu baskılı renkli kumaşlarla süslenen ve aslını yansıtır şekilde ağaç dalları arasında salıncakta sallanmakta olan bir mankeni sergilemektedir. Eserde sanatçı özellikle “boş zaman” kavramını vurgulamak istemiştir. Shonibare’ye göre boş zaman bir lüks göstergesidir ve o seviyeye erişmek de olağan yollarla mümkün görünmemektedir: “Boş zaman etkinliklerine katılabilmek için biraz nakite ihtiyaç vardır. Boş zamanı size para satın alır... Boş zamanın temsili olan zenginlik ve g  birikimi, şüphesiz ki diğer insanların sömürülmesinin bir ürünü olmasıyla daha derin bir ciddiyetin ifadesidir” (Hobbs, 2008, s.11) demiştir. Shonibare bu çalışmasıyla boş zamana sahip, keyifli, kimliksiz ancak belli bir stile sahip figürü sömürge temsili olarak izleyiciye sunmuştur.

Manken, taklit ettiği 1767 tarihli eserin orijinalinden farklı olarak başsızdır. Sanatçı farklı birçok çalışmasında başsız veya kimliği belirsizleştirdiği ürünler ortaya koymuştur. Shonibare’nin bu tekinsiz tavrının kimliği örnek bir sahnede kimliksizleştirdiği veya yok

sayarak kimliğin geçerliliğini sorguladığı düşünülmektedir. Enwezor (1997), ‘‘Kazdığı ukura Kendi Düştü: Yinka Shonibare’nin Eseri’’ (*The Joke is on You: The Work of Yinka Shonibare*) adlı yazısında bununla ilgili Şu yorumu yapmıştır: ‘‘Shonibare'nin çalışmaları, gerçekliğin ironileri ve alegorileri hakkındadır... KüreselleŐmeyi destekleyen çok sayıda birleŐmiŐ taraf olduğunu öne sürerek, görünenin her zaman orada olan Şey olmadığını ortaya çıkarmak için görünen dünyanın derinlik çizelgelerini çözümlenmeye çalışır’’ (s. 1011).

Shonibare, Fragonard’ın eseri gibi tarihten birçok eser referansını kullanarak çalışmalar ortaya koymaktadır. Çok sayıda kitap hik yeleri ve isimleri, film sahneleri, trajik ve travmatik sanat eserleri sanatçının kompleks kültür ve kimlik ifadesine araç olmuştur. ‘‘Hem sömürgeleşme, hem de kendi kimlik tanımının ürününü içeren sanatçının heykelleri ve enstalasyonları, sömürgecilik sonrası yaşamın farklı kültür ve geleneksel birleşimini özgün bir ironi ile keşfetmek için birçok tarihi eserin çatıŐan mirasını da yeniden ziyaret ediyor’’ (Sadowsky, 2021, s.y.). Yinka Shonibare, bu birleşimlerle kendi kültür ve kimlik tartıŐmalarını farklı örnekler üzerinden canlandırmaktadır.



Görsel 5: ‘‘Afrika İçin KapiŐmak’’ (*The Scramble for Africa*), 2003, Erişim Tarihi: 08.06.2023.

Sanatçının 2003 tarihli ‘‘Afrika İçin KapiŐmak’’ (*The Scramble for Africa*) adlı enstalasyonu yine Hollanda balmumu baskılı kumaŐtan üretilen takım elbise giydirilmiŐ on dört gerçek boyutlu fiberglas erkek mankenden oluşmaktadır. Bu mankenlerin tamamı baŐsız olmakla birlikte her biri aktif bir tartışma içerisinde olduklarını belli eden beden dillerine sahiptir. Biri tartıŐmanın heyecanıyla iki elini masaya yerleŐtirip doğrulamakta, biri

ona yakın mesafede oturmakta ancak diğer yanında oturan figüre yönelen bir pozisyonda durmaktadır. Bir diğerini bu iki girişime karşı kayıtsız masanın kendine göre karşısında yer alan figürü eliyle ikaz niteliğinde işaret etmektedir. Kıyafetlerinin tarzı Avrupalı erkek figürleri andırmakla birlikte renkler ve desenler Afrika baskısına vurgu yapar niteliktedir. Çalışmayı oluşturan tüm malzemelerin canlı renklerden oluşması, figürlerin el, ayak ve oturma biçimleri, bu Şekilde “İngiliz tarihinin kazanan tarafını sorgulayarak kültürel klişeleri eleştiri meselesine dönüştürmesi” (Cheetham, 2016, s.131) masada prestijli kimliklerin var olduğunun işareti gibidir.



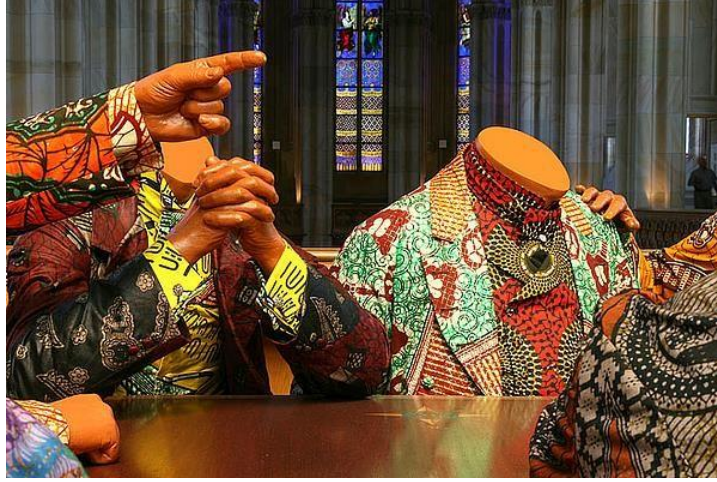
Görsel 6: “Afrika İçin Kapişmak” (*The Scramble for Africa*), detay.

Sanatçının bu çalışmasında yer alan tüm görsel göstergelerin izleyiciyi öncelikle kolonyalizm ve kültürel kimlik kavramlarını d şnmeye ittiği söylenebilir. Bunun nedeni masa etrafında toplanan grubun tansiyonu yüksek bir tartışma içerisinde bulunduğunu gösteren toplantı sahnesidir. Geniş, ahşap, dikdörtgen bir masa etrafında birleşen kalabalık grup, masanın üzerinde yer alan Afrika haritasından pay elde etmek ister Şekilde tartışmaktadır. Bu toplantı, Avrupalı ve Afrikalı figür stilleri, aynı zamanda masa üzerindeki harita ve on dört kişilik katılımcı sayısıyla oluşturulan metaforları açısından 15 Kasım 1884 – 26 Şubat 1885 tarihleri arasında gerçekleşen Berlin Batı Afrika Konferansı’nın yeni bir sahnesini andırmaktadır (Neredeyse tüm Avrupalı g lerin katılımıyla gerçekleşen, Afrika’nın bu devletlerin on dört kişilik temsilcileri tarafından savaşsız olarak paylaşıldığı toplantı). “Afrika’nın ‘barış içinde’ paylaşılma önünü canlandır n bu sahnede uzlaşma yolundaki bu on dört ‘kimliksiz’ kimliğin üzerinde ‘geleneksel’ Afrika kumaşlarının bulunması özgünlük ve gelenek kavramlarına nükteli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir” (Dias, 2005, s.404).



Görsel 7: “Afrika İçin Kapişmak” (The Scramble for Africa), detay.

Eserin, dikkat çekici kültürel motiflerden oluşan kıyafetli figürler aracılığıyla aynı zamanda bir dönem Amerika Birleşik Devletleri’nin bazı ülkelere yaptığı kültürel, ekonomik, askeri ve ahl ki saldırılarını içeren ve Amerika Emperyalizmi olarak adlandırılan müdahalelere de bir gönderme yaptığı düşünülmektedir. Bu yorumlar doğrultusunda sanatçının bu çalışmasıyla aslında siyah kimliklerin uzun süre savaşmak zorunda kaldığı çok yönlü saldırıları hareketli bir sahneyle bütüncül ve mizahi olarak eleştirdiği söylenebilir. Kendi alışmaları için Shonibare: “Aslında etnik olarak algılanan bir Şeyler üretiyorum fakat Afrika kumaşı aynı zamanda endüstriyel olarak üretilen bir Şey ve kültürel kökenleri düşünüldüğünde bir bakıma kendi hakik timi sorguluyorum.” (Mercer, 2016, s.y.) demiştir.



Görsel 8: “Afrika İçin Kapişmak” (The Scramble for Africa), detay.

Sanatçıya göre bu alışma: “Kendilerine ait olmayan bir kıta hakkında toplantı yapan ve bunun asıl muhatabı olan Afrikalılarla herhangi bir istişare olmaksızın bölgeyi nasıl paylaşacaklarına karar veren insanları özetliyor... Shonibare aynı zamanda Avrupalı liderlerin bu sahnelerinin ahl k dışılığını görmemizi istiyor” (Kapadia, 2012, s.8). Sanatçının bu sahnede kıtası paylaşılmakta olan bölgenin geleneğini yansıtan imajı kullanmasına rağmen mankenlerin Afrikalı olarak algılanmaması ve başsız olarak yerleştirilmesi ile sanatçının kimliğin fiildeki önemsizliğini vurguladığı söylenebilir.

SONUÇ

Shonibare’nin “Afrika İçin Kapişmak” adlı eseri çokkültürlü bir yapıda kimliğin karmaşıklığını ve derinliğini gözler önüne serer. Eser, kolonyalizmin ve sömürgeciliğin Afrika  zerindeki etkilerini ve Batı ile Afrika arasındaki ilişkilerin karmaşıklığını anlatırken kimliği ve karma kültürü merkeze alır. Eserde kullanılan balmumu kumaşlar, kültürel birikimi ve Batı’nın Afrika  zerindeki etkilerini sembolize ederken, eser bir bütün olarak farklı kültürel kimliklerin oluşumunda yaşanılan çelişkileri ortaya koyar.

Sanatçının mizahi-eleştirel tavrı göz önünde bulunduğunda özellikle bu çalışma için şu yorumu yapmak mümkündür: daha önce bahsedildiği gibi Shonibare’nin tarihin bu kabul edilemez sahnesine çok kültürlü bir imaj oluşturarak sunması farklı gözlerin ortak bir bakış yakalamasını istemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Batı’nın Afrika’yı kolonileştirme sürecinin temsili olan bu sahnede sanatçı izleyiciye kültürel kimliklerin, sömürgecilik tarihinden etkilenen ve şekillenen karmaşık bir yapıda nasıl geliştiğini gösterir.

Sanatçı, en çok ayrıma maruz kalan toplumsal olgulardan biri olan kimliği ve toplum olmanın bir gerekliliği kabul edilebilecek okk lt rl l ğ  varlığın bir temsili olarak ele

almıştır. Gizemli bir imajla yansıttığı kimliksiz mankenlerini ona bakan farklı kültürden tüm kimliklere yaklaştırmış gibidir. Shonibare'nin, haksız bir tartışma içerisinde kendini unutan, kime ve nereye ait olduğu tanımlanamayan bu manken figürlerin herhangi biri olabileceği ortamını oluşturarak kimliğin sınırlarını yok sayarak bir masa etrafında topladığı söylenebilir.

Sonuc olarak, Yinka Shonibare “Afrika İçin Kapışmak” adlı eseri aracılığıyla kültürel çeşitliliğin karmaşıklığını ve çelişkilerini sorgular. Kültürel etkileşim ekseninde izleyiciye kimlik ve okk lt rl l k kavramlarının karmaşıklığını sorgulayan yeni bir pencere açar. Shonibare; bireyin, toplumların ve kültürlerin tarih, güç ilişkileri ve toplumsal yapılar gibi faktörlerin etkisi altında nasıl Őekillendiđini eleştirel kompozisyonlarıyla gösterir.

KAYNAKLAR

- Cheetham, M. A. (2016). *Artwriting, Nation, and Cosmopolitanism in Britain: The ‘Englishness’ of English Art Theory since the Eighteenth Century*. London and New York: Routledge.
- Dias, N. (2005). *Looking Both Ways*. Etnografica: Redalyc.org.
- Enwezor, O. (1997). *The joke is on you: the work of Yinka Shonibare*. *Journal of contemporary african art*, Duke University Press, 6:(7), 10-11.
- Gemici, E., atal, S. (2019). *G  ve okk lt rl l k*. *Anadolu Strateji Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Griffits, T. (2009). *Stockholm: A Cultural History*. New York: Oxford University Press.
- Hobbs, R. (2008). “Yinka Shonibare MBE: The Politics of Representation.” in R. Kent (ed.), *Yinka Shonibare MBE*, 27-41, Munich and London: Prestel.
- Kapadia, A. (2012). *Globalization and the Exchange of Aesthetics*. *Journal of Undergraduate Research at Minnesota State University, Mankato*, 4:(12), 1-12.
- Kuiper, K. (2014). *Britannica Book of the Year 2014*. Encyclopaedia Britannica, Inc.
- Mercer, Kobena. (2016). “Art That Is Ethnic in Inverted Commas: Yinka Shonibare.” In *Travel & See: Black Diaspora Art Practive Since the 1980s*. Durham: Duke University Press.
- Sadowsky, T. (2021). *Yinka Shonibare CBE: End of Empire*. M nih: Hirmer Verlag GmbH.
- Shonibare, Guldemon, Mackert, Kooij, Diawara. (2004). *Yinka Shonibare: Double Dutch*. Holland: Museum Boijmans Van Beuningen.

Tatar, H, C. (2013). Sürgünler Mekânı Dünya: Çokkültürlülük ve Ötekileştirme. NWSAHUMANITIES, 8, (1), 72-81.

GÖRSEL KAYNAKLAR

- Görsel 1:** <https://artthrob.co.za/2018/08/29/yinka-yshonibare-mbe-ruins-decoratedgoodman-jhb/> 14.11.2023. Tarihinde Erişilmiştir.
- Görsel 2:** <https://deesheehan.com/yinka-shonibare/> 08.11. 2023 Tarihinde Erişilmiştir.
- Görsel 3:** <https://resimbiterken.wordpress.com/2014/08/23/jean-honore-fragonardin-theswing-eseri/> 08.06.2023 Tarihinde Erişilmiştir.
- Görsel 4:** <https://www.tate.org.uk/art/artworks/shonibare-the-swing-after-fragonardt07952> 08.06.2023 Tarihinde Erişilmiştir.
- Görsel 5:** <https://www.clydefitchreport.com/2018/09/shonibare-wind-sculpture-publicart/shonibare-scramble-for-africa-lm/> 08.06.2023 Tarihinde Erişilmiştir.
- Görsel 6:** <https://www.mca.com.au/artists-works/exhibitions/yinka-shonibare-mbe/> 08.06.2023 Tarihinde Erişilmiştir.
- Görsel 7:** <https://edition.cnn.com/style/article/yinka-shonibare-avant-gardeafrica/index.html> 08.06.2023 Tarihinde Erişilmiştir.
- Görsel 8:** <https://universes.art/en/specials/2010/who-knows-tomorrow/artists/yinkashonibare/20> 08.06.2023 Tarihinde Erişilmiştir.

Semra Çevik

Sanat Eğitimi Sürecinde Sosyal Medya Üzerine Bir Gözlem

GİRİŞ

Sanat bireyin en özgür yaratım alanıdır ve sanat yapmak, farklı ilişkileri, durumları, bakış açılarını bünyesinde barındırır. Sanat üretimi düşünsel, düşsel, algısal, toplumsal, teknik ve kültürel bağlamdan etkilenerek oluşur. Üretici sanatçı kendi kişisel birikimini de işin içine katarak yorumda bulunur. Sanat eğitimi ve sosyal medya ilişkilerine geçmeden önce *sanatın bir eğitim hakkı* (Kırıçoğlu, 2009: 1) olduğunu söyleyerek konuya başlamalıyız. Sanat eğitimi süreci çağın ruhundan (zeitgeist), teknolojik gelişmelerden ve toplumsal koşullardan bağımsız düşünülemez.

Sanat Eğitimi; beyinsel yaratıcı gücü eğiterek duygulara hitap eden ve duyuşsal algıdan başlayarak, algılama, yorumlama, çözümlenme ve sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirme ve yargıya varma süreçlerini içeren bir yaklaşımdır. Bir başka ifadeyle sanat eğitimi; bireyin duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini, izlenimlerini ve yaratıcılığını estetik bir duyarlılık ile anlatabilme ve kendini ifade edebilme amacıyla yapılan bir öğrenme sürecidir. Zihnin, zekanın ve yaratıcılığın gelişimi için gözlem yapılmasının öğretildiği önemli bir deneyim ortamıdır (San, 2008: 131). Söz konusu bu ortam öğrencilerin sanat üretme ile ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır (San, 2008: 80).

Çağımızın en yaygın kullanım ortamı olan Sosyal Medya; yeni iletişim teknolojilerinin sunduğu çift taraflı ve eş zamanlı bilgi paylaşımına ulaşmasını sağlayan bir sistemdir. Sosyal medya platformu ise kullanıcının teknik ve estetik açıdan kendi kimliğini belgeleme, ölümsüzleştirme ve sosyalleşme etkinliğinin teşhir alanıdır. Dijital kullanım alışkanlıklarını değerlendiren “We Are Social” 2022 verilerine göre dünyanın en çok kullanılan sosyal medya platformları Facebook, Instagram ve Twitter, Whats App ve bloglar’dır . Bu sitenin dünya aktif medya kullanıcıları sıralamasına baktığımızda Türkiye’nin on birinci sırada bulunduğunu ve kullanıcı oranının %68.90 milyon olduğunu görüyoruz (wearesocial.com). 2023 verilerine göre 62.55 milyon kullanıcı ile aktif kullanıcı oranı

%73.1'e çarpıcı bir şekilde yükselmiş olduğunu görmekteyiz (we-are-social-subat2023-turkiye-raporu).

Bir tür tüketim kültürü diyebileceğimiz sosyal medya sanatı ve sanatçıyı nasıl etkilemiştir? Sosyal medya görünürlüğünün bir sanatçının kariyer gidişatını nasıl etkilediğine ve sanatsal manzara içinde hangi olası sonuçlara odaklandığına, olası dijital doygunluk ve katılım stratejilerine duyulan ihtiyaçlar gibi ortaya çıkan zorluklar nelerdir? Sosyal medyanın sanat eğitimi sürecinde fayda ve zorlukları nelerdir? Sanat eseri bu yoldan nasıl etkilenir ve bu sürecin olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir, soruları cevaplanması gereken temel sorularımızdır.

YÖNTEM

Çalışmada, literatür tarama ve gözleme dayalı nitel, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni, sosyal medya alanlarının sanatçılara sunduğu, küresel bir izleyici kitlesi ile bağlantı kurmak, eserlerini sergilemek ve sanatsal kimliklerini şekillendirmek için benzeri görülmemiş fırsatlar sunmasıdır. Odak grup çalışması yapılarak sosyal medya kullanımının sanat eğitimi sürecine olumlu ve olumsuz etkileri bulgulanmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini Ardahan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü son sınıf öğrencilerinin Resim Atölye V dersi oluşturmaktadır. Ders kapsamında öğrencilerimizin yapmış oldukları uygulama çalışmalarında sosyal medya paylaşımlarından etkilendikleri ve söz konusu eserleri kendi çalışmalarına birebir eklemeleri konusunda yapılan tartışma ve sohbetlerde sosyal medyada gördüğü örnekleri çoğunlukla karşılaştırmadan beğenme kolaylığına gittikleri gözlenmiş ve söylenmiştir. Çoğunluğu Doğu Anadolu bölgesi kırsalından gelen ve alt gelir gurubundan söz konusu öğrenciler bu evreni temsil etmektedirler.

İşlem Basamakları

1. Öğrencilere ödev verilmiş ve değerlendirme yapılmıştır.
2. Verilen ödevler sosyal medya kontrol sisteminde doğrulama çalışması yapılmıştır.
3. Öğrencilere sosyal medya içerik tercihleri konusu sorgulandı.
4. Bölüm akademisyenleri ile aynı sorunlar tartışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada herhangi bir ölçme aracı veya veri toplama aracı kullanılmamıştır. Öğrenci çalışmaları gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Geçerliliği sağlamak için Google arama motoruna öğrenci çalışma görselleri yüklenerek tespit edilen gözlem ve iddia doğrulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde gözlem, internet taraması, odak gurup çalışması yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya dâhil olan öğrenciler gelişen teknolojik ürünlerin içine doğan ve sanal dünya ile iç içe yaşayan Z kuşağı olması nedeniyle sosyal medya olgusunu bağımlılık düzeyinde yaşamaktadır. Sosyal medya bağımlılığı diğer süreçlerde olduğu gibi sanat eğitimi ortamında da hazır görselleri tüketme ve kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durumda sosyal medya kullanımı; dünya sanat müzelerine ve galerilere ulaşılabilme ve güncel sanat gündemini takip edebilme imkanlarını sunması yönünden olumlu katkılar veren bulgular olarak değerlendirilebilir. Ancak en önemli ve dikkat çekici olan sanat eğitimi sürecinde sosyal medya bağımlılığının gençlerin eğitim iş ve sorumluluklarını olumsuz etkilediği bulgusudur. Özgüven yitimi, özgünlükten uzaklaşma, sorgulama yapmadan kolaycı yollardan çözüme ulaşma, çok sayıda görsele temas etme bir tür körlüğe neden olma sonuçlarını doğurmuştur. Günümüz tüketim kültürü sanatsal görme ve seçme kabiliyetini yok etmektedir. Onaylanma beklentisi ile yaratıcılıktan uzak, taklit etme eğiliminin arttığı gözlenmiştir.

TARTIŞMA

Sosyal Medya Üzerine

Pek çok farklı tanımlama ve içeriğe sahip olan sosyal medya kavramı “Sosyal Paylaşım Ağları” kullanıcılarına kendi bağlantı listelerini açıklamalarına/oluşturmalarına, birbirleri arasında iletişim kurmalarına, bağlantı listelerini sergilemelerine ve bilgilerinin yer aldığı profillerin üretilmesine olanak sağlayan, farklı medya, bilgi ve iletişim teknolojilerini içinde barındıran web tabanlı platformlardır. İnternet ve bilgisayar teknolojileriyle malzeme dili arasındaki ahenge dikkat çekmek gerekirse güncel sanatın günümüzdeki karşılığı adından da anlaşılacağı üzere sürekli güncellenen çabuk tüketilen, her yerde aynı güncellikte ve hızda dolaşıma ve içeriğe sahip olmada büyük bir itici gücün de simgesi halini almıştır.

Günümüz dünyasında Sosyal Medya aracılığı ile farklı kültürlerden, farklı tekniklerde eserlere kolayca ulaşım sağlanabilmektedir. Bu nedenle sürekli güncellenen çabuk tüketilen, her yerde aynı güncellikte ve hızda dolaşıma ve içeriğe sahip olmada büyük bir itici gücün de simgesi olmuştur. Sosyal medya platformlarının sanatçı ve sanat eserinin

görünürlüğü ve sürdürülebilirliği üzerindeki dönüştürücü etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Sosyal medyanın ortaya çıkışı sanat dünyasında devrim yarattı ve sanatçılara çalışmalarını fiziksel galerilerin mekânsal sınırlarının ötesinde sergilemeleri için dinamik bir platform sağladı. Bir tür demokrasi olarak niteleyebileceğimiz bu durum sanatın sınırlarının ortadan kalmasına neden olmuştur. Sınırların ortadan kalkması sanat eğitimi sürecine son derece önemli katkı kazandırdı: okul mekânının kısıtlı imkânları içerisinde erişilemeyen sanat dünyasının büyük ve önemli sanatçıların eserlerini görebilme, eski veya yeni sanat eserlerine erişebilme, güncel sanat olaylarından haberdar olma gibi.

Sosyal medya dünyasında kullanıcılar hem kendilerini tanımlamak ve hem de diğer kullanıcılar tarafından görülmek ve varoluşunu sürdürmek için sosyal platformlarda yer almak, varlığını çeşitli görsellerle paylaşmak zorundadır. Bu sayede beğeni ve takipçi oranını arttırmak özellikle sanatçılar ve sanat eğitimi sürecinde olanlar için son derece önemli olmaktadır.

Görselliğin ön planda olduğu dijital çağda sanatsal bağlamlar, yeni diyaloglar üzerinden tanımlanmaya, değerlendirilmeye, anlamlandırılmaya başlamıştır. Bu insanı sabit olmayan, sürekli bir değişim dinamiği içerisinde bırakmıştır. Sosyal medya dinamiği, bu alanda sanatla bağ kurarak üretilen sanat eserlerinin birçok noktada görünür kılınmasını sağlamış, sanatı kendi özel çevresinden yani müze ve galeri ortamından çıkararak sanal ortamda aktif bir konuma getirmiştir. Hem ulusal hem de uluslararası düzlemde sanatçı ve eseri 'sanal-sosyal mecralar' üzerinden aktif bir katılım içerisine dahil olmuştur.

Bugün pek çok galeri, sanatçı ve küratör artık kişisel web sitelerinin yanı sıra sosyal medya uygulamaları üzerinden paylaşımlar dolayımı ile yoluna devam etmeye başlamıştır. Sanal alan sanatçının atölyesi, sergi salonu olmuştur ve arada herhangi bir engel olmadan birkaç basit adım uygulaması ile milyonlarca kişiye ulaşabilmektedir. Kısaca; Sosyal medya özgürleşme ve iktidar alanı olarak diğer birçok alanda olduğu gibi sanatçı ve sanat eserinin görünür olmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Sanatın görünür kılınmasında pazarlama stratejileri ve sosyal medya kullanımı artık vazgeçilmez iletişim yolu olarak görülüyor.

Sanatçıların sosyal medyada görünürlüklerini arttırabilecekleri en önemli yol görsel hikâye anlatım tekniklerinden yararlanmak, etkileşimli formatları kullanarak izleyicileri büyülemek ve çevrimiçi bir varlık oluşturmaktır. Sanatın ve sanatçının emrinde bulunan

estetik ilkeleri, iletişim teknikleri ve algoritmik yapıların kullanılması vb. de sosyal medya beğeni etkisini arttırmaktadır.

Sanatçı için kendini tüketmeden bir isim olarak insani ve toplumsal ortamları bulmak bilinirliği sağlamanın vazgeçilmezidir. Kültür endüstrisi, meta fetişizmi, şeyleşme teorilerinin kitleleri üretimden ziyade tüketime ya da tüketim düzeyi ve süreçlerine yönelttiği bilinen bir gerçek. Tüketim kültürü, popülist yaklaşımlara rağmen eleştirel olarak epeydir tartışılıyor. Toplumsal ilişkiler ve kültürel temsiller sosyal medyada giderek artıyor. Bu hem kültürün ve hem de tüketimin hayati bir rol oynadığı, yeni bir toplumsal örgütlenme aşamasına geldiğimizi gösteriyor (Featherson,2005: 9). Kültür yapıcılarını olan sanatçılar tarafından üretilen imajlar izler kitle oluşturulmasında aktif bir rol oynuyor. Sanatçılar kendi tikel alanlarındaki iktidar mücadelelerinin ve bağımlılıklarının bir göstergesi olarak geniş gurupları etkilemeye, bilgilendirmeye çalışıyor. Potansiyel müşteriler ile yer ve zaman kısıtlaması olmadan iletişim kurabiliyor. Bu noktada; Sanatçı ve Sanat eseri ya da belli bir gönderi çerçevesini ve değerlendirici perspektifini nasıl ve niçin seçeriz? sorusunu sormak gerekiyor.

Bilimsel aklın yerine geçen teknoloji sanat alanında otoriter bir kimlik kazanıyor. Görsel bir metin olarak üretilen sanat eserine ait fotoğraf imgeleri kişinin ait olduğu kültür, yaşamsal deneyimi, gördüğünü anlamlandırma düzeyi ve içinde bulunduğu kültürün değerlerine ait kod açımlarla mümkündür ve bu yolla seçilir ve anlamlandırılır. Aslında Sosyal medya bir tür özgürleşme alanı ve kişisel iktidar üretme tekniği olarak görülmekte. Bir başka ifadeyle; gözetleme arzumuz, seçimlerimizi belirliyor diyebiliriz. Algılamada imgenin de tıpkı sözler, yazılar gibi içerdiği kodları çözerek, günlük yaşamı rutinleştiren, sıradanlaştıran görsel dili bir tür bağımlılıkla takip ederiz. Bu noktada; sosyal medya alanlarının sanatçılara ve öğrencilere sunduğu, küresel bir izleyici kitlesi ile bağlantı kurmak, eserlerini sergilemek ve sanatsal kimliklerini şekillendirmek imkânı sunmasının sanat eğitimi sürecine olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

Sosyal medyanın eğitim sürecine olumlu katkısı

Günümüzde görsel sanatlar olarak adlandırılan resim eğitimi görsel-uzamsal yetilerin geliştirilmesini, öğretimin bu yetiler üzerine temellendirilmesini içeren bir süreçtir (Kırıçoğlu, 2009: 51). Zihnin, zekanın ve yaratıcılığın gelişimi için gözlem yapılmasına sosyal medya önemli bir deneyim sağlar. Sanat yapmak, farklı ilişkileri, durumları, bakış açılarını

bünyesinde barındırır. Sanat üretimi düşünsel, düşsel, algısal, toplumsal ve kültürel bağlamdan etkilenir. Sosyal bir olgu olan sosyal medya günümüzde sanat eser ve ürünlerinin yoğun bir şekilde paylaşıldığı önemli ortamlardandır. Bu çerçevede sosyal medya paylaşımları öncelikle daha çok eser görme deneyimi sağlaması, öğrencinin estetik bakış açısının gelişmesinde önemli bir katkı sunmaktadır. Günceli takip edebilme, sanat fikir edinme, sanat eseri örneklerine kolay ulaşım bunlardan bazılarıdır.

Özellikle büyük şehirlerdeki üniversitelerin dışında kalan birçok üniversitede ne sanatçı ile temas etme imkânı ne de galerilerin olmaması nedeniyle sosyal medya devasa büyüklükte bir galeri ya da müze imkânı sunuyor denebilir. Güncel sanat olaylarını takip etmek bu sayede son derece kolaylaşıyor. Sanat dünyası hakkında fikir edinme ve etkileşim ortamı da sağlanabilmekte. Bu saydığımız olumlu katkıların yanı sıra önemli ölçüde bir kişisel görünürlük sağlıyor ki bu, kendini var etme ve sürdürülebilirlik anlamında benzersiz bir tanınma imkânı sağlıyor. Ancak görünürlük sağlanırken sanatsal özgünlük ve kimliği koruma arasındaki hassas denge bozulma tehlikesi ile karşı karşıya gelinebiliyor. Taklit edilme, kopyalanma ve çok sayıda benzerinin ortaya çıkması gibi...

Sosyal medya ortamında sanatçının çevirim içi varlığı, sanat eserini sergilemenin ötesine geçer ve sanat eğitimi sürecinde sanatçı adayının kimliğini şekillendirebilir. Takipçiler ile etkileşim, ki bu bir üstat ise, sanat eğitimi gören kişinin kariyer gelişimi için örgün eğitimdeki hoca-öğrenci alışverişinde olduğu gibi önemli kazanımlar sağlayabilir. Kişiyi yer ve zaman kısıtlaması olmadan iletişim sunduğu için gözlemleme yoluyla etkileşime geçer ve üretir. Dolayısıyla, sanal sanat deneyimi geleneksel sanat tüketim kalıpları üzerindeki etkilerini ve sanat beğenisinin potansiyel geleceğini değiştirir. Yani fiziksel eğitimdeki sanatçı eğitimci-sanat ürünü-sanat tüketicisi sacayağı ilişkisi sanallaşır. Sanal yoldan etkileşim-iletişim sağlanır.

Görsellere hızlı ve aracsız erişim sağladığı için sanat eğitiminde öğrenmeye katkı olarak değerlendirilebilir. Yeni sanat eğilimlerini yakalamak, yeni teknik olanakları keşfetmek, gözlem yaparak değerlendirme vb. gibi.

Sosyal medyanın sanat eğitim sürecine olumsuz katkıları

Sanat eğitimi ve öğretimi Kırıçoğlu'na göre; görme, ayımsama, algılama, imge zenginleştirme, akılda tutma, kavram oluşturma ve bu ussal malzemeyi ya da verileri anlamlı bir sanat formuna dönüştürme (2009: 52) aşamalarıyla geliştirilir. Dolayısıyla; çok

yönlü düşünme, irdeleme, sezgileri ve algılarını katarak öğrenme deneyimi için teknolojik gelişmelerin katkısı yadsınamaz. Bilgilenme ve gelişmeyi bilimsel, teknolojik ve sosyal değişimler sağlar. Ancak, çağımızın teknolojisi sosyal medya kullanımının avantajları olduğu kadar dezavantajları olduğunu unutmamalıyız. Sosyal medyanın eğitim sürecindeki olumsuz katkılarına baktığımızda öğrencilerin üretme ilişkisi noktasında yaratıcılıklarını ortaya koymada önemli olumsuz etkilerini görüyoruz. Şöyle ki; dersin uygulama çalışması girişiminde ortaya çıkardığı ürünün *çevreden kabul görmeyeceği korku ve ön yargısı* ile (San, 2008:121) 'kendini koruma' altına alarak yaratıcı çabadan uzaklaşıyor. Özellikle sanatçıların paylaştıkları problem çözümü tamamlanmış, estetik değeri onaylanmış yapıtları bu duyguyu körüklüyor. Erinç'in Resmin eleştirisi kitabında genişçe yer verdiği 'değer biçme' ya da 'değer yakıştırma durumunda öznenin görünenin nedenine, nasılına inmediği (2004:14) ifadesinde olduğu gibi. Görülenin sanat eseri olanla olmayanı ayırt etmeye yönelik inceleme öğrencinin öz güven problemi yaşamasına, kendini ve becerilerini küçümsemesine yol açıyor. Bunun sonucunda ya o eseri taklit/ kopya etmeye kalkışıyor ya da ona öykünerek üretiyor ve özgün olamıyor. Sanat eğitimi sürecinde bunu olumluya çevirmenin yolu *yaratıcı kişilerin neleri doğru yaptığına* (San, 2008:126) bakmak olmalıdır.

Bir diğer olumsuz etki sosyal medya beğenilerinin yanıltıcı olması durumudur. Takipçilerin beğenileri göreceli bir durum olan 'güzellik' durumunu tartışılabilir hale getirir. Temel sanat eğitimi ilkeleri ile değerlendirme yapılmış mıdır? Neye, kime göre takdir edildiği sanat eğitimi benliğinden farklı olabilir. Bu da belki de 'kitch' olan çalışmanın beğenilmesi yoluyla kişiyi yanlış yönlendirebilir. Oysa çok yönlü düşünme, irdeleme sezgileri ve algılarını katarak öğrenme deneyimi için kullanılması gerekir.

Sanatın dijital teknolojiler yani sosyal medya aracılığıyla "demokratikleşmesi" izleyicilerin sanat eserini tüketme ve onunla etkileşim kurma sürecini değiştirdiğinden söz etmiştik. Demokratikleşme her kişiye yapıtını/ürününü sunma imkânı vermektedir ancak bu özgünlüğü yok ediyor veya tehdit ediyorsa eğitim açısından bu kabul edilemez bir sonuçtur.

SONUÇ

İnsan, bilgiye ihtiyacı olan bir varlıktır. Bilgiye ulaşmak için de emek vermek ve çalışmak zorundadır. Bilgilenme ve gelişmeyi bilimsel teknolojik sosyal değişimler sağlar. Sanat insan zihninin ve emeğinin bir ürünü olduğuna göre gelişmesi için bilgi gerekir. Bilgi kültürlenme sağlar. Sanat eğitimi sürecinde bilgilenme ve kültürlenme okul dışı kültürlenmeyi de gerektirir ki bu da çevre ile dış sanat ortamları ile temas etmeyle mümkündür (Kırıçoğlu, 2009: 174). Böylece sanat eğitimi zorunluluktan çıkıp yaşam biçimine dönüşür ve bireyi zenginleştirir. Büyük kentler kolay erişilebilecek bu imkânlarla doludur. Ancak küçük şehir üniversitelerinin resim bölümlerinde internet ve sosyal medya bu eksiği dolduran bir işleve bürünmektedir. Küreselleşen dünyada sosyal medyanın sanat eğitimine katkısı algısal ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek olarak düşünülmelidir. Sosyal Medya ortamı, bellek eğitimi için sunduğu çok sayıda görseller aracılığı ile yaratıcılığı besleyen, algıları zenginleştiren, öğrenmeyi çoğaltan, zihni geliştiren işlevi yerine getirmektedir.

Resim Atölye dersinde öğrencilerimizin yapmış oldukları uygulama çalışmalarında sosyal medya paylaşımlarından etkilendikleri ve söz konusu eserleri kendi çalışmalarına birebir eklemeleri konusunda yapılan tartışma ve sohbetlerde (Ardahan Üniversitesi özelinde) sosyal medyada gördüğü örnekleri çoğunlukla karşılaştırmadan beğenme kolaylığına gittikleri gözlenmiştir. Sınıf ödevlerinde bazı öğrenciler, sosyal medyada gördüğü örneklerden etkilenerek kendi sanatçı kimliğini ona göre şekillendirdiğini ifade etmektedir. Bir kısmı ise kolayca daha iyi not alabilmek amacıyla o çalışmalarını taklit ettiklerini söylemektedirler. Bu durumun öğrencinin hem sanatsal gelişimi açısından hem de kendine güvenme konusunda olumsuz sonuçlar doğurduğu açıkça görülmektedir. Kendilerini ve ürünlerini kabul edilebilir kılmaya arzusu çerçevesinde konuya yaklaşırsak sınır tanımayan sanatsal paylaşımların eğitim sürecini etkilememesi yönünde mücadele etmemiz gerekmektedir.

Görmekten memnun olduğumuz ya da istemesek bile maruz kaldığımız paylaşımlar “sahte iktidar olarak kendini seçtirir” (Debord, 2006: 62) ve ironik biçimde hem öğrencileri/kişileri etkisi altına alır, hem sanat nesnelere tüketir, hem mahremiyete saldırır ve hem de sanat eğitimi sürecinde yapmaya çalıştığımız bilimsel, akademik sınırları zorlar. Sanat eğitiminde amacımız eleştirel bakış açısına sahip, sorgulayan, yaratıcı, estetik bakış

açısını geliştirmiş, gerçek güzele sevdalı, özgün üretimler yapan geleceğin sanatçılarını yetiştirmek. Dolayısı ile sanat eğitimi süreci ve sosyal medya arasında dengeyi kurmalı ve öğrencilerimizin duysal farkında oluş sürecini arttırıcı yaklaşımlarla algılarının düzeltilmesini sağlamalıyız. Sanatta bireyin özgürlüğe kavuşması dış etkenlerden, engellerden kurtulmasıyla mümkündür. Çağdaş kültürde özgün olarak, kopyanın kopyası olmadan var olmaya çalışılmalıdır.

Sonuç olarak; gözlemlerimiz çerçevesinde elde ettiğimiz bulgular sosyal medyanın olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin özgün yaratma bilinç düzeyine getirilmesi ve özgüvenlerinin teşvik edilmesi son derece önemli ve gereklidir. Yapma ve yaratma duygusunun yaratacağı tatmini ve beraberinde getireceği başarıya duygusunu hissetmeleri sağlanmalıdır. Bir başka ifadeyle görme ve seçme kabiliyetini kazandırmak ve derecesini yükseltmeliyiz.

ÖNERİLER

Mike Featherstone; günümüz toplumunun tek nesnel gerçekliği tüketim fikridir olduğunu ve “kim olduğunuzu bilmek için kim olmadığınızı bilmeye ihtiyaç duyarsınız” (Featherson, 2005: 234) ifadesinden yola çıkarak şunu söyleyebiliriz tüketim kültürü kim olma durumunu konumlandırmaktadır. O halde, sanat eğitimi ve yaratma sürecine de sosyal medya simülasyonu ile mücadele edilmelidir. Ötekinin büyüleciliği hayalinden kurtulup kendini keşfetme yolunda yürümelidir. İster sanatçı ister sanat eğitimcisi ya da sanat öğrencisi olsun bu seyirlik ortamda öncelikli olarak bireyin yaratıcı özgünlüğünde yer alan sezgi, imgelem, uslamlama yoluyla karakter ve kişilik özelliklerini ürünlerine özgürce yansıtmasını sağlayabilecekleri duygusunu aşlamak hedefimiz olmalıdır.

KAYNAKLAR

Erinç,S.M. (2004). Resmin eleştirisi üzerine, Ütopya Yayınevi, Ankara

Featherstone, M. (2005). Postmodernizm ve tüketim kültürü (Çev. Mehmet Küçük), Ayrıntı Yayınları, İstanbul

Guy, D. (2006). Gösteri Toplumu (Çev. Ayşen Emekçi ve Okşan Taşkent), Ayrıntı Yayınları, İstanbul

Kırıçoğlu, O. T. (2009). Sanat, kültür, yarıtcılık, görsel sanatlar ve kültür eğitimiöğretimi, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara

San, İ. (2008). Sanat ve eğitim yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları (4. Baskı), Ütopya Yayınevi, Ankara

<https://www.guvenliweb.org.tr/dokuman-detay/we-are-social-subat-2023-turkiye-raporu> (Erişim:10.11.2023)

[https://datareportal.com/reports/?tag=Digital+2023&utm_source=DataReportal&utm_medium=Country Article Hyperlink&utm_campaign=Digital 2023&utm_term=Turkey&utm_content=Year Collection Tag Link](https://datareportal.com/reports/?tag=Digital+2023&utm_source=DataReportal&utm_medium=Country+Article+Hyperlink&utm_campaign=Digital+2023&utm_term=Turkey&utm_content=Year+Collection+Tag+Link) (Erişim: 10.11.2023)

<https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022/> (Erişim: 10.05.2023)

<https://datareportal.com/reports/digital-2023-october-global-statshot> (Erişim: 10.11.2023)

Veysel Şayli

Sanat Eğitiminde Yapay Zeka: Öğrenci Algıları ve Geleceğin Tasarımı

GİRİŞ

Yapay zeka, sanat eğitiminde görsel tasarımın evriminde kilit bir rol oynayarak, öğrencilerin yaratıcılığını ve artistik üretim süreçlerini zenginleştirme potansiyeline sahip bir teknoloji alanı olarak kendini göstermektedir.

Chatterjee'nin belirttiği gibi, yapay zeka hayatımızın neredeyse her yönünü etkileyecek ve pek çok işimizi değiştirecek bir güçtür. Otomatik görevlerde makinelerin yerini almasına karşın, insanların yaratıcı çabaları için önemi devam edecektir. Chatterjee'nin görsel sanatların takdir edilmesi ve üretilmesi gibi tipik yaratıcı faaliyetlerde AI'nin rolünü eleştirel bir bakış açısıyla incelemesi, yapay zekanın sanatçının ajansı, sanatın benzersizliği ve amacı gibi geleneksel olarak önemli olan niteliklerden bağımsız olarak anlamlı ve etkileyici sanat eserleri üretebileceğini göstermektedir (Chatterjee, 2022, s. 2). Bu bağlamda, AI, sanat eğitiminde öğrencilerin yaratıcılıklarını artırma ve sanatsal üretim süreçlerini zenginleştirmede önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır.

Yapay Zeka ve Görsel Tasarımın Evrimi

Görsel tasarım, toplumsal kabul gören sembol ve imgeler aracılığıyla oluşturulan görüntülerle, belirli kurallar dikkate alınarak elde edilen sonuçlar olarak ifade edilir. Görsel tasarımın tarihsel gelişimi incelendiğinde, çeşitli yöntem ve uygulamaların teknolojinin gelişimi ve dijital dönüşümle değiştiği görülür. Bu dönüşümün getirdiği araç ve uygulamaların görsel tasarımla olan ilişkisinde, yaratıcılık unsurunun sürekli bir etken olarak önemini koruduğu vurgulanır (Becer, 2015, s.32).

Yapay zeka, makinelerin akıllı davranışlar sergileyebilmesi olarak tanımlanır. Bu akıllı davranışlar, algılama, akıl yürütme, öğrenme, iletişim kurma ve karmaşık ortamlarda hareket etmeyi içerir. Yapay zekanın uzun vadeli hedefi, insanların yapabileceği işleri en az insanlar kadar iyi, hatta daha iyi yapabilen makineler geliştirmektir (Nilsson, 1998, s. 9). Diğer bir tanımda ise Luger ve Stubblefield (1998, s. 1), yapay zekayı "akıllı davranışın otomasyonu ile ilgilenen bilgisayar biliminin bir dalı" olarak tanımlar. Yapay zeka terimi

ilk olarak 1956 yılında John McCarthy tarafından Dartmouth'ta alanla ilgili çalışmalar yapan bir grup araştırmacının ardından ifade edilmiştir (Russell ve Norvig, 2010, s. 17). McCarthy (2007, s. 2-4), yapay zekayı "akıllı makineler yapma bilimi ve mühendisliği" olarak tanımlar ve sürecin İkinci Dünya Savaşı sonrasında birkaç kişinin bağımsız olarak akıllı makineler üzerinde çalışmaya başladığını, İngiliz matematikçi Alan Turing'in bu çalışmaların öncülerinden biri olabileceğini belirtir.

Yapay Zeka ve Görsel Tasarımın Geleceği

Yapay zekâ, insanın algılama ve akıl yürütme süreçlerini modellemek amacıyla çeşitli akıllı yolları keşfetmeyi sağlayan bir bilişsel bilim olarak tanımlanabilir. Bu alan, metinler, resimler, sesler gibi çeşitli türdeki veri kümelerini analiz etme yeteneğine sahiptir ve bu analizlere dayanarak yeni, benzersiz ve farklı içerikler oluşturabilir. Yapay zekâ, algoritmalar aracılığıyla eğitim ve öğrenme süreçlerini gerçekleştirir. Bu algoritmalar, verileri analiz ederken içeriği daha doğru bir şekilde üretmek ve beklenen sonuçları daha iyi eşleştirebilmek için önceden eğitilir. Bilgisayarlarda çalışan bu özel programlar aslında karmaşık programlar ve kodlardan oluşur. Algoritmaların etkili problem çözücü özellikleri, evrenin çalışma prensipleri hakkında da bilgi verir ve doğanın belli bir ritme sahip olduğunu gösterir. Bilgisayarlar ve algoritmalar mükemmel bir uyum içinde çalışır; bilgisayarlar bir algoritmayı, kodlar sayesinde konuya özgü hale getirir ve belirli bir problemi çözmek için basit yönetmenler sunar. Bu yöntemler, bilgisayar ortamında kodlara dönüştürülerek bir yazılım dili oluşturur (Toprak, 2020, s.49). Ses, metin ve görüntüler, yapay zeka programları tarafından işlenebilmek için uygun şekillere dönüştürülür. Yapay zeka, veri türlerini temel alarak algoritmaları öğrenir ve problemleri çözer. Bu algoritmaların işlemesi için, tüm veri türleri sayısal verilere dönüştürülmek zorundadır. Örneğin, sesler işlenmeden önce yazılı forma çevrilir ve bu seslerin işleme biçimleri ile metinlerin işleme biçimleri aynı yöntemle gerçekleşir. Verilerin şekle çevrilmesi süreci, metin ve görüntülerin sayısallaştırılması şeklinde gerçekleştirilir (Özçift, Çelikten ve Akarsu, 2020, s.2). Algoritmaların eğitimi için, kullanılan yöntemlerden biri, tüm cümlelerde geçen kelimeleri içeren bir sözlük oluşturmaktır. Oluşturulan bu sözlükteki her kelime için cümle içinde varsa "1", yoksa "0" şeklinde kodlama yapılır. Bu yöntem kelime çantası modeli olarak adlandırılır ve metinlerin sayısal modellenmesinde kullanılan en basit yöntemlerden biridir. Kelime çantası modelinin dışında, ihtiyaca bağlı olarak farklı yöntemler de tercih edilebilir. Yapay zeka veri modelleri, satırlar ve sütunlar şeklinde düşünülebilir. Her bir satır, bir örnek

(metin dökümanı, görüntü verisi gibi) temsil ederken, her sütun ise bu örneği tanımlayan özellikleri gösterir. Son sütun ise sayısal tahmin için sayısal bir değeri veya sınıf tahmini için bir sınıf etiketini temsil eder (Özçift, Çelikten ve Akarsu, 2020, s.9-11).

Sonuç olarak, algoritma mevcut cümlelerle kendini eğitir ve öğrendikleri ile yeni bir cümlenin sınıfını tahmin edebilir. Görüntüler söz konusu olduğunda ise, algoritmalar çok sayıda görüntü ile beslenir ve daha sonra yeni görüntüler üretir.

Uluslararası firmaların şu anda yapay dar zeka modeliyle çeşitli çalışmalar yaparak ilgili ürünler geliştirdiği ve ileri safha yapay zeka kavramları üzerine fikirler geliştirdiği bilinmektedir. Aynı zamanda, bu firmalar, yapay zeka aracılığıyla çeşitli dallarda sanatsal estetiğe sahip ürünler yaratma süreciyle de ilgilenmektedirler. Yapay süper zekaların hayata geçirilmesiyle birlikte, mevcut görsel tasarım ürünlerinin üretim kalıplarına olan etkilerinin artacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, yapay zekanın görsel tasarıma etkisi, insanın estetiksel yaratım sürecinde "yaratıcılık" unsurunda yaşanacak farklılıklar üzerinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu nedenle, "yaratıcılık" kavramının ne olduğu ve teknikle olan ilişkisinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Karabulut, 2021, s.1523).

Yapay zekâ teknolojisinin, ortalama insan gibi düşünebilme kabiliyeti kazanması, pek çok alanda hem yapısal hem de içerik açısından önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Google'ın Deep Mind şirketi, yapay zekâya hayal gücü ekleyerek, verilen komutlar ve yazılan kodlar üzerinde düşünebilme yeteneğini geliştirmiştir. Bu, yalnızca insanlara özgü düşünme ve karar verme yeteneklerinin makineler tarafından üstlenilmesine yol açmıştır. Yapay zekâ uygulamaları, derin öğrenme ve yapay sinir ağları sayesinde, insan beynine benzer şekilde öğrenme yeteneği kazanmıştır (Kayıkçı ve Bozkurt, 2018: 59).

Bu konudaki fikirler, bilgisayar bilimcisi Vernor Vinge ve mucit Ray Kurzweil gibi isimler tarafından desteklenmiştir. Vinge, insan zekâsını aşan yapay zekânın ilerlemeleri hızlandıracağını belirtirken, Kurzweil "The Singularity is Near" kitabında, teknolojik ilerlemenin hızlanacağını ve 2045'e kadar çeşitli tahminlerde bulunmuştur (Nilson, 2019, s.38-39).

Bu gelişmeler, bazen umut verici, bazen de tehlikeli olarak değerlendirilir. Wilson ve Daugherty, makinelerin insan becerilerini geliştirmede yardımcı olabileceğini, müşteri ve çalışanlarla etkileşimde zaman kazandıracağını ve fiziksel yetenekleri genişleteceğini vurgulamışlardır (Wilson ve Daugherty, 2020, s.179). Hilary Putnam ise zekâ ve makine arasındaki benzerlikleri vurgulayarak, makinelerin ve zihinlerin yasalarla yönetildiğini,

farklı tariflerin varlıkların, durumların ve olayların farklı olduğunu göstermediğini belirtmiştir (Shagrır, 2019, s.182-183). Bu tür çalışmalar, makinelerin insan gibi düşünme ve üretim yapma yeteneklerinin geliştirilmesine odaklanmıştır.

Bu benzerliklerin ötesinde, yapay zekâ ve robotlar, zaman zaman felaket senaryolarının merkezinde yer almış olsalar da, aslında günlük hayatımızda farkında olmadan çoktan yer edinmiş durumdadır. Akıllı saatler, telefonlar gibi öğrenme yeteneğine sahip birçok cihaz, bugünlerde hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bilgisayarlarımız ve akıllı telefonlarımız olmadan işlerimizi yapmakta zorlanacağımız açıktır. Yapay zekâ, zaman ve iş gücünden tasarruf sağlayarak, daha kaliteli işler yapmamıza ve dolayısıyla daha fazla üretmemize olanak tanır. İş dünyasındaki yararlarının yanı sıra, tıptan bilimsel araştırmalara kadar geniş bir yelpazede insanlığa hizmet eden yapay zekâ uygulamaları, veri analizi ve saklama kapasiteleriyle, hukuk sistemi içinde avukatlar, hakimler ve bilirkişilerin işlerini kolaylaştırır. Ancak yapay zekânın, karar verme yetenekleriyle donatılmış yazılımların kullanımı da gündemdedir. Hayatımızın her alanına yayılan yapay zekâ uygulamalarının, belli kurallar çerçevesinde sınırlanıp sınırlanmaması gerektiği sorusu da böylece ortaya çıkar (Yılmaz, 2020, s.28-29).

Eğitilen ve Eğitici Yapay Zeka

Eğitimde yapay zeka (AI) ve öğrenme analitiği (LA) konusu, son yıllarda giderek artan bir ilgi ve araştırma alanına dönüşmüştür. Özellikle AI teknolojileri, tıp, finans, ve endüstri gibi farklı sektörlerde büyük bir etkiye sahip olmuş ve bu etki eğitim alanında da hissedilmektedir. Bu bağlamda, eğitimde AI ve LA teknolojilerinin nasıl uygulandığı ve öğretmen eğitime ne şekilde katkı sağladığı büyük önem taşımaktadır. Öğretmen eğitimi, öğretmenlere profesyonel bilgi, öğretim becerileri, değerlendirme teknikleri ve etik yönelimler sunarak etkili bir öğretim sürecini desteklemeyi amaçlayan bir dizi uygulama, strateji ve politikayı içermektedir. Bu bağlamda, AI'nin öğrenme ortamlarını nasıl desteklediği ve geliştirdiği önemli bir rol oynamaktadır. Bu makalede, AI ve öğrenme analitiğinin eğitimdeki etkilerini ve öğretmen eğitime olan katkıları; öğrenme analitiği eğitimdeki etkisi, öğretmen eğitimi ve teknoloji entegrasyonu ve yapay zeka ve öğrenme analitiğinin öğretmen eğitime etkisi olarak sınıflandırılabilir:

AI ve Öğrenme Analitiği Eğitimdeki Etkisi: "Eğitimde yapay zeka (AI) ve öğrenme analitiği (LA) üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda artmaktadır. Özellikle AI, tıp, finans

ve endüstri gibi alanlarda önemli bir etkiye sahiptir ve eğitim de bu durumdan istisna değildir. Günümüzde, araştırmalar eğitimde AI ve LA teknolojilerinin uygulanmasına da odaklanmaktadır" [Salas-Pilco, Xiao ve Hu, 2022, s. 1].

Öğretmen Eğitimi ve Teknoloji Entegrasyonu: "Öğretmen eğitimi, öğretmenlere profesyonel bilgi, öğretim becerileri, değerlendirme teknikleri ve etik yönelimler sağlayarak etkili bir şekilde öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeleri için hazırlayan uygulamalar, stratejiler ve politikalarıdır" [Salas-Pilco, Xiao ve Hu, 2022, s. 1-2].

Yapay Zeka ve Öğrenme Analitiğinin Öğretmen Eğitimine Etkisi: "AI, 'öğrenme, uyum sağlama, sentezleme, kendini düzeltme ve karmaşık işlem görevleri için veri kullanabilen bilgisayar sistemleri' olarak tanımlanabilir. Eğitimde AI, akıllı öğretim sistemleri, akıllı ajanlar ve akıllı işbirlikçi öğrenme sistemleri kullanarak öğrenme ortamlarını destekler ve geliştirir" [Salas-Pilco, Xiao ve Hu, 2022, s. 2].

21. yüzyılın son çeyreğinde hızla gelişim gösteren teknolojik ilerlemeler, sanatın ve yaratıcılığın sınırlarını genişletirken, dijital görüntü düzenleme programları da bu dönüşümün önemli bir parçası haline gelmiştir. Bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle birlikte, sanatçılar ve tasarımcılar dijital platformlarda eserlerini oluştururken yeni olanaklar keşfettiler. Bu dönüşümün başlangıcı 1980'lerde sınırlı özelliklere sahip dijital boyama programlarıyla başladı, ancak zamanla bu yazılımlar çok daha karmaşık hale geldi. Bu gelişmeler, dijital sanat dünyasının heyecan verici bir evrimini tetikledi.

Dijital görüntü düzenleme programları, sanat eğitimiyle iç içe geçmiş bir geçmişe sahiptir. 1980'lerde, dijital boyama programları sınırlı özellikler sunuyor ve fiziksel boyama eylemini taklit etmeye çalışıyordu. Teknoloji geliştikçe, GNU Image Manipulation Program (GIMP) ve Adobe Photoshop gibi yaygın görüntü düzenleme programları daha karmaşık hale geldi ve etkileşimli algoritmalar kullanarak daha fazla özellik sundu. Örneğin, GIMP'in 'Heal Selection' ve Photoshop'un 'Content-Aware Fill' özellikleri, resmin seçilen bir alanı etrafındaki piksel verilerini (örneğin, bir çöp parçası veya arka planda istenmeyen bir arkadaşın görünümü gibi) analiz ederek, insan gözüne ayırt edilemeyecek şekilde resimde tamamen yeni içerik oluşturuyor (Şekil 1). Bunlar, dijital görüntü programlarındaki büyük gelişmeler olsa da, teknolojiyle insanlığın ilişkisinin bir son noktası değil, başka bir aşamasını işaret ediyor (Leonard, 2020, s.23).



Şekil 1, Chel sea Cwikkik and Adobe Photoshop, Andrew Newell Erased, 2019.
24.10.2023 tarihinde

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00043125.2020.1746163?needAccess=true> adlı siteden alınmıştır.

Dijital görüntü düzenleme programları, sanat eğitimi ve yaratıcılık alanlarında önemli bir rol oynamaktadır. 1980'lerde başlayan sınırlı özelliklere sahip dijital boyama programları, teknolojinin gelişmesiyle birlikte büyük bir evrim geçirdi. GNU Image Manipulation Program (GIMP) ve Adobe Photoshop gibi güçlü araçlar, sanatçılara ve tasarımcılara daha fazla özgürlük ve esneklik sağlamıştır. Bu programlar, görüntü düzenlemenin ötesine geçerek, resimlerin içeriğini analiz edip değiştirme yeteneği sunarlar. Bu, sanatçıların yaratıcılıklarını daha da genişletmelerine olanak tanırken teknoloji ile sanat arasındaki ilişkinin dinamik bir örneğini sunar. Dijital görüntü düzenleme programları, gelecekte sanat dünyasında daha fazla yenilik ve ilham kaynağı olmaya devam edecektir. **Problem**

Durumu

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'ndeki öğrencilerin yapay zeka tasarımının sanat eğitimine etkisini inceler. Ana amaç, yapay zeka ve sanatın kesişimine öğrenci bakış açılarını ve bu teknolojinin sanat eğitimindeki rolünü anlamaktır. Araştırma, yapay zekanın sanat üretim süreçlerine etkisi ve yaratıcı olanaklar sunma potansiyelini keşfetmeyi hedefler.

Yapay zeka ve sanatın kesişimi, günümüzde yoğun ilgi gören bir alandır. Bu alanda, yapay zekanın yaratıcı süreçlere entegrasyonu ve sanatçıların bu teknolojiyi kullanımı üzerine

tartışmalar mevcuttur. Araştırma, öğrencilerin yapay zekayı sanat eğitimi bağlamında nasıl algıladıklarını ve potansiyel etkilerini değerlendirir.

21. yüzyıl, teknolojinin ve özellikle yapay zekanın sanat ve tasarım dünyasını dönüştürdüğü bir dönemdir. Yapay zekanın grafik tasarım süreçlerine entegrasyonu, bu alanda önemli değişimlere yol açmaktadır.

Gazi Üniversitesi Grafik Tasarım Bölümü'nde yapılan bu araştırma, yapay zeka teknolojilerinin grafik tasarım eğitimine etkisini ve öğrenci tasarım süreçlerine entegrasyonunu incelemektedir. Çalışma, öğrencilerin AI tabanlı araçları kullanımını, bu araçların tasarım süreçlerine etkisini ve grafik tasarım eğitiminde AI'nin potansiyel rolünü değerlendirir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yapay zeka tasarımının sanat eğitimine etkisini incelemektir. Araştırma, öğrencilerin yapay zeka ve sanatın kesişimini gelecekte önemli bir fırsat olarak gördüklerini ve yapay zekanın sanat üretim süreçlerini hızlandırabileceği ve yaratıcı yeni olanaklar sunabileceği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırma metodolojisi olarak, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'ndan seçilen 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan derinlemesine mülakatlar kullanılmıştır. Bu mülakatlar, yapay zeka tasarımıyla sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi anlamaya yöneliktir ve katılımcıların yanıtları kaydedilerek analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma paradigmasına dayanmaktadır ve özellikle "derinlemesine mülakatlar" yöntemini kullanmaktadır. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde bireylerin deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışma, özellikle yapay zeka ve sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Katılımcı Seçimi

Katılımcılar, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'ndan seçilmiştir. Katılımcı seçimi, amaçsal örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir, bu yöntem nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılır ve araştırmanın amacına uygun katılımcıların seçilmesini sağlar (Patton, 2015).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlar, katılımcılara yöneltilen 10 sorudan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar, katılımcıların kendi deneyimlerini ve görüşlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanırken, araştırmacının belirli konulara odaklanmasını da sağlar (Kvale & Brinkmann, 2009). **Mülakat Süreci**

Mülakatlar sırasında katılımcılara yapay zeka ve tasarım konuları hakkında sorular yöneltilmiştir. Bu süreçte, katılımcıların yanıtları kaydedilmiş ve daha sonra analiz için kullanılmak üzere belgelenmiştir. **Veri Analizi**

Toplanan veriler, nitel veri analizi teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Bu süreçte, katılımcıların yanıtları tematik analiz yöntemiyle kategorilere ayrılmış ve ortak temalar belirlenmiştir (Braun & Clarke, 2006).

Sonuçların Çıkarılması

Analiz sonuçlarına dayanarak, araştırmacılar yapay zekanın sanat eğitimi alanındaki potansiyel etkilerini ve öğrencilerin görüşlerini değerlendirmiştir. Nitel araştırma, katılımcıların bakış açılarına odaklanarak, insan deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine anlamayı amaçlar (Merriam & Tisdell, 2015).

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmamızda, grafik tasarım ve yapay zeka arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu sorular, araştırmanın temel amacına yönelik olarak tasarlanmış ve katılımcılardan elde edilen cevaplar tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcılar, bu süreçte "K1", "K2", "K3" gibi benzersiz kodlarla temsil edilmişlerdir, bu da veri analizi sürecinde katılımcı yanıtlarını takip etmeyi ve karşılaştırmayı kolaylaştırmıştır.

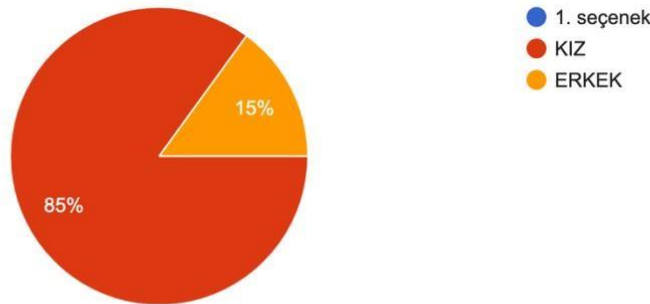
Araştırmanın bulguları, katılımcıların yapay zekanın grafik tasarım süreçlerindeki rolüne dair çeşitli görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu görüşler, yapay zekanın tasarım süreçlerinde

yardımcı bir teknoloji olarak kullanılmasından, yaratıcılık ve estetik kaygılarının yeterli seviyede olup olmadığına kadar geniş bir yelpazede değerlendirilmiştir. Katılımcıların yanıtları, yapay zekanın grafik tasarım süreçlerindeki etkisini anlamak ve bu teknolojinin sanat eğitimi alanındaki potansiyelini keşfetmek için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu bölümde, katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde incelenerek, yapay zekanın grafik tasarım alanındaki rolü ve bu teknolojinin eğitim süreçlerine etkileri üzerine kapsamlı bir analiz sunulacaktır. Katılımcıların deneyimleri ve görüşleri, yapay zekanın sanat eğitimi alanındaki uygulamalarını daha iyi anlamamıza yardımcı olacak ve bu alandaki gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olacaktır.

Şekil 2'e göre, araştırmanın %85'ini erkek ve %15'ini ise kız öğrenci oluşturmaktadır.

CİNSİYET

20 yanıt

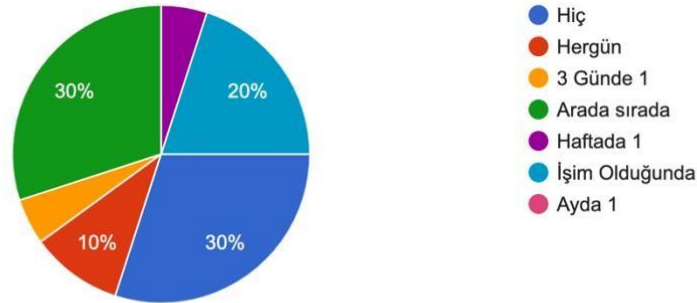


Şekil 2, Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımını gösteren pasta dilimi

Şekil 3'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zeka kullanım sıklığına ilişkin verilere göre, öğrencilerin %30'u hiç kullanmıyor, %30'u arada sırada kullanıyor, %20'si işleri gerektirdiğinde kullanıyor, %10'u her gün kullanıyor, %5'i 3 günde 1 kullanıyor ve %5'i haftada bir gün kullanıyor. Bu sonuçlar, öğrenciler arasında yapay zeka kullanımının farklı sıklıklarda olduğunu ve kullanım sıklığının kişisel tercihlere, iş gereksinimlerine ve günlük yaşam tarzına bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Hayatınızda ne sıklıkta yapay zeka ve yapay zeka tabanlı program kullanırsınız?

20 yanıt



Şekil 3, Araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zeka kullanım sıklığını gösteren pasta dilimi

1. Soru: “Grafik tasarım ve yapay zeka arasındaki ilişkiyi düşünürken, yapay zekanın grafik tasarım süreçlerindeki rolünü nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verilen yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda beş ana tema ortaya çıkmıştır. İlk tema, 'Yardımcı Teknoloji Olarak Yapay Zeka', yapay zekanın grafik tasarım süreçlerinde bir araç olarak nasıl kullanıldığının önemini vurgulamaktadır. İkinci tema, 'Yaratıcılık ve Özgünlük Üzerine Etkiler', yapay zekanın yaratıcılık ve estetik açıdan yeterliliğine dair katılımcı görüşlerini içermektedir. Üçüncü tema, 'İş Yükünü Azaltma ve İlham Verme', yapay zekanın tasarımcılara sunduğu pratik avantajları ele almaktadır. Dördüncü tema, 'Teknolojik Gelişmeler ve İki Yönlü İlişki', grafik tasarım ve yapay zeka arasındaki etkileşim ve bu etkileşimin doğasını tartışmaktadır. Son olarak, 'Rol ve Kullanım Alanları Üzerine Çeşitlilik' teması, yapay zekanın grafik tasarım süreçlerindeki çeşitli kullanım şekilleri ve rollerini incelemektedir. Bu temalar, yapay zekanın grafik tasarım alanındaki etkilerini ve potansiyelini daha derinlemesine anlamamıza katkıda bulunmaktadır. Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Yardımcı Teknoloji Olarak Yapay Zeka Katılımcı

Sayısı: 8

Katılan Katılımcılar: K1, K2, K3, K4, K8, K9, K18, K19

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K1 - "Yapay zeka, etik kurallara uygun bir şekilde geliştirildiği ve kullanıldığı sürece, grafik tasarım sürecinde insanlara çeşitli şekillerde yardımcı olabilir. Buradan yola çıkarak, yapay zekayı grafik tasarım alanında yardımcı bir teknoloji, bir araç olarak tanımlayabiliriz."

2. Tema: Yaratıcılık ve Özgünlük Üzerine Etkiler

Katılımcı Sayısı: 5

Katılan Katılımcılar: K5, K11, K13, K14, K17

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K5 - "yapay zeka sayesinde grafik tasarım hız kazanacaktır ancak yaratıcılık ve estetik kaygı açısından henüz yeterli seviyede olmadığını düşünüyorum."

3. Tema: İş Yükünü Azaltma ve İlham Verme

Katılımcı Sayısı: 3

Katılan Katılımcılar: K6, K12, K16

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K6 - "İş yükünü azaltıyor ve ilham veriyor."

4. Tema: Teknolojik Gelişmeler ve İki Yönlü İlişki

Katılımcı Sayısı: 2

Katılan Katılımcılar: K7, K15

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K7 - "Grafik tasarım ve yapay zeka arasında teknolojik gelişmeler düşünüldüğünde iki yönlü bir ilişki vardır. Birbirinden etkilenen ve birbirini destekleyen niteliktedir."

5. Tema: Rol ve Kullanım Alanları Üzerine Çeşitlilik

Katılımcı Sayısı: 1

Katılan Katılımcılar: K10

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K10 - "Aslında kendim kullanmadığım için pek bir fikir oluşmadı kafamda. Sadece internette bazı tasarımcıların yapay zeka aracılığıyla tarihi kişilikleri yeniden resmettiğini görmüştüm. Bu bağlamda yapay zeka grafik tasarım çalışmalarında tasarımcının rolünü azaltıyor diyebilirim belki."

2. Soru: "Kendi deneyimlerinizi temel alarak, yapay zeka hangi yönleriyle grafik tasarımı kolaylaştırıyor veya zorlaştırıyor? Hangi özellikleri en olumlu veya olumsuz buluyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar, bu konudaki çeşitliliği ve derinliği gözler önüne seriyor. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, 'olumlu yönler' ve 'olumsuz yönler' adlı iki ana tema belirginleşmiştir. 'Olumlu yönler' teması altında, yapay zekanın grafik tasarım süreçlerinde sağladığı kolaylıklar, zaman tasarrufu, yaratıcılıkta artış ve tasarım süreçlerinin hızlanması gibi faydalar ele alınmıştır. Öte yandan, 'olumsuz yönler' temasında ise, yapay zekanın özgünlük ve yaratıcılık üzerindeki olası negatif etkileri, etik kaygılar ve tasarımcıların rolünün azalması gibi konular tartışılmıştır. Bu iki tema, yapay zekanın grafik tasarım alanındaki karmaşık ve çok boyutlu etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir: **1. Tema: Olumlu Yönler**

a. Verimlilik ve Hız

Katılımcı Sayısı: 8

Katılan Katılımcılar: K1, K2, K3, K6, K8, K12, K16, K18

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K1 - "Yapay zeka, tasarım süreçlerini hızlandırarak zaman tasarrufu sağlıyor ve tasarımcılara hızlı çözümler sunuyor." **b. Yaratıcılık ve İlham**

Katılımcı Sayısı: 4

Katılan Katılımcılar: K4, K9, K13, K19

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K4 - "Yapay zeka, yaratıcılığı ve hayal gücünü genişletiyor, yeni fikirler ve görsel çeşitlilik sunuyor." **c. Bilgi ve Kaynak Erişimi**

Katılımcı Sayısı: 3

Katılan Katılımcılar: K7, K10, K14

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K7 - "Tasarımcıların bilgi birikimini geliştiriyor, araştırma ve bilgi toplama süreçlerini kolaylaştırıyor."

2. Tema: Olumsuz Yönler a. Özgünlük ve Yaratıcılık Kaybı

Katılımcı Sayısı: 4

Katılan Katılımcılar: K5, K11, K14, K17

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K5 - "Yapay zeka, özgün tasarım üretmede sınırlı olabilir, bu da yaratıcılık ve özgünlük kaybına yol açabilir." **b. İşsizlik ve Bağımlılık Sorunları**

Katılımcı Sayısı: 2

Katılan Katılımcılar: K15, K20

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K15 - "Yapay zekanın aşırı kullanımı, tasarımcıların işsiz kalmasına ve bağımlılık yaratmasına yol açabilir." **c. Fikir Hırsızlığı ve Kolaycılık**

Katılımcı Sayısı: 3

Katılan Katılımcılar: K2, K3, K8

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K2 - "Yapay zeka, fikir hırsızlığına ve araştırma yapmadan kolay yollara başvurmaya sevk edebilir." **d. Kültürel ve Dil Sorunları**

Katılımcı Sayısı: 3

Katılan Katılımcılar: K6, K12, K16

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K6 - "Yapay zeka, farklı diller ve kültürler için uygun olmayan sonuçlar üretebilir."

3. Soru: "Grafik tasarım öğrencisi olarak, hangi yapay zeka tabanlı araçları veya uygulamaları eğitiminizde veya kişisel projelerinizde kullandınız veya kullanmayı düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar, yapay zeka tabanlı araçların kullanımı konusunda çeşitlilik gösteriyor. Katılımcılar arasında, CV hazırlama ve bilgiye ulaşma kolaylığı için OpenAI ve Zety (K1) kullananlar, görsel yaratıcılık için DALL-E 2 ve DALL-

E 3'ü (K2) tercih edenler, Midjourney, ChatGPT ve Adobe Firefly (K3) gibi çeşitli araçları kullananlar ve Vectorizer AI (K4) gibi spesifik araçları tercih edenler bulunuyor. Ayrıca, Canva'nın yapay zeka destekli programlarını (K5), Khroma ve Adobe Sensei'yi (K6), Brandmark.io'yu fikir alma amacıyla (K7) ve Adobe Photoshop, Illustrator, XD gibi profesyonel tasarım araçlarını kullanmayı düşünenler (K8) de var. Namelix'i (K9) deneyenler de mevcut. Bu çeşitlilik, grafik tasarım öğrencilerinin yapay zeka tabanlı araçlara olan ilgisinin ve bu araçların kullanım alanlarının genişliğinin bir göstergesi olarak dikkat çekiyor.

Bunun yanında katılımcıların yapay zeka tabanlı araçların kullanımını konusunda yapılan detaylı inceleme sonucunda, 'olumlu yönler' ve 'olumsuz yönler' adlı iki ana tema belirginleşmiştir. 'Olumlu yönler' teması altında, yapay zeka tabanlı araçların fikir alma ve ilham verme, çeşitlilik ve yenilik sunma, ve araçların keşfi ve öğrenme gibi faydaları ele alınmıştır. Öte yandan, 'olumsuz yönler' temasında ise, yapay zeka araçlarına karşı ihtiyat ve kullanım eksikliği ve ilgi azlığı gibi konular tartışılmıştır. Bu iki tema, yapay zekanın grafik tasarım eğitimi ve kişisel projelerdeki kullanımının karmaşık ve çok boyutlu etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Olumlu Yönler a. Fikir Alma ve İlham Verme

Katılımcı Sayısı: 2

Katılan Katılımcılar: K1, K2

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K1 - "Yapay zekadan keyfi portre çalışmalarında fikir alıyorum ve bu, yaratıcılığımı genişletiyor."

b. Çeşitlilik ve Yenilik

Katılımcı Sayısı: 3

Katılan Katılımcılar: K3, K4, K5

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K3 - "Yapay zeka araçları, tasarım süreçlerime yeni perspektifler ve çeşitlilik katıyor." **c. Araçların Keşfi ve Öğrenme**

Katılımcı Sayısı: 4

Katılan Katılımcılar: K6, K7, K8, K9

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K6 - "Adobe Firefly, Vectorizer AI gibi araçları keşfetmek ve öğrenmek heyecan verici."

2. Tema: Olumsuz Yönler a. Yapay Zeka Araçlarına Karşı İhtiyat

Katılımcı Sayısı: 1

Katılan Katılımcılar: K10

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K10 - "Yapay zekanın derslerde kullanılmasına sıcak bakmıyorum."

b. Kullanım Eksikliği ve İlgi Azlığı

Katılımcı Sayısı: 10

Katılan Katılımcılar: K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K11 - "Henüz yapay zeka araçlarını kullanmadım ve ileride kullanmayı düşünmüyorum."

4. Soru: "Yapay zeka destekli araçların tasarım süreçlerinizi nasıl optimize ettiğini açıklayabilir misiniz?" sorusuna verilen yanıtlar, bu teknolojinin tasarım alanındaki etkilerini derinlemesine ortaya koyuyor. Katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak yapılan analiz, yapay zekanın grafik tasarım süreçlerine etkisini beş ana tema altında toplamıştır: Fikir Üretimi ve Yaratıcılık, Tasarım Süreçlerinde Hız ve Verimlilik, Yenilikçi Tasarım Önerileri ve Çeşitlilik, Tasarım Araçlarındaki Analitik Yetenekler ve Yapay Zeka Araçlarına Karşı İhtiyat. Bu temalar, yapay zekanın tasarım süreçlerindeki rolünü ve tasarımcıların bu yeni teknolojiye nasıl yaklaştıklarını aydınlatmakta, aynı zamanda bu teknolojinin yaratıcılık ve verimlilik üzerindeki potansiyel etkilerini gözler önüne sermektedir. Bu çeşitlilik, yapay zekanın grafik tasarım alanındaki karmaşık ve çok boyutlu etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Fikir Üretimi ve Yaratıcılık Katılımcı

Sayısı: 5

Katılan Katılımcılar: K2, K5, K9, K14, K18

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K5 - "Aklıma gelen bir fikri önce eskizliyorum, sonraki süreçte fikirlerimi yapay zeka ile paylaşıp daha uygun bir plan bulursam yararlanıyorum."

2. Tema: Tasarım Süreçlerinde Hız ve Verimlilik Katılımcı

Sayısı: 6

Katılan Katılımcılar: K4, K6, K7, K8, K10, K17

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K4 - "Tasarım süreçlerini hızlandırabilir, optimize edebilir ve daha verimli hale getirebilir."

3. Tema: Yenilikçi Tasarım Önerileri ve Çeşitlilik

Katılımcı Sayısı: 2

Katılan Katılımcılar: K6, K12

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K6 - "Yeni tasarım önerileriyle çeşitlilik de kazandırıyor."

4. Tema: Tasarım Araçlarındaki Analitik Yetenekler

Katılımcı Sayısı: 2

Katılan Katılımcılar: K8, K16

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K8 - "Tasarım oluşturma sürecinde en yakın ve en uygun analizleri kullandığımı düşünüyorum."

5. Tema: Yapay Zeka Araçlarına Karşı İhtiyat

Katılımcı Sayısı: 2

Katılan Katılımcılar: K11, K13

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K11 - "Yapay zeka araçlarını tasarım süreçlerime dahil etmiyorum. Özgünlüğümü ve yaratıcılığımı kısıtlayabilecek olmasından kullanmaktan çekiniyorum."

5. Soru: "Yapay zeka tarafından oluşturulan tasarım önerilerini veya analizleri profesyonel çalışmalarınıza dahil etme konusundaki deneyimleriniz nelerdir? Bu tür önerilerin veya analizlerin tasarım kalitesine etkisini gözlemlediniz mi?" sorusuna verilen yanıtlar, bu konudaki çeşitli yaklaşımları ve deneyimleri ortaya koymaktadır. Yapılan tematik analiz, 'olumlu yönler' ve 'olumsuz yönler' olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. 'Olumlu yönler' temasında, yapay zekanın yaratıcılık ve fikir üretimine katkısı, tasarım süreçlerinin hızlanması ve tasarım kalitesindeki artış gibi pozitif etkiler ele alınmıştır. Diğer yandan, 'olumsuz yönler' teması altında, özgünlük ve yaratıcılık kaygıları ile deneyim eksikliği ve güvensizlik gibi endişeler dile getirilmiştir. Bu analiz, yapay zekanın grafik tasarım alanındaki etkilerini daha derinlemesine anlamamıza yardımcı

olmakta ve bu teknolojinin tasarım süreçlerine olan karmaşık ve çok boyutlu etkisini gözler önüne sermektedir. Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Olumlu Yönler a. Yaratıcılık ve Fikir Üretimi

Katılımcı Sayısı: 5

Katılan Katılımcılar: K1, K2, K3, K4, K5

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K1 - "Yapay zeka, fikir üretiminde ve yaratıcılıkta bana yardımcı oluyor, yeni bakış açıları sunuyor." **b. Tasarım Sürecinin Hızlanması**

Katılımcı Sayısı: 4

Katılan Katılımcılar: K6, K7, K8, K9

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K6 - "Yapay zeka destekli araçlar, tasarım sürecimi hızlandırıyor ve daha verimli hale getiriyor." **c. Kalite ve Çeşitlilik**

Katılımcı Sayısı: 3

Katılan Katılımcılar: K10, K11, K12

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K10 - "Yapay zeka, tasarımlarımın kalitesini ve çeşitliliğini artırıyor."

2. Tema: Olumsuz Yönler a. Özgünlük ve Yaratıcılık Kaygıları

Katılımcı Sayısı: 6

Katılan Katılımcılar: K13, K14, K15, K16, K17, K18

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K13 - "Yapay zeka kullanımı, özgünlüğümü ve yaratıcılığımı kısıtlayabilir."

b. Deneyim Eksikliği ve Güvensizlik

Katılımcı Sayısı: 5

Katılan Katılımcılar: K19, K20, K21, K22, K23

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K19 - "Yapay zeka araçlarıyla henüz deneyimim olmadığı için, bu tür önerilere güvenmekten çekiniyorum."

6. Soru: "Grafik tasarım eğitiminiz sırasında yapay zeka ve makine öğrenme konularına ne kadar odaklandınız? Bu konuların tasarım becerilerinizi nasıl geliştirdiğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin bu konulara olan yaklaşımlarını

ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Yapılan tematik analiz, 'odaklanma düzeyi' ve 'etki algısı' olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. 'Odaklanma düzeyi' temasında, öğrencilerin yapay zeka ve makine öğrenmesine ne kadar odaklandıkları ve bu konulara ne kadar ilgi gösterdikleri ele alınmıştır. 'Etki algısı' teması altında ise, bu teknolojilerin tasarım becerileri üzerindeki olası etkileri, ilham kaynağı olarak kullanımı ve yaratıcılık üzerindeki etkisi gibi konular incelenmiştir. Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Odaklanma Düzeyi

Katılımcı Sayısı: 10

Katılan Katılımcılar: K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K1 - "Yapay zeka benim için hala yeni sayılır, dolayısıyla odaklandığım bir konu olduğunu söyleyemem."

Bu tema, öğrencilerin yapay zeka ve makine öğrenmesine ne kadar odaklandıklarını ve bu konulara ne kadar ilgi gösterdiklerini ele alır. Katılımcıların çoğunluğu, bu konulara henüz yeni başladıklarını veya fazla odaklanmadıklarını belirtmiştir.

2. Tema: Etki Algısı

Katılımcı Sayısı: 9

Katılan Katılımcılar: K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K11 - "Bu konuların beni geliştirip hızlandıracağına eminim ancak henüz yeterli yetkinliğe sahip değilim."

Bu tema, yapay zeka ve makine öğrenmesinin tasarım becerileri üzerindeki olası etkilerini, ilham kaynağı olarak kullanımını ve yaratıcılık üzerindeki etkisini inceler. Katılımcılar, bu teknolojilerin potansiyel olarak tasarım becerilerini geliştirebileceğini, ancak henüz bu konuda yeterli deneyime sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

7.Soru: "Yapay zeka ve grafik tasarımın gelecekteki işbirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangi alanlarda yapay zeka'nın daha fazla kullanılması veya daha fazla araştırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin bu konulara olan yaklaşımlarını ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Yapılan tematik analiz, yapay zekanın grafik tasarım üzerindeki etkilerini ve gelecekteki potansiyelini üç ana tema altında inceliyor. İlk tema, "Yapay Zeka'nın Grafik Tasarımdaki Rolü", yapay zekanın bu alandaki mevcut ve gelecekteki etkilerini ele alıyor. Katılımcılar, yapay zekanın grafik tasarım ile olan ilişkisinin zamanla daha da güçleneceğini öngörüyorlar. İkinci tema,

"Yapay Zeka'nın Geliştirilmesi Gereken Alanlar", yapay zekanın tasarım süreçlerinde nasıl daha etkin kullanılabileceğine odaklanıyor. Katılımcılar, yapay zekanın sadece ürün ortaya koymaktan ziyade, fikirleri değerlendirme ve analiz etme süreçlerinde daha fazla kullanılmasının gerekliliğini vurguluyorlar. Son olarak, "Yapay Zeka'nın Etkileri ve Geleceği" teması, yapay zekanın grafik tasarım alanındaki genişleyen etkilerini ve bu işbirliğinin gelecekte nasıl şekillenebileceğini tartışıyor. Bu tematik analiz, yapay zekanın grafik tasarım alanında nasıl bir dönüşüm yaratabileceğini ve bu teknolojinin gelecekteki potansiyelini ortaya koyuyor. Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Yapay Zeka'nın Grafik Tasarımdaki Rolü

Katılımcı Sayısı: 7

Katılan Katılımcılar: K1, K3, K5, K7, K9, K11, K13

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K3 - "Grafik tasarım ve yapay zeka birbirleriyle ilişkilidir, gelecekte bu ilişkinin daha da artacağını düşünüyorum."

2. Tema: Yapay Zeka'nın Geliştirilmesi Gereken Alanlar

Katılımcı Sayısı: 6

Katılan Katılımcılar: K2, K4, K6, K8, K10, K12

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K8 - "Yapay zekanın ürün ortaya koyma amaçlı değil, bulunan fikirleri değerlendirme ve analiz kısmında daha fazla kullanılması gerektiğini düşünüyorum."

3. Tema: Yapay Zeka'nın Etkileri ve Geleceği Katılımcı

Sayısı: 6

Katılan Katılımcılar: K14, K15, K16, K17, K18, K19

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K17 - "Yapay zeka ve grafik tasarımın işbirliği günümüzde çokça konuşulmakta. Bu konunun daha fazla araştırılması gerektiğini düşünüyorum."

8.Soru: "Yapay zeka destekli grafik tasarım araçları kullanırken karşılaştığınız en büyük zorluk veya sıkıntı nedir? Bu zorlukları aşma konusundaki stratejileriniz nelerdir?"

sorusuna verilen yanıtlar, katılımcıların yapay zeka destekli grafik tasarım araçları kullanımındaki deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları yansıtmaktadır. Yapılan tematik analiz, 'kullanım deneyimi' ve 'zorluklar ve çözüm stratejileri' olmak üzere iki ana tema

altında toplanmıştır. 'Kullanım deneyimi' temasında, katılımcıların yapay zeka destekli grafik tasarım araçlarını ne kadar ve nasıl kullandıkları ele alınmıştır. 'Zorluklar ve çözüm stratejileri' teması altında ise, bu araçların kullanımı sırasında karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için uygulanan stratejiler incelenmiştir. Bu tematik analiz, yapay zeka destekli grafik tasarım araçlarının kullanımında karşılaşılan zorlukların ve bu zorluklara karşı geliştirilen çözüm yöntemlerinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Kullanım Deneyimi

Katılımcı Sayısı: 10

Katılan Katılımcılar: K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K5 - "Örneğin otomatik arkaplan oluştururken bazen saçmalayabiliyor yazılım, bu gibi durumlarda çalışmanın ölçülerinden feragat etmek gibi uygulamalar yapabiliyorum."

2. Tema: Zorluklar ve Çözüm Stratejileri

Katılımcı Sayısı: 9

Katılan Katılımcılar: K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K16 - "Yapay zeka henüz tamamen geliştirilmiş değil. Bu yüzden özellikle çizim konusunda fazlaca yanılabilir. Anatomi hatalarına (özellikle eller ve dişler) fazlaca rastlıyoruz."

9. Soru: "Grafik tasarım alanında yapay zeka kullanımı ile ilgili daha fazla bilgi edinmek veya yeni beceriler kazanmak istediğiniz konular nelerdir?" sorusuna verilen 19 yanıt, katılımcıların bu yeni teknolojiye yönelik öğrenme ihtiyaçlarını ve beklentilerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Yapılan tematik analiz, katılımcıların yapay zeka kullanımının temellerinden özel grafik tasarım becerilerinin geliştirilmesine, yapay zeka ve grafik tasarımın entegrasyonundan pratik uygulamalarına kadar geniş bir yelpazede bilgi ve beceri kazanma arzularını dört ana tema altında toplamaktadır. Bu analiz, grafik tasarım alanında yapay zekanın kullanımı konusunda eğitim ve öğrenme süreçlerinin nasıl şekillendirilmesi gerektiğine dair değerli içgörüler sunmaktadır. Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Yapay Zeka Kullanımının Temelleri ve Uygulama Alanları

Katılımcı Sayısı: 5

Katılan Katılımcılar: K1, K2, K3, K4, K5

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K2 - "Grafik tasarım ile ilgili uygulamaları öğrenip yapay zekayla birlikte kullanılışımı ve yapay zekayı kullanarak tasarım yapma becerimi üst seviyeye taşımak isterim."

2. Tema: Özel Grafik Tasarım Becerilerinin Geliştirilmesi

Katılımcı Sayısı: 6

Katılan Katılımcılar: K6, K7, K8, K9, K10, K11

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K7 - "3 boyutlu tasarımlar ortaya koyup daha da derin bilgi birikimine sahip olmak isterim."

3. Tema: Yapay Zeka ve Grafik Tasarımın Entegrasyonu

Katılımcı Sayısı: 4

Katılan Katılımcılar: K12, K13, K14, K15

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K12 - "Yapay zeka ve grafik tasarım ilişkisi hakkında bilgi almak isterim. Aklımda yapay zeka ile ilgili en azından temel ama temiz bir fikir oluşması güzel olur."

4. Tema: Yapay Zekanın Grafik Tasarım İçin Pratik Uygulamaları

Katılımcı Sayısı: 4

Katılan Katılımcılar: K16, K17, K18, K19

Temayı En İyi Yansıtan Cevap: K19 - "Nasıl tasarımımı daha dolu, daha ayrıntılı bir hale getirebilirim?, Yarım kalan tasarımlarımın eksiklerini nasıl tamamlayabilirim? gibi konularda daha fazla bilgi edinmek, yapay zekayı nasıl pratik ve faydalı kullanabileceğim hakkında yeni beceriler kazanmak isterim."

10. Soru: "Yapay zeka ve grafik tasarımın gelecekteki gelişmeleri veya uygulama alanları hakkında önerileriniz veya tahminleriniz nelerdir? Bu teknolojinin tasarım dünyasına daha fazla nasıl katkı sağlayabileceğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen 19 yanıt, yapay zekanın grafik tasarım dünyasına potansiyel katkıları ve gelecekteki rolü hakkında değerli görüşler içermektedir. Katılımcıların cevapları, yapay zekanın tasarım süreçlerindeki kullanımı, teknolojik gelişmelerin yönü, uygulama alanları ve tasarım

dünyasına sağlayabileceği katkılar gibi çeşitli temalar altında incelenmiştir. Bu analiz, yapay zeka ve grafik tasarımın gelecekteki etkileşimine dair katılımcıların görüşlerini ve beklentilerini tematik olarak gruplandırarak, bu konudaki genel eğilimleri ve öngörülerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Temaların detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Yapay Zekanın Potansiyeli ve Sınırlılıkları

Katılımcı Sayısı: 6

En İyi Temsil Eden Yanıt: "Katkı sağlayacağını düşünüyorum ancak insan kadar başarılı olabileceğinden emin değilim. İnsan kontrolünde başarılı olabileceğini düşünüyorum ve merakla bekliyorum."

2. Tema: Teknolojik Gelişmelerin Yönü

Katılımcı Sayısı: 4

En İyi Temsil Eden Yanıt: "Teknoloji öngörülemeyen bir araç olduğu için gelişmeler çok farklı yönde olabilir. Bu konuda yapay zeka ve grafik tasarım alanlarını ayrı ayrı araştırıp birlikte kullanılacak alanlar hakkında fikir sahibi olunabilir."

3. Tema: Uygulama Alanları ve Etkileri

Katılımcı Sayısı: 5

En İyi Temsil Eden Yanıt: "Ağırlıklı olarak mühendislik ve animasyon gibi alanlarda, bunlarla beraber bilimsel araştırmalarda kullanılabileceğini düşünüyorum. Tasarımsal olarak özel tasarımlar değil de genel ve kendini tekrar eden işlerde çok daha faydalı olacaktır diye düşünüyorum."

4. Tema: Yapay Zekanın Tasarım Dünyasına Katkıları

Katılımcı Sayısı: 4

En İyi Temsil Eden Yanıt: "Yapay zeka, kendini yeni çağa uyduran tasarımcılar için bir nimet ve iş akışını kolaylaştıran bir araç olacaktır. Çağa ayak uyduramayanlar ise sektörde yer bulmakta oldukça zorlanacaktır."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, "Sanat Eğitiminde Yapay Zeka: Öğrenci Algıları ve Geleceğin Tasarımı" başlığı altında, yapay zekanın sanat eğitimine ve grafik tasarım alanına olan etkilerini derinlemesine incelemiştir. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde yapılan bu çalışmada, öğrencilerin yapay zeka ve sanatın kesişimine dair görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, yapay zekanın sanat ve tasarımın kesiştiği noktada önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, yapay zekanın sanat üretim süreçlerini hızlandırarak yeni yaratıcı olanaklar sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, yapay zeka destekli araçların kullanımının işlerini kolaylaştırdığını ve yaratıcılıklarını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışma, yapay zeka tasarımının bazı zorluklarına, özellikle tasarım araçlarının karmaşıklığına da dikkat çekmiştir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için sürekli eğitim ve öğrenme önem kazanmaktadır. Öğrenciler, yapay zeka eğitiminin sanat eğitimiyle bütünleşik bir şekilde ele alınması gerektiğine inanmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma yapay zekanın sanat eğitimi ve yaratıcılık üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Yapay zeka, sanat ve tasarım alanlarında yeni yaratıcı potansiyeller açarak, bu alanlarda önemli bir dönüşüm yaratma potansiyeline sahiptir. Bu teknolojinin entegrasyonu, hem teknolojik becerilerin geliştirilmesi hem de yaratıcı potansiyelin maksimize edilmesi açısından önemlidir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında, yapay zekanın sanat ve tasarım alanlarındaki etkin kullanımını daha da geliştirmek ve bu teknolojinin potansiyelinden tam anlamıyla yararlanmak için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Sürekli Eğitim ve Öğrenme: Yapay zeka ve grafik tasarım araçlarının etkin kullanımı için sürekli eğitim ve öğrenme süreçlerine önem verilmelidir. Bu, hem teknolojik becerilerin geliştirilmesi hem de yaratıcı potansiyelin artırılması için kritik öneme sahiptir.
- Yaratıcı Özgürlüğün Korunması: Yapay zeka araçlarının kullanımı sırasında tasarımcıların yaratıcı özgürlüklerinin korunması önemlidir. Teknolojinin, yaratıcılığı destekleyici bir araç olarak kullanılması teşvik edilmelidir.
- Teknoloji ve Sanatın Entegrasyonu: Yapay zeka ve sanatın kesişim noktalarında yeni fırsatlar araştırılmalıdır. Bu, hem sanat eğitiminde hem de profesyonel tasarım pratiklerinde yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- Araştırma ve Geliştirme: Yapay zeka ve grafik tasarımın etkileşimi üzerine daha fazla araştırma ve geliştirme yapılmalıdır. Bu, teknolojinin potansiyelini daha iyi anlamak ve sanat ile tasarım alanlarında etkili kullanımını sağlamak için gereklidir.

KAYNAKLAR

- Becer, E. (2015). İletişim ve Grafik Tasarım, Onuncu Baskı, Ankara: Dost Yayınevi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chatterjee, A. (2022). Art in an age of artificial intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1024449.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage publications.
- Karabulut, B. (2021). Yapay zekâ Bağlamında yaratıcılık ve görsel Tasarımın geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1516-1539.
- Kayıkçı, M. Y., & Bozkurt, A. (2018). Dijital Çağda Z ve Alpha Kuşağı, Robotlar ve Turizmde Yapay Zeka Uygulamaları. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2018(1), 54-64.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Leonard, N. (2020). Entanglement Art Education: Factoring ARTificial Intelligence and Nonhumans Into Future Art Curricula. *Art Education*, 73(4), 22-28. <https://doi.org/10.1080/00043125.2020.1746163>
- Luger, G. F., & Stubblefield, W. A. (1998). *Artificial Intelligence: Structures and Strategies for Complex Problem Solving*, Massachusetts: Addison Wesley Longman.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nilsson, N. J. (1998). *Artificial Intelligence A New Synthesis*, China: Morgan Kaufmann Publishers, China Machine Press.
- Nilsson, N. J. (2019). Yapay zekâ geçmişi ve geleceği. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 386, 387.
- Özçift, A., Çelikten, A. ve Akarsu K., (2020). yapay zekâ kavramlarına giriş. Ahmet Göçen (Ed.), yapayzekâ kavramlarına giriş içinde. (s.1-89). Gece Kitaplığı.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). Sage publications.
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*, USA: Prentice Hall Series.
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(8), 569.

Yeliz ERDOĞAN^a, A. Dilek KIRATLI^b

Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Çağdaş Sanat Deneyimlerine İlişkin Görsel Fenomenoloji Araştırması

GİRİŞ

Çağdaş sanat, düşünsel içerikli bir yönelimi algılamayı gerektirir ve temelinde görüntünün bu bağlamı tayin edişine olanak yaratmak kadar bu bağlamın görüntüyü nasıl belirlediğini açıklamak yatmaktadır (Kahraman, 2005, s.202). Johanna Drucker, çağdaş sanat savunucularından biri olarak 1990'lardan itibaren girilen bu dönemi, postmodernizmin aşıldığı, onaylama ve işbirliğine dayalı tavırlara dönülen zamanlar olarak ifade etmektedir (Artun, 2015). Çağdaş sanat, bir düşünme formu olarak düşüncenin görselleştirilmesinde anlamı kuran, taşıyan ve gösteren malzeme olarak kendini göstermektedir. Sanatçıların bağımsız sistemlerin katmanlarına kurduğu farklı stil, malzeme ve kodlara uzanan bu düşünsel alan, tarihsel olarak kendinden önceki akım ve hareketlerin tümünü barındırmakla beraber tümünden bağımsız hareket eden karmaşık bir çeşitliliği de içermektedir. İzleyicinin bu dünyayı deneyimlemesi de yeniden tanımlamalara olanak sağlar. Özet olarak çağdaş sanat, malzeme açısından çeşitlilikten beslenen, öncüllerini kapsamının yanı sıra onları aşma isteği ile şaşırtıcı ve çoğul bir estetik anlayış üretmektedir (Karaçalı, 2018, s.32). Çağdaş sanatın tüm sanat akımlarını ve anlayışlarını kapsayan yapısı, malzeme ve yöntem olarak sanat üretimi yapan kişilere tanıdığı sınırsız olanaklar, düşünsel yapının uygulamalar için oluşturduğu sağlam temel sayesinde sanatsal üretim süreçlerinin zenginleştiği görülmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi veren kurumların, çağdaş sanata ders içeriklerinde yer vermesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Resim-İş Öğretmenliği lisans programı öğrencileri, eğitimleri süresince sanat ve sanat eğitimine ilişkin kuramsal derslerin yanı sıra atölye dersleri de almaktadır. Bu dersler aracılığıyla öğrencilerin nitelikli bir resim öğretmeni veya devlet kurumlarındaki ismiyle görsel sanatlar öğretmeni olmaları hedeflenmektedir. Öğrencilerin atölye üretimlerinde günümüz sanat anlayışını kavramaları ve uygulayabilir olmalarının, çağını anlayabilen ve varlık gösteren öğretmenler olmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği yılda Anadolu Üniversitesinde yürütülmekte olan öğretim programı ve ders içerikleri incelendiğinde öğrencilerin ikinci sınıfta "Çağdaş Sanat" adlı teorik bir derslerinin olduğu ve resim anasanat atölye ders içeriklerinde çağdaş sanat ve sanatçılarına yönelik konulara yer verildiği görülmüştür (Anadolu Üniversitesi, 2018). Resim-İş Öğretmenliği lisans öğretim programında meydana gelen değişimlerden bağımsız olarak öğretim elemanları anasanat atölye ders içeriklerinde çağdaş sanata yer vermektedir.

Resim-İş Öğretmenliği lisans öğretim programı, 2018 yılında değiştirilerek güncellenmiştir. Bu program içeriği çağdaş sanat açısından bir önceki programdan farklı değildir (YÖK, 2018). 2022-2023 eğitim-öğretim döneminden itibaren ise Resim-İş Öğretmenliği öğretim programı üniversite bazında değiştirilmeye başlanmıştır. Bu nedenle ortak bir öğretim programı ele alınamamıştır ancak araştırmanın gerçekleştirildiği Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği öğretim programında 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde yapılan değişiklikler ile hazırlanan yeni programdaki ders içerikleri detaylıca incelenmiştir. Yeni öğretim programında önceki programlarda yer alan kuramsal 'Çağdaş Sanat' dersinin yanı sıra mesleki seçmeli dersler

statüsünde 'Çağdaş Sanat Atölye' adında uygulamalı bir dersin yer aldığı görülmüştür (Anadolu Üniversitesi, 2023). Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemden sonra programa eklenen bu dersin, araştırmacın amacına hizmet ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Çağdaş sanat eğitimi, çağına her zamankinden daha büyük bir açıklıkla yaklaşırken karşısına aldığı bireyleri, örgün ve yaygın eğitimde çağına yabancı kalmadan, dönemin gereklilikleri doğrultusunda bilimsel ve ussal yöntemler kullanarak sanat üzerine yoğun bilgiler vererek gündelik hayattaki sanat gerçekliklerine geniş bir kapsamla yönelmektedir. Bireyler çağdaş sanat eğitimi ile çağına karşı çıkmayan, aksine onunla bağdaşarak bilim ve teknolojiyi de içererek her alanda insanın yaratıcı, tasarlayıcı, düşünce üreten yönlerini pekiştiren bir anlayışa sahip olmaktadır (San, 2019, s.49). Lisans düzeyi sanat eğitimi kurumlarında günümüz sanatının kuram ve uygulama boyutlarıyla dahil olduğu, çağdaş sanatın deneyimlendiği çağdaş bir eğitim sürecinin yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim alanında çağdaşlaşma amacıyla yapılabilecek planlamalarda disiplinlerarası, çokkültürlü ve postmodern bir yapının sağlanması gerekmektedir. Lisans düzeyindeki eğitim programlarında dersler arasında ilişki kurabilme açısından çağdaş sanata yönelik ders içerikleri oldukça elverişli görünmektedir (Coşkun Onan, 2016, s.2). Çağdaş sanata yönelik ders içeriğinin lisans öğretim programında yer alan atölye ve sanat tarihi dersleri arasında bağlantılar kurma potansiyeli, öğrencilerin bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla öğrenim görmelerini desteklemektedir.

Çağdaş sanatın kuramsal boyutunun yanı sıra uygulamalı ders içeriğine duyulan ihtiyacın bilincinde olan araştırmacılar, birlikte yürüttüğü Anasanat Atölye V (Resim) dersinde yaptıkları gözlemler sırasında öğrencilerin çağdaş sanat hakkındaki bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğunu fark etmesi nedeniyle bu çalışmayı gerçekleştirme ihtiyacı duymuştur. Bu araştırma, sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların bulunduğu çağın sanat anlayışını anlayan, benimseyen ve bu yönde üretimde bulunabilen öğretmenler yetiştirebilmeleri, bu öğretmenlerin öğrencilerini yetiştirirken daha etkili iletişim kurması, çağını anlayan, geleceğe yönelik düşünebilen, tüketen ve üreten nesiller yetiştirmelerini desteklemek açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, Resim-İş Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin çağdaş sanata ilişkin deneyim elde etmeleri ve gerçekleştirdikleri üretimler üzerinden çağdaş sanata ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda amaç soruları şunlardır:

Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin;

- Çağdaş sanata bakış açıları nasıldır?
- Çağdaş sanat ve sergilerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri nasıldır?
- Çağdaş sanat sergisi deneyimi hakkında görüşleri nelerdir?
- Çağdaş sanat sergisi deneyiminin eser üretim süreçlerine yansımaları nasıldır?
- Üretim süreçlerinde ortaya koyduğu çalışmalar nasıldır?
- Üretim süreçlerindeki uygulama aşamaları nasıl şekillenir?
- Üretim süreçlerine dair görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Resim-İş Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin çağdaş sanata ilişkin deneyim elde etmeleri ve gerçekleştirdikleri üretimler üzerinden çağdaş sanata ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amacı doğrultusunda bir olgunun nasıl deneyimlendiği ve yorumlandığına dayanarak derinlemesine işlenmesi nedeniyle bu çalışmada görsel fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Görsel fenomenoloji, deneyimlenen olgunun görsel yolla yorumlanması ve değerlendirilmesini

içerir. Bu araştırmalarda olgubilim çalışmalarına kıyasla temel veri kaynağı olarak görüşmenin yanı sıra görsel içerikli doküman, uygulama ve etkileşimler kullanılmaktadır. Görsel veriler bir olgunun çok yönlü bakış açısıyla ele alınmasını ve bireylerin içsel bakışını da yansıtmaktadır. Görsel fenomenolojik bir araştırmada çalışma grubunun belirlenen olgu ile ilişkili bir deneyimi olması, her katılımcının deneyimi üzerine odaklanılarak bu deneyimlerin yorumlanması aracılığıyla görsel odaklı bir uygulama ile sürecin yapılandırılması söz konusudur (Bedir Erişti, 2019, s.165). Bu araştırma kapsamında araştırmacılar, bir ders dönemi boyunca öğrencilerle çağdaş sanat hakkında okuma, tartışma, incelemeler yapmıştır. Öğrencilerin bu çağdaş sanat olgusuna yönelik deneyim oluşturmaları için 16. İstanbul Bienaline gezi düzenlenmiş ve sergiyi gezerken notlar alarak eserleri derinlemesine sorgulamaları sağlanmıştır. Öğrenciler bu deneyim sonrası yaptıkları sorgulamaların ardından çağdaş sanattaki üretim aşamalarını benimseyerek uygulamalarını gerçekleştirmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programına devam etmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenen kriter veya kriterleri sağlayan durumların tamamının çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.122). Bu araştırmadaki ölçütler; öğrencilerin 2018-2019 eğitim-öğretim güz döneminde araştırmacıların yürüttüğü “Anasanat Atölye V (Resim)” dersini alması ve 16. İstanbul Bienali gezisine katılarak çağdaş sanat sergi deneyimi yaşamasıdır. Bu ölçütlerin belirlenmesinde araştırma yöntemi için temel olan olguya ilişkin deneyime sahip olma ve araştırmacıların tüm ders sürecini çağdaş sanat odağında yürüterek öğrencilerle etkileşim kurma gerekliliği etkili olmuştur.

Araştırmanın başlangıcında dersi alan 7 öğrenci ile süreç başlatılmıştır ancak 2 öğrencinin 16. İstanbul Bienali gezisine katılmaması nedeniyle sürece 5 öğrenci ile devam edilerek 2 öğrenci araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların çağdaş sanat deneyimleri, çağdaş sanat hakkındaki düşünceleri, üretimleri için çıkış noktaları veya manifestoları, uygulama süreçleri, uygulamaları hakkında görüşlerini öğrenebilmek amacıyla bienal gezisi ve üretimleri sonrasında olmak üzere 2 adet yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, soruların esnek cümlelerden oluştuğu ve çoğunlukla açıklığa kavuşturulması istenen problem veya problemlere ilişkin spesifik veriler elde etmeyi amaçlayan bir veri toplama aracıdır (Merriam, 2018, s.87). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ilkinde on iki, ikincisinde on bir adet sorunun öğrencilere yönlendirilmesi, öğrencilerin cevapları doğrultusunda alt soruların da eklenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür.

Araştırmada katılımcı gözlemciliği, alanyazın taraması, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sanatsal üretimler aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle ulaşılan nitel veriler, yapısı gereği içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizi yöntemi, kapsamlı ve geniş nitel materyallerin ele alınarak temel tutarlılıklarını, anlamlarını saptamaya yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasını ifade eder (Patton, 2018, s.453). İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak hedeflenir. Bu

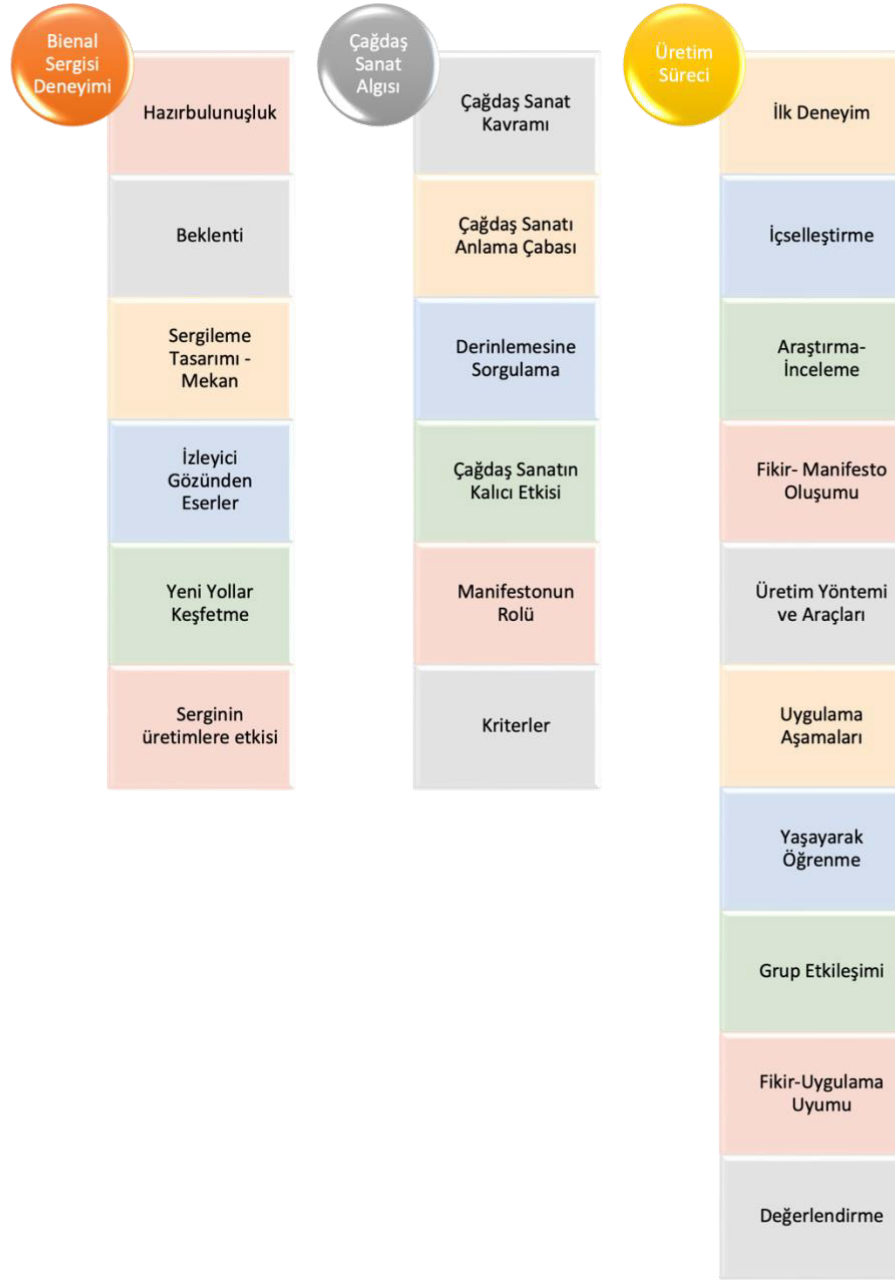
hedef doğrultusunda birbirine benzeyen veriler, belirli kod ve temalar ekseninde bir araya getirilerek okuyucunun açık ve net bir şekilde anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). İçerik analizinde takip edilen aşamalar şu şekildedir: verileri hazırlama, analiz birimini tanımlama, kod ve kategori şeması geliştirme, örnek bir metin üzerinde kodlama şemasını test etme, tüm metni kodlama, kodlama tutarlılığını test etme, kodlanan verilerden sonuca ulaşma, yöntem ve bulguları raporlama (Zhang ve Wildemuth, 2005, s.2199-2201). Bu araştırmada içerik analizi, bu bilgiler ışığında görüşme dökümlerinden elde edilen verilerin Nvivo 14 nitel veri analizi programı yardımı ile kod ve temalara ayrılarak geniş, birleştirilmiş ve bütüncül bir bakışın oluşturulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda veriler, kod ve temalar eşliğinde bulgulara dönüştürülerek alanyazın taramasıyla deşifre edilen bilgiler ışığında yorumlanmış ve sonuçlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik gibi stratejilerden faydalanılmıştır. İnandırıcılık kapsamında araştırmacı, veri toplama ve analiz süreçlerini detaylı bir şekilde aktarmış, betimleme ve yorumlamalarda olabildiğince objektif olmaya çalışmış, çeşitli veri toplama araçları kullanmış ve elde edilen verileri birbirleriyle karşılaştırmıştır. Böylelikle bir durum üzerinde birden fazla veri toplama aracının kullanılmasıyla çeşitleme ölçütü gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde sanat eğitimi alan uzmanlarından ve nitel veri analizi alan uzmanından görüş alınarak inanılrlık sağlanmıştır. Araştırmacı, araştırmayı okuyanlar tarafından anlaşılabilir olması amacıyla doğrudan alıntılar kullanarak ayrıntılı bir şekilde anlatarak aktarılabirlik ilkesini sağlamıştır. Analiz sonucunda elde edilen kod ve temalar alan uzmanlarına sunulurak değerlendirilmiş ve bunlara ilişkin kararlar raporlaştırılarak teyit edilebilirlik ilkesi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Resim-İş Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin çağdaş sanata ilişkin deneyim elde etmeleri ve gerçekleştirdikleri üretimler üzerinden çağdaş sanata ilişkin deneyimlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği lisans programı Anasanat Atölye V (Resim) dersini araştırmacılarından alan 5 öğrenci ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Nvivo 14 nitel veri analizi programı aracılığıyla toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle ele alınarak kod ve temalara ayrılmış, şekilleştirilerek bütüncül bir görünüm halinde sunulmuş daha sonra her tema altındaki kodlar öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak yorumlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda üç tema başlığı altında toplam yirmi iki kod belirlenmiştir.



Görsel 1. Tema ve Kod Tablosu

Bienal Sergisi Deneyimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘Çağdaş sanat ve sergilerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri nasıldır?’, ‘Çağdaş sanat sergisi deneyimi hakkında görüşleri nelerdir?’ ve ‘Çağdaş sanat sergisi deneyiminin eser üretim süreçlerine yansımaları nasıldır?’ sorularına yanıt, alanyazın taraması ışığında yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle sağlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda elde edilen üç temadan biri olan “Bienal sergisi deneyimi”, görüşme verilerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bienal sergisi deneyimi teması altında altı adet kod yer almaktadır. Bunlar; hazırbulunuşluk, beklenti, sergileme tasarımı-mekan, izleyici gözünden eserler, yeni yollar keşfetme ve serginin üretimlere etkisidir. Araştırmada amaç ve araştırma sorularına cevap verir niteliğe sahip tema ve kodları temsil niteliğine sahip katılımcı cevapları tercih edilmiştir.

“... bienalleri sosyal medyadan takip ediyordum ama ilk defa gittim. Sosyal medyadan takip ettiğim kadarıyla aslında çağdaş sanat işlerini bekliyordum. Daha çok geleneksel dışında işlerin olacağını, enstalasyonların, video artların olacağını tahmin ediyordum.” (Aslı)

“Net olarak bir bilgim yoktu. Üniversite döneminde bilgim olmaya başladı. Üniversite döneminde sanat fuarları, bienal, contemporary vs. duydum diyebilirim... Benim beklentim şeydi genelde, kavramsal iş ağırlıklı olacağını biliyordum ama onların yanı sıra iki boyutlu yüzey üzerinde tuval çalışmaları da olacağı beklentisi içerisindeydim. Onları neredeyse göremedim diyebilirim. Bienal bir yandan ‘Acaba bizim yaptığımız mı sanat? Bu mu sanat?’ diye düşündürüyor.” (Yavuz)

“Her şeyi görmek istedim hepsini teker teker gezdim, çoğunun fotoğrafını çektim artık sonlara doğru algılamakta problem çektim... Ne varsa hepsini aynı anda görmek istedim. Aslında 3-4 bile az kalabilir.” (Ekin)

“İlk girdiğimizde ilk defa gittiğimiz için beni nasıl bir yerin beklediğini bilmiyordum ve çok karmaşıktı. Oradan çıkıyorsun oraya giriyorsun, bu karmaşıktı biraz. Birçok grup birbirine karıştı oradan çıkan oraya giriyordu bir de küçük sınıflar da gelmişti. Onlar da gelince biz algılamaya çalışıyorduk ama onlar için gırgır, şamata geçiyordu. Çok ses vardı ama yine de okumaya çalıştığım çok yer oldu. En etkileyici olan Mimar Sinan Resim Heykeldekiydi. Hepsine ayrı bir yerin ayrılması veya videosu bir tarafta sergilenirken bir tarafta eserin olması çok güzeldi. Pera’daki ortam da çok güzeldi onu da çok beğendim ve orada bir şeyin üstüne daha çok durabildiğimizi düşünüyorum.” (Esila)

“Çok fazla dağıtmışlar, kendimce çok iyi bulduğum işler çok farklı farklı bölgelerde ve bu benim kafamı karıştırdı. Alan çok dağılmış, video art, resimler vs. çok dağılmış. Bu yüzden kafam çok karıştı. Onun dışında daha düzenli bir alan olabilirdi, bunu diyebilirim.” (Sevil)

“Çalışma olarak materyalin büyüklüğü, küçüklüğü, bunun tamamen bize kalmış olması açısından bana olumlu bir katkısı oldu. Çünkü orada küçük, orta ve devasa boyutlu işler vardı, çok farklı materyaller gördüm. Bu materyallerin olanaksız olsa bile birbirlerine bir şekilde bağlantısı vardı aslında. Orada farklı enstalasyonlar vardı. Mesela bir demiri bir kumaşa tutturmuş veya kumaşı bir ağaca tutturmuş. Farklı materyaller ama bunların birbirine kaynaşımı sağlanmış. Materyal olarak bu konuda çok sınırsız bir alan olduğunu kattı bana.” (Aslı)

Katılımcıların bienal gezisi deneyimine ilişkin görüşleri her bir kodu temsilen seçilen ifadelerde yer aldığı gibidir. Resim-İş Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte iken öğrencilerin bienal sergilerini sosyal medya aracılığıyla takip ettikleri veya isim olarak yüzeysel bir bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar, bienal gezisine gittikleri zaman karşılaştıkları eserler ve mekan hakkında farklı beklentilere sahiptir. Ancak genel olarak geleneksel üretim yöntemlerinin yer almadığını, video art, enstalasyon ve performans gibi üretim yöntemlerinin yer aldığı bir sergi olması beklenmiştir. Sergileme tasarımı olarak mekanlara eserlerin yerleştirilmesi, sunumu ve esere ait materyallerin etkili kullanımı (ses gibi) üzerine öğrencilerin görüşü alındığında bir mekanda çok sayıda eserin bulunmasının algılama açısından zorluklara neden olduğu, izleyiciyi yorduğu üzerine düşüncelerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar bienal gezisi sonrası kendilerine sanatsal üretimleri için yeni yollar açıldığını, uygulaması olanaksız görünen bazı fikirlerin mümkün olduğunu keşfetmelerini sağladığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu deneyimlerinden yola çıkarak gerçekleştirdikleri sorgulamaların ardından yaptıkları üretimlerde bienalin de etkisiyle ağırlıklı olarak enstalasyon ve video art yoluyla üretim yaptığı görülmüştür. Katılımcıların her biri ilk kez deneyimledikleri materyal ve yöntemler ile sanatsal üretim süreçlerini yapılandırmıştır.

Çağdaş Sanat Algısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘Çağdaş sanata bakış açıları nasıldır?’ sorusuna yanıt, alanyazın taraması ışığında yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle sağlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda elde edilen üç temadan biri olan “Çağdaş sanat algısı”, görüşme verilerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çağdaş sanat algısı teması altında altı adet kod yer almaktadır. Bunlar; çağdaş sanat kavramı, çağdaş sanatı anlama çabası, derinlemesine sorgulama, çağdaş sanatın kalıcı etkisi, manifestonun rolü ve kriterlerdir. Araştırmada amaç ve araştırma sorularına cevap verir niteliğe sahip tema ve kodları temsil niteliğine sahip katılımcı cevapları tercih edilmiştir.

“Çağdaş sanat denilince, 21. yüzyılın sanat anlayışı. Çağdaş denilince de aynı çağda yaşayan kişiler, aynı çağda ortak bir amaç içinde olabilir. Çağdaş sanat, ortak sanat, dönemin sanatı... Her şey olabilir sanat.” (Yavuz)

“Çağdaş sanat, daha özgür, özgün, serbest, rahat.” (Ekin)

“Değişim, üretim, bayılıyorum. Mükemmel bir şey bu. Kesinlikle olması gereken şu an oluyor yavaş yavaş. Artık geleneksel anlayış, boya, tuval ve resim kavramı biraz daha gidiyor ve ben bunu çok seviyorum. Değişim, üretim, daha farklı daha... Hocam teknoloji çağındayız şimdi benim şu kağıda, tuvale yaptığımı adam beş dakikada bilgisayarda yapıyor. Öyle düşününce şu anda bizim de o yönde ilerlememiz çok mantıklı. Üretkenlik, farklılık her zaman.” (Sevil)

“Etrafımda neleri yapabileceğimi sorguladım. Konu olarak nereden çıkış yapabileceğimi sorguladım. Bunun yanı sıra video art, yerleştirme, performans sanatı hepsinin bize kalmış olduğunu bildiğim için tuvale bağlı kalmak istemedim. Ama bunun dışında imkanların neyi getireceğini de bilemiyorum kestiremiyorum. Performans yapmak isterim ama bunun için uygun yer uygun mekan, bu performans yaptığımda bir günlük kalması beni üzüyor... Türkiye’de çağdaş sanatın çok geride kaldığını hissediyorum hala geleneksel anlayışın devam ettiğinin farkındayım. Geleneksel anlayışın en fazla bir miktar dışına çıkabiliyoruz gibi geliyor. Çağdaş sanat insan özgür bırakılsa çok fazla yerlere gelebilir aslında önüne herhangi bir kısıtlama konmasa her şey olabilir. Bu açıdan bilemiyorum aslında ne yapabileceğimi, sınırlarımı aşmak istiyorum ama Türkiye’nin sınırlarında bu ne kadar olabilir onu düşünüyorum.” (Aslı)

“Herkes bir şeyler düşünüyor ama birçok insan var bu insanların düşünceleri hepsi birbirinden farklı. Onlar bir kavanozun içindeler, biz o kavanozun içine giriyoruz ve farklı olduğunu görüyoruz. İllaki birinden bir şey alıyoruz. Bu görsel olarak olabilir, gördüğümüz bir şeyden etkilenebiliriz ya da duyduğumuz bir kelime olabilir. Hepsinden bir şey aldığımızı ve kendimize bir şey böyle ufacık da olsa bize bir şeyin dokunduğunu hissediyorum.” (Esila)

“Bir süre sonra şey durumu oluşuyor bende mesela Felsefe bölümünden mezun olmuş bir kişi süslü yazılar yazabilir hatta Edebiyat bölümünden mezun bir kişi, benden ya da sanat eğitimi almış birinden çok daha iyi yazılar yazabilir. Çağdaş sanatta işin içine biraz Edebiyat giriyor... Yazının olması düşündürüyor, hiç bu açıdan bakmamıştım. Belki de çağdaş sanatın amacı budur ‘hiç bu açıdan bakmamıştım’ demek.” (Yavuz)

“Bazı eserler vardı çağdaş sanat diyebilirim bazıları vardı ki çağdaş sanatla biraz sorgulanması gerekiyor gibi geldi bana. Çağdaş sanat çok geniş bir kavram ve sürekli gelişiyor. Gelişiyor olmasına karşın bienale gittiğimde yine tuval gördüğümde çağdaş sanatı sorgulattı bana. Daha farklı olabilirdi çağdaş sanatın diğer imkanlarını kullanabilirdi gibi geldi bana. Tuval olmalı ama üzerine eklenmeli gibi geliyor. Gelenekselin dışındaki olanakları kullanmalı gibi geliyor bana... Bir çalışma vardı yerde bir bizon iskeleti gibi bir şey vardı. O çok sade ve çok çağdaş sanat geldi bana. Muhtemelen kemikler yapay ama geçmişle günümüzü bağdaştırıyor. Bunun dışında bir de

hareketli mobil heykeller vardı yanına yaklaşıncaya hareket eden, o biraz daha çağdaş geldi çünkü teknolojiyi kullanmış ve bunun yanında özgün bir şey var. Ama yine de güncel olarak çevredeki atıklardan yola çıkmış bu biraz daha çağdaş geldi diyebilirim.” (Aslı)

Katılımcıların çağdaş sanat algısına ilişkin görüşleri her bir kodu temsilen seçilen ifadelerde yer aldığı gibidir. Katılımcılar çağdaş sanata dair düşüncelerini ağırlıklı olarak serbest, özgür, değişim, farklılık, sınırsızlık kavramlarıyla ifade etmiştir. Çağdaş sanat hakkında sahip oldukları kuramsal bilgilerin yanı sıra yaşadıkları bu deneyim ile sanat, sanatçı ve sanat eserinin kimliğine yönelik sorgulamalar yapan katılımcılar, çağdaş sanatı anlamaya ve üretimlerine yansıtmaya çalışmıştır. Gezi sırasında sergilenen eserler üzerinden yapılan sorgulamaların, ders sürecinde üretimleri için çıkış noktası arayışında da devam ederek uygulamalara yansıdığı görülmüştür. Katılımcılar üretimlerinin manifestolarını, fikri olarak çıkış noktalarını ifade ederken derinlemesine bir sorgulamaya yöneldiklerini dile getirmiştir. Çağdaş sanatın özgür ve sınırsız olduğunu dile getiren katılımcılar, yeni materyal ve yöntem denemelerini sevdiğini, ilerleyen süreçlerde araştırma sonrasında da bu tarz üretilere devam etmek istediklerini ifade etmiştir. Özellikle çağdaş sanata yönelik kafa karışıklığı yaşayanların bu süreç sonunda daha iyi kavradığı ve düşüncelerini değiştirdiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların çağdaş sanat deneyimleri süresince en çok dikkatlerini çeken bağlamlardan biri manifestodur. Manifesto öğrencilerin ilk kez duyduğu veya sergilerde karşılaştığı bir durum olmamakla birlikte hazır nesnelere veya gündelik hayattaki bazı parçaların sanat eseri olarak sergilenmesinde manifestonun rolü sıklıkla sorgulanmıştır. Başlangıçta eser ve manifesto arasındaki bağlantı kurulamamış olsa dahi süreç sonunda çağdaş sanata dair sorgulama, tartışma ve üretimlerin bu bağlantının kurulmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca her katılımcının kendi çağdaş sanat algısı ve beğeni kriterlerine göre eserleri değerlendirdiği fark edilmiştir. Bu kriterler çoğunlukla farklılık, yaratıcılık, teknoloji kullanımı ve gündelik hayatla ilişkilendirme bağlamlarında şekillenmiştir.

Üretim Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘Üretim süreçlerinde ortaya koyduğu çalışmalar nasıldır?’, ‘Üretim süreçlerindeki uygulama aşamaları nasıl şekillenir?’ ve ‘Üretim süreçlerine dair görüşleri nasıldır?’ sorularına yanıt, alanyazın taraması ışığında yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle sağlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda elde edilen üç temadan biri olan “Üretim süreci”, görüşme verilerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Üretim süreci teması altında on adet kod yer almaktadır. Bunlar; ilk deneyim, içselleştirme, araştırma-inceleme, fikir-manifesto oluşumu, üretim yöntemi ve araçları, uygulama aşamaları, yaşayarak öğrenme, grup etkileşimi, fikir-uygulama uyumu ve değerlendirmedir. Araştırmada amaç ve araştırma sorularına cevap verir niteliğe sahip tema ve kodları temsil niteliğine sahip katılımcı cevapları tercih edilmiştir.

“Çalışmamın çıkış noktası hayat ağacıydı. Araştırmalarımda hep şunu gördüm, Akat Türklerinden diğer Türk kabilelerine hepsinin farklı inanışları var. Ağaç o kadar kutsal görünüyor ki beşiklerini bile ağaçtan yapıyorlar o kadar kutsal ki kesmiyorlar... Etkilendiğim şeyler vardı sergiden ama doğayı çok seviyorum belki de etkilendiğim şeylerle doğayı birleştirmek istedim ve ağaç benim için de çok önemli. Sonra hayat ağacı aklıma geldi önceden de biliyordum ama bu kadar ayrıntılı araştırmamıştım.” (Esila)

“Kadının üzerindeki baskı ve hayattaki mecburiyeti çıkış noktamdı. Kadının toplumdaki yerinden ziyade kadın her anlamda çalışsa da bir tık geride. Neden geride veya neden bu baskıya mecbur? Çalışma yaşamında neden aynı işi yapmasına rağmen bir erkekten daha az maaş alıyor?”

Neden kadın gün içerisinde çalışma saatleri sonrasında eve geldiğinde evde yapması gereken sorumluluklar var, neden sadece kadının üzerinde bu baskı? Neden erkek sabah işine gidiyor, geliyor ve oturuyor, dinlenme payı var. Ama kadın sabah işine gitti, geldi, evde de ayrı bir sorumluluk var. Bu sorumluluk neden kadının üzerinde neden buna mecbur kadın? Aslında manifestomun başında da yazmıştım. ‘Çok uzakta aramayın bunu kendi ailenizden başlayabilirsiniz’. Bu benim kendi ailemden yola çıkarak belki de çıkarımda bulunduğum bir konu olabilir.” (Ekin)

“Aslında üretim sürecimde çok duyduğum kadına şiddet haberleri çok etkiledi beni. Bu şekilde çalışmamı yaparken ilk önce insanlık üzerinden gittim sonra toplumsal sorunlara yöneldim ondan sonra da bunu kadına şiddet olaylarıyla birlikte biraz daha indirgedim. Daha genelden özele doğru ilerledim. Günümüzde şiddetin artması beni çok etkiledi, ataerkil ve anaerkil dönemi kıyaslayınca böyle bir çalışma yapmak istedim... Kadına şiddet son dönemde o kadar çok arttı ki... Sokağa atılan bir mendil, sokağa atılan bir çöp, değersiz görülen bir nesne, ikinci plan, hep bu şekilde var olduğumu düşündüğüm için materyal olarak da direkt çöp poşeti geldi aklıma, atık nesnelere. Benim konumu en iyi yansıtacak olanın bir poşet, doğada çok gereksiz atık bir malzeme olacağını düşündüm.” (Aslı)

“Atölyemizde kesinlikle çağdaş sanat algısının oturduğunu düşünüyorum herkeste. Çünkü çok gelenekselci arkadaşların çok daha çağdaş kafaya erişebildiklerini ve artık her şeyi her işi yorumlayabildiklerini fark ediyorum ve bu beni çok mutlu ediyor. Tabi ki de bunun bienal gezisi ile alakası var çünkü gördük orada gerçekten iyi şeyler gördük. İşinde usta insanların yaptığı, gerçekten bu çağdaş sanat eseri diyebileceğimiz şeyler gördük. Biz de onların küçük küçüğünü atölyelerde çıkarmaya çalıştık. Algı oturdu çünkü okudular, gördüler canlı canlı gördüler. Hiç beklemediğim insanlardan beklemediğim performanslar gördüm.” (Sevil)

“Kendi adıma güzel geçti, diğer arkadaşlarım gördüğüm kadarıyla onlar da baya zevk aldı. Çağdaş sanatta bir de kendi hayatımızdan yola çıktığımız için o daha samimi geliyor. Bence verimli bir süreç oldu.” (Yavuz)

“İlk önce bienal gezisi oldu, sonra fikir üretimi ondan sonra materyal seçimi, bunu nerede sergilememiz gerektiği konusunda fikirlerimiz, en son bir deneme aşaması ondan sonra üretim.” (Aslı)

“Çok zevk aldım bunu yaparken bence sanatsal bir çalışma, bir tuvale bir şey yapmaktan daha çok zevk verdi bana. Bir de şey çok güzel senin bir derdin var ve sen birçok değişik malzemeyi kullanarak bunu anlatmaya çalışıyorsun. İyi ki yaptık diyorum hepimizin ilk çalışması, ilk defa böyle bir şey yaşamış olmak çok hoşuma gitti. Umarım devamı gelir.” (Esila)

Katılımcıların üretim sürecine ilişkin görüşleri her bir kodu temsilen seçilen ifadelerde yer aldığı gibidir. Katılımcılar ilk kez böyle bir deneyim yaşamış olduklarını ve çağdaş sanat mantığını benimseyerek üretim yaptıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların her biri kendi hayatlarından veya çevrelerinden yola çıkarak fikri temeli oluşturduğunu, araştırmalar yaparak bazı kavramlar hakkında fikir edindiğini ve bunlara dayanarak manifestoyu oluşturduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların üretimlerini içselleştirerek üretim sürecine daha çok bağlandığı ve ilk kez deneyimledikleri materyal veya yöntemlerde zorlansalar dahi pes etmeden yeni arayışlarla, denemelerle sürece devam ettikleri görülmüştür. Uygulama aşamalarında; kendi hayatından çıkış noktası bulma, araştırma, manifesto yazımı, materyal ve yöntemleri belirleme, üretimi tasarlama, sergileme mekanı ve alanı belirleme, üretimin denemesini yapma ve nihai üretimi gerçekleştirme adımları uygulanmıştır. Her bir katılımcı kendi özelinde bu adımların bir veya ikisini atlasa dahi genel olarak fikrinsel temel oturduktan sonra farklı materyal ve yöntem tercihlerini yapılandırmanın

ardından üretimlerin gerçekleştiği görülmüştür. Grup olarak katılımcılar, ders sürecinde sıklıkla tartışmalarla sorgulamalar yapmış, gezi sonrası dikkatlerini çeken eserler üzerinde görüşlerini paylaşmıştır. Süreç sonunda beş katılımcının üçü enstalasyon, ikisi video art yapmıştır. Katılımcılarla yapılan değerlendirmelerde bireysel ve grup olarak ortaya çıkan üretimlerin çağdaş sanat kapsamında düşünülebileceği, bu sürecin herkes için zevkli ve aydınlatıcı olduğu yönünde görüşlere ulaşılmıştır. Özellikle bienal gezisi ile çağdaş sanat sergisi deneyimleme, okuma ve tartışmaların yapılmasının ardından bu deneyime dayalı bir sanatsal üretim sürecinin yapılandırılmasını katılımcılar etkili bir öğrenme olarak ifade etmiştir. Katılımcıların hepsinin manifestosu ile üretimi arasında kuvvetli bir ilişki kurduğu, fikrini uygulamaya yansıtılabildiği görülmüştür.

Katılımcıların süreç içerisinde gerçekleştirdiği uygulamalara ilişkin görsellerde enstalasyonlar yer almaktadır (Bakınız Görsel 2-3-4). Video art çalışmalarının görselleri, üretimi ifade etmek için yetersiz olacağı düşüncesiyle görsellerine yer verilmemiştir. Çalışmanın kapsamı ve metnin uzunluğu düşünüldüğünde her bir üretimin manifestosuna yer vermek yerine bir katılımcının manifestosu örnek olarak paylaşılmıştır. Aslı'nın manifestosu şu şekildedir:

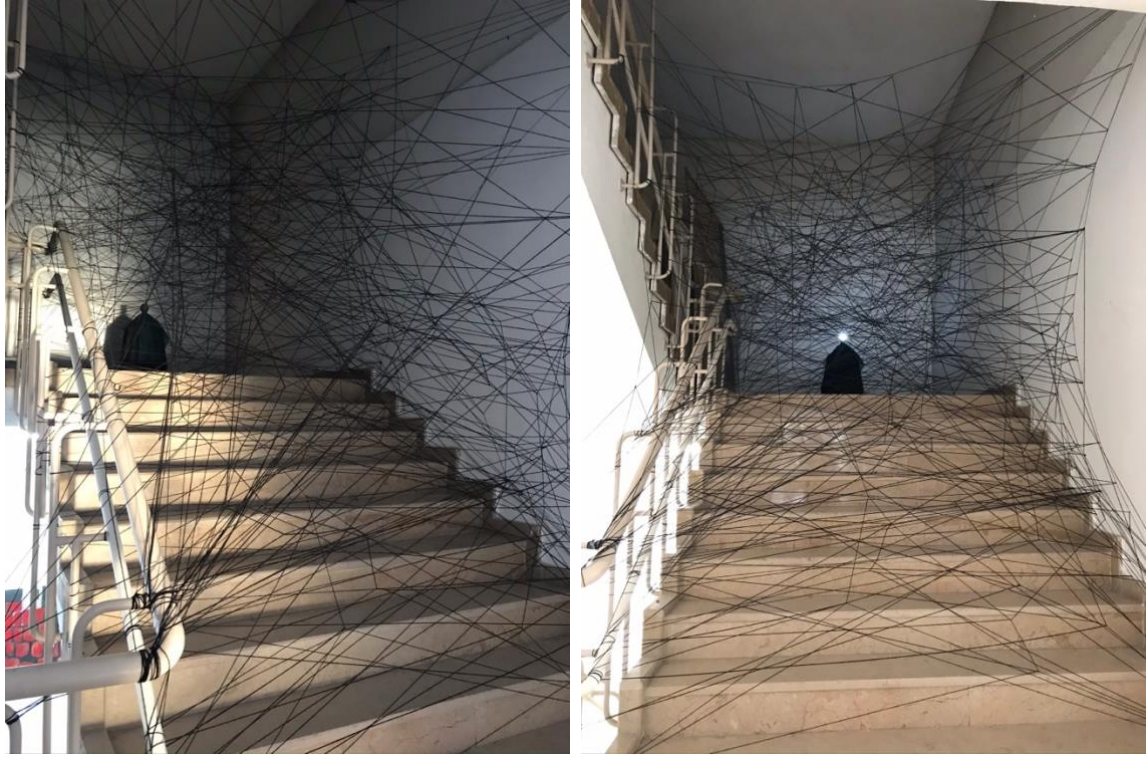
“Günümüzde ataerkillik ve anaerkillik kavramları tartışılmaktadır. Değişen dünya sistemlerinde bu kavramların beraberliğinde gelen sorunlar olmuştur. Bu sorunlardan bana göre en önemlisi kadını her zaman ikinci planda görmek anlayışı olmuştur. Yine değişen dünya insanlara kalıpsal anlamda roller yüklemiştir. İnsanlar dünyada ülke fark etmeksizin bu bilgileri dogmatik yollarla kazanır. Ancak bilgilerin ya da inançlarının doğruluğunu, sorgulamanın kendi ellerinde olduğunu maalesef çok az insan fark ediyor ve bunun için pek az kişi kendini geliştiriyor. Yapmış olduğum çalışmada da toplumsal cinsiyet rolleri adı altında bize sunulan bu insan katlinin hangi gözle, hangi anlayışla yapıldığını anlatmak istedim. Kullandığım materyaller siyah çöp poşetlerinden oluşmuş kadın bedenleridir. Bahsettiğim kadınların statüsü, giyimi, maddi durumu, fiziksel özelliği, yaşı, medeni durumu ve pek çok farklı faktör fark etmeksizin ortak sonları katledilmeleri olmuştur. Artan şiddet ve cinayet olaylarında kadına yönelik tutumu, katleden ve onları savunanların kadınları ‘insan’ değil birer nesne birer çöp olarak gördüklerini, kadınları nesneleştirerek kadınların bireyselliklerini ve dahası yaşama haklarını ellerinde tutabileceklerini sandıkları tanrısal gücü kendi ruhlarında gören insanların bakış açısına vurgu yapmak istedim. Hiç kimse yine hiç kimsenin yaşama hakkını yok edecek hakta değildir. Kadın ve erkek diye ayırmadan önce her ikisinin de ‘insan’ olduğunu ve eşit haklara sahip olduğunu insanların gerçekten anlaması gereklidir.” (Aslı)



Görsel 2. *Aslı'nın Sanatsal Üretimi, 2019*



Görsel 3. *Esila'nın Sanatsal Üretimi, 2019*



Görsel 4. *Yavuz'un Sanatsal Üretimi, 2019*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Resim-İş Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin çağdaş sanata ilişkin deneyim elde etmeleri ve gerçekleştirdikleri üretimler üzerinden çağdaş sanata ilişkin deneyimlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrencilerin çağdaş sanat algısı, çağdaş sanata bakış açısı, hazırbulunuşluk düzeyleri, çağdaş sanat sergisi deneyimleri, çağdaş sanat kapsamında sanatsal üretim süreçlerine yönelik deneyimlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin çağdaş sanata ilişkin bilgilerinin kuramsal ders içerikleriyle sınırlı kaldığı, uygulamayı ilk kez deneyimledikleri görülmüştür. Dolayısıyla fikir geliştirme aşamasında geleneksel üretim yöntemlerinden kopmakta zorlanmışlardır. Öğrenciler, üretimlerini yaparken çağdaş sanat algıları doğrultusunda öncelikle fikrîsel temelin çıkış noktasını bularak derinlemesine sorgulama sonrasında manifestolarını oluşturmuş ve gündelik hayat nesnelere yönelmiştir. Bu yönelim ve arayış sonrasında öğrencilerin yeni teknikler kullandıkları, bunların kullanımına ilişkin yeni deneyimler elde ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğrenciler, üretimlerinde kendi hayatlarından yola çıkarak izleyiciyi sorgulamaya yönlendirecek çağdaş sanat işleri ortaya koymuştur. Araştırma süresince öğrencilerin çağdaş sanata yönelik bakış açılarında değişim meydana geldiği, çağdaş sanat sergisi ve üretimine dair deneyimleri ile bu yöndeki bilgi ve becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Alanyazın taramasında bu çalışmaya yakın olduğu düşünülen araştırmalara yer verilerek benzerlik ve farklılıklara değinilmiştir. Sungurtekin ve Bilhan (2017), araştırmasında öğretmen adaylarının çağdaş sanatı anlasına yönelik olarak müzik, dans/devinim ve resim alanlarını kapsayan disiplinlerarası bir sanat eğitimi uygulaması gerçekleştirmiştir. Böylelikle bu alanda öğretmen adaylarının yeterliklerini geliştirmeyi ve sürece ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmadan farklı olarak çalışma grubu, sınıf öğretmenliği ve resim-iş öğretmenliği programı katılımcılarından oluşmaktadır. İki çalışma arasındaki benzerlikler: katılımcıların çağdaş sanat tanımlamaları, geleneksel üretim yöntemlerinin dışına çıkma isteği, yaşayarak öğrenme, farklı bakış açıları geliştirme, hazır nesnelere sanatsal amaç için kullanımına yönelik farkındalık geliştirmeleridir. Çalışma sonunda çağdaş sanatı anlamaya yönelik yapılabilecek çalışmalardan birinin sanat eğitimi veren kurumlarda sanat disiplinleri arasında bağlantılar kurarak disiplinlerarası bir sanat eğitimi süreci yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönden iki araştırmanın sonucunun örtüştüğü söylenebilir. Bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmasının arkasında yatan neden ve araştırma sonucunda katılımcıların lisans eğitimleri sürecinde bu yönde eksiklik yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Bu nedenle lisans programlarının günümüz ihtiyaçları doğrultusunda, teknoloji, disiplinlerarası yaklaşım, çağdaş sanat atölye uygulamaları içeren ders içerikleri hazırlamaları ve uygulamaları gerektiği görülmüştür.

Coşkun Onan (2017), resim ana sanat atölye öğretim elemanlarının resim öğretimi yaklaşımlarında çağdaş sanat kuramını nasıl anlamlandırdıklarını tartışma amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında olgubilim yöntemini kullanarak resim-iş öğretmenliği lisans programı öğretim elemanlarıyla çalışmıştır. İki araştırmanın sonuçları arasında benzerlik ve farklılık açısından dikkat çekici bağlantılar vardır. Bu çalışmada katılımcılar tuval resminin çağdaş sanata dahil olup olmadığını tartışarak çağdaş sanat denildiğinde artık tuvalden uzaklaşmış bir sanat anlayışının hakim olduğunu, dolayısıyla ilk akla gelen üretim yöntemlerinin geleneksel üretimlerin dışında kaldığı ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların hiçbiri üretim sürecinde tuval resmini veya geleneksel üretim yöntemlerini kullanmayı tercih etmemiştir. Söz konusu Coşkun Onan'ın araştırmasının sonucunda ise resim atölye dersinde yapılan çağdaş sanat uygulamalarında öğretim elemanlarının öğrencilere örnek verdiği çağdaş sanatçıların tuval resmi ile üretimlerini gerçekleştiriyor olmaları,

dersteki uygulamaların tuval resmiyle başladığının görülmesi açısından önemlidir. Çağdaş sanatın içerisinde tuval resmi varlığını etkili bir şekilde sürdürmektedir ancak burada iki araştırmadaki uygulama farklılıkları dikkat çekicidir. Benzer bir durum farklı malzeme kullanımına ilişkin bulgularda da tekrar etmektedir.

Bozdağ (2014) ise araştırmasında, eğitim süreçlerinde kuram ve uygulama arasında güçlü bir ilişki kurulması gerektiğini ifade ederken çağdaş sanatın bu bağlantıyı öğrenciler açısından tümel bir şekilde sağlayacağına yönelik bulgularını paylaşmıştır. Üretim süreçlerinde yalnızca işçilik veya zanaat yönüyle ortaya konan işlerde düşünsel boyutların eksik kalacağını ifade eden araştırmacı, disiplinlerarası uygulama süreçlerinin yapılandırılabilceğini dile getirmiştir. İki çalışmanın bulguları bu yönden örtüşmektedir. Bu araştırmada da katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda kuramsal bilgilerinin eksik olduğu ancak varolan bilgiyi de uygulamaya aktaramadıkları, çağdaş sanatı kavramada zorlandıkları görülmüştür. Araştırma sonunda ise kuramın uygulama ile birleşerek öğrencilerin çağdaş sanatı daha iyi kavradıkları ve kafalarındaki sorulara yanıt buldukları görülmüştür.

ÖNERİLER

- Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin lisans programlarında disiplinlerarası ve teknoloji içerikli derslerin artırılması,
- Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin lisans programlarında çağdaş sanata yönelik uygulamalı derslerin artırılması,
- Anasanat Atölye derslerinde öğrencilerin günümüz sanat anlayışını benimseyerek üretimlere yönlendirilmesi,
- Anasanat Atölye derslerinde öğrencilerin çağdaş sanat kuramı doğrultusunda farklı materyal ve yöntemleri denemeye teşvik edilmesi,
- Çağdaş sanat üretimlerinin gerçekleştirilebilmesi için sergileme tasarımı ve mekan açısından fiziki koşulların sağlanması,
- Çağdaş sanatı deneyimleyebilmeleri için sergilere geziler düzenlenmesi veya bireysel olarak bu sergilerin takip edilmesi önerilir.

KAYNAKLAR

- Anadolu Üniversitesi. (2018). *2018-2019 eğitim fakültesi ders kataloğu*. 19.11.2023 tarihinde <https://oidb.anadolu.edu.tr/ogrenci-islemleri/ders-katalogu> adresinden alınmıştır.
- Anadolu Üniversitesi. (2023). Resim-iş öğretmenliği programı dersler-akts kredileri. 19.11.2023 tarihinde <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/167/resim-is-ogretmenligi-programi/dersler> adresinden alınmıştır.
- Artun, A. (2015). *Çağdaş sanatın örgütlenmesi estetik modernizmin tasfiyesi*. İstanbul: İletişim.
- Bedir Erişti, S. D. (2019). Bir anlatı biçimi olarak görsel araştırma yöntemleri. S. D. Bedir Erişti (Editör), *Görsel araştırma yöntemleri teori, uygulama ve örnek* içinde (4.baskı). Ankara: Pegem.
- Bozdağ, L. (2014). Sanatın praksisinde kavramsalın önemi ve sanat eğitimi. *The Anadolu International Symposium On Arts Education: Transformations in Art Education. Proceedings Book I*, Eskişehir.
- Coşkun Onan, B. (2016). *Çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık: fenomenoloji çalışması*. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Coşkun Onan, B. (2017). Lisans düzeyi resim öğretiminde çağdaş sanat kuramına yer vermek: bir olgubilim çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 725-755.
- Kahraman, H. B. (2005). *Sanatsal gerçeklikler, olgular ve ötelere...* İstanbul: Agora Kitaplığı.

Zeynep Gönülay Çalımı

Depremın Sanat Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Eser

Üretme Süreçlerine Etkisi: Hatay İli Örneği

GİRİŞ

Doğal afetler, insan veya tüm canlılar üzerinde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini tamamen durdurmak veya kesintiye uğratmak suretiyle olumsuz etkileyen doğa olaylarıdır (Aksoy, 2013, s. 248). Doğal afetler barındırdıkları riskler ve öngörülemez olma niteliklerinden dolayı diğer afet türlerine göre çok daha ciddi felaketselere sebep olabilmektedirler. Depremler bu anlamda ilk akla gelen doğal afet türlerinin başında gelmekte ve yıkıcılık unsuru diğer doğal afet türlerinden çok daha etkili olabilmektedir (Duruel, 2023, s. 3).

Depremler, tarih boyunca insanlık üzerinde derin etkiler bırakan doğal afetler arasında en önde gelen olaylardan biri olduğu söylenebilir. Aniden ortaya çıkan ve genellikle dehşet verici sonuçlar doğurduğu da görülebilir. Aktif fay zonları üzerinde bulunan ölkemizde her an büyük bir deprem tehlikesi söz konusu olduğu bilinmektedir. 6 Şubat 2023 tarihinde de bir kez daha Türkiye'nin deprem ölkesi olduğu gerçeği ile acı bir şekilde karşı karşıya kalınmıştır. Meydana gelen depremlerin on bir il ilde yaşanan can kayıplarına ek olarak mekânsal, sosyo-ekonomik ve psikolojik açıdan etkilenmesi bu afetin "Asrın Felaketi" olarak nitelendirilmesine sebep olmuştur.

Bilindiği üzere, deprem kaynaklı maddi ve manevi kayıpların yanı sıra hayatta kalan bireyler de duygusal ve zihinsel dünyalarında da kolay kapanmayacak derin izler açmaktadır. Bu noktada, birleştirci ve bütönlöştirci yapısıyla bireyin yaşadığı duygularını ifade edebilmesine imkân tanıyıp rahatlama etkisi vermesiyle sanatın iyileştirci gücü ön plana çıkmaktadır. Salderay (2010)'a göre; olumsuz bir durum yaşamış birey çevresinde olup bitenleri ve /veya onu olumsuz etkileyen durumları, görsel sanatlar çalışmaları ile kontrol etmeyi başarabildiğine vurgu yapmaktadır (s. 139).

Bu bağlamda, hali hazırda sanat eğitimi alan gençlerin bu travma ile başa çıkmada sanatın gücünü kullanıp kullanmadıkları araştırılmaya değer görölmüştür. Sanat eğitimi alan geleceğin öğretmen adayı olan bu gençlerin olay sonrasında ürettikleri eserler ve anlatımları incelenmeye değer görölmüştür. Araştırma bu doğrultuda planlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi içerisinde betimsel tarama kullanılmıştır. Tarama modelleri içerisinde yer alan bu model "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2014, s.77). Bu kapsamda, uzman görüşleriyle geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın evreni; Hatay ilinde sanat eğitimi alan üniversite öğrencileridir. Örnekleme ise; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinin de 2022-2023 eğitim öğretim dönemine devam eden, gönüllü olarak araştırmaya katılan resim-iş öğretmenliği bölümü öğrencileri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 45 öğrenci katılım sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, deprem sonrasında öğrencilerin durumunu (yaşananların ne olduğu, nasıl etkilendikleri) ve eser üretme süreçleriyle ilgili görüşlerinin betimlenebilmesi için farklı bölümlerden (1 rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden öğretim üyesi, 1 güzel sanatlar eğitimi bölümünden öğretim üyesi ve 1 güzel sanatlar fakültesinden öğretim üyesi) uzman görüşleriyle oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Bunlara ek olarak, deprem sonrasında duygularını ifade edebilmek için sanat yoluna başvurmuş öğrencilerin eserlerine ve görüşlerine yer verilmiştir. Görüşme formu ve anket online uygulamalar tarafından oluşturulup, 15 Eylül ile 15 Ekim arasında öğrencilere dijital ortamda doldurmaları için gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

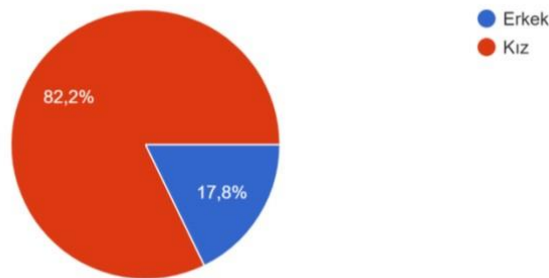
Bu araştırmada, görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel çözümleme/betimsel analiz tekniğinden ve yüzde/frekans tekniği kullanılarak her bir soru ayrı ayrı analiz edilmiştir. Betimsel analiz, toplanan verilerin özgün orijinal formuna sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılanların söylemlerini doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunmaktadır. Ancak betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 253-255).

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, problemin çözümlemesi yapılmış ve çözümlemelere dayalı olarak, bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, bulgular üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta travma sonrası anlık durum ve tanımlamaya yönelik bilgiler, ikinci grupta travma sonrası sanatsal üretim görüş ve/veya süreçlerine yönelik bilgiler, son grupta ise öğrencilerin olay sonrasında yapmış oldukları eserler ve bu eserlere dair kendi yorumlarını içeren bilgilere yer verilmiştir.

1. Tanımlama Amaçlı Bulgular

1.1. Cinsiyet



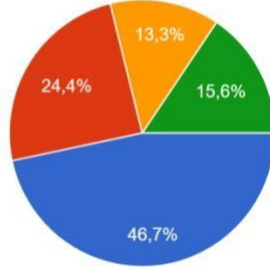
Grafik 1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Yüzdeleri

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin %82,2 si kız, %17,8'i erkek olduğu görülmektedir. Sanat temelli bölümlerde kızların erkeklere oranla çok olduğu düşünüldüğünde evrenle uyumlu görülmektedir.

1.2. Öğrenim

Osmaniye
Mardin
Diyarbakır
İstanbul
Bolu

Yılı



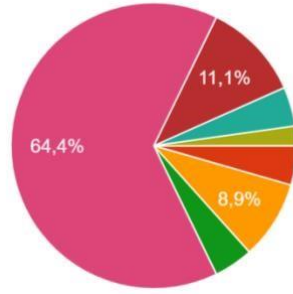
1. yıl
2. yıl
3. yıl
4. yıl
5. yıl
6. yıl
7 ve üstü

Grafik 2.
Öğrencilerin
Yıllı

Öğrenim

Araştırmaya katılım gösteren gönüllü öğrencilerin %46,7'sinin birinci sınıf, %24,4'ünün ikinci sınıf, %15,6 sinin dördüncü sınıf ve son olarak da %13,3'ünün de üçüncü sınıfta olduğu görülmektedir.

1.3. Deprem Meydana Geldiğinde Buldukları İl

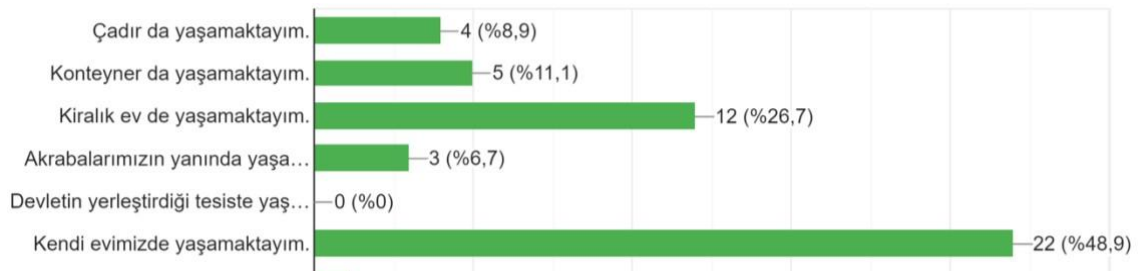


Kahramanmaraş
Şanlıurfa
Gaziantep
Adana
Adıyaman
Kilis
Hatay
Malatya

Grafik 3. Öğrencilerin Olay Esnasında Buldukları Şehirler.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun %64,4 oranıyla "Hatay" ilinde buldukları görülmektedir. Takiben %11,1 oranıyla "Osmaniye" ve %8,4 oranıyla "Gaziantep" geldiği görülmektedir. Pasta grafiğinden öğrencilerin birçok farklı ilde bulunduğu anlaşılmaktadır. Olayın meydana geldiği 6 Şubat'ın ara tatilin bitiminden dönemin başlayacağı ilk güne gelmiş olmasının bu dağılımdaki farklı illerin ortaya çıkmasındaki etkisi yüksektir. Ayrıca Hatay ilinin coğrafi konu düşünüldüğünde yakın illerde öğrencilerin bulunması mantık dahilindedir.

1.4. Öğrencilerin Anlık İkamet Durumu



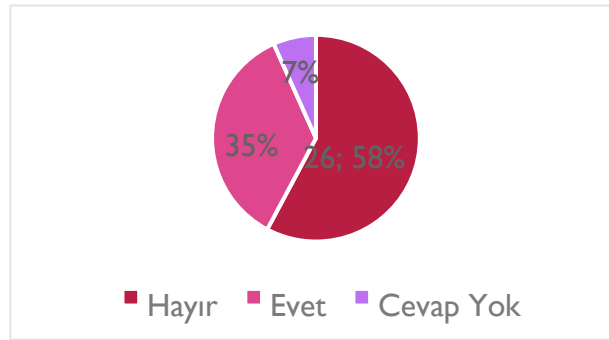
Grafik 4. Öğrencilerin İkamet Durum Bilgisi

Öğrencilerin araştırmanın yapıldığı Eylül 2023 tarihindeki durumları; % 48,9 'ü kendi evlerine geri dönmüş ve /veya kendilerine ait yeni ev ortamı kurduğu görülmektedir. Depremin meydana

gelmesinden yaklaşık 6 ay sonra araştırmanın yapılmış olması bu oranı yükselttiği düşünülmelidir. Bu doğrultuda öğrencilerin geri kalanın kurulu düzenlerinin bozulduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra %26,7 si kiralık bir evde oturduğu görülmektedir. Takibinde sırasıyla %11,1'nin konteyner da yaşamakta olduğu, %8,9'unun çadırda yaşamakta olduğu, %6,7'sinin akraba ve/veya tanıdıklarının yanında yaşamakta olduğu bulgulanmaktadır. Ayrıca devletin yerleştirdiği tesislerde kalım oranının %0 olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi depremin üzerinden altı ayın geçmiş olması ve insanların kurulu bir düzene geçme isteklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı zamanda araştırmanın yapıldığı tarihlerde, eğitim öğretim faaliyetlerinin başlaması için sürenin az olduğu, öğrenciler ait olup depremedelere tahsis edilen yerlerin yeninden eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için boşaltıldığı düşünülebilir.

2. Sanatsal Üretim Süreçleriyle İlgili Bilgiler

2.1. Olay Sonrasında Sanatsal Üretim Yapma Durumu



Grafik 5. Olaydan Sonra Eser Üretme Durumu

6 Şubat depremlerinden sonraki süreçte sanat eğitimi alan üniversite öğrencilerinin eser üretip üretmeme ile ilgili durumu sorgulanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan gönüllü öğrenciler arasından %58 (f=26) oranıyla hayır cevabı verdikleri görülmektedir. Bunun nedenleri arasında olaydan kaynaklı katılımcının kendisinin ve/veya yakınının sağlık durumunun etkilenmesini, ortam ya da malzeme bulamamış olmasını ve bunlara ulaşabilecek maddi gücünün olmadığı düşünülebilir. % 35 (f=16) oranında da deprem sonrası eser üretildiği yanıtı verilmiştir. %7 (f=3) oranının da ise bu soru cevaplanmamıştır.

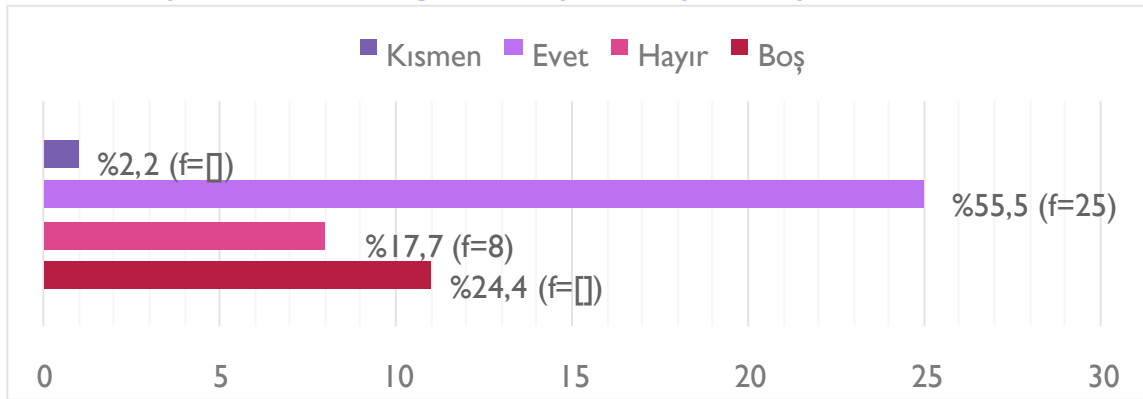
2.2. Olay Sonrasında Üretilen Eserlerin Teknikleri



Grafik 6. Eserlerin Teknikleri

Deprem sonrası eser üretilen ve araştırmacıyla paylaşılan toplam 14 eser vardır. Eser ürettiğini belirten ancak paylaşmayan öğrenciler olduğu gibi birden fazla eserini gönderen öğrencilerde bulunmaktadır. Bu eserlerin yapım tekniklerine bakıldığında; en yüksek %29 (f=4) oranında kalem (gazlı kalem, tükenmez kalem, karakalem vb.) olduğu görülmektedir. Kalem ve kağıt gibi malzemelerin daha ulaşılabilir olması, çalışmanın zor olduğu ortam ve mekanlarda bile kullanılabilirliğinden dolayı ilk sırada yer alması normal bir durum olarak nitelendirilebilir. İkinci sırada dijital resim tekniği %22(f=3) yer almaktadır. Bu durum, çağın imkanlarının dijital eserlerin ulaşılabilirliği ve uygulanabilirliğine olan artışı olarak yorumlanabilir. Takibinde %14(f=2) oranında lavı tekniği gelmektedir. Sonrasında sırasıyla %7 (f=1) oranıyla kaligrafi, fotoğraf, özgün baskı, enstalasyon, şiir/mektup yer aldığı görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin kendilerini ifade için çok farklı yöntemler bulup kullandıkları bunda da aldıkları çok yönlü sanat eğitiminden faydalandıkları söylenebilir.

2.3. Olay Sonrasında Sanat Eğitiminin Faydasına İlişkin Görüşleri



Grafik 7. Sanat Eğitiminin Travma Yaşadıktan Sonra Faydasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilere göre; deprem travmasından sonra sanat eğitimi almış/alıyor olmanın faydalı olduğu görüşünde %55 (f=25) oranıyla büyük bir kitlenin fikir birliği içinde olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle travmatik yaşantılar sonrasında bireylerin olumsuz duygu ve düşünceleri sıklıkla barındırdıkları ancak bunları kelimeler aracılığıyla ifade etmede çoğu zaman zorlandıkları görülmektedir. Bu noktada sanatın ifade etmeyi kolaylaştırarak düşüncelerini yansıtmasına yardımcı olur (Bektaş ve Akoğlu, 2021, s. 4159).

Bu soruya öğrencilerin %24 (f=11) oranıyla boş bırakıldığı görülmekle birlikte %17,7 (f=8) oranında hayır cevabı geldiği görülmektedir. %2,2 (f=1) oranıyla da kısmen cevabı gelmektedir.

Bu doğrultuda, öğrenciler için sanat eğitimi almış olmak bu travmatik tecrübeye onlara faydalı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla birlikte büyük bir kısmının kafa karışıklığı yaşadığı ve tam çözümlenemedikleri söylenebilir. Araştırmanın yapıldığı tarih bazında düşünüldüğünde henüz aslında olayın taze olduğu için bu kafa karışıklığının normal olduğu düşünülebilir.



3. Öğrencilerin Eserleri ve Yorumları

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği programında 2022-2023 eğitim öğretim dönemi bahar yarı yılında eğitim alan öğrencilerin eserlerinden gönüllü olarak



araştırmacıyla paylaşılan toplam 14 eser bulunmaktadır. Eser ürettiğini belirten ancak paylaşmayan öğrenciler olduğu gibi birden fazla eserini gönderen öğrencilerde bulunmaktadır. Bu bölümde, araştırmacı tarafından seçilen 6 eser görselli ve öğrencinin eseri hakkındaki yorumu verilmiştir. Araştırmacı eserleri; konu ile ilgili olması, anlatım gücünün olması, görsel tasarım ve kompozisyon kuralları çerçevesince kurgulanmış olması gibi kriterler doğrultusunda seçerek çalışmaya eklemiştir.

3.1. Öğrenci -1

Öğrenci 1, duygu ve düşüncelerini dijital illüstrasyon

halinde yansıtmaktadır. Bu eseri yaparken ki düşüncelerini ise; “Deprem sonrasında yaşanan yardımlaşma ve birbirimize sarılmamızı anlatmak istedim. Dijital çalıştım.” şeklinde ifade edilmektedir.



3.2. Öğrenci -2

Öğrenci 2 de kendini ifade etmek için dijital bir çalışma yapmakla birlikte; özelinde “Hatay” iline ait deprem konulu bir afiş çalışması yaptığı görülmektedir. Eseri ile ilgili “Ben Gaziantepliyim fakat Depremde en çok içimi yakan Hatay oldu anılarım üniversitem kaldığım yurt hepsinde ayı ayrı güzel anılarım var. Hatay benim 2. Şehrime bu yüzden Hatay için 2 çalışma yaptım. Hatay'ın üst üste yaşadığı felaketleri anlatmak istedim depremden sonra bile şehri terk etmeyenler yangından sonra gitmek zorunda kaldılar şehirden mecburi bir göç oldu bu beni çok etkilemişti.” demektedir.

Resim 2. Seray Demirkıran

Öğrenci- 3

Öğrenci 3, duygularını ifade etme yöntemi olarak özgün baskı tekniğini tercih ettiği görülmektedir. Öğrenci 3 eseri için; “Bu çalışmamda; farkında bile olmadığımız pamuk ipliğine bağlı yaşamlarımızın, mutluluğumuzun nasıl da ‘altmış beş’ saniyede sönebileceğini ve tek uğraşımızın ‘yaşamak’ olabileceğini “göstermek istedim” demektedir.

3.4. Öğrenci -4

Öğrenci 4, eseri oluştururken karışık teknikten faydalanmaktadır. Marker kalemlerle birlikte guaj boya kullanmıştır.

Aynı zaman da öğrenci esrinde görsellerle birlikte *Resim 3. Aslı Pelin*

Örnek tipografik düzenlemeye de yer vermiştir. Öğrenci

4 eseriyle ilgili; “Ben o güne dair her şeyi reddetmek, silmek, kabullenmemek istedim bir türlü inanamıyor her şeyin yeniden aynısı gibi olacağına inandırmaya

Resim 4. Ceyda Nur Erbil çalışıyordum kendimi evet sevdiğim her şey
yerle yeksan oldu bu gerçek

olan ama sevdiğim şeyleri belleğime hiç bozulmamış gibi kaydetmeye karar verdim, gözlerimi o günü görmemiş saydım

Yaptığım bu resimde de “Gördüğünü inkâr et” yazıyor ben inkâr ettim gözlerimi da ikna ettim. Anlatmaya çalıştığım şey budur” demektedir.



3.5. Öğrenci -5

Öğrenci 5 eserinde atık malzemelerden yararlandığı anlaşılmaktadır. Eserini mukavva karton üzerine akrilik boya kullanarak oluşturmuştur. Öğrenci 5 eseriyle ilgili; “Çalışmamı ağustos ayında yaptım. Çalışmam 10-12 siyah parlak mukavva üzerine. Arka zemin benim zihnimin bir parçası ve öne yerleştirdiğim figür kendi tasvirimin deformasyona uğratılmış halidir. Kafa boyutunu büyük yapmak *Resim 5. İpek Avcı* istedim



çünkü birçok düşünceye karşı mücadele etmekteydim. Ailemden uzak oluşum, okul problemleri, mezun olup olmama gibi durumları ve kendimi geçindirememeye derdimdi. Gözlerin ve ağzı ifade

etmeme ve belirtmeme halim ise son 7-8 aydır büyük bir karamsarlığın iç benliğime hakkım olması ve kendimi ifade etmekte güçlük çekmemdir. Kıyafetimin sarı olması ise bir bıkkınlığın ve umutsuzluğun benle beraber geliyor olmasıdır. Kenarlardaki mavilik ise zihnim kendi ile çelişmesi ve bazı iyi anlarında inanç duyamama vesile olmasını da sağlamasından ötürü bu rengi tercih ettim” demektedir.

3.6. Öğrenci -6



Öğrenci 6, duygularını ifade etmek için tuval üzerine yağlı boya bir eser üretmiştir. Öğrenci 6, eseri ile ilgili “Eserimi oluşturan figürü kendim olarak tanımladım ve deprem sürecinde yaşadığım, gördüğüm anların aslında içimde kopan fırtınaları yansıtmak istedim. Arka planında var olan kırmızı rengi ise oluşan büyük oranda şahit olduğumuz ölümlere işaret ediyor. Resimde gördüğümüz kadın çıldırma konumuna gelmiş bir figür ve kendi psikolojimi de var olan figür gibi hissediyordum” şeklinde yorum yapmaktadır.

SONUÇ

Araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tanımlama amaçlı bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin %82, 2 kız, %46, 7’si birinci sınıftır. 6 Şubat depremleri meydana geldiğinde öğrencilerin %64,4’ü Hatay ilinde bulunmakta olup diğer öğrencilerinde çevre şehirlerde bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %48, 9’ü kendi evlerine geri dönebilmiştir. %26,7 si bir ev kiralaya bilmiştir. %24,4 ise kurulu düzene dönmeyi beklediği görülmektedir.

Sanatsal üretim süreci ile ilgili bulgulara göre; 6 Şubat depremlerinden sonra öğrencilerin %58’i eser üretmediği ve/veya üretmediği; üretilen eserlerde farklı farklı tekniklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu tekniklerinin çoğunlukla kağıt ve kalem gibi kolay erişilebilecek malzemeler olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, öğrencilerin %55,5 ‘i travma sonrası halihazırda sanat eğitimi almanın onlara faydası olduğunu belirtmiştir.

Eser ve yorumları bulgularına göre; araştırmacı tarafından 14 eser içerisinde seçilen 6 eser ve öğrencinin kendi yorumu değiştirilmeden verilmiştir. Bu noktada, eser ile anlatısındaki güçlü aktarım betimsel olarak belgelenmiştir. Bu çalışmada, 6 Şubat 2023 yılında meydana gelen büyük güneydoğu depreminden etkilenen öğrencilerin yapıtlarına ışık tutmaktadır. Bu bağlamda, depremin etkilerini ve izlerini; duygu ve yorumlarıyla birlikte öğrencilerin eserlerinde yansımaları gösterilmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, ileri araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Benzer bir araştırmanın depremin meydana geldiği diğer illerde de yapılması;
- Benzer bir araştırmanın sanat eğitimi almayan üniversite öğrencileriyle yapılması;
- Benzer bir araştırmanın yaş grubu daha küçük olan öğrencilerle yapılması;
- Benzer bir araştırmanın öğrencilerin psikolojik durumunu ölçen bir araştırmayla karşılaştırılmalı olarak ele alınması;

Bu araştırmayla ve benzer araştırmalarla elde edilen sonuçların karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, B. (2013). Depremi Yaşamış Olan 9. Sınıf Öğrencilerinin “Deprem” Kavramına Yönelik Algılarının Nitel Açıdan İncelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(1).
- Bektaş, A. D. ve Akoğlu, B. (2023). *Sanatla Terapi Teknikleri ile Yapılan Grup Uygulamasının Bireylerin Travma Sonrası Biliş ve Aleksitimi Düzeylerine Etkisi*. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)* 74 4155-4163DOI:10.29228/smyj.70855
- © 2023 Gazi Üniversitesi
- Duruel, M. (2023). Sivil Toplum Kuruluşlarının Afet Yönetimindeki Rolü: 6 Şubat Depremi Hatay Örneği. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 1-18.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Salderay, B. (2010). Görsel sanatlar ve tedavi (Terapi). *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(6), 133-145.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

Zümrüt Şen

Onlar Grubu Konusunun Öğretilmesinde Ben Kimim Tekniğinin Kullanılmasının Öğrenmeye Etkisi

GİRİŞ

Öğretim sürecinde belirli bir yöntemin kullanmasının önemli olup olmadığı üzerine uzun süre tartışılmıştır. Eğitimciler, öğretici tarafından sadece öğretilecek konunun iyi bilinmesinin yeterli olmadığını ayrıca nasıl öğretileceğinin de, yani kullanılacak öğretim tekniğinin de iyi bilinmesi ve uygulanması gerektiğini vurgulamaktadırlar(Taşpınar, 2017, s.118). İyi bir öğretim modelinin seçilebilmesi, öğretimin planlanması ve hedef davranışların kazanılması açısından çok önemlidir. Nitelikli bir şekilde planlanan öğretim uygulamasının başarıya ulaşması ise kaçınılmazdır.

İyi bir öğretim; öğrenci, öğretmen, hedef, kazanım, konu, yöntem ve çevre öğelerinin bulunduğu bir ortamda, bütün bu öğelerin birbirleriyle uyumlu ve karşılıklı etkileşimleri sonucunda oluşmaktadır(Ocak, 2015,s.261). Eğitim hedef ve kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi için eğitim durumlarının düzeltilmesi ve bunun yanı sıra kazanımlara uygun şekilde bir öğrenim stratejisi yöntemi ve tekniği belirlenmelidir.

Sanat tarihi; insanın özünü, ortaya çıkışını ve oluşumunu yorumlayan, insanın çevresinde sanata konu olmuş bütün eserleri kronolojik sıraya göre inceleyen, bir eserin ortaya çıkış koşullarıyla birlikte, o eserle gelen yenilikleri değerlendiren, değişme ve gelişmeleri belirleyen bir bilim dalıdır(Eser, 2006, s.5). Günümüzde birçok ülkede ve Türkiye’de sanat eğitiminde uygulanan ve benimsenen Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (Disipline Dayalı sanat Eğitimi) içerisinde, Sanat Tarihi, Estetik, Sanatsal Uygulamalar ve Sanat eleştirisi disiplinleri yer almaktadır. Sanat eğitimcisi görsel sanatlar eğitimi öğretiminde bu dört disiplini birleştirmek zorundadır. “Çok Alanlı Sanat eğitiminde sanat eğitiminin gereğince kavranabilmesi için; sanat tarihsel yaklaşımlar, sanat tarihsel anlayış evreleri ve öğrenme öğretme yollarının özümsemesi gerekir” (Alakuş, 2011, s.74).

Sanat tarihi ve eğitiminin önemi karşımıza çıkmaktadır. Nitelikli bir sanat eğitimcisi derslerinde birçok yöntem ve tekniği kullanmalı, konuya ilişkin uygun yöntemi seçebilmeli, beceri, deneyim ve yüksek bir alan bilgisine sahip olmalıdır. Özel öğretim yöntemleri açısından bakıldığında sanat eğitimi diğer alanlara göre uygulama bakımından farklılıklar göstermektedir. Sanat öğretiminde kullanılacak olan araç gereçleri işlenecek konularla ilişkilendirmenin yanında, öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlarla ilişkilendirilmesinde yarar vardır (Artut, 2009, s. 130). Bu sebeple sanat tarihi derslerindeki işleniş süreci, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak farklı öğrenme teknikleri kullanılmaya çalışılmalıdır.

Bütün bunların sonucunda bu araştırmanın amacı; “Onlar Grubu” konusunun öğretilmesinde “Ben Kimim” tekniğinin kullanılması ile konuyu kalıcı ve etkili hale getirmek, etkinliklerin başında sunuş yolu ve görsellerle anlatım yapmak, sonunda ise “Ben Kimim” tekniği ile tekrar etme yoluyla kalıcılığı artırarak bu tekniğin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaca ulaşılabilmesi için ifade edilen alt problemlere sırasıyla cevaplar aranmıştır.

- 1) Bu ders içerisinde yapılan uygulama beklentilerinizi karşıladı mı?
- 2) Konuya yönelik anlatılanlar “Ben Kimim” tekniği ile kalıcı hale geldi mi?
- 3) “Ben Kimim” tekniğinin öğrenme düzeyinize etkisi oldu mu? Nasıl?

Onlar Grubu

1950’li yıllarda Çağdaş Türk resim sanatının Anadolu kültüründen etkilenmeye başladığı yerel, geleneksel ve kültürel değerleri yansıtmaya eğilimleri Bedri Rahmi Eyüboğlu ve Turgut Zaim gibi ressamın diğer sanatçılara öncülük etmesiyle başlar. Bedri Rahmi Eyüboğlu bir usta, bir öğretmen olarak öğrencilerinin sanat yaşamlarına ilk adımlarını atmalarına yardım etmek için onlara bir sergi düzenlemeleri öğüdü verir. Bedri Rahmi Eyüboğlu elbirliği ve dayanışmanın önemini öğrencilerine kavratmak istiyordu(Güler & Erol, 1984, s.95-96). Akademide Bedri Rahmi Eyüboğlu atölyesinde öğrencilik yıllarını sürdüren 10 genç 1947 yılında “Onlar Grubu” adında bir topluluk kurdular. Eyüboğlu, öğrencilerini geleneksel halk sanatı konusuna yönlendirirken, batı resim sanatının estetik değerlerini öğrenmeden, geleneksel sanat biçimlerinin çağdaş yorumlarına ulaşılmasının olanaklı olmadığı konusunda onları bilgilendirmekteydi. Sanatçının atölyesinde altı yıl öğrenim gören on öğrencisi, onun öğretileri ve batı-doğu sentezi görüşü doğrultusunda çalışmak amacıyla “Onlar Grubu”nu kurdular(TC. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ekitap).

Onlar grubunu 1946 yılında kuran isimler arasında; Leyla Gamsız, Nedim Günsür, Fahrünisa Sönmez, Hulusi Sarptürk, İvy Stangali, Fikret Alpe, Meryem Özacul, Saynur Kıyıcı yer almaktadır. İlk sergilerini, akademinin yemekhanesinde açan grup üyeleri; ne yalnızca Batı’ya, ne de yalnızca ülkeye bağlı kalınarak özgün bir Türk Sanatının oluşturulamayacağını düşünmekteydiler. “Onlar Grubu”nun manifestosu, Akademi yemekhanesinde düzenledikleri serginin girişine sağlı sollu asılmış her biri iki metre boyunda iki resimde simgelenmekteydi. Bu resimlerden biri, Anadolu’dan “saf bir kilim nakışı” diğeri ise El Greco düzenlemesinden alınmış bir figürden ibaretti. Böylece Doğu ve Batı sanatlarının birleşimini aramak; kilim nakışıyla, bir Avrupalı ressamın yapıtını eşdeğer düzeyde görmek, Anadolu halk sanatına gönül borcunu sık sık dile getirmiş olan bir sanatçının, öğrencilerine bıraktığı bir vasiyetti(Bulut, 2009, s.28).

Grubu sonuna kadar destekleyen hocaları Bedri Rahmi Eyüboğlu “Onlar” ın amaçlarını da içeren şu görüşleri öne sürmekteydi; “Şark; tezyini sanatların rakipsiz vatanıdır. Bizim memleketimiz, Garplıların “peinture” dedikleri resim sanatından nasibini almamıştır. Fakat buna mukabil tezyini sanatların her kolunda garbın resim şaheserleri ayarında iş çıkarmıştır. Çinilerimiz, dokumacılığımız, yazılarımız, düğmeciliğimiz, oymacılığımız gibi mimarimizin yüzünü güldüren tezyini sanatlarımızla ne kadar övünsek yerindedir.”(Özsezgin, 1982, s.62).

Grup ikinci sergisini bir apartman dairesinde, sonraki sergilerini ise Beyoğlu’nda Sanatsevenler kulübü ve Amerikan Haberler Merkezi’nde düzenlediler. İkinci sergiden sonra, grubun üye sayısı 21’e ulaşmıştı. Diğer genç ressamlarında katılmasıyla 1952’ye kadar etkinliğini sürdüren topluluğun üyeleri arasında şunlarda vardı; Turan Erol, Osman Oral, Fikret Otyam, Orhan Peker, Mehmet Pesen, Remzi Paşa, Adnan Varınca(Özsezgin, 1982, s.63).

Hocaları Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun etkisiyle Onlar grubu, teknik olarak renkçi ve lekeci bir üslupla hareket ederken konu olarak halk sanatlarına yönelmişlerdir. O dönemde hocalarının etkisinde fazlasıyla kalmış olduklarına dair eleştiriler gruba sıklıkla yöneltilmiştir. Bedri Rahmi’ye göre ise bu eleştiriler oldukça yersizdir(Girgin, 2009, s. 53).

Yeni grupların ve genç sanatçıların isimlerini duyurdukları bu süreçte, “Onlar Grubu” kendi kültüründen yola çıkarak resim sanatına yeni bir ses yeni bir nefes getirmiş ve ilgiyle karşılanmıştır. Ancak, bu birliktelik ve grup etkinliğinin kısa sürüşü ve sonrasında grup üyelerinin kendi sanatsal kimliklerini geliştirme çabaları içine girmeleriyle birlikte grup geri planda kalmıştır. Grup üyelerinden birçoğu sanat etkinliklerini sonlandırmış, bazıları da özgün ve yöresel eserleriyle çağdaş Türk sanatımızın etkili temsilcileri olarak isimlerinden söz ettirmişlerdir. “Etkilerden sıyrılmayı ve çevreden, doğadan esinlenerek içten, yapmacıksız, soluklu anlatım yolları oluşturmayı amaçlayan bu sanatçılar, bu gün saygın, kişilikli yerlerini almışlardır. Turan Erol, Mustafa Esirkuş, Leyla Gamsız, Nedim Günsür, Orhan Peker, Mehmet Pesen adları Onlar grubu’ndan bugüne ulaşan ve genel Türk resmine katkıda bulunan temel taşlardan bir kaçıdır” (Özsezgin, 1982, s.67-70).

YÖNTEM

Araştırmada araştırma probleminin en iyi şekilde açıklanabilmesi için nitel yöntem kullanılması uygun görülmüştür. Verilerin elde edilebilmesi için ise, görsel sanatlar öğretmen adayları ile nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme yönteminin türlerinden biri olan odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nitel araştırma desen ve yöntemleri içinde sınırları belirli bir konuya odaklanmış grupla yapılan görüşme tekniğini ifade eden odak grup görüşmesi ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisidir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.152). Araştırmaya katılan 3. sınıf öğretmen adaylarından 5’şer kişilik odak gruplar oluşturularak 20 öğrenci üzerinde uygulanmıştır ve odak grup görüşmesi sonucu elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Bilim Dalı’nda öğrenim gören görsel sanatlar öğretmen adayları oluşturmuştur. Örneklemi ise; yine 20222023 öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olan Resim-iş Öğretmenliği 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. 5’erli gruplar halinde gönüllüler arasından seçilen 20 öğrenci ile ‘Odak Grup Görüşmesi’ yapılmış, araştırma sürecinde toplam 30 öğrenci yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

“Onlar Grubu” konusuna yönelik öğretmen adaylarının öğrenmelerini öğrenebilmek için araştırmacı tarafından sunuş yoluyla ders işlendikten sonra sorular ve görseller kullanılarak “Ben Kimim” tekniği uygulanarak dönütler alınmıştır. Veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşmesi soruları daha önce 3 uzmanın görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Odak grup görüşmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilmiştir;

- 1) Bu ders içerisinde yapılan uygulama beklentilerinizi karşıladı mı?
- 2) Konuya yönelik anlatılanlar “Ben Kimim” tekniği ile kalıcı hale geldi mi?
- 3) “Ben Kimim” tekniğinin öğrenme düzeyinize etkisi oldu mu? Nasıl?

Sorular öğrencilere yöneltildikten sonra yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan odak grup görüşmeden elde edilen veriler, betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde (Yıldırım & Şimşek, 2005, s.224) betimlenmiş, neden sonuç ilişkileri irdelenerek sonuca ulaşılmıştır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 20.10.2023 tarihinde 2023-10/2.11 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Görsel sanatlar eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri, anlatım stratejileri, soru-cevap teknikleri ve "Ben Kimim" tekniği, öğretmen adaylarının bu alandaki yetkinliklerini ve öğrenci etkileşimini derinlemesine anlamak adına yapılan odak grup görüşmesi kapsamında detaylı bir şekilde incelenmiştir. Onlar Grubu konusunu sunuş yoluyla nasıl işlendiğini, anlatıldığını, öğretmen adaylarının onlara yöneltilen sorulara verdikleri cevapları ve ben kimim tekniğinin nasıl uygulandığını içermektedir. Bulgulardaki veriler, sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı, anlatım, sorucevap, ben kimim teknikleri ile işlenen Onlar Grubu konusunun görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmesinde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerden alınan yanıtlara göre sunulmuştur.

1.Alt Probleme Yönelik Bulgular

1. Alt probleme cevap aramak için "Bu ders içerisinde yapılan uygulama beklentilerinizi karşıladı mı?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir.

K1: "Ben Kimim tekniğinin Onlar Grubu'nun öğretilmesinde kullanılması sonrasında konu bilgisine daha fazla hâkim oldum ve derste öğrendiklerimi daha iyi pekiştirdim."

K2: "Onlar grubu sunumunun hemen ardından yapılan ben kimim tekniğinin uygulanması konunun daha anlaşılır hale gelmesine ve öğrenmeye katkı sağladı."

K3: "Onlar grubu konusu sunumunun hemen sonrasında ben kimim tekniğinin uygulanması, öğrenmeyi zenginleştirdi ve derinlemesine konuları tam anlamıyla anlamamı sağladı."

K4: "Konu sunumunun hemen ardından ben kimim tekniğinin uygulanması, ders içindeki bilgilerimi derinleştirmeye yardımcı oldu ve konuya daha farklı bir yaklaşımla odaklanmamı sağladı."

K5: "Sadece ders anlatımının yapılmasından ziyade böyle bir tekniğin kullanılması derste öğrendiklerimi daha iyi anlamama yardımcı oldu ve öğrendiklerimi kalıcı hale getirdi."

Verilen cevaplar ışığında gözlemlenebileceği üzere, "Ben kimim" tekniği, Onlar Grubu konusu sunumunun hemen ardından gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama, öğretmen adayları tarafından öğrenmeyi pekiştirmekte ve derste belirlenen beklentilere uygun bir şekilde yapılmaktadır. Öğrenci tepkileri incelendiğinde, "Ben kimim" tekniğinin öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığı ve derse olan katılımı güçlendirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları, bu teknik sayesinde öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katıldığını ve konuya daha fazla ilgi gösterdiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrenci geri bildirimleri, "Ben kimim" tekniğinin öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirdiğini göstermektedir. Bu tekniğin, öğrencilerin kendi düşünce süreçlerini anlamalarına ve sınıf içinde birbirleriyle daha yakın bir ilişki kurmalarına olanak tanıdığı belirtilmiştir. Sonuç olarak,

öğretmen adayları, "Ben kimim" tekniğinin sadece derste yapılan bir uygulama olmanın ötesinde, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirdiği ve beklentileri başarıyla karşıladığı konusunda olumlu bir değerlendirme yapmaktadır. Bu probleme verilen cevaplar doğrultusunda görülmektedir ki; ben kimim tekniğinin hemen Onlar Grubu konusu sunumunun arkasından yapılmış olması ile öğretmen adayları; bu tekniğin öğrenmelerini pekiştirdiğini ve derste yapılan bu uygulamanın beklentilerini karşıladığını söylemektedirler.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

2. Alt probleme cevap aramak için "Konuya yönelik anlatılanlar "Ben Kimim" tekniği ile kalıcı hale geldi mi?". Bu soruya verilen doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir.

K1: "Bu öğrenme tekniği, kendi öğrenme yöntemlerimi değerlendirme ve izleme olanağı sundu ve süreci daha öğrenmeye odaklı hale getirdi, böylece öğrendiklerim kalıcı hale geldi."

K2: "Ben kimim tekniği ile teorik olarak edindiğim bilgilerin görseller ve yöneltilen ben kimim sorularına cevap arayacak şekilde sorulması sebebiyle öğrendiklerimin daha pratik ve akılda kalıcı hale gelmesini sağladı."

K3: "Ben kimim tekniğinin öğrenme sürecimizi aza indirdiğini ve eğlenceli bir şekilde öğrendiklerimin kalıcılığını artırdığını ve benim için daha anlamlı hale geldiğini söyleyebilirim."

K4: "Uyguladığınız ben kimim tekniği öğrenme sürecime oldukça anlamlı katkı sağladı ve öğrendiklerimin kalıcı hale gelmesine yardımcı oldu diyebilirim."

K5: "Aslında sadece öğrendiklerim kalıcı hale gelmedi, aynı zamanda tartışma, sorular ve görsellerle benim için eğlenceli ve kalıcı olan öğrenmeler sağladı diyebilirim."

Probleme dayalı cevaplar doğrultusunda gerçekleştirilen odak grup görüşmesine katılan öğretmen adayları, sunulan tekniğin etkili ve yararlı olduğuna dair olumlu bir görüş sergilemişlerdir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli "Ben Kimim" tekniğinin öğrenme süreçlerine kattığı değeri vurgulamışlardır. Öğretmen adayları, kullanılan bu tekniğin özellikle öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. "Ben Kimim" tekniği sayesinde, öğrencilerin kendi bilgiye erişim yöntemlerini keşfetmeleri ve öğrenilen konuları kişisel bağlamda anlamlandırmaları mümkün olmuştur. Bu durum, öğrenmenin sadece ezberden öte, derinlemesine bir kavrayışla gerçekleşmesine olanak tanımıştır. Bu probleme dayalı cevaplar sonucunda odak grup görüşmesine katılan öğretmen adayları; kullanılan tekniğin etkili ve yararlı olduğunu ve öğrenilenlerin bu yöntemle daha kalıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

3. Alt probleme cevap aramak için "Ben Kimim" tekniğinin öğrenme düzeyinize etkisi oldu mu? Nasıl? Bu soruya verilen doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir.

K1: "Evet. Ben kimim tekniği öğrenme düzeyimi artırmada etkili oldu çünkü önemli bilgiler ben kimim soruları ile özetlendi ve konuları sorgulamaya ve öğrenmeye teşvik etti. Ayrıca görüşmede ortaya çıkan konuşmalar benim için aydınlatıcıydı. Kullanılan yöntem, öğrenilenleri daha kalıcı olmak için gerçekten etkili bir araç gibi görünüyor. Bu benim için önemli bir bulgu oldu."

K2: "Etkisi oldu. Verilen bilgileri ezberlemek yerine konuyu anlama ve soruların cevaplarını bulmak üzerine odaklanmak öğrenmemi daha hızlı sağladı. Arkadaşlarımda da deneyimlerini öğrenmek, bu yöntemin etkili olduğunu anlamaya yardımcı oldu. Öğrenilenlerin daha kalıcı hale geldiğini söyleyen pek çok arkadaşım gibi ben de aynı fikirdeyim."

K3: “Faydalı oldu. Ben kimim tekniği farklı bir bakış açısıyla konuyu ele alarak öğrenme düzeyimi önemli ölçüde artırdı. Farklı bir anlatım sayesinde öğretilenleri sadece ezberlemediğimi uygulama sürecinde sorulara cevap verebildiğimi ve bilgilerin daha iyi pekiştiğini fark ettim.”

K4: “Evet, etkisi oldu. Ben kimim yöntemi öğrenmemi soru cevap formatı ile birlikte zenginleştirdi özellikle görseller ile kalıcı bir şekilde hafızamda yer almasını sağladı diyebilirim.”

K5: “Evet. Konunun anlatılması sonrasında sunumdan öte soru- cevap şeklinde işleyerek öğrenme sürecimi daha etkili ve keyifli hale getirdi. Aynı zamanda öğrenme düzeyimi arttırmada etkili oldu çünkü bilgilerin özetlenmesi, konuları sorgulayarak öğrenmeye teşvik etti.”

Elde edilen verilere dayalı olarak, bulgulardaki eğitim süreçlerinin görsel sanatlar alanında nasıl şekillendiği ve öğrenci tepkilerinin ne yönde olduğu daha geniş bir perspektifte ele alınmıştır. Bu bağlamda, öğretim stratejileri ve iletişim yöntemleri üzerinden yapılan değerlendirmeler, öğrenci katılımı, anlama düzeyi ve öğrenme deneyimlerinin derinlemesine analizini sağlamıştır. Bu probleme dayalı cevaplar sonucunda öğretmen adaylarının hepsi ben kimim tekniğinin öğrenme düzeyine etkisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Nasıl sorusuna da; farklı bir anlatım tarzı ve yöntemle konunun daha çok pekişerek, kalıcı hale geldiğini ve sadece sunum ile bu kadar iz bırakmayacağını, tekniğin soru cevap şeklinde olmasının öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ

Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı, anlatım, soru-cevap, ben kimim teknikleri ile işlenen Onlar Grubu konusu ile öğretmen adaylarının bu konuyu öğrenmelerinde anlamlı bir artış olduğu, yüksek bir katkı sağlayarak öğrenme üzerinde fazlasıyla etkisi olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarından toplanılan verilerin sonuçlarına bakıldığında yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının beklentilerini karşıladığı, konuya yönelik anlatılanların ben kimim tekniği ile kalıcı hale geldiği ve öğretmen adaylarının geri bildirimleri doğrultusunda öğrenme düzeylerine etkisi olduğu sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının geri bildirimleri, uygulamanın öğrenme düzeylerine olan etkisinin olumlu olduğunu göstermiştir.

Aynı öğretmen adayı grubu üzerinde uygulama yapıldıktan yaklaşık iki hafta sonra Onlar Grubu ile ilgili ben kimim tekniği tekrarlanmış ve öğretmen adayları tarafından öğrenilen bilgilerin kalıcı olup olmadığı ile ilgili kontrol sağlanmak istenmiştir. Uygulama sonucunda araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonrasında öğretmen adaylarının sorulara doğru cevap verdiği ve öğrenmenin sonraki zaman diliminde de kalıcı bir şekilde sağlandığı görülmüştür.

Ayrıca, uygulama sonrasında yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin konuya olan ilgisinin arttığı ve motivasyonlarının yükseldiği de gözlemlenmiştir. Ben kimim tekniği, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine olanak tanıdığından, öğrenciler arasında etkileşim ve katılımın arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, sınıf içinde öğrenme ortamının olumlu bir şekilde etkilendiğini ve öğrencilerin daha aktif bir şekilde ders içinde yer aldığını göstermektedir.

Uygulama sonuçlarına dayanarak, öğretmen adaylarının ben kimim tekniği ile yapılan öğretimden elde ettikleri bilgilerin kalıcılığı konusunda olumlu bir sonuç alınmıştır. Bu durum, öğrenmenin sadece kısa vadeli değil, aynı zamanda uzun vadeli etkileri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılması ve konuları anlamaları, öğretim sürecinin amacına ulaştığını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının ben kimim tekniği ile birleştirilmesinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ve öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu tür öğretim stratejilerinin öğretmen adaylarına

kazandırılması, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenmeyi destekleyerek, gelecekteki öğretmenlerin etkili bir şekilde ders işlemlerine olanak tanıyabilir.

ÖNERİLER

Sanat Tarihi ve benzeri gibi dersleri, öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirebilmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesi düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin Sanat Tarihi konularını derinlemesine anlamalarını ve bilgileri kalıcı hale getirmelerini sağlamak amacıyla farklı öğretim stratejilerinin benimsenmesi önem arz etmektedir.

Onlar Grubu konusunun bu çalışmada kullanılan yöntemlerden farklı öğretim yöntemleri ile işlendiği çalışmalar yapılarak bu konunun öğretiminde hangi öğretim yaklaşımının daha etkili olduğunun belirlenmesi gerekliliği üzerinde çalışılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmalar, Sanat Tarihi eğitiminde öğrenci başarısını artırıcı yöntemlerin tespiti ve bu yöntemlerin uygulanabilirliğinin anlaşılması açısından önemli bir adım olabilir.

Sanat eğitimi verilen kurumların müfredat ve içeriklerinin gözden geçirilerek güncellenmesi, öğrencilere daha etkili ve çağdaş bir eğitim sunulması adına kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için gerekli olan donanım, mekân ve materyallerin eksiksiz bir şekilde sağlanması da büyük önem taşımaktadır. Bu düşünceler doğrultusunda, Sanat Tarihi eğitiminde öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırmak, öğrenmeyi daha etkili kılmak için çeşitli pedagojik yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Bu şekilde, sanat eğitimi alanında geleceğin sanatçılara yönelik daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir ve öğrencilerin sanatla olan bağları daha derinleştirilebilir.

Ayrıca, Sanat Tarihi ve benzeri disiplinlerin öğretiminde interaktif ve katılımcı yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılımını teşvik edebilir. Örneğin, sanat eserleri üzerinden yapılan tartışmalar, saha ziyaretleri, sanatsal etkinlikler ve projeler aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerini somutlaştırabilir ve kendi düşüncelerini özgün bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyabilir.

Sanat Tarihi eğitimi alanında kullanılan çeşitli öğretim yöntemleri ve tekniklerinin değerlendirilmesi, müfredat ve içeriklerin güncellenmesi, donanım ve mekânların iyileştirilmesi gibi adımlar, öğrencilerin sanatı daha derinlemesine anlamalarına ve öğrenmelerini kalıcı hale getirmelerine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, eğitimcilerin ve kurumların yenilikçi ve öğrenci odaklı yaklaşımları benimsemesi, sanat eğitimini daha etkili ve keyifli hale getirebilir.

KAYNAKLAR

- Alakuş, A. O. & Mercin, L. (Eds.). (2011). *Çok alanlı sanat eğitimi yöntemi (ÇASEY). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi içinde* (s. 74). Ankara: Pegem Akademi.
- Artut, K. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulut, A. (2009). *Çağdaş Türk resim sanatında onlar grubu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Eser, A. (2006). *Sanat Tarihi 1-2*. İstanbul: Açık Öğretim Lisesi Yayınları.
- Girgin, F. (2009). *Cumhuriyet Sonrası Türk Resim Sanatı' nda Yöresel Motifler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi. Edirne.
- Güler, A., ve Erol, T. (1984). *Günümüz Türk resminin oluşum sürecinde Bedri Rahmi Eyüboğlu yetişme koşulları, sanatçı kişiliği*. İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Ocak, G. (2015). Yöntem ve Teknikler. G. OCAK (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (S.261). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsezgin, K. (1982). *Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi*. İstanbul: Tıglat Yayınları.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-80256/onlar-grubu-1946.html> erişim tarihi 13.10.2023 saat:15:19.

Banu Yılmaz , Ferdi Koç

Enderunlu Latif Ağa

GİRİŞ

Geleneksel Türk müziğinin tarihi gelişim süreci içinde, meşk usulü olarak bilinen usta-çırak ilişkisi ile pekçok bestekârı yetişmiştir. Yüzyıllar boyunca Türk müziğinin eğitim ve öğretiminin yapılmasında bir nevi okul vazifesi görmüş olan bu meşk sistemi ile musikînin esas kaideleri korunmaya çalışarak, gelecek kuşaklara intikal etmesi amaçlanmıştır. Meşk sözcüğü Arapça kökenli olup, Türk-İslâm sanatlarında hoca ile talebe arasında taklit esasına dayalı öğrenimin gelişmesine yönelik verilen alıştırmaya ve ders hakkında kullanıldığı gibi meşk etmek şeklinde öğrenmek ve öğretmek amacıyla yapılan dersi, beraber çalışmayı da içinde barındırmakta olup meşk vermek “ders vermek” , meşk almak “ders almak” mânâlarına gelmektedir (Serin, 1992: 30).

Meşk kavramının Türk müziğindeki karşılığı ise hoca ile talebenin müşterek çalışmaları esasına dayalı saz eserleri ve sözlü eserler repertuarının yüzyıllar boyunca nesiller arasındaki intikalini sağlayan bir eğitim, öğretim yöntemi olmasına dayanır. XIX. yüzyılın ilk çeyreğine kadar bu sisteme dayalı devam eden Türk müziği öğretimi, daha sonraki dönemlerde Batı etkisi kurulan ile kurulan konservatuvar vb. kurumlarında da kısmen uygulanmıştır (Özcan, 1995: 375). Geleneksel bir aktarım yöntemini temsil eden meşk sistemi içerisinde yetişen büyük mûsikîşinaslardan birisi de XIX. yüzyıl bestekârı olan Enderunlu Latif Ağa’ dır.

Dönemin sanat akademisi hüviyeti taşıyan Enderun’ da meşk usulü ile yetişerek aynı kurumda Medenî Aziz Efendi, Guatelli Paşa, Tanburi Ali Efendi, Kanuni Mehmet Bey ve İsmail Hakkı Bey gibi dönemin Türk müziği adına önem taşıyan mûsikîşinasların da hocalığını ve öncülüğünü yapmıştır. Enderun hocalığı yapması ve saraydaki idari görevinin yanı sıra aynı zamanda Türk müziğinde mâhir bir bestekâr olan Latif Ağa’ nın 34 adet bestesi bugüne ulaşmıştır. Bu anlamda günümüzde mevcut olan eserleri arasında klasik şarkı formunda sıklıkla icra edilen eserleri vardır. Hakkında pek az bilgiye ulaşılan Latif Ağa’ nın bestelediği klasik eserlerden Hicazkâr makamında ‘Yoktur zaman gel, mâhim heman gel’ Mahur makamında ‘Düştü yine bir şûh- i sitem-kâre gönül’ ve Evcâra makamında ‘Açıldı sîneme bir tâze yâre’ eserleri çalışmada incelenerek makamsal analizleri yapılmıştır. Latif Ağa silsilesi ve edvârı içerisinde yer alan külliyyatı, döneminin iyi notistlerinden biri olan talebesi Beykozlu Kanuni Mehmet Bey, onun talebesi Hafız Ahmet Mükerrrem Akıncı ve onun da talebesi H. Cahit Gözkan tarafından, bugüne değin korunarak özenle muhafaza edilmiştir (<http://www.musikidergisi.net/>).

XIX. yüzyılın en önemli isimlerinden biri olan Enderunlu Latif Ağa ile ilgili literatür bazında yeterli çalışmanın olmamasının eksikliği tespit edilerek konu hakkında araştırma yapılması bu çalışmada hedeflenmiştir. Türk Müziğinin usta bestekârlarından birisi olan Enderunlu Latif Ağa’ nın hayatı hakkındaki bilgilere günümüzde ulaşılması pek mümkün değildir. XIX. yüzyıl içinde gelişen ve ün kazanan şarkı formunu, bu formu ihyâ eden kişi olarak bilinen Hacı Arif Bey’ den önce benimseyen isimlerden biri olması, bestekâr hakkında bilgi eksikliği tespit edilen ve bilinmesi gereken önemli bir diğer detaydır. Bu bilgiler doğrultusunda bestekârın eserleri incelenerek aynı

zamanda dönemin makam anlayışı ile ilgili bir durum tespiti yapılması amaçlanmıştır. Tahlili yapılacak olan eserlerin notaları Kültür Bakanlığının nota arşivinden elde edilmiştir (<https://www.devletkorosu.com/>). Makam tahlilinde eserler nazari olarak, Arel-Ezgi-Uzdilek sistemi dahilinde incelenmiş olup makamların tahlil edilmesinde Karadeniz, (1983)'den istifade edilmiştir. Makam tahlilleri, makamın seyir yapısı dikkate alınarak satır-ölçü bölmeleri ile ifade edilmiştir.

YÖNTEM

Geçmişten günümüze kadar olan süreçte hakkında çok az bilgi edinilebilen daha önce literatürde çalışması yer almayan Latif Ağa' nın eserlerinin makamsal analizini yaparak bestekârla ilgili güncel bir çalışma ortaya koymak adına, çalışmanın amacına ve gerekçesine uygun olması yönüyle tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem vasıtası ile Latif Ağa ile ilgili ve Türk müziği teorisini içeren yazılı kaynaklardaki Mahur, Hicazkâr ve Evcârâ makamlarına ait gerekli veriler elde edilmiştir. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "Gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2014: 77).

Tahlili yapılacak olan eserlerin notaları TRT ve Kültür Bakanlığı nota arşivinden elde edilmiştir. Makam tahlilinde eserler nazari olarak, Arel-Ezgi-Uzdilek sistemi dahilinde incelenmiş ve makamların tahlil edilmesinde kaynak tarama ve tahlil yöntemi kullanılmış, nazariyat kitaplarından ve nota arşivlerinden faydalanılmıştır.

Çalışmada Latif Ağa' ya ait olan Mahur, Hicazkâr ve Evcârâ makamlarındaki üç adet klasik eser makamsal yönden incelenmiştir. Bu eserler sırasıyla; Düştü Yine Bir Şûh-i Sitemkâre Gönül, Yoktur Zaman Gel Mâhım Heman Gel ve Açıldı Sîneme Bir Tâze Yâre adlı eserlerdir.

BULGULAR

Makamsal incelemeler doğrultusunda, söz konusu eserler üzerinden bestekârın makam anlayışına dair durum tespiti yapılmıştır. Makam tahlilleri, makamın seyir yapısı dikkate alınarak satır-ölçü bölmeleri ile ifade edilmiştir. İlk olarak Mahur Şarkı- Düştü Yine Bir Şûh- i Sitem-kâre Gönül isimli eser makamsal olarak incelenmiştir. Bu eserin notaları Şekil 1'de verilmektedir.

MAHUR ŞARKI -

AKSEK (Düştün yine bir şuh-i sitemkâre...) LÂTİF AĞA

Dü-ştün yi-ne bir şu-hi-si-tem.....
kâ-re gö-nül..... vay (SAZ.....) vay (SAZ.....)
Per-va-ne gi-bi..... şu-le-i dil.....
Uslan-ma-ya-cak..... sin-e-na yok.....
da-regö-nül..... vay (SAZ.....) vay (SAZ.....)
ça-regö-nül..... vay.....
Ol-san e-le-mi.... aşk.... i-le sad.....
pa-regö-nül..... vay (SAZ.....) vay (SAZ.....)
Aranağmeye
vay (SAZ.....) ----- Aranağmeye -----

E.B.

DÜŞTÜN YİNE BİR ŞUH-İ SITEMKÂRE GÖNÜL VAY
PERVANE GİBİ ŞULE-İ DILDARE GÖNÜL VAY
OLSAN ELEM-İ AŞK İLE SAD-PARE GÖNÜL VAY
USLANMAYACAKSIN SANA YOK ÇARE GÖNÜL VAY

Şekil 1: Mahur Şarkı- Düştü yine bir şuh- i sitem-kâre gönül

Eser, makamın seyir karakterine uygun şekilde tiz durağı olan Gerdaniye perdesi civarından inici bir anlayışla melodiye başlamış ve eserin ilk ölçüsünde Muhayyer üzerinde Muhayyer ve ikinci ölçüde Neva'da Rast yaparak birinci satırda Muhayyer' de Tahir ile asma karar etmiştir. Eserin üçüncü ölçüsünde Gerdaniye perdesi üzerindeki Çargâh çeşnisini vurgulayarak, Neva' da Buselik' li inici bir melodi yapısı ile Rast perdesinde Çargâh karar etmiştir. Makam ana yapısı itibarıyla bu bölüme kadar Mahur makamını göstermiştir. Eserin üçüncü satırında Gerdaniye civarından başlayan melodi akabinde Neva perdesine Buselik çeşni ile düşmüş ve satırın sonunda Segâh perdesinde Segâh çeşnisini göstermiştir. Mahur makamında Segâh perdesinde Segâh'lı kalıplar çoğunlukla klasik dönem eserlerinde görülmektedir. Bu anlamda, Latif Ağa'nın Mahur eseri bu kullanıma örnek teşkil etmektedir. Eserin dördüncü satırında devam eden melodi, Rast perdesinde Rast'lı düşmüştür.

Eserin beşinci satırında Neva perdesi civarından başlayan melodi, satır sonunda makamın durak perdesi olan Rast' a Çargâh çeşni ile düşmüştür. Altıncı satırın ilk ölçüsünde yine Neva perdesinden başlayarak Çargâh çeşni ile güçlü perdesi olan Gerdaniye' ye yönelmiştir.

Arañağme, tiz güçlüsü olan Gerdaniye perdesi civarından inici seyir karakteriyle başlayarak, ikinci ölçüde ilk kalışını Gerdaniye perdesi üzerinde yapar. Melodinin devamında Mahur makamı ile Rast perdesinde kalış yapar.

İkinci eser olan Hicazkâr Şarkı- Yoktur Zaman Gel Mâhim Heman Gel adlı eser makamsal olarak incelenmiştir. Bu eserin notaları Şekil 2'de verilmektedir.

T R T MÜZİK DAİRESİ
BAŞKANLIĞI YAYINLARI

HICAZKÂR ŞARKI
YOKTUR ZAMAN GEL MÂHİM HEMAN GEL

TSM Repertuar N: 11530

USÛLÜ : Semâi

MÜZİK : Lâtif Ağa
SÖZ : -

YOKTUR ZAMAN GEL
MÂHİM HEMAN GEL
HÂLİM YAMAN GEL
CÂNİM AMAN GEL

GÜLLER KÜŞÂDE
BÜLBÜL NEVÂDA
ÂLEM SAFÂDA
CÂNİM AMAN GEL

Şekil 2: Hicazkâr Şarkı – Yoktur zaman gel mâhim heman gel

Eser, makamın seyir karakterine uygun şekilde tiz güçlüsü olan Gerdaniye perdesinden başlamış ve birinci satırın ilk iki ölçüsünde yine aynı perdeye vurgu yapmıştır. Üçüncü ölçüde, Hicazkâr makamının Gerdaniye perdesi üzerinde gösterdiği Buselik çeşnisini kullanmış ve devam eden ölçüde Gerdaniye perdesi üzerinde kalış yapmıştır. Devam eden melodide birinci röprize kadar Neva üzerinde Hicaz geçki yaparak diğer güçlü perdesi üzerinde kalış yapmıştır. Röprizden sonraki melodide Çargâh perdesi tutularak, Gerdaniye perdesi güçlendirilmiş ve Çargâh üzerinde Buselik geçki kullanılarak Hüseyni perdesinde yarım karar edilmiştir. Ardından makamın ana dizisinde yer alan Rast üzerinde Hicaz çeşnisini göstererek Hicazkâr makamını göstererek karar etmiştir. Aranağmenin 8. ölçüsüne kadar süren melodide, Gerdaniye üzerinde Buselik geçki kullanılırken, sonrasında Hicazkâr makamının Gerdaniye perdesindeki diğer kullanım şekli olan Hicaz çeşnisini göstermiş ve son olarak Rast perdesinde Hicazkâr makamı ile karar etmiştir.

Üçüncü ve son eser olan, Evcârâ Şarkı – Açıldı Sîneme Bir Tâze Yâre adlı eser makamsal olarak incelenmiştir. Bu eserin notaları Şekil 3’de verilmektedir.

EVCÂRÂ ŞARKI

USÛLÜ : CURCUNA AÇILDI SİNEME BİR TÂZE YÂRE MÜZİK :LÂTİF AĞA

A ÇIL DI Sİ NE ME BİR TÂ ZE YÂ RE

GA MI PİN HÂ NİM OL DU Â Şİ KÂ RE
A CEP BU DER Dİ AŞ KA VAR MI ÇÂ RE

(SAZ)

GA MI PİN HÂ
A CEP BU DER

NİM OL DU Â Şİ KÂ R RE (SON)
Dİ AŞ KA VAR MI ÇÂ RE

(SAZ)

TA HAM MÖL KAL MA DI SAB RA KA RÂ RE

ARANAĞME

(sonak jektör)

<p>AÇILDI SİNEME BİR TÂZE YÂRE GAM-I PİN HÂ NİM OLDU AŞİKÂRE TAHAMMÖL KALMADI SABRA KARÂRE ACEP BU DER-İ AŞKA VAR MI ÇÂRE</p>	<p>KOLAY SANDIM BELÂ-YI AŞKI YANDIM VİSÂL-İ YÂRE YOL YOK ÇOK ARANDIM FİĞÂN - NÂLEDEN BIKTIM USANDIM ACEP BU DER-İ AŞKA VAR MI ÇÂRE</p>
---	--

Şekil 3: Evcârâ Şarkı – Açıldı sîneme bir tâze yâre

Evcârâ eser, makamın inici seyir karakterine uygun olarak Gerdaniye perdesinden başlayarak Nim Hicaz perdesine kadar inmiş ve tekrar tiz güçlüsü olan Eviç perdesine çıkarak ilk yarım kararı göstermiştir. Devamında makamın karakteristiğinde yer alan Eviç' teki Segâh çeşniyi göstererek satır sonunda Eviç perdesinde asma kalış yapmıştır. Eserin üçüncü satırında Nim Hicaz perdesinde Hicaz geçki yapılarak aynı satırın ikinci ölçüsünde de yine aynı perdede Hicaz' lı kalış yapmıştır. Dördüncü satırda aynı çeşni devam ederek sonraki satırın son ölçüsünde Irak perdesinde Hicaz' lı kalış yapılmış ve bu bölüme kadar Evcârâ makamı gösterilmiştir. Altıncı satırda Eviç perdesinde Segâh çeşni ile meyân bölümüne bağlantı yapılarak bu bölümde aynı melodi yapısı aranağme bölümüne kadar devam ettirilerek Eviç' te kalış yapmıştır. Aranağmede ise inici seyir yapısına bağlı olarak ilk satırda

sırası ile Neva, Eviç ve Nim Hicaz perdelerinde asma kalış yapılmış; aranağmenin ikinci satırında ise melodinin cümle yapısını bölmeden sırası ile Segâh perdesinde asma kalış yapılarak son olarak Irak perdesinde tam karar verilmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada XIX. yüzyılın önemli bestekârlarından Enderunlu Latif Ağa'nın eserleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar maddeler halinde sıralanmıştır:

- Giriş bölümünde de belirtildiği üzere literatürde dönemin önemli isimleri arasında yer alan Latif Ağa ile ilgili yeterli çalışma ve incelemenin olmayışı eksikliği ile yapılmıştır.
- Bestekârın makam anlayışı, mevcut eserleri arasından günümüzde sık kullanılan üç adet eseri üzerinden tespit edilmiştir.
- XIX. yüzyılda Hacı Arif Bey' in sanata bakış tarzının etkisi ile usul çeşitliliği ve melodi zenginliği ile ün kazanan şarkı formu kullanımının, aynı dönemde yaşamış olan Latif Ağa' da, klasik üsluptaki melodi kalıplarının ve makam anlayışının etkisi ile devam ettiği tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında yapılan makamsal incelemeler, bestekârın diğer eserleri için de yapılarak, literatüre yapılan katkı genişletilebilir.

KAYNAKLAR

Cumhurbaşkanlığı Klasik Türk Müziği Korusu. Retrieved September 12, 2023, from <https://www.devletkorusu.com/>

<http://www.musikidergisi.net/> Retrieved December 17,2023

Karadeniz, M. E. (1983). Türk musikîsinin nazariye ve esasları. Türkiye İş Bankası yayınları.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Akademik Yayıncılık.

Özcan, N. (1995). "Meşk". Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. c. XXIX, ss:374, Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları, 1.Baskı,9789753894159.

Serin, M. (1992). Hattat Şeyh Hamdullah Hayâtı, Talebeleri, Eserleri. Kubbealtı Yayınevi.

Buket AYDINER, Zehra Aleya DURMUŞ, Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE

“Z” Kuşağının Dijital Müzik Dinleme Platform Tercihleri*

GİRİŞ

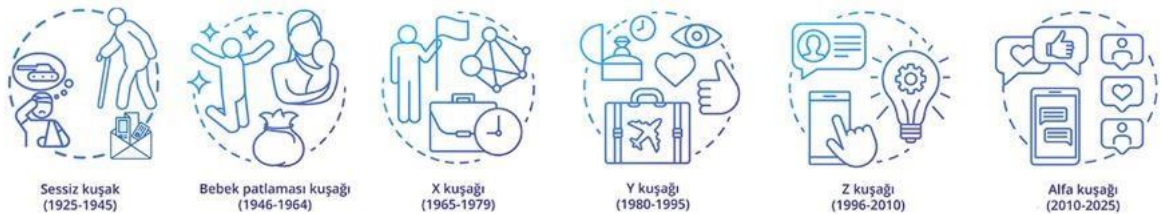
Ülkemizin 100 yıllık tarihinde, altı kuşak dünyaya geldi ve bu sürede pek çok değişim, gelişim ve dönüşüm yaşandı. Bu altı kuşak, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü, Cumhuriyet'in ilanı, Atatürk Dönemi'nde gerçekleştirilen reformlar, İkinci Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş dönemleri, çok partili dönem, 1980 askeri darbesi, ekonomik büyüme, teknolojik ilerlemeler ve kültürel evrim gibi etmenleri yaşamış ve bu dönemlerin etkisinde farklı deneyimler oluşmuştur.

Ülkemiz bu süreçte siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel açılardan çok önemli değişimler geçirmiştir. Eğitim, sağlık, iletişim ve ulaşım gibi alanlarda büyük ilerlemeler kaydedilerek toplumun yapısı ve değerleri çeşitlenmiştir. Ülkemiz tarihinde altı kuşak boyunca tanık olunan bu değişimler ve deneyimler, yeni kuşaklara rehberlik ederek ülkemizin daha da ileriye gitmesine katkı sağlamaya devam edecektir.

Kuşaklar yaşanan toplumun içerisinde yer almaktadır. Yaşanılan toplumda gerçekleşen olayları benimserler ve karakteristik özellikleri oluşur. Kuşak yaklaşık yirmi beş ile otuz yıllık yaş gruplarını kapsayan demografik bir insan topluluğudur (Askeroğlu ve Karakulakoğlu, 2019, s 521). Kuşakların doğdukları, büyüdükleri dönemde toplumda meydana gelen olaylar; sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler tarafından şekillenir. Bu faktörler, kuşakların değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını belirleyen unsurlardır.

“Sanayi Devrimi ile beraber yaşanan gelişmeler, teknolojinin ilerlemesi ve bilgi çağına geçilmesi, kuşak sınıflandırılması ve kuşaklar arasındaki farklılıkların ortaya çıkmasında önemli bir etkidir” (Yılmaz, 2019: 71 akt. Çağlayankaya, 2022, s 39). Bu sebeple Sanayi Devrimi'nin getirdiği değişiklikler ve teknolojinin gelişimi farklı kuşakların sınıflandırılması ve birbirlerinden farklı olmaları üzerinde etkili olmuştur.

Bugünün gençliğinin içinde büyüdüğü teknoloji, siyaset ve pop kültürü, önceki gençlik kültürlerinden önemli derecede farklıdır. Bunun nedeni ise değişen zaman, koşullar ve sosyal belirtilerin varlığıdır (McCrindle, 2014, s 4).



Şekil 1. Günümüzde Yer Alan Kuşaklar (Çetinkaya Bal, 2020)

Bilim insanlarının görüşlerine göre her 15 yıl bir kuşak dönemi olarak tanımlanıyor. Buna göre şu anda hayatta olan altı kuşak var. Günümüzde doğum yıllarına göre altı kuşak tanımlanmaktadır. Bunlar: Sessiz Kuşak 1925-1945, Bebek Patlaması Kuşağı 1946-1964, X Kuşağı

*TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında “Z” Kuşağında Müzik Beğeni ve Dinleme Tercihlerine Yönelik Tutumların Dijital Müzik Dinleme Platformları İle İlişkisi konulu başlıklı proje kapsamında üretilmiş bildiridir.

1965-1979, Y Kuşağı 1980-1995, Z Kuşağı 1995-2010 ve Alfa Kuşağı 2010-2025 yılları arasında yaşayan kuşaklardır (Çetinkaya Bal, 2020).

Günümüzde, değerlendirme yapabilmek amacıyla dünya genelindeki olayları ve bu olaylar bağlamında ortaya çıkan kuşak tanımlamalarını ve bu kuşakların özelliklerini anlamak önemlidir. Kuşakların isimlendirilmesi ve yıllara göre sınıflandırılması konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu çeşitlilik Tablo 1'de gözlemlenebilir.

Tablo 1 Literatürdeki Bazı Kuşak Sınıflandırmaları (Reeves ve Oh 2008)

Yazarlar					
Howe ve Strauss (2000)	Sessiz Kuşak (1925–1943)	Patlama Kuşağı (1943–1960)	13. Kuşak (1961–1981)	Milenyum Kuşağı (1982–2000)	—
Lancaster ve Stillman (2002)	Gelenekçiler (1900–1945)	Bebek Patlaması (1946–1964)	X Kuşağı (1965–1980)	Milenyum Kuşağı; Patlama Kopyası; Y Kuşağı; Gelecek Kuşak (1981–1999)	—
Martin ve Tulgan (2002)	Sessiz Kuşak (1925–1942)	Bebek Patlaması (1946–1960)	X Kuşağı (1965–1977)	Milenyumlar (1978–2000)	—
Oblinger ve Oblinger (2005)	Yetişkinler (<1946)	Bebek Patlaması (1947–1964)	X Kuşağı (1965–1980)	Y Kuşağı; Net Kuşağı; Milenyumlar (1981–1995)	Z Kuşağı; Milenyum Sonrası (1995Günümüze)
Tapscott (1998)	—	Bebek Patlaması Kuşağı (1946–1964)	X Kuşağı (1965–1975)	Dijital Kuşak (1976–2000)	—
Zemke vd. (2000)	Eski Askerler (1922–1943)	Bebek Patlaması (1943–1960)	X Kuşağı (1960–1980)	Gelecektekiler (1980–1999)	—

Araştırmanın konusu kapsamında Z kuşağı ele alındığında; Z kuşağının başlangıç tarihine ilişkin ortak bir görüş bulunmamaktadır. Kaynaklar incelendiğinde Z kuşağının doğum tarihleri “1993-2005” (Turner, 2015, s 103), “1995 ile 2010 yılları arasında doğanlar” (Bejtkovsky, 2016, s 29), “2000 ile 2020” (Jones, Jo ve Martin, 2007, s 2), “1996-2009” (Sladek ve Grabinger, n.d.) ve son olarak “1995 yılından sonra doğanlar” (Cilliers, 2017, s 190) olarak tanımlanmaktadır.

Z kuşağı farklı adlarla anılmaktadır. Bunlar ise: “İnternet kuşağı, Milenyum Kuşağı, M Kuşağı, Kuşak I, Next Generation (Gelecek Nesil), iGen, Instant Online (Her zaman online), Kristal Çocuklar ve Yeni Sessiz Kuşaktır” (Okumuş, 2016, s 11).

Yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik ve terörizm olayları ile Z kuşağı olaylar karşısında duyarlı ve tepkisel tutum sergilemektedir. Hayatının merkezinde yer alan sosyal medyayı sık kullandığında dolayı bu olaylar hakkında hızlı bir şekilde bilgi edinerek toplumsal olayları yakından takip etmektedir. Bu sayede toplumsal olaylara duyarlı, çevre ve insan hakları, toplumsal eşitlik gibi konularda önemli bir şekilde yer almaktadırlar. Z kuşağı, doğdukları andan itibaren teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği ve dijitalleşmenin her alana yayıldığı bir çağda büyümüştür. Bu dönemde, dünya çapında çok farklı gelişmeler baş göstermiştir. Bunlar:

*TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında “Z” Kuşağında Müzik Beğeni ve Dinleme Tercihlerine Yönelik Tutumların Dijital Müzik Dinleme Platformları İle İlişkisi konulu başlıklı proje kapsamında üretilmiş bildirimdir.

Tablo 2. Z Kuşağının Yaşadığı Dönemdeki Gelişmeler

1993: IBM, Simon adlı ilk akıllı telefonu piyasaya sürdü (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2000: İlk hepsi-bir-arada akıllı telefonun tanıtımı yapıldı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2001: Wikipedia,iPod (Kuran, 2021, s 35).
2002:Mozilla (Kuran, 2021, s 35).
2003: Skype kullanıma açıldı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2004: Facebook kullanıma açıldı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2005: İlk YouTube videosu yapıldı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2006: Twitter kullanıma açıldı ve mesajlaşma yaygınlaştı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2007: Apple iPhone'un tanıtımını yaptı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2008: iPhone App Store açıldı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55)
2009: Uber,WhatsApp (Kuran, 2021, s 35)
2010: iPad tanıtımı yapıldı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2011: Snapchat, Siri (Kuran, 2021, s 35).
2012: iPadler iyice yayıldı ve okullarda kullanılmaya başlandı (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2015: Apple Saat'in tanıtımı yapıldı. (Stilman ve Stilman, 2017, s 55).
2016: Oculus Rift, Pokemon Go (Kuran, 2021, s 35).
2017: iPhone X, Amazon Echo, Snapchat, Spectacles, Misrosoft HoloLens, Tesla Model 3 (Kuran, 2021, s 35).
2018: Yapay embriyolar,Sensing City (Toronto'da), Pixel Buds (Kuran, 2021, s 35).
2019: Kara deliğin görüntülenmesi, HoloLens 2, sigara izmaritlerinden DNA analizi (Kuran, 2021, s 35).

Tüm hayatlarını bilgisayarlar, video oyunları, dijital müzik çalarlar, video kameralar, cep telefonları, dijital çağın diğer tüm oyuncakları ve araçlarıyla çevrili olarak geçirdiler (Prensky, 2001, s 1). 21. yüzyılın kuşağı olan Z kuşağı; "Dünya nüfusunun yüzde 33,7'si, Türkiye nüfusunun ise yüzde 31'i Z kuşağı. Bir başka deyişle ülkemizde 25 milyondan fazla 19 yaş ve altında birey vardır" (Kuran, 2021, s 35). Dünyamızın gördüğü en maddi, teknolojik olarak doymuş, küresel olarak ilişkili, resmi olarak bilinçli nesildir. Bunlar, küresel finansal krizle belirsiz ekonomik zamanlarda şekillenmiş, aynı zamanda global markalar ve küresel teknolojiler aracılığıyla uluslararası bağlantılı ve eşsiz bir bakış açısı kazandırdı (McCrandle, 2014, s 15).

Kendinden önceki kuşaklara benzemeyen Z kuşağı dijital bir nesil olarak yetişmiştir. Bu kuşağın kendilerine getirdiği avantajlar olduğu kadar dezavantajlar da vardır. Bunlar, internet hizmetinin, sabit hatlı telefonların, bilgisayarsız evlerin olmadığı bir dünyayı hiç tanımayan çocuklar; bilgi edinmek için hiçbir zaman telefon rehberi veya ansiklopedi kullanmak zorunda kalmadılar. Bu, bir anlık tatmin kuşağıdır ancak çeşitliliği memnuniyetle karşılayan, değişen ve işlerin sonsuza dek sürmeyeceğini kabul eden bir grup çocuktur. Çevreye duyarlıdırlar ve sosyal nedenlerin farkındadırlar. Yüz yüze etkileşim eksikliğinden dolayı "Sessiz Nesil" olarak adlandırıldılar (Kapil ve Roy, 2014, s 10).

*TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında "Z" Kuşağında Müzik Beğeni ve Dinleme Tercihlerine Yönelik Tutumların Dijital Müzik Dinleme Platformları İle İlişkisi konulu başlıklı proje kapsamında üretilmiş bildiridir.

Teknolojiye oldukça ilgi duyan Z kuşağının sık kullandığı sözcükler arasında “bellek, flaş, mikro SD kart, android, facebook, google, twitter instagram” gibi terimler bulunmaktadır (Şafak ve Bilginsoy, 2019 s 127). Teknolojiyi yaşamlarının neredeyse tüm alanlarına engelsiz bir şekilde senkronize eden Z kuşağı günde 5,1 milyar Google araması, 4 milyar You Tube görüntülemesi, bir milyardan fazla aktif Facebook kullanıcısının ve I Tunes App Store'daki bir milyondan fazla uygulamanın olduğu bir dünyada büyüyorlardır (McCrinkle, 2014, s 15).

Kuşağın bireylerinde gözlenen özellikler şu şekildedir: “Aktif ve gönüllü çalışmalara ilgi duyarlar, birliktelik ve beraberliğe inanırlar. Kendine güvenen bir tavır sergilerler ve imaj, video ve görsellerle iletişim kurmayı tercih ederler. Yaratıcı ve yenilikçi düşünce yapısı sayesinde malzeme ve konuları kendileri üretirler. Alçak gönüllü bir yapıya sahiptirler ve geleceğe odaklanarak gerçekçi hedefler belirlerler. Başarılı olmak ve kazanmak için çaba gösterirler ve birlik ve beraberlik ruhu taşırlar” (Seymen, 2017, s 474).

Günümüzde hızlı nüfus artışı, uzun yaşam süresi, aşırı tüketim ve teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital müzik platformları, yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu platformlar, bilgisayarlar ve telefonlar olmadan düşünülemez. Müzik bu sayede, mobil cihazlarla her yerde dinlenebilir. Z kuşağı bu duruma hızla uyum sağlayarak evde, okulda, sokakta, toplu taşımada, ders çalışırken, spor yaparken çeşitli platformlardan müzik dinleme imkânı bulabilmişlerdir.

“21. yüzyılın sonlarında başlayarak özellikle 20. yüzyılda sıçramalı bir gelişim, değişim gösteren teknoloji, müziğin yaygın bir biçimde dinlenebilmesini sağlamış, besteci ile müzik dinleyicisi kitleler arasında yeni bağlar kurmuştur. Modern teknolojinin sunduğu aygıtlar sayesinde müzik, tarihte daha önce hiç yaşanmamış bir yayılma gücü kazanmıştır” (Say, 2000, s 507).

Bu bağlamda, geçmişte kullanılan kasetler, plaklar ve CD çalarlar yerine bilgisayarlar, tabletler, cep telefonları, Android televizyonlar ve bunlarla birlikte çevrimiçi müzik dinleme platformları ortaya çıkmıştır.

Müzik dinleme platformlarından Spotify, dünya çapındaki içerik üreticilerinden milyonlarca şarkıya ve diğer içeriklere erişmeyi sağlayan dijital müzik, podcast ve video hizmetidir. Müzik çalma gibi temel işlevler tamamıyla ücretsizdir ancak isteğe bağlı olarak da Spotify Premium'a yükseltmeyi tercih edebilmektedir. “2013’ün Eylül ayında ise Türkiye’de hizmet vermeye başlamıştır” (Ergün, 2016, s. 117).

Müzik dinleme platformlarından YouTube Music, Amerika’da bulunan video platformu YouTube tarafından sunulan bir müzik akış hizmeti olup Google’a aittir. Kullanıcıların türlere, çalma listelerine ve önerilere göre YouTube'daki şarkılara ve müzik videolarına göz atmasına imkân tanıyan, müzik akışına yönelik hizmet için özel bir ara yüz sağlamaktadır. Uygulama, reklamsız oynatmaya, yalnızca sesli arka planda oynatmaya ve çevrimdışı oynatma için şarkı indirmeye olanak sunmaktadır. Bu abonelik avantajları, Google Play Müzik ve YouTube müzik Premium aboneleri için de geçerli hale getirilmiştir (“YouTube Music”, 2022). “Apple Music, AppleInc tarafından geliştirilen bir dijital müzik platformu veya müzik ve video akışı hizmetidir. Apple Music, 30 Haziran 2015 tarihinde kullanıma sunulmuştur ve Apple Music hizmetinden yararlanmak için aylık abonelik gerekmektedir” (Yudiana, 2022, s 19).

Müzik dinleme platformlarından Deezer, ilk olarak 2006 yılında Paris'te Daniel Marhely tarafından "Blogmusik" adıyla başlatılan bir dijital müzik platformudur. Blogmusik, Fransa Müzisyenler Birliği SACEM tarafından telif hakları ihlali nedeniyle 2007 Nisan ayında kapatılmış. Sonra, SACEM ile anlaşarak telif konularında düzenlemeler yaparak Ağustos ayında Deezer adıyla ve sınırlı bir katalogla tekrar faaliyete geçmiştir. Uygulama 2011'de plak şirketleriyle anlaşmış ve 8 milyon parçayı eklemiştir. 2013'te Türkiye’de, MESAM (Musiki Eseri Sahipleri Meslek Birliği) ve MSG (Musiki Eseri Sahipleri Grubu Meslek Birliği) ile repertuar anlaşmaları yapmış dünya genelinde de yayınlamıştır (Kutluk ve Kaptanoğlu, 2019, s 390).

*TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında “Z” Kuşağında Müzik Beğeni ve Dinleme Tercihlerine Yönelik Tutumların Dijital Müzik Dinleme Platformları İle İlişkisi konulu başlıklı proje kapsamında üretilmiş bildiridir.

Müzik dinleme platformlarından Tidal; Mart 2015'te Jay Z tarafından büyük bir tanıtım etkinliğiyle duyurulmuştur. Önemli müzisyenlerin katılımıyla "müziğin yeni sahipleri" ilkesiyle tanıtılan platform, sanatçılara diğer müzik akış servislerinden daha avantajlı telif ödemeleri yapma taahhüdünde bulunmuştur. Norveç'te Platekompaniet tarafından kurulan Tidal, daha yüksek ses kalitesi sunarak ücretli abonelik hizmeti sunmuştur (Kuyucu, 2021, s 198).

Müzik dinleme platformlarından Fizy; Ercan Yaris tarafından 2008'de Türkiye'de kurulan dijital müzik platformu, müzik dinlemek için fizy.com web sitesi üzerinden hizmet vermektedir. 2008'den sonraki dönemde Fizy, 2009'da MÜ-YAP ve Sony-BMG gibi büyük müzik şirketleriyle iş birliği anlaşmaları yaparak, Mini, Coca-Cola, Turkcell gibi büyük firmalarla iş ortaklığı olanaklarına ulaşmıştır. Yıllar ilerledikçe Fizy uygulamasının üye sayısı hızla artmıştır (Kutsal, 2010).

Müzik dinleme platformlarından Muud; 2008 yılda Türkiye'nin önemli İnternet servis sağlayıcısı olan Türk Telekom'un çatısı altında yer alan TNET Müzik, Türkiye'nin ilk dijital müzik platformu olarak piyasaya sürülmüştür. Bu platformda, ilk olarak şarkı indirme yapılabilmiş. Daha sonra iki şekilde üyelik sunulmuştur. Bunlar standart ve gold üyelik paketleridir. Standart üyelik paketi, aylık 10 şarkı indirme hakkı sunarken, gold üyelik paketi aylık 500 şarkı indirme olanağı sağlıyordu. Ancak, TNET Müzik sadece web tabanlı bir hizmet sunuyor ve taşınabilir müzik çalarlar için destek sunmuyordu. Bu sistem korsan kullanımı engellemek için çeşitli önlemler almıştır, örneğin bir şarkı sadece 100'den fazla CD'ye kaydedilemezken, aylık olarak en fazla 3 farklı bilgisayarda çalınabilirdi ve 2 farklı müzik çalarına yüklenebilirdi (Kutluk ve Kaptanoğlu, 2019, s 380).

21. yüzyılda, küreselleşme bütün toplumları ve kültürlerini etkilemiştir. Dünyanın her yerinde benzer veya farklı hayat tarzları küreselleşmeye bir tepki olarak mevcut olduğu veya olacağı görülmektedir. Değişim ve dönüşümlerden en fazla etkilenen toplumsal kesim gençlik kitlesidir. Bütün dünyada küreselleşme bağlamında benzer popüler gençlik kültürleri oluşmaktadır. Yine de tek bir gençlik kimliğinden söz etmek mümkün değildir (Bayhan, 2013, s 134).

Küreselleşmenin etkilediği toplumdaki kültürel yapı aynı zamanda teknolojinin hızla gelişmesinden de etkilenmiştir. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte Spotify, Apple Music, You Tube Music, Deezer, Tidal, Fizy ve Muud gibi dijital müzik platformlarının sayısı artmıştır. Bu dijital müzik dinleme platformları zaman ilerledikçe daha fazla kullanıcı tarafından tercih edilmiş ve müziğe erişimi kolaylaştırarak dinleyicilere geniş bir müzik arşivi sunmaktadır.

Dijital müzik dinleme platformları, günümüzde gençler arasında en popüler eğlence kaynaklarından biri haline gelmiştir. Z kuşağı, bu teknolojik değişimlerden etkilenen bir kuşak olarak öne çıkmakta ve bu platformları aktif bir şekilde kullandığı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmada, genç kuşak olarak kabul edilen "Z" kuşağı bireylerinin dijital müzik platformlarını kullanma durumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada, "Z Kuşağının Dijital Müzik Dinleme Platform Tercihleri nasıldır?" problemine cevap aranmaktadır. Alt Problemler

1. Ankete Katılan Öğrencilerin Dijital Müzik Platformu Kullanım durumları nasıldır?
2. Ankete Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Dijital Müzik Platformları hangileridir?
3. Ankete Katılan Öğrencilerin Müzik Dinlerken Kullandıkları Araçlar nelerdir?

Önem

Bu araştırma, Kırıkkale ili merkezdeki ortaöğretim öğrencilerinin dijital müzik dinleme tercihlerini inceleyen ilk çalışma olduğu için önem taşımaktadır. Öğrencilerin hangi dijital müzik platformlarını kullandıkları ve müzik dinlerken en çok hangi araçları kullandıkları üzerinden Z kuşağının dijital platformlara olan yakınlığına dair veriler sunulmaktadır. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar diğer illerle karşılaştırılması Z kuşağının dijital müzik dinleme platform tercihlerindeki farklılıkları ortaya çıkaracak olması nedeniyle önemlidir.

*TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında "Z" Kuşağında Müzik Beğeni ve Dinleme Tercihlerine Yönelik Tutumların Dijital Müzik Dinleme Platformları İle İlişkisi konulu başlıklı proje kapsamında üretilmiş bildiridir.

YÖNTEM

Bu araştırma, günümüzde genç kuşak olarak kabul edilen Z kuşağı (1996 ve sonrasında doğan bireyler) bireylerinin, dijital müzik platformlarını nasıl kullandığının tespitine yöneliktir ve nicel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Kırıkkale ili Merkezindeki tüm ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Kırıkkale ilinde random yöntemiyle 11 okuldan seçilen 1445 ortaöğretim öğrencisi olmaktadır. Araştırma Kırıkkale ili merkezinde yer alan, Kırıkkale Güzel Sanatlar Lisesi, Kırıkkale Fen Lisesi, Kırıkkale Osmangazi Fen Lisesi, Beşir Atalay İmam Hatip Lisesi, Şehit Alpaslan Yazıcı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kırıkkale Atatürk Anadolu Lisesi, Şehit Nebi Gündoğan Kırıkkale Anadolu Lisesi, Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yenimahalle Şehit Ali Tonga Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Çözümleme

Veriler anket* yoluyla toplanmıştır. Araştırma, 2022 yılında Kırıkkale ili merkezindeki ortaöğretim okullarında bulunan Z Kuşağından toplam 1445 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gereken izinler alındıktan sonra hazırlanan anket formu, yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 24.12.2021 tarihinde 2021/64945 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlerin çözümüne yer verilmiş ve tablolar aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1.

Ankete Katılan Öğrencilerin Dijital Müzik Platformu Kullanımlarına İlişkin Dağılım

Dijital Müzik Platformu Kullanımı	f	%
Evet	1401	97,0
Hayır	44	3,0
Toplam	1445	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere ankete katılan 1445 öğrencinin 1401’inin dijital müzik platformu kullandığı 44’ünün ise dijital müzik platformu kullanmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan Z kuşağının neredeyse tamamının dijital müzik platformu kullandığı görülmektedir. Z kuşağı teknolojiyle iç içe bir yaşam sürdüğünü göstermektedir. Z kuşağı, teknolojik ve dijital dünyada büyüdükleri için bu beklenen bir durumdur.

Tablo 2.

*TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında “Z” Kuşağında Müzik Beğeni ve Dinleme Tercihlerine Yönelik Tutumların Dijital Müzik Dinleme Platformları İle İlişkisi konulu başlıklı proje kapsamında üretilmiş bildiridir.

Ankete Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Dijital Müzik Platformlarına İlişkin Durum

Dijital Müzik Platformları	f	%
Spotify	631	43,7
You Tube Music	515	35,6
Apple Music	104	7,2
Diğer	62	4,3
Deezer	56	3,9
Kullanmayan	53	3,7
Muud	11	,8
Fizy	10	,7
Tidal*	3	,2
Toplam	1445	100,0

* Araştırma tamamlandığında Türkiye’de hizmet vermeyi durdurmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü üzere ankete katılan Z kuşağı öğrencilerinin tercih ettikleri dijital müzik platformlarının Spotify ve YouTube Music uygulamaları olduğu görülmektedir. Spotify ve YouTube Music gibi dijital müzik platformlarının tercih edilme nedeni, kullanıcılarına ücretsiz kullanım imkânı da sağlamalarıdır. Bu iki uygulamada iyi ses kalitesi, kolay erişilebilirlik, dünya çarpında birçok şarkıya erişim sağlamaktadır. Spotify, You Tube Music dijital müzik uygulamalarından sonra Apple Music gelmektedir. Apple Music öğrencilere 9,99 TL gibi ücret sunmakta olduğu için uygun fiyat olduğu için tercih edilmiştir. Dijital müzik platformlarından Deezer, Muud ve Fizy kullanımı azdır. Bu uygulamalar dışında araştırma kapsamında yer alan diğer seçeneğinden Z kuşağı öğrencileri Samsung Müzik, Zuzu Müzik, Sound Cloud, Müzik Player, Shazam, Myt, Huawei Music, Discord, Şarkı Evreni, Mi Müzik, Converter Black, Musica Cios adlı uygulamaları kullandıklarını belirtmişlerdir. Z kuşağı öğrencilerinin çeşitli müzik uygulamalarını tercih etmeleri, dijital müziğin çeşitliliğini göstermektedir. Bu uygulamalar, Z kuşağı bireylerinin müziği daha çeşitli şekillerde keşfetmelerine ve dinlemelerine olanak sağlamıştır.

Tablo 3.*Ankete Katılan Öğrencilerin Müzik Dinlerken Kullandıkları Araçlara İlişkin Dağılım*

Müzik Dinlerken Kullanılan Araçlar	f	%
Cep Telefonu	1287	89,1
Bilgisayar	91	6,3
Mp3 Player	29	2,0
Televizyon	21	1,5
Radyo	17	1,2
Toplam	1445	100,0

Tablo 3’de görüldüğü üzere Z kuşağı bireylerinin neredeyse tamamı cep telefonu ile müzik dinlediği görülmüştür. Cep telefonları ile iletişim, not alma, E-posta, navigasyon, sosyal medya, müzik ve eğlence gibi günlük aktivitelerde kullanılmaktadır. Bunun nedeni günümüzde cep telefonlarının hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler sonrasında müzik dinlerken bilgisayar, MP3 player, televizyon ve radyoyu daha az tercih ettiği gözlenmiştir. Z kuşağı

*TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında “Z” Kuşağında Müzik Beğeni ve Dinleme Tercihlerine Yönelik Tutumların Dijital Müzik Dinleme Platformları İle İlişkisi konulu başlıklı proje kapsamında üretilmiş bildiridir.

bireyleri, hızla bilgiye erişmek istedikleri için favori müziklerine kolayca ulaşmak amacıyla cep telefonlarını tercih etmektedirler. Z kuşağı bireyleri bilgiye hızla ulaşmak istedikleri için sevdiği müziklere hemen erişmeyi isterler.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen verilerin bütünü göz önüne alındığında, teknolojiyle büyüyen Z kuşağı bireylerinin dijital müzik platformlarını etkin bir şekilde kullandığı görülmektedir. Z kuşağı geçmişten günümüze gelişen teknoloji sayesinde yerel ve küresel müziklere kolaylıkla ve hızlı bir şekilde erişme imkanına sahip olmuştur. Bu durum, Z kuşağı bireylerinin müziği tüketme şekillerini etkilemiştir. Bu bağlamda katılımcıların neredeyse tamamı dijital müzik platformu kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak Gündüz (2019) tarafından gerçekleştirilen "Dijitalleşmenin Müzik Endüstrisine Etkileri: Spotify Örneği" adlı çalışmada da katılımcılara müzik dinlerken kullandıkları araçları sıralamaları istenmiş öncelikle internet üzerindeki dijital müzik servislerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, ankete katılan öğrencilerin en çok Spotify ve YouTube Music dijital müzik platformlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Karatay'ın (2022) "Çevrimiçi Dinleme Pratiklerinin Kullanıcı ve Sektör Açısından Eleştirel Analizi: Spotify Örneği" isimli çalışmada ve Gündüz'ün "Dijitalleşmenin Müzik Endüstrisine Etkileri: Spotify Örneği" adlı çalışmada da aynı sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca Altan ve Övür'ün (2020) "Müzik Sektörünün Gelişmesinde Yeni Medya Platformlarının Etkisi: Spotify ve Fizy Karşılaştırması" adlı çalışmasına göre de Spotify'yi daha çok önerdikleri ve bu uygulama üzerinde şarkı listeleri oluşturdukları tespit edilmiştir. Ancak Vural ve Açıkgöz'ün (2020) çalışmasında ise aynı sıralamanın olmadığı görülmektedir.

Ayrıca Apple Music ve Deezer müzik platformunu kullanan öğrencilerin sayısının az da olsa olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun cep telefonundan müzik dinledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Az da olsa öğrencilerin bilgisayardan, MP3 player, televizyon, radyodan müzik dinledikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda yedi yıl önce Oğuz (2016) tarafından yürütülen "Dijital Müzik Tüketim Alışkanlıkları" adlı çalışmada da katılımcılar müzik dinlerken en fazla akıllı telefonları tercih ettikleri görülmüştür.

Dijital müzik platformlarının kullanımının gelecekte daha da artması beklenmektedir. Spotify, kullanım kolaylığı, her gün güncellenen milyonlarca şarkı ve çeşitli kullanım özellikleri ile dijital müzik platformları arasında en çok tercih edileni olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, Z kuşağı bireylerinin hayatlarında müziğin önemli bir yer tuttuğu sonucuna varılmasına neden olmaktadır.

Spotify, kullanıcıların müzik zevklerine özel liste oluşturabilmekte ve bireylerin oluşturduğu müzik listelerini arkadaşlarıyla paylaşma imkânı sunmaktadır. Bu sayede Z kuşağı bireyleri, uygulama aracılığıyla şarkılar göndererek ve sanatçıların yeni çalışmalarını hızlıca takip ederek müzik deneyimlerini zenginleştirmektedir. Bu bağlamda daha çok kullanıldığı düşünülmektedir.

Dijital müzik platformlarının gelişmesi, müzik endüstrisindeki yeniliklere de katkı sağlamakta olup bu platformların sunduğu özellikler ve içerikler sürekli olarak güncellenmesi, Z kuşağı bireylerinin ilgisini çekmeye devam edebilir. Bu bağlamda, müzik dijitalleşen dünyada daha geniş kitlelere ulaşacaktır.

Öneriler ○ Yapılan bu araştırma diğer bölgelerde yapılarak Türkiye'ye ilişkin bir genelleme yapılabilir.

- Yapılan bu araştırma farklı kuşaklarla gerçekleştirilmesi yoluyla kuşaklararası farklar ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- Altan, A. ve Övür, A. (2020). Müzik sektörünün gelişmesinde yeni medya platformlarının etkisi "Spotify ve Fizy karşılaştırması". *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 12 (4), 319-331. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaud/issue/57090/758481>
- Askeroğlu, E. D. ve Karakulakoğlu, S. E. (2019). Geleneksel medyadan yeni medyaya geçiş sürecinde değişen gazetecilik 'yurttaş gazeteciliği: kuşaklar üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(1), 508-536. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.442960>
- Bayhan, V. (2013). Gençlik ve Postmodern kimlik örüntüleri-üniversite gençliğinin sosyolojik profili (İnönü Üniversitesi Uygulaması). *Gençlik Araştırma Dergisi*.1(1), 134-157
- Cilliers, E.J. (2017). The challenge of teaching generation z. *People: International Journal Of Social Sciences*. 3(1), 188-198. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>
- Çağlayanakaya, Ö. (2022) *Güncel kariyer yaklaşımları ve Z Kuşağı: Bandırma On yedi Eylül Üniversitesi örneği* (Tez No. 250896) [Yüksek Lisans tezi, Bandırma On yedi Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya Bal, K. (2020, 26 Kasım). X, Y, Z, *alfa kuşağı... peki ya ötesi?* Bilim Genç. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/x-y-z-alfa-kusagi-peki-ya-otesi>
- Ergün, E. (2016). Türkiye'de kullanılan online müzik platformları: spotify örneği. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 6 (2), 114-118, <http://hdl.handle.net/11413/1421>
- Gündüz B.E. (2019) Dijitalleşmenin müzik endüstrisine etkileri: Spotify örneği (Tez No. 476557) [Yüksek Lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jones, V., J. Jo & Martin P. (2007). *Future schools and how technology can be used to support millennial and generation Z students*. In ICUT 2007 (Proc. B), 1st Int. Conf. Ubiquitous Information Technology, p. 886-891, Queensland, Australia. https://researchrepository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/19022/46373_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kapil, Y. ve Roy, A. (2014). A critical evaluation of generation Z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 2(1),10-14. https://ijournals.in/wpcontent/uploads/2017/07/IJOURNAL_CAMERA_READY.pdf
- Karatay, S. (2022) Çevrimiçi dinleme pratiklerinin kullanıcı ve sektör açısından eleştirel analizi: Spotify örneği (Tez No. 719418) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuran, E. (2021). *Z-Bir Kuşağı Anlamak* (9. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayıncılık
- Kutluk, M. ve Kaptanoğlu, B. (2019). Dijital müzik ve internet'in kısa tarihine genel bir bakış. Saka E. (Ed.), *Yeni medya çalışmaları V- Türkiye internet tarihi içinde* (s. 368-402). Alternatif Bilişim.
- Kutsal, A. (2010). "İnfografik: Geçmişten Bugüne Online Müzik Servisi Fizy", <https://webrazzi.com/2010/09/13/fizy-infografik/> (Erişim Tarihi 30.09.2023).
- Kuyucu M. (2021, 8 Ekim). Dijital dönüşüm ve müzik: müzik endüstrisinde yaşanan dijitalleşmenin avantaj ve dezavantajları [Bildiri sunumu]. 3. International Culture, Art and Literature Congress (UKSEK), Ankara, Türkiye.
- McCrinkle, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. [XYZ: Küresel nesilleri anlamak]. Australia: A McCrinkle Publication. https://www.saspa.com.au/wpcontent/uploads/2016/02/The-ABC-of-XYZ_Chapter-1.pdf
- Oğuz, T. (2016) Dijital müzik tüketim alışkanlıkları. *Kurgu*, 24(1),44-62 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kurgu/issue/59644/859569>

- Okumuş, B. E. (2016). Kuşak farkı özelliklerine göre şekillenen ofis iç mekân tasarımı kriterlerinin irdelenmesi- Y ve Z kuşağı üzerine araştırma ve model önerisi (Tez No. 444469) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Reeves, T.C. ve Oh, E., (2008). Generational differences, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 295-303. https://www.academia.edu/2798943/Generational_differences
- Say, A. (2000). *Müzik Tarihi*. (4. Basım) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Seymen, A. F. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Millî Eğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK vizyon 2023 öngörülerini ile ilişkilendirilmesi. *Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi*. 10(32), 467-489. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kent/issue/34454/346427>
- Sladek, S. & Grabinger A. (n.d.) Gezi Z The first generation of the 21st century has arrived! XYZ University, https://www.xyzuniversity.com/wp-content/uploads/2018/08/GenZ_Finaldl1.pdf
- Stillman, D. ve Stillman, J. (2017). İşte Z kuşağı genç kuşak işyerini nasıl dönüştürüyor? (çev: D. P. Kayıhan ve F. Erduran). İstanbul: İKÜ Yayınevi.
- Şafak, Z. ve Bilginsoy, M. (2019). Kırklareli merkez örneğinde Z kuşağı gençlerinin sosyal medyadaki yeni kelimeleri kullanım alışkanlıkları üzerinde nicel bir yaklaşım. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (Ö5), 125-136. <https://doi.org/10.29000/rumelide.606082>
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest. *The Journal of Individual Psychology*, 71 (2), 103-113. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0021>
- Vural T. ve Açıkgöz Ö. (2020) Adana ilinde yaşayan Z kuşağının müzikal beğenileri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (17), 129-158. <https://doi.org/10.31722/ejmd.844767>
- YouTube Music. (2022, Mayıs 7). İçinde *Wikipedia*, https://tr.wikipedia.org/wiki/YouTube_Music
- Yudiana, T.C. (2022). An inequality of moral rights in apple music platform as a digital copyright protection infringement. *Jurnal Supremasi Jurnal Ilmiah Ilmu Hukum*, 12 (2), 17-26. <https://doi.org/10.35457/supremasi.v12i2.1971>

Devrim Öztürk, Murat Gök

David Popper Op.33 Tarantella Eserinin Teknik Özellikleri ve Çalışma Önerileri

GİRİŞ

Romantik dönemin getirdiği değişimin etkisiyle okullar ve halka açık konserler yaygınlaşmaya başlamış ve bunun etkisiyle çalgı müzikleri gelişmiş ve çeşitlenmiştir (Boran ve Şenürkmez, 2015: 178). Romantik dönem müziğinde daha yoğun ve karmaşık ezgi yapıları, daha karmaşık armoni dokusu, sık modülasyon yapılması ve kromatizmin kullanılması yönleriyle daha serbest bir yazı tarzı ortaya çıkmıştır. Bu yeni yeni yazım tarzı ile vals, mazurka, polonez gibi stilize dansların yanı sıra romans, fantezi, noktürn, konser etütleri ve piyano eşlikli şarkılar gibi çalgı müzikleri de gelişim göstermiştir. Müzikte romantizm saf müziğin yerine, şiir ve edebiyatla daha fazla kaynaşan bir anlatım yolu ile programlı müziği getirmiştir. Senfonik şiirler, programlı senfoni, konser uvertürleri gibi orkestral eserler ve büyük gelişim gösteren opera bu dönemin ürünleridir (Selanik, 1996: 160).

Romantik dönemde okullaşmanın yayılması, müziğin saray ve aristokrasinin tekelinden çıkıp daha geniş kitlelere ulaşması ve müziğin özgürleşmesi, çalgı müziklerinin gelişmesi ve çeşitlenmesi sonucunu doğurmuştur. Piyanoda F. Liszt, F. Chopin, kemanda N. Paganini gibi icracı-besteciler müzikal anlatım ve çalma tekniğini geliştiren önemli müzisyenler ortaya çıkmıştır. Bu müzisyenlerin viyolonseldeki en önemli temsilcilerinden David Popper, besteci, icracı ve eğitimci kimliğiyle yaşadığı dönemden günümüze kadar bütün çellistler için önemli bir figür olmuştur.

Bohemyalı çellist David Popper (1843-1913), müziğe keman ve piyano ile başlamıştır. Ünlü çellistler F. Servais ve A. Piatti gibi D. Popper de kemandan sonra viyolonselge geçen çellistlerden olmuştur (Raychev, 2003: 79). On iki yaşında Prag Devlet Konservatuarı sınavına kemanla girmiş ancak viyolenselle devam etmesi koşuluyla okula kabul edilmiştir (Choe, 2014: 12).

Prag Konservatuarında, Dresden okulunun dördüncü kuşak temsilcilerinden Julius Goltermann'ın viyolonsel sınıfında çalışmalarına devam eden Popper o kadar hızlı ilerlemiştir ki henüz on beş yaşındayken Goltermann, kendi yerine geçip orkestrada viyolonsel baş çellisti olarak Rossini'nin William Tell üvertüründeki soloları çalmasını istemiştir. Bu performansı ile ilgili eleştirmenlerin yazdıkları, Popper'in kariyeri boyunca hakettiği övgülerin ilki olmuştur (Moskovitz & Jesselson, 1994a). Popper'in etkili yorumculuğu, daha sonra onu 1861'de Löwenberg saray orkestrasına davet edecek olan ünlü piyanist ve şef, Hans von Bülow tarafından beğenilmiştir. Bülow, kendi yönetimindeki Berlin Filarmoni Orkestrası ile R. Volkmann viyolonsel konçertosunun prömiyeri için Popper'i solist olarak davet etmiştir. Bu teklifin F. Grützmacher, A. Piatti, K. Davidov ve B. Cossman gibi dönemin tanınan virtüözleri varken Popper'e gelmesi, yirmi bir yaşındaki genç çellist için büyük bir onur olmuştur. Popper müzik kariyerine, 1868'de Viyana İmparatorluk Opera ve Filarmoni Orkestrasında baş çellist olarak devam etmiştir (Campbell, 1998: 116).

Orkestra çalışmalarının yanı sıra Avrupa'nın çeşitli yerlerinde oda müziği ve solo konserler veren Popper, Viyana'daki döneminde Hellmesberger Quartet'in çellistliğini yapmıştır. 1886'da keman sanatçısı Jenö Hubay tarafından, F. Liszt'in Budapeşte'de yeni kurduğu Kraliyet Müzik

Akademisine yaylı çalgılar bölümü için davet edilen Popper, yaşamının kalanını burada viyolonsel ve oda müziği dersleri vererek geçirmiş, Hubay ile kurdukları Budapeşte Quartet ile verdikleri konserlerin yanı sıra solo ve oda müziği konserlerine devam etmiştir (Moskovitz & Jesselson, 1994a).

Popper, orkestrada çaldığı yıllarda özellikle R. Wagner'in operalarındaki viyolonsel partilerinde karşılaştığı teknik zorluklarla ilişkili olarak 40 etütten oluşan 'Op. 73 High School of Cello Playing' kitabını yazmıştır (Park, 2007: 8). Günümüzde müzik okullarında sıklıkla kullanılan bu kitabın dışında Popper'in, viyolonsel ve piyano, viyolonsel konçertoları, viyolonsel ve orkestra, iki viyolonsel, üç viyolonsel ve orkestra, yaylı quartet için yazdığı eserler bulunmaktadır.

Popper 1891'de İngiltere turnesine çıktığında eleştirmenler onun şimdiye kadar görülmuş en büyük çellist olduğunu kabul etmiş ve güçlü, ipeksi tonu ile viyolonsel P. Sarasate'si olarak tanımlamıştır (Campbell, 1998: 118). Yaşadığı dönemde pek çok kişi tarafında N. Paganini yerine yakıştırılmış bir figür olarak görülen Popper, güçlü, parlak tonu ve olağanüstü tekniği ile bu benzetmeye uygun gibi görünse de müzikal zarafet bakımından H. Vieuxtemps benzetmesi daha uygun olabilir. Popper'i Paganini'den ayıran en önemli özellik, virtüözlük için hayal gücünü yansıtmak yerine müzikal hayal gücünü yansıtmak için virtüözlüğü kullanmak olmuştur. Yeni müziklere açık olmasına rağmen müzikal eğiliminin romantik döneme bağlı olduğu görülmektedir (Moskovitz & Jesselson, 1994b).

Popper'in birçok eseri günümüzde akademilerde ve konser salonlarında sıklıkla seslendirilmektedir. Bu eserler içerisinde hem uluslararası yarışmalarda ileri düzey kategorisinde kabul edilen hem de konser repertuarlarında sıklıkla yer bulan Op. 33 Tarantella, önemli bir yere sahiptir. Popper, Avrupa boyunca çıktığı turnelerde kendi konser performansı için gösterişli besteler yazmıştır. Tarantella'nın bu eserlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Tarantella, Napoli yakınlarında, zehirli örümceği tarantula ile ünlü Toronto kentine özgü hızlı ve ateşli, temposu giderek hızlanan, kimi zaman kastanyet ve tef eşliğinde yapılan 6/8'lik ölçüdeki geleneksel bir halk dansıdır. Dansın kaynağına dair bir söyleme göre Tarantella, örümcek tarafından ısırılan kişinin zehri bedeninden atmak için yaptığı çılgınca çırpınışından çıkmıştır (Feridunoğlu, 2004: 126).

Literatüre bakıldığında eser analizi veya eserin analiz edilip çalışma önerilerinin geliştirildiği araştırmalar bulunmaktadır. Delikara (2013), Mazas Op.36 No: 10 isimli keman etüdünü yay ve sol el tekniklerine göre incelemiş ve güçlüklerin giderilmesi amacıyla alıştırma yazmıştır.

Nardemir (2021), D. Popper'in Concert-Etude Op. 55 No: 2 eserini incelemiş ve çalışma önerileri geliştirmiştir. Nardemir, bu çalışmadan farklı olarak teknikleri sınıflandırıp kullanılma sıklığını vermek yerine, eserdeki pasajları ele alarak teknik ve müzikal özelliklerini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Çalışmada pasajlara yönelik farklı varyasyonlarla alıştırma geliştirilmiş ve Popper'in eserle ilişkilendirilen etütleri önerilmiştir.

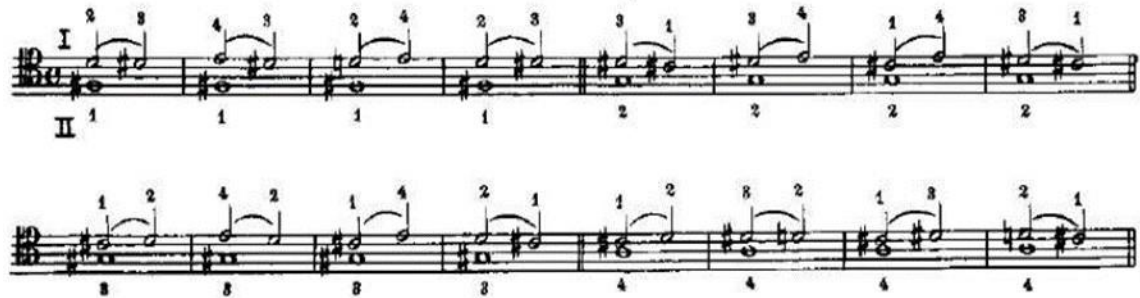
Park (2007), Popper'in eserlerini temel, orta ve ileri düzey şeklinde sınıflandırmış, her eserin çalışılmasına yönelik olarak yine Popper'in yazmış olduğu farklı düzeylerdeki etütleri önermiştir. Popper'in yaşamı ve müzikal anlayışına geniş yer verdiği çalışmada bu araştırmadan farklı olarak alıştırma geliştirilmemiştir. Bir diğer farklılık da birinci pozisyondan dördüncü pozisyona geçme, uçta yay kullanımı, boş telle çift sesler, aksanlı legato, doğal flajöle, spikato ve sötiye tekniklerine odaklanması olarak görülmektedir.

Onat ve Yıldırım (2017), S. Lee Op. 31 No: 11'in form ve teknik analizini yaptıkları çalışmada benzer şekilde alıştırımlar önerilmiştir. Ancak farklı bir yöntem izlenerek çalışma önerileri araştırmanın bulguları yerine öneri kısmında ele almıştır.

Çello virtüözü ve eğitimci János Starker'e (1965) göre sanat üretmenin 'beceri' kısmı ancak bilinçli bir anlayışla kontrol edilebilir ve yetenekli amatör ile usta profesyonel birbirlerinden bu yolla ayırt edilebilir. Bu farkındalık Starker'i bir müzik aletini ustaca çalabilmenin 'temel' problemlerini aramaya yöneltmiştir. Starker kitabında (1965) Dvořák Si minör çello konçertosu gibi viyolonsel edebiyatının başat eserlerinde yer alan zorlu pasajlar için varyasyonlu çalışma önerileri sunmaktadır. Şekil 1'de Dvořák Çello Konçertosu, 1. Bölüm 271-283 Ölçüler yer almaktadır. Starker'in (1965) bu pasajda yer alan teknik zorluklar için önerdiği çalışma paternleri ise Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 1. Dvořák Si minör Çello Konçertosu, 1. Bölüm 271-283 Ölçüler (Dvořák, 1895/1955).



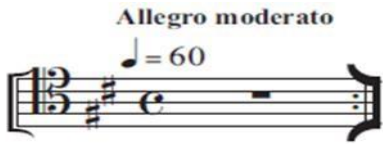
Şekil 2. Starker'in (1965) Dvorak konçerto için yazdığı alıştırımlar.

Alcantara (2013: 214) ise eserler içerisinde değişik varyantlarda çalışma paternleri oluşturma fikirlerine dikkat çeker. Alcantara'ya (2013) göre bu yaklaşım, teknik beceriyi müziksel içerikten ayırmadan teknik ve müzikalite sorunlarını çözmeye yardımcı olur ve öğrencilere doğaçlama dünyasına açılan bir kapı sunar. Haydn Re Majör çello konçertosunun giriş pasajı Şekil 3'te yer almaktadır. Bu pasaj için Alcantara (2013) farklı çalışma paternleri önermiştir.



Şekil 3. Haydn Re Majör Çello Konçertosu Giriş Teması 1-6 Ölçüler (Alcantara, 2013).

Alcantara, Şekil 4'te yer alan notasız ölçüyü bir tür zihinsel hazırlık süreci olarak tasarlamış ve bu varyasyon için hiçbir eylem yapılmamasını önermiştir (2013, s. 214). Bu aşamadan sonra önerilen çalışma paternleri ise sırasıyla birim vuruş ve karakter, süsleme, motif tekrarı, yay kontrolü, sol elde ve yayda koordinasyon olarak tasarlanmıştır. Bu çalışma paternleri sırasıyla Şekil 4, 5, 6, 7, 8 ve 9'da verilmektedir.



Şekil 4. Hazırlık aşaması (Alcantara, 2013).



Şekil 5. Vuruş ve karakter varyasyonu (Alcantara, 2013).



Şekil 6. Süsleme varyasyonu (Alcantara, 2013).



Şekil 7. Motif tekrar varyasyonu (Alcantara, 2013).



Şekil 8. Yay kontrolü varyasyonu (Alcantara, 2013).



Şekil 9. Sol el ve yayda koordinasyon varyasyonu (Alcantara, 2013).

Gök (2022) ise araştırmasında klasik gitar eğitiminde üretken öğrenme modelinin kullanılmasını Agustin Barrios La Catedral Örneği üzerinden ele almıştır. Eğitim bilimleri disiplini içerisinde tanımlanan Üretken Öğrenme Modelinin müzik eğitiminde disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınarak klasik gitar eğitiminde bir öğrenme stratejisi olarak kullanımının olgusal ve pratik yönünü ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, eser içerisindeki ana malzemedeki çalışma motifleri, paternleri üretilerek esere yaklaşma fikri üzerinde durulmuştur.

1880’de bestelenen Tarantella (Park, 2007: 42) sol majör tonunda, allegro vivace tempoda ve 6/8’lik ölçüde yazılmıştır. Koda kısmında tempo hızlanarak presto olmaktadır. Eser küçük rondo formundadır. Romantik dönem bestecilerinde sıklıkla görüldüğü gibi bu eserde de klasik rondo formundan farklı olarak A’nın farklı tonlara modülasyonlu ve varyasyonlu kullanımı gibi özellikler görülmektedir. Eserin form yapısı [Giriş + A + B + A + C + A’+ D + A’’+ Koda] şeklinde küçük rondo olarak ifade edilebilir.

Bu araştırma ile D. Popper Op.33 Tarantella’nın teknik özelliklerinin belirlenmesi ve esere yönelik teknik alıştırmalar önerilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da çalgı eğitiminde genel bir çalışma yaklaşımı olarak, eser içerisinde yer alan müzikal unsurlardan yararlanılarak alıştırmalar türetilmesi yaklaşımını sunmaktır.

Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda belirtildiği gibi oluşmuştur.

D. Popper Op.33 Tarantella’nın teknik özellikleri ve çalışma önerileri nelerdir?

Bu problem ekseninde araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- 1) D. Popper Op.33 Tarantella’da hangi yay ve sol el teknikleri kullanılmaktadır?
- 2) D. Popper Op.33 Tarantella’da kullanılan yay ve sol el tekniklerinin dağılımı nasıldır?
- 3) D. Popper Op.33 Tarantella’nın müzikal ve teknik pasajlarına yönelik alıştırmalar önerileri nelerdir?

Popper’in müzikal anlayışını da açıklayan bu araştırma, eseri yorumlamak isteyen öğrenci, icracı ve araştırmacılara kaynak oluşturması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmanın başta Popper Op. 33 Tarantella eseri olmak üzere, teknik zorluklar içeren farklı viyolonsel eserlerinde de icracılara veya öğrencilere kendi çalışma patenlerini oluşturma yaklaşımı kazandırabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma D. Popper Op.33 Tarantella'nın çalma teknikleri bakımından incelenmesine ve eserde belirlenen teknik zorluklara yönelik çalışma önerileri geliştirilmesine dayanan betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi modeli kullanılmıştır.

İçerik analizi sürecinin temelini, verinin kavramsallaştırılması ve temalar yoluyla kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerin açıklanması oluşturur. Tümdengelimci ve tümevarımcı olmak üzere iki içerik analizi yöntemi vardır. Tümdengelimci analiz önceden oluşturulmuş kavramsal çerçevenin analizi yönlendirdiği bir yöntem iken tümevarımcı analiz, veriden çıkan kavramların ön planda olduğu bir analiz yaklaşımıdır. Tümdengelimci içerik analizi, analiz için çerçeve oluşturma, verilerin kodlanması, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 240-249). Bu çalışma, viyolonsel teknikleri için yeni kavram oluşturma amacı taşımadığından tümdengelimci içerik analizi modeli kullanılmıştır.

Çalışma önerileri oluşturma sürecinde, çellistlerin günlük çalışma rutinlerinin parçası olarak ısınmaya yönelik kullandıkları dizi çalışmalarından ve Feuillard (1984) 'Daily Exercises' kitabından yararlanılmış, bu materyaller eserdeki pasajlara alıştırma olabilecek şekilde uyarlanmıştır. Eserin içindeki farklı teknikler içeren pasajların özellikleri, önerilen alıştırmaların amacı ve nasıl uygulanacağı açıklanmıştır.

Araştırmada, örneklem alınmadan eserin tamamı incelendiği için evren-örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir. Veriler, D. Popper Op. 33 Tarantella viyolonsel partisinin notası kullanılarak, doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır.

BULGULAR

1. D. Popper Op.33 Tarantella'da Kullanılan Yay ve Sol El Tekniklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 1.

D. Popper Op.33 Tarantella'da kullanılan yay ve sol el teknikleri.

Yay Teknikleri	Sol El Teknikleri
○ Legato	○ Pozisyon değiştirme
○ Detaşe	○ Çift Sesler
○ Spikato	○ Doğal Flajöle
○ Arpej (bağlı ve kırık akorlar)	

Eserde dört yay tekniği, üç sol el tekniği olmak üzere yedi teknik kullanıldığı belirlenmiştir. Belirlenen tekniklerin türev ya da alt kategorileri için daha fazla sınıflandırma yapmaktan kaçınılmış ve eserde geçen temel teknikleri göstermek amacıyla genel bir çerçeve belirlenmiştir.

2. D. Popper Op.33 Tarantella'da Kullanılan Yay ve Sol El Tekniklerinin Dağılım Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar **Tablo 2.**

D. Popper Tarantella'da yay ve sol el tekniklerinin dağılımı.

	Teknikler	Frekans	Yüzde
Yay Teknikleri	Legato	217	%62,71
	Detaçe	89	%25,72
	Spikato	46	%13,29
	Arpej	28	%8,09
Sol El Teknikleri	Pozisyon Değişirme	171	%49,42
	Çift Sesler	103	%29,47
	Doğal Flajöle	8	%2,31

Tarantella 382 ölçüden oluşmaktadır. Eserin giriş kısmında 24 ölçü, koda kısmından önce 12 ölçü olmak üzere toplam 36 ölçü sus bulunmaktadır. Frekans değerleri, ilgili tekniğin kullanıldığı ölçü sayısına göre, yüzde değerleri viyolonsel çaldığı 346 ölçü üzerinden hesaplanmıştır. Elde edilen bulgularda, ölçülere göre “legato”, “pozisyon değiştirme” ve “çift sesler” tekniklerinin frekansı ve oranı ön plana çıkmaktadır.

3. D. Popper Op.33 Tarantella'nın Müzikal ve Teknik Pasajları İçin Geliştirilen Alıştırma Önerilerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Violoncell.

D. Popper, Op. 33.

Solo

Allegro vivace.

20

p

Şekil 10. Tarantella (Popper, 1880/1908) giriş temasından kesit (25-28. ölçüler).

Şekil 10'da giriş temasından kesit verilmiştir. Çekerek on sekiz bağlı ve üç ölçü boyunca devam eden bir legato, sol elde kuvvetli zamanlarda yapılan pozisyon değişimleri ile gelmektedir. Ardından gelen ölçüde yayın tümünün itilmesi, sonrasına hazırlık olması bakımından önemlidir. Bu kısımda yay hakimiyetine dikkat etmek gerekir. Kesitin dördüncü ölçüsündeki itme hareketi önceki üç ölçüde gelen çekme hareketinden daha hızlı olacağı için, daha hafif bir baskıyla ve istenmeyen vurgular duyulmayacak biçimde itilmelidir. Dördüncü parmakla yapılan pozisyon değişiminde diğer parmakların kalkmaması acelite için önemlidir.

ortalama puan değeri 5 üzerinden 3,8'dir. Mobil uygulamaların toplam yorum sayısı 6892, ortalama yorum sayısı 530'dur. Mobil uygulamaların toplam indirme sayısı 3.330.500'dir, ortalama indirme sayısı 333.050'dir. Mobil uygulamaların ortalama boyutu 42.04 megabavttır. İncelenen mobil



Şekil 11. Tarantella (Popper, 1880/1908) kodadan önceki pasaj (274-285. ölçüler).

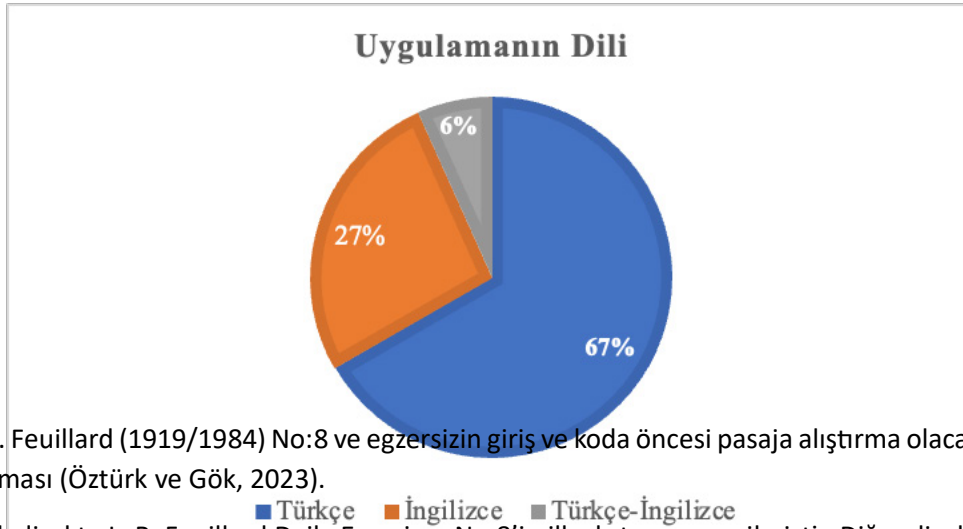
Şekil 11'de kodadan önce gelen pasajdan kesit alınmıştır. Bu pasajda legato içerisinde sol elde



Şekil



ve ses olarak belirtilmiştir. hızlı pozisyon geçişleri ve zincir yürüyüşler vardır.



Şekil 12. Feuillard (1919/1984) No:8 ve egzersizin giriş ve koda öncesi pasaja alıştırmaya olacak şekilde uyarlanması (Öztürk ve Gök, 2023).

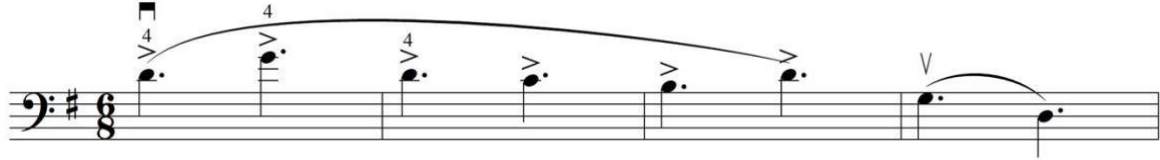
ilk dizekte L. R. Feuillard Daily Exercises No:8'in ilk alıştırması verilmiştir. Diğer dizelerde bu alıştırmaya giriş ve koda öncesi pasaja uyarlaması verilmiştir. Geliştirilen alıştırmada bağlar giriş temasına alıştırmaya olacak şekilde değiştirilmiştir. Koda öncesi tema ile Feuillard alıştırmadaki zincir yürüyüşlerde benzerlik bulunmaktadır. Pasaja uyarlama yapmak için ton ve duate değişimleri yapılmıştır.

Şekil 7'de 15 mobil uygulamanın 10 tanesi Türkçe, 4 tanesi İngilizce, 1 tanesi hem Türkçe hem İngilizce olarak belirtilmiştir.



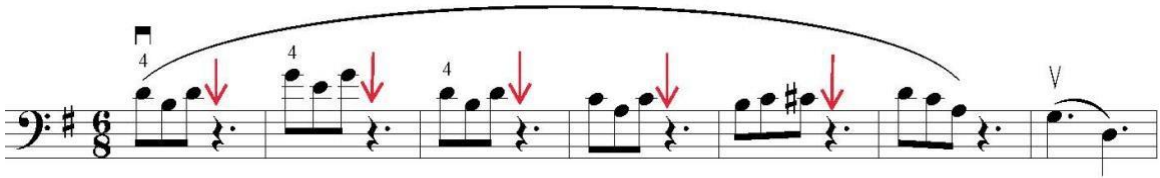
Şekil 13. Giriş temasındaki pozisyon değiştirmeye yönelik alıştırmalar (Öztürk ve Gök, 2023).

Pozisyon değiştirmeye yönelik birinci alıştırmada bağı ve elin kaydırılarak geçiş yapması önerilmektedir. Geçiş sırasında el yumuşak olmalı, gereğinden fazla ağırlık verilmemelidir. İkinci alıştırma aynı çalışmanın elin kaydırılması sırasında yayın durdurulması şeklindedir. Üçüncü alıştırma bağı çalışmaya diğer notaların eklenmesi ile oluşturulmuştur.



Şekil 14. Giriş temasındaki ezginin özetlenmesi ve vurgulayarak çalışma (Öztürk ve Gök, 2023).

Şekil 14'te giriş temasındaki ezginin aynı yay kullanımı ile özetlenmesi yapılmıştır. Burada amaç hem Tarantella müziğindeki keskin karakteri yansıtmak hem de pasajın hızında çalınmasını destekleyecek bir alıştırma oluşturulmasıdır.



Şekil 15. Giriş temasına yönelik acelite çalışması (Öztürk ve Gök, 2023).

Bu çalışmada hazırlığın gecikmeden, en hızlı şekilde yapılması önemlidir. Bağların da aynı biçimde kullanıldığı bu alıştırma aynı zamanda acelite becerisini geliştirmek için yapılabilecek bir çalışma olarak düşünülmüştür.



Şekil 16. Tarantella teması (Popper, 1880/1908) (41-44. ölçüler).

Eserin ana temasındaki ritmik yapı aynı ve benzer şekillerde eser boyunca tekrar gelmektedir. Örnek alınan kesitin ilk ölçüsünde bağı son notasında stakato işareti olduğu için son notadan önce yayı durdurmak gerekmektedir. Bu keskin yay hareketi ve sonraki ölçüde gelen ritmik yay hareketi uçta yapılmaktadır. Kesitin üçüncü ve dördüncü ölçülerinde yay topuğa kadar itilmelidir. Bu temada uçta yay kontrolünü sağlamak önemlidir.



Şekil 17. Tarantella temasına yönelik alıştırmalar (Öztürk ve Gök, 2023).

İlk dizekteki çalışma, sol majör dizinin tarantella temasının keskin ve ritmik arşe hareketlerine göre uyarlanmasıdır. İkinci dizekte tarantella temasının üç aşamada çalıştırılan alıştırmaya yazılmıştır.

İlk alıştırmaya, birinci ölçü sonundaki stakatonun aynı notada çalışılmasıdır. İkinci alıştırmada aynı yay hareketine ezgi eklenmiştir. Üçüncü alıştırmaya temaya çok yakındır. Sadece üçüncü ölçü ezginin özeti şeklinde yazılmış ve pozisyon geçişine odaklanılmıştır.



Şekil 18. Tarantella (Popper, 1880/1908) legato ve detaşe (aksanlı legato) örneği (151-157. ölçüler).

Eserin bu kesitinde legato ve detaşe yay hareketinin birlikte kullanımı vardır. İki bağlı sekizlik notanın çekilip bir sekizliğin itilmesiyle tekrarlanan bir hareket döngüsü vardır. Her ne kadar notada aksan belirtilmemiş olsa da 'tarantella' müziğinin karakteristik özelliğinden dolayı üç sekizliğin ilki daha vurgulu çalınmalı, hızlı itilmesi gereken son sekizlik ise hafif duyulmalıdır.

Varianten Variantes Variations

1 *etc.* 2 3 4 5 6

G G G G H G H M M

7 8 9 10 11

G Sp G Fr G M M G Sp G Fr

Şekil 19. Feuilleard (1919/1984) Daily Exercises No:32 ve egzersizin aksanlı legato pasajına alıştırmaya olacak şekilde uyarlanması (Öztürk ve Gök, 2023).

Şekil 19'da ilk dizekte Feuilleard Daily Exercises No:32'nin teması gösterilmektedir. Kitapta bu temaya otuz yay varyasyonu yazılmıştır. İkinci ve üçüncü dizelerde ilk on bir yay varyasyonu örnek olarak verilmiştir. Dördüncü ve beşinci dizelerde temanın eserdeki aksanlı legato pasajına alıştırmaya olacak biçimde uyarlanması görülmektedir.

mf

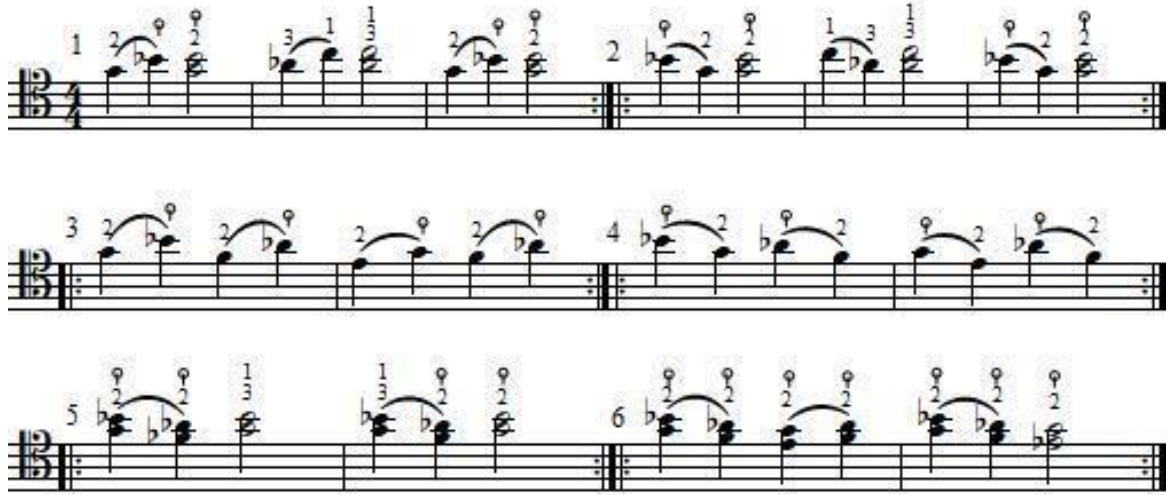
p

crescendo

ff

Şekil 20. Tarantella (Popper, 1880/1908) çift ses örneği (242-285. ölçüler).

Tarantella'nın birçok yerinde çift ses kullanılmaktadır. Eserde çift seslerin yoğun kullanıldığı ölçüler Şekil 20'de örnek olarak gösterilmiştir. Çift sesleri doğru entonasyonla çalmak dikkat edilmesi gereken en önemli unsurdur. İki sesin tınlaması için sadece sol elin sorumlu olduğunu düşünmek başka etkenlerin gözden kaçmasına neden olabilir. İki elin de gergin olmaması önemlidir. Parmaklar tuşede doğru yerde olsa bile iki tele eşit ve rahat bir şekilde sürtünen bir yay olmadığında entonasyon doğru duyulmaz. Çift sesleri yavaş ve iki elin rahatlığını kontrol ederek, kırık çalışılması yaralı olabilir.



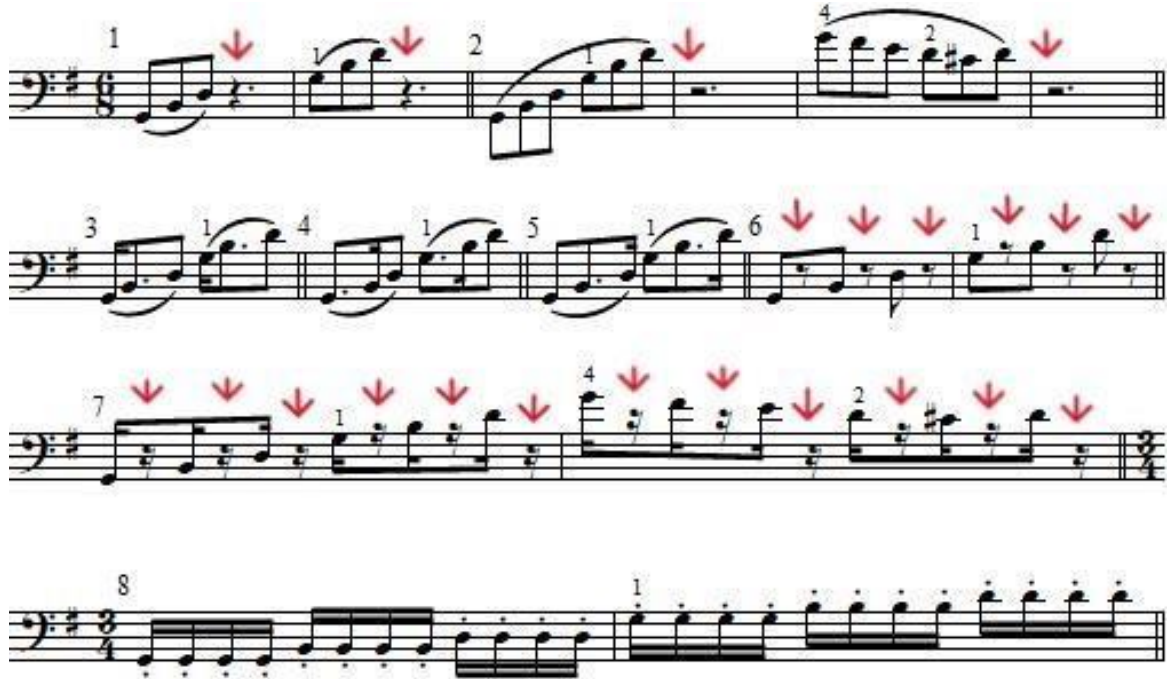
Şekil 21. Çift seslere yönelik alıştırmalar (Öztürk ve Gök, 2023).

Şekil 21'de Tarantella'nın 242. ölçüsündeki üçlüler üzerinden alıştırma örnekleri gösterilmiştir. Birinci alıştırma yayı çekerken kırık, iterken çift ses olarak çalmaya dayalı bir çalışmadır. İkinci alıştırma ise kırık çalmada tel sırasının değiştirilmesi ile oluşmuştur. Üçüncü ve dördüncü alıştırmalarda çift sesler kırık olarak çalışılmaktadır. Beşinci alıştırma, önceki çalışmada kırık çalınan üçlülerin çift ses olarak çalınmasıdır. Altıncı alıştırma, sadece baş parmak ve ikinci parmakla yapılan çift ses pozisyon değişimi çalışmalarıdır. Bu altı alıştırma, Şekil 20'de örnek olarak verilen çift seslerin ilk dört ölçüsünü çalabilmek amacıyla oluşturulmuştur.



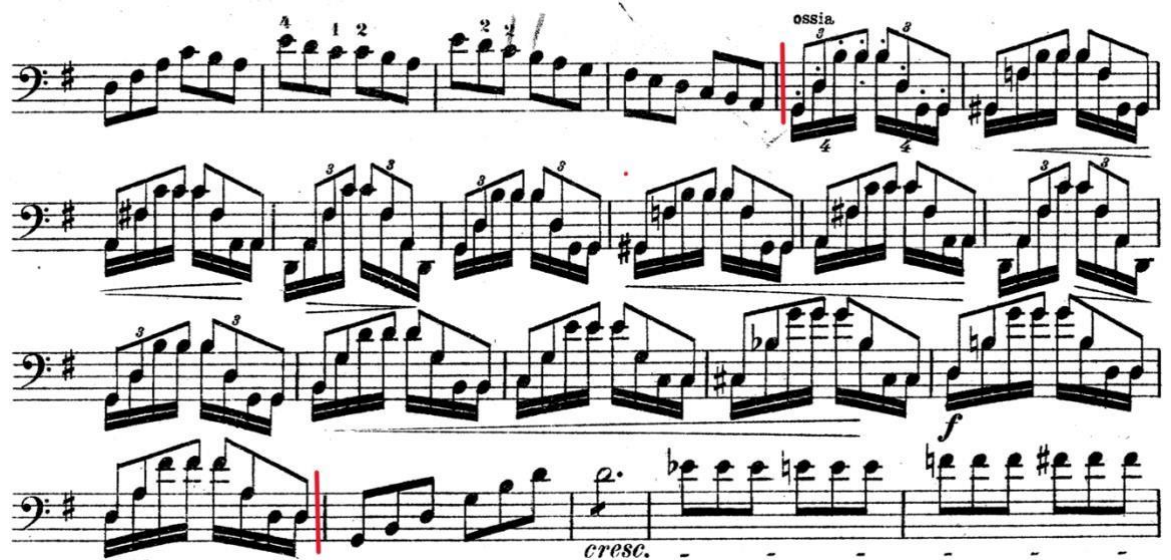
Şekil 22. Tarantella (Popper, 1880/1908) spikato örneği (302-312. ölçüler).

Eserin 302. ölçüsünde koda yükselen bir tempo ile başlamaktadır. Bu kısımda acelite, iki elin koordinasyonu, pozisyon değiştirme ve spikato tekniğinin kullanımı önemlidir. Spikato yayı tel üzerinde zıplatarak çalma tekniğidir. Bu zıplamada yayın doğasında olan zıplama kabiliyetini, yayı ve kolu sıkmadan kontrol etmek önemli görülmektedir. Spikato tekniğinde yayın zıplama noktası, orta ile topuk arasındaki ağırlık merkezidir. Ancak yapılan spikatonun karakteri ve hızına göre çalınan yer değişiklik gösterebilir.



Şekil 23. Eserin koda kısmına yönelik alıştırmalar (Öztürk ve Gök, 2023).

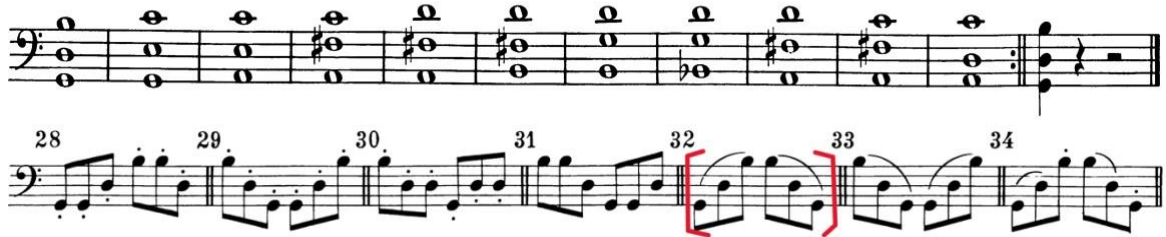
302. ölçüde başlayan pasaj için acelite, koordinasyon ve spikato alıştırmaları geliştirilmiştir. Sus işaretlerinin üzerindeki oklar, sonraki nota için hazır beklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bir, iki, altı ve yedinci alıştırmalarda kullanılan bu yöntem ile sağ-sol el koordinasyonunun geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üç, dört ve beşinci alıştırmalarda ritimli çalışma yazılmıştır. Her alıştırmada üç sekizliğin farklı zamanı çabuk çalınmaktadır. Bu alıştırmalar ile acelitenin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sekiz numaralı alıştırmaya spikato çalışmasıdır. Pasajdaki notalar tekrarlanarak yazılmış, böylece spikatoya odaklanılması amaçlanmıştır.



Şekil 24. Tarantella (Popper, 1880/1908) arpej örneği (348-361. ölçüler).

Ünlü Macar çellist J. Starker bu pasajı ilk gelişte sekizlik notalarla ve üç bağlı, ikinci gelişte onaltılık notalarla ve sotiye çalmaktadır. Çellistler, seçenekli yazılmış bu pasajda iki tekniği de seçebilmektedir. Bu araştırmada farklı bir tekniği ele almak amacıyla sekizlik notalarla ve üç bağlı olan seçenek (kırık akorda bağlı çalma) tercih edilmiştir. Bu pasajda üç tel üzerinde bağlı arpej

yapılmaktadır. Notada bağ işareti olmamasına karşın yaygın olarak bağlı çalındığı bilinmektedir. Bu



teknikte tel değişiminde dirseğin kullanılması ve yay açısının kontrol edilmesi önemli görülmektedir.

Şekil 25. Feuilleard (1919/1984) Daily Exercises No:35, 32 numaralı varyasyon (Öztürk ve Gök, 2023).

Şekil 25'te ilk dizekte Feuilleard Daily Exercises No:35'in teması gösterilmektedir. Temanın 32 numaralı varyasyonu arpej pasajına alıştırmaya olabilecek bir çalışma olduğundan bu pasaj için alıştırmaya geliştirilmemiş, ilgili varyasyon önerilmiştir.



Şekil 26. Tarantella (Popper, 1880/1908) doğal flajöle tekniğine örnek (214-215. ölçüler).

Doğal flajöle, sol elde bir parmak ile telin belli bir yerine hafifçe dokunarak armoniklerini (doğuşkanlarını) çalma tekniğidir. Pürüzsüz, temiz bir ses için sadece bir parmağın tele dokunması önemlidir. İyi bir flajöle tonu için yay hızını, paralellliğini ve rahatlığını kontrol etmek etkili olabilir.



Şekil 27. Eserde geçen doğal flajöle tekniğine yönelik alıştırmalar (Öztürk ve Gök, 2023).

İlk alıştırmaya, dördüncü pozisyondan flajöle çalınacak notaya, iki yönlü düşünülmüş pozisyon geçiş çalışmasıdır. İkinci ve üçüncü alıştırmaya sırasıyla örnekteki flajöle geçişlerinin alıştırmasıdır. Dördüncü alıştırmaya sol telindeki flajöleden la telindeki dördüncü pozisyona dönüş çalışmasıdır.

TARTIŞMA , SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatür taraması ve bulgular çerçevesinde D. Popper Op.33 Tarantella'nın, içinde ağırlıklı olarak legato, pozisyon değiştirme, çift ses ve detaşe tekniklerinin geçtiği, ileri düzeyde teknik ve müzikal beceriler gerektirdiği söylenebilir. Ayrıca bu araştırma ile, eserdeki pasajlara alıştırmaya olabilecek çalışma önerileri geliştirilerek, genel bir çalışma yaklaşımı ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre incelendiğinde, birinci alt problem ile Popper Tarantella'da geçen yay ve sol el teknikleri tespit edilmiştir. Eserde kullanılan yay tekniklerinin legato, spikato ve arpej, sol el tekniklerinin pozisyon değiştirme, çift ses ve doğal flajöle olduğu belirlenmiştir. Bu durum tespiti, teknik içeriğin çerçevesini belirlediğinden, ikinci alt problemdeki analiz için çerçeve oluşturmuştur.

İkinci alt problemin bulguları, eserde en çok legato tekniğinin kullanıldığını, sonrasında da sırasıyla pozisyon değiştirme, çift ses ve detaşe tekniklerinin geldiği göstermektedir. Spikato ve arpej teknikleri diğer tekniklere göre daha az kullanılmış gibi görünmektedir. Ancak bu tekniklerin eserin temposunun daha hızlı olduğu bölümde, sık pozisyon değişimleri ile gelmesi, ileri düzeyde teknik beceriler gerektirdiğini göstermektedir. Melodik inceliği de öne çıkan bu eserde doğal flajöle tekniğinin az kullanılmış olması beklenen bir durum olarak görülmüştür.

Üçüncü alt probleme ilişkin, eserin içinden seçilen pasajların teknik özellikleri ve çalma biçimleri açıklanmış, pasajlara yönelik alıştırmalar uyarlanmış ya da geliştirilmiştir. Uyarlamalar, Feuillard (1984) Daily Exercises kitabındaki çalışmaların, eserde geçen pasaj için alıştırma olabilecek şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca eser içerisinde yer alan müzikal unsurlardan yararlanılarak çalışma egzersizleri türetilmesi yaklaşımı da farklı biçimlerde verilmiştir. Geliştirilen alıştırmalar, eserin içinden seçilen pasajların ya da kesitlerin çeşitli yay, sol el, ritmik ya da ezgisel varyasyonlarla, belirli amaçlarla türetilmiştir. Bu çerçevede araştırmada Popper'in Tarantella eseri için 29 adet alıştırma (çalışma paterni) varyasyonu/ biçimi türetilmiştir. Bu alıştırmalar ilgili oldukları viyolonsel tekniklerine yönelik şu şekilde kategorilendirilebilir:

- Sol elde legatoya yönelik hızlı pozisyon geçişi alıştırmaları (Şekil 12) / 1 çalışma varyasyonu
- Pozisyon değiştirmeye yönelik alıştırmalar (Şekil, 13, 14 ve 15) / 5 çalışma varyasyonu
- Uçta yay kontrolüne yönelik alıştırmalar (Şekil 17) /4 çalışma varyasyonu
- Aksanlı legatoya yönelik çalışmalar (Şekil 19) /1 çalışma varyasyonu
- Çift seslere yönelik çalışmalar (Şekil 21) / 6 çalışma varyasyonu
- Coda bölümüne yönelik spikato tekniğinde alıştırmalar (Şekil 23) / 8 çalışma varyasyonu
- Arpeje yönelik alıştırmalar (Şekil 25) / 1 çalışma varyasyonu
- Flagole tekniğine yönelik alıştırmalar (Şekil 27) / 4 çalışma varyasyonu

Bu alıştırmalar kimi zaman eser içerisindeki ana malzemeden türetilmiş, kimi zaman da literatürde yer alan viyolonsel için yazılmış başat teknik çalışmalara yeni bir biçim verilerek elde edilmiştir. Bu yöntemlerle çalışmanın, özellikle enstrüman öğrencileri için yaratıcı, doğaçlamaya elverişli, eserle farklı biçimlerde diyalog kurabilmek için işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Bu tür çalışmaların aynı zamanda ilk bakışta statik ve donuk bir yapıda gibi görünen eserlerin parçalara ayrılarak daha dinamik bir formda algılanması için bilişsel imkanlar da sunabileceği düşünülmektedir. Esere yönelik alıştırmalar türetmek, icracıyı/öğrenciyi edilgen rolden daha aktif ve etkin bir role taşıyabilir. Bu çerçevede üretken öğrenme modelinde olduğu gibi eserin analiz edilmesi, kodun çözümlenmesi, teknik ve müzikal bileşenlerine ayrılması, bir şema olarak kalıplaştırılması ve yeni formlara sokulması şeklinde bir yaklaşımın çalgı eğitimine oldukça uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde araştırmacı ve öğrencilere yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- 1) Çeşitli viyolonsel eserleri için teknik inceleme yapılan ve alıştırmalar geliştirilen araştırmalar yapılabilir.
- 2) Benzer araştırmalar farklı çalgılara yazılmış eserler için yapılabilir.
- 3) Eser içerisindeki müzikal materyallerin çalışma egzersizlerine dönüştürülmesine yönelik deneysel desenli araştırmalar yapılabilir.
- 4) Çalgı eğitiminde üretken öğrenme modeli ve farklı öğrenme modellerinin karşılaştırıldığı deneysel araştırmalar yapılabilir.
- 5) Öğrencilere ele aldıkları eserleri analitik bir bakış açısıyla çözümlemeleri, kimi zaman yapıları bozarak (deconstruction) yeni çalışma fikirleri üretmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Alcantara, P. (2013). *Indirect procedures- "A musician's guide to the Alexander technique"*. (2. Ed) NY: Oxford University Press.
- Boran, İ. & Şenürkmez, K. Y. (2015). *Kültürel Tarih Işığında Çoksesli Batı Müziği*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Campbell, M. (2011). *The Great Cellists*. London: Faber and Faber.
- Choe, M. (2014). *Pedagogy and performance practice of David Popper (1843-1913): an analysis of influence and legacy of Popper's compositions in studio teaching*, Unpublishing Ph.D. thesis, Sydney Conservatorium of Music University, Sydney.
- Delikara, A. (2013). Keman Eğitimine Yönelik Bir "Etüt Analiz Modeli". *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-17. doi: 10.7816/sed-01-02-01
- Dvořák, A. (1955). Si minör viyolonsel konçertosu [Solo viyolonsel notası]. Otokar Saurek Edisyonu, Souborné vydání díla, seri III,12, Prague. Orijinal eser 1895'te yayınlanmıştır.
- Feridunoğlu, L. (2004). *Müziğe Giden Yol Müzisyenin El Kitabı*. İstanbul: İnkılap Yayın.
- Feuillard, L. R. (1984). *Daily Exercises: for Violoncello*, Schott Music GmbH & Co, (Mainz: Edition Schott, 1919).
- Gök, M. (2022). Klasik gitar eğitiminde Üretken Öğrenme Modeli'nin kullanılması: Agustín Barrios Mangoré La Catedral örneği. *Konservatoryum- Conservatorium*, 9(2), 321-344. <https://doi.org/10.26650/CONS2022-1190628>
- Moskovitz, M. D., & Jesselson, R. (1994a). Cello Forum David Popper: An Anniversary Retrospective Part I: His Life and Career. *American String Teacher*, 44(3), 55-57. doi: 10.1177/000313139404400315
- Moskovitz, M. D., & Jesselson, R. (1994b). Cello Forum David Popper: An Anniversary Retrospective Part II: His Legacy as Performer and Pedagogue. *American String Teacher*, 44(4), 35-38. doi: 10.1177/000313139404400410
- Nardemir, S. (2021). David Popper'in Concert-Etude Op.55 No.2 Eserinin İncelenmesi ve Eserin İcra Sürecinde Karşılaşılabilecek Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 150-173. doi: 10.36442/AMADER.2021.41

- Onat, Y. A., & Orhan, Ş. (2017). Sebastian Lee Op.31 Etüt Kitabı 11. Etüdün Teknik ve Biçimsel Analizi. *Online Journal Of Music Sciences*, 2(3), 118-137. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ojomus/issue/33836/368666>
- Park, S. Y. (2007). *Effective practice methods for David Popper's virtuosic pieces and the relationship between selected pieces and etudes*. Unpublished Ph.D. thesis, Florida State University College of Music, Florida.
- Popper, D. (1908). Op. 33 Tarantelle Violoncello & Piano, [Solo viyolonsel notası]. D. Rahter n.d. Elit Edition No. 3107, Hamburg. Orjinal eser 1880'de yayınlanmıştır.
- Raychev, E. D. (2003). *The virtuoso cellist-composers from Luigi Boccherini to David Popper: a review of their lives and works*, Unpublished Ph.D. thesis, The Florida State University School of Music, Florida.
- Selanik, C. (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Starker, J. (1965). *Organized Method of String Playing Violoncello Exercises for Left Hand*, New York: Peermusic Classical.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Erşan Yürek , Halil Sözen

YouTube Üzerindeki Armoni Derslerine Yönelik Bir İnceleme

GİRİŞ

Armoni, akorların kurulumuyla birlikte, akorların yürüyüşleri ile akorlar arasındaki ilişkileri inceleyen bilim dalı olarak kabul edilmektedir (Cangal, 1999; Yalçın, 2012). Günümüzde çok sesli müziğin gelişiminde Armoni kavramının etkisi oldukça büyüktür (Günay ve Özdemir, 2003, s. 1718). 20.yüzyıl'dan itibaren çok sesli müziğin yaygınlaşmasıyla özellikle tüm dünya da müzik eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda hem ders olarak müfredatta kendine yer bulmakla birlikte, aynı zamanda bu alanda eser besteleyerek müziğe yön veren bir müzik-bilim alanı olarak da bilinmektedir. (Özçelik ve Yürek, 2021). Gülüm (2023), çalışmasında keman eğitimi üzerine Türkçe YouTube kanalları içeriklerini nicel ve nitel olarak incelemiştir. Aynı doğrultuda armoni eğitimi üzerine armoni dersleri de platform üzerinde yer almaktadır ve çok sayıda öğrenenin takip ettiği aynı zamanda da müzik eğitiminde önemli bir yeri olan bu derslerin konuları, sayısı, çeşitliliği, etkililiği ve popülerliği konusunda literatürde bir çalışma bulunmamaktadır. Sosyal medyanın aktif kullanım düzeyinin yüksek olduğu Türkiye'de birçok müzik eğitimcisi ve öğrencisi sosyal medya platformlarını kullanmaktadır (Durak ve Seferoğlu, 2016).

Bu araştırmada, YouTube üzerindeki armoni derslerini ders sayısı, toplam ders süresi, görüntülenme sayısı, yorum sayısı, beğeni sayısı, görüntü kalitesi, video-ses kayıt ve düzenleme araçlarının kullanılıp kullanılmaması yönünden incelenerek bu derslerin bir eğitim içeriği olarak incelenmesini amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi "YouTube platformunda yayınlanmış olan armoni dersleri nicel yönleriyle nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın alt problem cümleleri ise şunlardır;

- YouTube platformunda yayınlanmış armoni eğitimi konulu içerikler ders sayısı, ders süresi sayıları bakımından nasıldır?
- YouTube platformunda yayınlanmış armoni eğitimi konulu içerikler toplam ve ortalama görüntülenme sayısı, beğeni sayısı, yorum sayısı gibi nicel özellikler açısından nasıldır?
- YouTube platformunda yayınlanmış armoni eğitimi konulu içerikler video kayıt ve düzenleme, ses kayıt ve mikrofon kullanımı ve görüntü kalitesi bakımından nasıldır?
- YouTube üzerinde armoni derslerine yönelik içeriklerden en popüler, en uzun süreye sahip olanı hangisidir?
- YouTube armoni derslerinde tercih edilen en popüler konular hangileridir?

YÖNTEM

Bu çalışmada YouTube üzerindeki armoni derslerini incelemek için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konu üzerine ilgili içeriğin nerede, nasıl, ne sıklıkla kullanıldığının cevabı aranmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç,Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023).-Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler çeşitli özellikler bakımından incelenmiştir.

ISBN: ... © 2023 Gazi Üniversitesi

3

Örneklem

Bu araştırmanın evrenini müzik eğitiminde armoni dersi için yapılmış tüm video içerikler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneğini ise YouTube üzerinde Türkçe olarak yayınlanmış ders niteliğine uygun 13 farklı armoni dersi oynatma listesi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında incelenen armoni derslerini belirlemek amacıyla YouTube arama motorundan “armoni”, “armoni dersi”, “armoni öğren”, “müzik armonisi” anahtar kelimeleri kullanılarak aramalar yapılmıştır. Araştırmada belirlenen içerikler dersi tanımlayacak olan içerik adı, kanal adı, ilk yayın tarihi, son yayın tarihi gibi bilgilerle birlikte ders konuları, herhangi bir enstrümanı temel alıp almadığı, ders sayısı, ders süresi, görüntülenme sayısı, yorum sayısı, beğeni sayısı, en yüksek görüntü kalitesi düzeyi, video araçlarının kullanılıp kullanılmaması gibi değişkenler bakımından incelenmiştir. İçerik adı, kanal adı, içerik konusu, ilk yayın tarihi, son yayın tarihi ve ders sayısı arama işlemi sonrası doğrudan elde edilmiştir ve her oynatma listesi için tablo oluşturulmuştur. Oynatma listelerinin toplam içerik süresini hesaplamak için <https://www.playlistlength.com/> web sitesi kullanılmış olup, toplam görüntülenme, beğeni ve yorum sayıları için <https://youtubelikecounter.com> adlı web sitesi kullanılmıştır. Toplanan veriler MS Excel’de tablolaştırılmış ve verilerin toplam sayı ve ortalamaları hesaplanmıştır. Oluşturulan tablolar üzerinden elde edilen konu dağılımları, en çok görüntülenme, en çok beğenilme, en çok yorum alma ve en uzun ders süresi gibi sonuçlar ayrı olarak tablolaştırılmış ve grafik haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin Araştırmada elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler nicel ve nitel özellikleri bakımından incelenmiştir. Ders içerikleri, belirlenen başlıklara göre elde edilen veriler ile oluşturulan tablo ve grafikler kullanılarak incelenmiştir. Verileri hem toplam sonuçlar ile hem de birbirleri arasında karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır. Tüm armoni derslerinden elde edilen içerik sayısı, içerik süresi ve görüntülenme sayıları toplam olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerde toplam ve ortalama görüntülenme, beğeni ve yorum sayıları sıralanmıştır. Farklı oynatma listeleri toplam video sayısı, toplam ve ortalama video süresi özellikleri bakımından listelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu sıralamaya göre en yüksek değerler incelenmiştir. İçeriklerin ilk ve son yüklenme tarihleri, video görüntü kaliteleri, video düzenleme ve kayıt araçlarının kullanımı ve ses kayıt araçlarının kullanımı özellikleri belirlenmiş ve nitel olarak değerlendirilmiştir. Oynatma listelerinde en çok görüntülenme alan içerik belirlenerek video konusu ve başlığı nicel olarak incelenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Çalışmada Youtube üzerinden elde edilen veriler tablo haline getirilmiştir. Veriler tablo üzerinden karşılaştırılmak ve yorumlanmak için grafik haline getirilmiştir.

İçeriklerin Temel Bilgileri ve Nicel Veriler

İçerik Adı	Kodu	Kanal Adı	İlk Yılı	Son Yılı	Ders Sayısı	Toplam Ders Süresi	Ortalama Ders Süresi	Toplam Görüntülenme	Toplam Beğeni	Toplam Yorum	Ortalama Görüntülenme	Ortalama Beğeni	Ortalama Yorum
Klasik Armoni Dersleri	A	Gökhan Yalçın	2015	2023	57	04:31:36	00:46:31	39768	1171	331	698	21	6
Armoni Dersleri	B	Doğukan Atasavun	2021	2023	33	12:34:46	00:22:52	25010	959	151	758	29	5
Armoni Dersleri	C	Doruk Somunkıran	2017	2023	18	04:31:36	00:15:05	436424	33354	2748	24246	1853	153
Armoni ve Teori Dersi	D	Ahmet Demir	2022	2022	11	02:12:37	00:12:03	3493	179	26	318	16	2
Armoni	E	Yiğitcan Güzöğlü	2017	2022	10	03:46:21	00:22:38	18734	433	53	1873	43	5
Gitar Teorisi - Müzik Armoni Dersi	F	AE Music Antalya	2020	2021	11	01:38:04	00:08:54	14269	746	176	1297	68	16
Gitar ve Armoni Dersleri	G	Cem Çatık	2021	2021	9	02:37:28	00:17:29	10984	742	113	1220	82	13
Jazz Armoni Dersleri	H	JazzGitar Dersleri	2018	2021	11	03:34:45	00:09:45	16122	578	75	1466	53	7
I. Teori ve Armoni Kampı	I	Türkiye Klasik Müzik Topluluğu	2023	2023	12	06:47:16	00:33:56	1005	40	4	84	4	0
Armoni Dersleri	J	Enstruman Ogren	2015	2015	11	01:58:19	00:10:45	187198	2297	86	17018	209	8
Armoni Dersi Kadaslar	K	Bariş Toptaş	2023	2023	6	00:11:26	00:01:54	2676	66	36	446	11	6

Armoni Dersleri	L	muzisyenportali	2015	2015	6	02:59:20	00:29:53	15388	294	24	2565	49	4
BAĞLAMADA ARMONI	M	İleri Düzeyde Bağlama Dersleri	2018	2021	22	05:37:28	00:15:20	234487	6666	600	10659	303	27
Armoni & Teori	N	Mi'ye Dikkat et	2018	2018	10	01:10:22	00:07:02	2335	85	11	234	9	1
Bas Gitarda Armoniye Giriş	O	Soner Kirgiz	2017	2018	10	02:31:04	00:15:06	114114	3084	180	11414	308	18
Armoni Dersleri	P	Recep Temel	2023	2023	11	01:06:05	00:06:00	535	19	4	49	2	0

ISBN: ... © 2023 Gazi Üniversitesi

Yürek , Sözen

Sanat Eğitimi

Araştırmanın nicel verileri tablo 1'de verilmiştir. Araştırmada kriterlere uyan 16 farklı kanal bulunmaktadır. Araştırmaya göre YouTube platformunda toplam 248 içerik ders niteliği taşıyacak şekilde oynatma listeleri ile yayınlanmıştır. Kanallar içerisindeki ortalama ders sayısı 15.5'tir. Kanallar arasında en yüksek içerik sayısı A kanalı (Gökhan Yalçın) "Klasik Armoni Dersleri" oynatma listesine aittir ve 57 tane içerik vardır. İkinci sırada B kanalı (Doğukan Atasavun) "Armoni Dersleri(www.muzikteorisi.com)" oynatma listesi, üçüncü sırada ise 22 içerikle M kanalı (İleri Düzeyde Bağlama Dersleri) "BAĞLAMADA ARMONI" oynatma listesi yer almaktadır. İncelenen kanallar arasında ilk içerik paylaşma yılı 2015 yılında J kanalı (Enstrüman Öğren) ve A kanalına aittir. 16 farklı kanal içerisinde 6 kanal (A,C,B,I,K,P) 2023 yılında yayınlarına devam etmektedir. Yıl bazında en uzun süre yayın yapan kanal A kanalıdır. İncelenen tüm içeriklerin toplam süresi 57 saat 48 dakikadır. Tüm içeriklerin ders süresi ortalaması 17 dakikadır. Toplam ders süreleri incelendiğinde en uzun süre 12 saat 34 dakika 46 saniyeyle B kanalındadır. Ders süresi ortalamalarında ise A kanalı ortalama 46 dakika ders süresine sahiptir. Tüm kanalların toplam görüntülenme sayısı 1.142.520'dir. Kanalların ortalama görüntülenme sayısı 4.647'dir. En yüksek görüntülenmeye sahip kanal C kanalı (Doruk Somunkıran) 436.424 görüntülenmedir. C kanalının ortalama görüntülenme sayısı 24.246'dır İkinci sırada 234.487 görüntülenme ile M kanalı, üçüncü sırada ise 187.198 ile J kanalı yer almaktadır. Tüm kanalların toplam beğeni sayısı 50.713, ortalama beğeni sayısı ise 191'dir. En yüksek beğeniye sahip kanal 33.354 ile C kanalındadır. C kanalının ortalama beğeni sayısı 1.853'tür İkinci sırada 6.666 beğeni ile M kanalı, üçüncü sırada ise 3084 ile O kanalı (Soner Kirgiz) yer almaktadır. Kanalların toplam yorum sayısı 4.618, ortalama yorum sayısı ise 17 dir. En yüksek yorum sayısı 2.748 ile C kanalındadır. C kanalının ortalama yorum sayısı 153'tür. İkinci sırada 600 yorum ile M kanalı, üçüncü sırada ise 331 yorum ile A kanalı yer almaktadır.

Tablo 2.

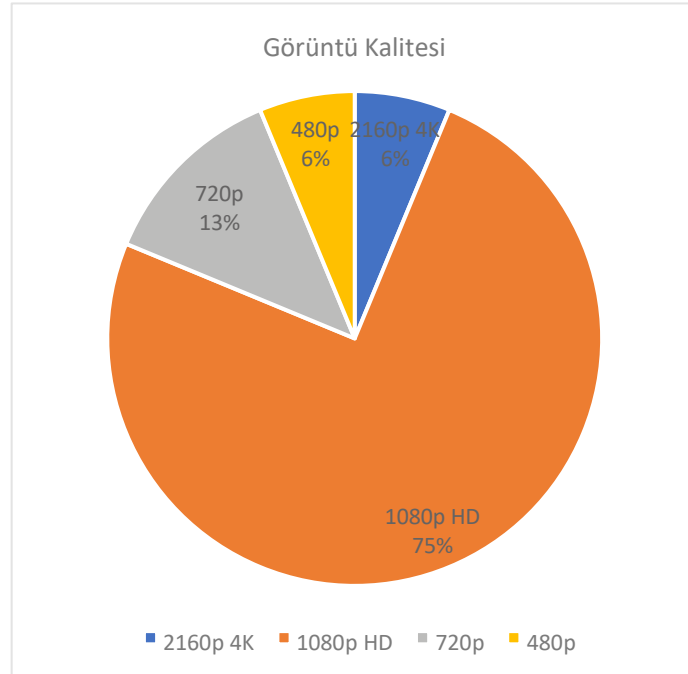
İçeriklerin Temel Bilgileri ve Nitel Veriler

İçerik Adı	Kodu	Kanal Adı	Görüntü Kalitesi	Video Düzenleme	Mikrofon ve Ses	En Çok İzlenen Videonun Konusu
Klasik Armoni Dersleri	A	Gökhan Yalçın	480p	Yok	Yok	Bas Partisi Armonizesi
Armoni Dersleri	B	Doğukan Atasavun	1080p HD	Yok	Yok	Armoniye Giriş ve Temel Kurallar
Armoni Dersleri	C	Doruk Somunkıran	1080p HD	Var	Var	Ezgiye Akor Nasıl Bulunur? Alternatif Armoni Yaklaşımları
Armoni ve Teori Dersi	D	Ahmet Demir	1080p HD	Var	Var	Nedir Bu Armoni?
Armoni	E	Yiğitcan Güzöğlü	1080p HD	Yok	Yok	Yiğitcan Güzöğlü İle Armoni Dersleri - İlk Ders
Gitar Teorisi - Müzik Armoni Dersi	F	AE Music Antalya	1080p HD	Var	Var	Gitar Teorisi Modlar Nasıl Oluşur?
Gitar ve Armoni Dersleri	G	Cem Çatık	2160p 4K	Var	Var	Caged +1 Akor Sistemi
Jazz Armoni Dersleri	H	JazzGitar Dersleri	1080p HD	Var	Var	Jazz Armonisi Ders 1
I. Teori ve Armoni Kampı	I	Türkiye Klasik Müzik Topluluğu	1080p HD	Yok	Yok	Armoniye Giriş
Armoni Dersleri	J	Enstruman Ogren	1080p HD	Var	Yok	TAB Nedir Nasıl Okunur?
Armoni Dersi Kadastar	K	Bariş Toptaş	1080p HD	Yok	Yok	Do Majör Tam Kadans Piyanoda Çalma, Üç Konum
Armoni Dersleri	L	muzisyenportali	720p	Yok	Yok	Akor Oluşumları

BAĞLAMADA ARMONİ	M	İleri Bağlama Dersleri	Düzye 720p	Yok	Yok	Bağlamada Ana Makamlar
Armoni & Teori	N	Mi'ye Dikkat et	1080p HD	Var	Yok	Hakan Güngörle Sohbet
Bas Gıtarıda Armoniye Giriş	O	Soner Kırgız	1080p HD	Var	Var	Bas Gıtarıda Armoniye Giriş 1
Armoni Dersleri	P	Recep Temel	1080p HD	Var	Yok	Müzikte Yedili Akorlar

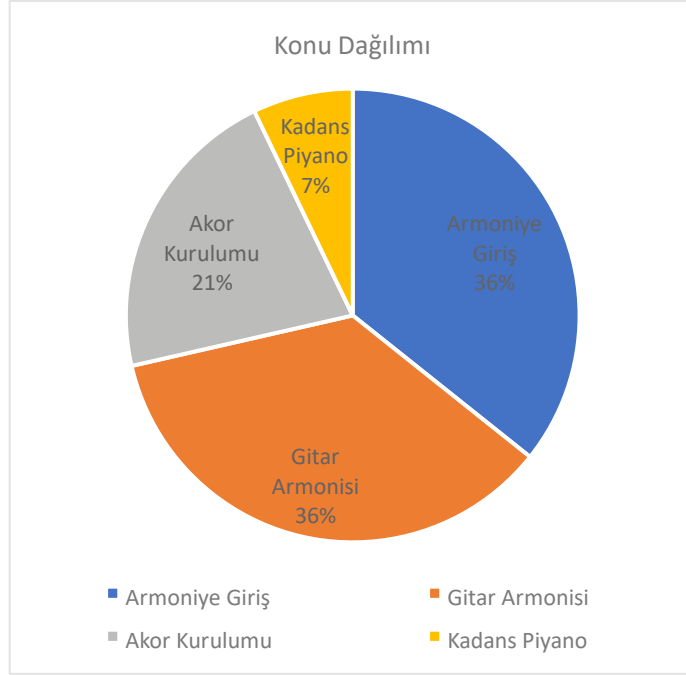
ISBN: ... © 2023 Gazi Üniversitesi

Araştırmada kriterlere uyan 16 farklı kanal Araştırmanın nitel verileri tablo 2’de verilmiştir. İçerik üreten 7 kanal (A,B,E,I,K,L,M) video düzenleme aracı kullanmamış, 9 kanal (C,D,F,G,H,J,N,O,P) ise video düzenleme aracı kullanmıştır. İçerik üreten 10 kanal (A,B,E,I,J,K,L,M,N,P) mikrofon ve ses düzenleme araçları kullanmamış, 6 kanal (C,D,F,G,H,O) ise kullanmıştır. 6 kanal (C,D,F,G,H,O) hem video hem de ses düzenleme araçlarını kullanmıştır.



Şekil 1. Görüntü Kalitesi Dağılımı

Şekil 1’e bakıldığında incelenen kanallar içerisinde en yüksek görüntü kalitesi 2160p 4K’dır ve G kanalına (Cem Çatık) aittir. En düşük görüntü kalitesi ise 480p ile A kanalına aittir. En yüksek görüntülenme, beğeni ve yoruma sahip olan C kanalının görüntü kalitesi 1080p HD’dir.



Şekil 2. En Çok İzlenen İçeriklerin Konuları Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde içerikler içerisinde en çok izlenen içerik konusu 5 kanal ile armoniye giriş ve temel konular üzerinedir. Diğer en çok izlenen video konusu ile 5 kanal ile gitar armonisi üzerinedir. 3 en çok izlenen konu ise akor ve akor kurulumu üzerinedir. Diğer en çok izlenen konular ise müzik üzerine sohbet, kadans ve piyano, bağlamada ana makamlar üzerinedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda sosyal medya platformu YouTube üzerindeki armoni derslerinin çevrimiçi eğitimde büyük önem taşıdığı açıkça görülmektedir. Özellikle bu platformdaki ders içeriklerinin müzik eğitimi alan öğrencilere veya öğrenci adaylarına temel bir alt yapı kazandıracığı öngörülmüştür. Bireylerin hem çalgı eğitiminde hem de teorik derslerde online öğrenme modelinde en çok hafızalarında yer alanların video destekli, ders içeriklerinde yer alan dinleme, anlatma gibi sesli düşünmenin de zemin hazırladığı avantajları düşünceleri de YouTube üzerindeki bu armoni derslerinin çok faydalı olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma sonucunda;

- Youtube üzerindeki ders sayısının daha geniş kitlelere yayılmasını sağlamak,
- Müzik eğitimi alanında Armoni eğitimi üzerine çalışmaları olan müzik eğitimcilerinden yardım almak,
- Müzik eğitimi alanında Armoni hakkında yazılmış kitap, makale, kitap bölümü gibi araştırmaların da bu platformdaki ders içerikleri ile orantılı öğretilmesini sağlamak,
- Armoni ders içeriklerindeki bilgilerin temel düzeyden ileri düzeye kadar planlı ve programlı olarak hazırlanmasını sağlamak,
- Hazırlanan bu derslerin belirli bir müfredat programına tabii tutularak tasarlanmasını sağlamak,

- Bireylerin video destekli derslerde derse ilişkin kaygılarını azaltması, derslerden faydalanma konusunda zaman kaygısının olmaması, çalışma sorumluluğunu arttırması, derslere hazır gelme gibi önemli etkenlerinde ön planda tutulmasını sağlamak önemlidir.

ÖNERİLER

Yayınlanmış olan bu derslerin içeriklerinin, konularının, öğretim yöntemlerinin incelenmesi sonraki çalışmalar açısından faydalı olacaktır. Özellikle konu içerikleri bakımından derslerin incelenerek armoni eğitimi alanında niteliğinin belirlenmesi ve buna göre değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cangal, N. (1999). Armoni. Ankara: Arkadaş Kitabevi.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Türkiye'de Sosyal Medya Okuryazarlığı ve Sosyal Ağ Kullanım Örüntülerinin İncelenmesi. Journal Of International Social Research, 526-535.
- Gülüm, O. (2023). Youtube'da Keman Öğretim Dizisi İçeren Türkçe Kanalların Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. Türk Müziği, 336-347.
- Günay, E. ve Özdemir, M. (2003). Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Özçelik, S. ve Yürek, E. (2021). Batı Müziği Ekseninde (Tonal Sistemde) Armoni Ekolleri. İchus içinde, Current Debates on Social Sciences 7 (s. 164-177). Ankara: Bilgin Kültür Sanat.
- Yalçın, G. (2012). Dörtlü Armoni Sistemi Uygulamalarını İçeren Armoni Kitaplarının Karşılaştırmalı Analizi. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 221.

Gölce Yılmaz , Begüm Sivri Özkaradiğın

Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Uzaktan ve Yüz Yüze Gerçekleştirilen Özengen Çalgı Eğitiminin İncelenmesi

GİRİŞ

Sanat eğitiminin bir alt boyutu olan müzik eğitiminde; müzik teorisi, müzik tarihi, çalgı eğitimi, ses eğitimi ve işitme eğitimi gibi alanlar bulunmaktadır. Uçan (2005, s. 14) müzik eğitimini, “müziksel bir davranış kazandırma, müziksel bir davranış geliştirme ya da müziksel bir davranış değişikliği oluşturma süreci” olarak tanımlarken Sonsel ve Sivri Özkaradiğın (2023, s. 160) “kişinin doğuştan sahip olduğu müzik yeteneğini ortaya çıkarmak ve bu yeteneği geliştirmek” olarak tanımlamaktadır. Müzik eğitimi verilmiş türlerine göre genel müzik eğitimi, mesleki müzik eğitimi ve özengen müzik eğitimi olmak üzere üç türe ayrılmaktadır. Genel müzik eğitimi, müzikle ilişkisi ne olursa olsun herkes için gerekli olan eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi, müziğe üst düzeyde yetenekli olup müziği kendisine bir meslek olarak seçenlere yöneliktir. Özengen müzik eğitimi ise, müziğe özel ilgisi, isteği ve yatkınlığı olup müziği kendisi için bir hobi alanı olarak seçenlere dönüktür” (Uçan, 1997, s. 7-8). Bu araştırma bağlamında özengen müzik eğitime bağlı olan özengen çalgı eğitimi konusu ele alınmaktadır. Özengen çalgı eğitimi; kişinin isteği doğrultusunda müzik dershaneleri, dernekler, halk eğitim merkezleri gibi kurumlarda verilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) 2020’de koronavirüs salgınına pandemi ilan etmesiyle birlikte tüm müzik eğitimi türleri gibi özengen çalgı eğitimi de bu durumdan etkilenmiştir. Pandeminin ilk zamanlarında özengen çalgı eğitimi zorunlu bir eğitim olmadığından bir süre duraksama dönemine girmiş ardından bireylerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda uzaktan özengen çalgı eğitimi ders denemeleri başlamıştır. Pandemi döneminin etkisini yitirmesiyle birlikte yüz yüze eğitime tekrar dönüş yapılmış fakat bireylere sağladığı bir takım olumlu yönler sebebiyle dersler uzaktan eğitim şeklinde de verilmeye devam edilmiştir.

Yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin farklı değişkenler açısından deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın problem cümlesi “öğrenci görüşleri doğrultusunda uzaktan ve yüz yüze gerçekleştirilen özengen çalgı eğitimi nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem doğrultusunda;

1. Özengen çalgı eğitimini alma biçimi (yüz yüze ve uzaktan) nasıldır?
2. Uzaktan ve yüz yüze olarak alınan çalgı eğitiminin başarı düzeyine karşılaştırmalı etkisi nedir?
3. Uzaktan ve yüz yüze olarak alınan çalgı eğitiminin motivasyon düzeyine etkisi nasıldır?
4. Uzaktan ve yüz yüze olarak alınan çalgı eğitiminin derse devamlılık düzeyine etkisi nedir?
5. Uzaktan ve yüz yüze olarak alınan çalgı eğitiminin dikkat düzeyine etkisi nedir?
alt problemlerine yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. “Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2020, s. 111). “Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 25).

Çalışma Grubu

Tablo 1.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalgı Türü	n	%
Piyano	12	60,0
Keman	7	35,0
Gitar	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü olarak katılan 12 piyano, 7 keman ve 1 gitar öğrencisi olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Öğrenci Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları için öncelikle bir soru havuzu oluşturulmuş ardından alan uzmanları görüşleri doğrultusunda 12 sorudan oluşan form 7 soruya indirgenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. “İçerik analizi insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayısallaştırması süreci olarak tanımlanabilir” (Balcı, 2020, s. 225). Analiz edilen verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman’ın Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü ile hesaplanmıştır. Uzlaşma oranı 91 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

1. Öğrencilerin Özengen Çalgı Eğitimini Alma Biçimine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 2.*Uzaktan çalgı eğitimi alma şekline yönelik öğrenci görüşleri*

Uzaktan çalgı eğitimini alma şekliniz nedir?			
Kodlar	n	%	Öğrenci İfadeleri
Zorunlu	19	95.0	<p>Ö4 “Devam eden çalgı dersim pandemi dolayısıyla iptal olduğu için uzaktan olarak devam ettik.”</p> <p>Ö15 “Öğretmenimin programında yer olmadığı için bize gelemiyor o yüzden ondan ayrılmak istemediğimden uzaktan yapıyoruz.”</p> <p>Ö17 “Birkaç kez mecburen ders saatlerinde ben çalışmak zorunda olduğum için ajandamız uymadığından uzaktan aldım.”</p>
Gönüllü	1	5.0	Ö12 “Zorunluluk sebebiyle değil bulunduğum ilde kendime uygun bir kurum ya da bir öğretmen bulamadığımdan uzaktan eğitim alıyorum.”

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu pandemi, öğretmen öğrenci arasında ortak vakit olmaması, çalışma durumlarından dolayı özengen çalgı eğitimi aldığını zorunlu olarak aldıklarını belirtmişlerdir (Tablo 2).

2. Uzaktan ve Yüz Yüze Olarak Alınan Çalgı Eğitiminin Başarı Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3.

Uzaktan ve yüz yüze eğitimde başarı düzeyine yönelik öğrenci görüşleri

Çalgı eğitiminizde başarı düzeyinizi yüz yüze ve uzaktan olarak nasıl değerlendirirsiniz?			
Kodlar	n	%	Öğrenci İfadeleri
Yüz yüze eğitimde daha başarılı olduğumu düşünüyorum.	15	75.0	Ö4 "... Uzaktan eğitimde ses gidiyor öğretmen öğrencinin parmaklarını göremiyor. Yüz yüze de öğretmenimin de çaldığını görmek daha iyi ve iletişimimiz de daha kuvvetli oluyor." Ö14 "Daha önce yüz yüze derste duyduğum sesleri uzaktan derste çalmak kolaydı ancak, uzaktan de ilk kez duyduğum sesleri işitmek zordu. İlaveten elin pozisyonu görmek de zor oluyordu. Karşı tarafta duyduğum ses ile çalgıdan gelen sesin aynı olup olmadığından da şüphe ediyordum."
Uzaktan eğitimde daha başarılı olduğumu düşünüyorum.	0	0	-
Bir fark olduğunu düşünmüyorum.	5	25.0	Ö5 "İkisinde de başarı düzeyimin eşit olduğunu düşünüyorum."

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu başarı düzeylerinin yüz yüze eğitimde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma içerisinde uzaktan eğitimde başarı düzeyinin arttığını belirten bir katılımcı bulunmamaktadır. Bununla birlikte beş katılımcı da başarı düzeyleri arasında bir farklılık olmadığını belirtmiştir (Tablo 3).

3. Uzaktan ve Yüz Yüze Olarak Alınan Çalgı Eğitiminin Motivasyon Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4.*Uzaktan ve yüz yüze eğitimde motivasyon düzeyine yönelik öğrenci görüşleri*

Çalgı eğitiminizde motivasyon düzeyinizi yüz yüze ve uzaktan olarak nasıl değerlendirirsiniz?				
Kodlar		n	%	Öğrenci İfadeleri
Yüz yüze eğitimde motivasyonumun daha yüksek olduğunu düşünüyorum.		10	50.0	Ö1 “Uzaktan eğitimde motivasyonum daha düşük oluyor. Sanki kendi kendime çalışıyormuşum gibi bir his oluşuyor.” Ö2 “Yüz yüze derste öğretmenimle konuşmak beni psikolojik olarak beni daha rahat hissettiriyor. Uzaktan eğitimde bunu yakalamak biraz zor.” Ö4 “İkisinde de motiveyim aslında ama yüz yüze olunca daha motive oluyorum öğretmenimle konuşuyorum beni iyi anlamda etkiliyor.”
Uzaktan eğitimde motivasyonumun daha yüksek olduğunu düşünüyorum.		4	20.0	Ö13 “Ben artık hep uzaktan ders yapmak istiyorum çünkü istediğimiz her zaman ders yapabiliyoruz o yüzden daha iyi oluyor.”
Bir fark olduğunu düşünmüyorum.		6	30.0	Ö10 “Yüz yüze olunca olunca daha çok eğleniyoruz, ellerinizi çalarken daha güzel görebiliyorum o yüzden biraz daha iyi olabiliyor ama bence uzaktan de güzel evden çıkmamış oluyorum.” Ö11 “İkisinde de aynı şekilde motive olduğumu düşünüyorum. Genellikle yüksek motivasyonum var.”

Katılımcıların çoğunluğu motivasyon düzeylerinin yüz yüze eğitimde daha yüksek olduğunu belirtirken bazı katılımcılar ise uzaktan eğitimde motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte altı katılımcı motivasyon düzeylerinde bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir (Tablo 4).

4. Uzaktan ve Yüz Yüze Olarak Alınan Çalgı Eğitiminin Derse Devamlılık Düzeyine Etki Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5.

Uzaktan ve yüz yüze eğitimde derse devamlılık durumuna yönelik öğrenci görüşleri

Yüz yüze ve uzaktan çalgı eğitiminizde derse devamlılık durumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?			
Kodlar	n	%	Öğrenci İfadeleri
Yüz yüze eğitimde derse daha devamlı olduğumu düşünüyorum	5	25.0	Ö1 “Yüz yüze daha devamlı oluyor. Uzaktan eğitimi öğretmenimle karşılıklı devam ettirmeme kararı aldık çünkü verim alamadığımı düşündük.”
Uzaktan eğitimde derse daha devamlı olduğumu düşünüyorum	9	45.0	Ö3 “Uzaktan eğitimle derse katılmak her iki taraf için de daha kolay. İstedikinde derse katılım sağlayabiliyorsun.” Ö6 “Yüz yüze eğitimde evlere ulaşım zor oluyor uzaktan eğitim daha kolay.” Ö16 “Yüz yüze eğitim alırken aracınızla veya toplu ulaşım ile kurs yerine gitmek zorundasınız. Kurs yerine ulaşım için gereken zaman yoğun iş temposunda bazen mümkün olmayabiliyor. Bu nedenle kendi evinizle dilediğiniz saatte derse katılım çok yüksek bir konfor sağlıyor.
Bir fark olduğunu düşünmüyorum.	6	30.0	Ö2 “İkisinde de değişen bir şey olmadı. Aynı şekilde devam ettim.” Ö11 “İkisinde de derslerime katılım sağlayabildim hiçbir zorluk yoktu.”

Diğer bulguların aksine katılımcılar uzaktan eğitimin devamlılık açısından daha avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların altısı derse devamlılık konusunda herhangi bir fark olmadığını ifade ederken beş katılımcı ise yüz yüze derslerin devamlılık açısından daha etkili olduğunu belirtmiştir (Tablo 5).

5. Uzaktan ve Yüz Yüze Olarak Alınan Çalgı Eğitiminin Dikkat Düzeyine Etki Durumuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 6.

Uzaktan ve yüz yüze eğitimde dikkat düzeyine yönelik öğrenci görüşleri

Çalgı eğitiminizde dikkat düzeyinizi yüz yüze ve uzaktan olarak nasıl değerlendirirsiniz?			
Kodlar	n	%	Öğrenci İfadeleri
Yüz yüze eğitimde daha dikkatli olduğumu düşünüyorum.	15	75.0	Ö1 “Yüz yüze eğitimde dikkat düzeyim daha fazla. Uzaktan eğitimde video donması, internet gitmesi gibi dikkat dağıtacak çok unsur var.” Ö6 “Yüz yüze eğitimde dikkat düzeyim çok daha iyi oluyor. Uzaktan eğitimde bazen kafam karışıyor ses her zaman karşı tarafa iyi gitmiyor. O yüzden kafa karışıklığı oluyor.” Ö14 “Yüz yüze kesinlikle uzaktan a göre algıyı ve konsantrasyon düzeyini daha yüksek tutmamı sağlıyordu. Uzaktan bir tercih değil zorunluktan dolayı tercih edilebilecek bir yöntem. Yeni bir sesi ya da pozisyonu öğrenmek için değil yüz yüze de öğrenilen konuları pekiştirmek için tercih edilebilir diye düşünüyorum.”
Uzaktan eğitimde daha dikkatli olduğumu düşünüyorum.	0	0	-
Bir fark olduğunu düşünmüyorum.	5	25.0	Ö5 “İkisinde de dikkat düzeyimin eşit olduğunu düşünüyorum.” Ö16 “Kişi şayet bu eğitimden fayda görmek istiyorsa, uzaktan veya yüz yüze eğitimin, dikkat düzeyinde etkili olduğunu düşünmüyorum.”

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dikkat düzeylerinin yüz yüze eğitimde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma içerisinde uzaktan eğitimde dikkat düzeyinin arttığını belirten bir katılımcı bulunmamaktadır. Bununla birlikte beş katılımcı da dikkat düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığını belirtmiştir (Tablo 6).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu pandemi, öğretmen öğrenci arasında ortak vakit olmaması, çalışma durumlarından dolayı özengen çalgı eğitimini zorunlu olarak aldıklarını belirtmişlerdir. Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan (2016) uzaktan eğitim uygulaması ile ilgili çalışmalarında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerinin iş ve eğitim durumları olduğu fakat bununla birlikte şartlarının uygun olması durumunda örgün eğitimi tercih edecekleri tespit edilmiştir. Bu iki çalışmanın sonucu birbirini desteklemektedir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu başarı düzeylerinin yüz yüze eğitimde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma içerisinde uzaktan eğitimde başarı düzeyinin arttığını belirten bir katılımcı bulunmamaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu motivasyon düzeylerinin yüz yüze eğitimde daha yüksek olduğunu belirtirken bazı katılımcılar ise uzaktan eğitimde motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Özer ve Turan (2021) çalışmalarında 80 öğretmen adayının yarıdan fazlasının uzaktan eğitimin motivasyonu olumsuz etkilediğini, 16 öğretmen adayının ise olumlu anlamda etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu iki çalışmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir.

Diğer bulguların aksine katılımcılar uzaktan eğitimin devamlılık açısından daha avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların altısı derse devamlılık konusunda herhangi bir fark olmadığını ifade ederken beş katılımcı ise yüz yüze derslerin devamlılık açısından daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dikkat düzeylerinin yüz yüze eğitimde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde dikkat düzeyinin daha düşük olduğunu belirten katılımcılar, ifadelerinde sık sık internet donması ve alt yapı ile ilgili sorunlar dile getirilmiştir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) çalışmalarında en sık yaşanan teknik aksaklıkların internet/bağlantı sorunu ve desteklenmeyen cihaz/donanım eksikliği olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir. Eroğlu ve Kalaycı (2020) çalışmalarında, uzaktan eğitimde ders tasarımının ve kullanılan materyallerin yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının derslerini uygun öğretim yöntemleri ve tekniklerle işlediklerinde derslerin daha verimli geçtiği görüşlerine ulaşmışlardır.

Bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Uzaktan eğitim için gerekli olan alt yapı ve materyallerin hazırlanması,
- Yazılım ve bilgisayar mühendisleri müzik eğitimi alanındaki akademisyenler ile ortak hazırlanan bir platform üzerinden derslerin yürütülmesi,
- Özengen çalgı eğitimi veren öğretmenlerin oluşturacağı eğitim portalı içerisinde uzaktan eğitime yönelik materyallerin çeşitlendirilmesi,
- Uzaktan çalgı eğitimine yönelik ders programlarının oluşturulup geliştirilmesi,
- Özengen müzik eğitimi veren öğretmenlere uzaktan çalgı eğitimi ile ilgili seminerler verilmesi,
- Çalışmanın çeşitli çalgı gruplarında daha geniş kitlelere uygulanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Balcı, A. (2020). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve likeler (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler (35. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özer, S., & Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 16(2), 1049-1068.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Sonsel, Ö. B., & Sivri Özkaradiğın, B. (2023). Müzik Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 159-168.
- Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi temel kavramlar–ilkeler–yaklaşımlar ve Türkiye’de Cumhuriyetin ilk altmış yılındaki durum. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum (3. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Güray Özbek , Ömer Bilgehan Sönsel

Genel Müzik Eğitiminde Kullanılan Marşların Dijital Eşliklenmesi "İzmir Marşı" Örneği

GİRİŞ

Varoluşundan bu yana insanoğlu yaşadığı çevreyi anlama arayışı içinde olmuştur. Bu anlam arayışı insanlara birtakım olayları fark etmesini sağlamıştır. İnsanların bahsedilen anlamlandırma arayışları sonucunda fark ettikleri en önemli durum aralarında iletişim kurma becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Adı geçen bu beceri vasıtasıyla insanlar birçok yol ile iletişim kurmaya başlamıştır. Bunlardan en önemlisi ses ögesini fark edip kullanmaları olmuştur. Doğada bulunan materyaller ve kendi vücutları yoluyla ürettikleri sesler bu iletişim kurma durumuna örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumların oluşmasına kadar anlamsız sesler ile iletişime devam eden insanoğlu, toplum olarak yaşamaya geçtiğinde bu anlamsız sesler yavaş yavaş anlam kazanmış ve bir düzen doğrultusunda yeni bir hal almaya başlamıştır. İlerleyen bu süreç ile birlikte ıkelikten modern yaşama geçmeye başlayan insanlar ses ögesine yeni boyutlar kazandırarak müzik kavramını ortaya çıkarmayı başarmışlardır. Ortaya çıkan bu durum ile birlikte toplum halinde yaşayan bireyler müzik kavramını yaşam tarzlarına göre farklı alanlarda kullanmışlardır. Bu alanlar düğün, ölüm, doğum, dini ritüeller ve benzeri durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Zamanın ilerlemesiyle modernleşen toplumsal yaşam beraberinde toplumların ayrışmasına ve dünya üzerinde insanların kendi topraklarını oluşturmasına zemin hazırlamıştır. Yapılan savaşlar ile toplumlar kendi topraklarını belirlemiş ve millet olarak farklı kültürler oluşmaya başlamıştır. Bunun sonucunda her millet kendi kültürüne ve yaşayışına göre değerler oluşturmuştur. Bahsedilen bu farklı değerler içinde müzik en önemli unsurlardan biri olarak görülmüştür. Toplumlar, müzik yoluyla yaşadıkları acıları, sevinçleri, dini olguları ve buna benzer birçok durumu müzik ile dile getirmişlerdir. Anlatılan bu bilgiler doğrultusunda milletlerin duygularını anlatmasında araç olan müzik Türk milleti için de varlığından bu yana en önemli unsur olarak görülmüştür. Özellikle millet kavramının büyük bir öneminin olduğu Türk devletleri varlıklarından itibaren müziği birçok alanda kullanmışlardır. Tarihe bakıldığında bu alanların en güzel örneklerinden birini mehteran takımının oluşturduğu bilinmektedir. Asker bir millet olarak bilinen Türk milleti için vatan kavramı her şeyin üstünde tutulmuş ve bu uğurda her türlü fedakârlık yapılmıştır. Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasına değin vatan kavramı için birçok savaş verilmiş ve adı geçen mehteran takımı bu doğrultuda önemli bir rol oynamıştır. Mehteran takımı ortaya çıkardığı müzik sayesinde savaşlarda askeri coşturmuş bunun dışında düşmana korku vererek zaferlerin elde edilmesinde önemli bir etmen olarak görülmüştür (Yaldır, 2009, s. 5). Zamanın ilerlemesiyle birlikte mehteran takımı modernleşmiş günümüz Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde varlığını devam ettirmiştir. Yine günümüzde mehteran takımının yanında askeri bandolar da bahsi geçen durumlar için varlıklarını devam ettirmişlerdir.

Bu bilgiler doğrultusunda milletler için tarihlerinde yaşadıkları olaylar, toplumlarının geleceğinde rahat ve huzur içinde yaşaması için birer ders niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

Tarihlerinde yaşadıkları olaylara karşı bilinçle yaklaşan devletlerin gelecekte olabilecek her türlü duruma karşı tedbirler alarak yeni nesillere rahat ve güvenli bir yaşam ortamı sunabilecekleri bilinen bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda Türk milleti için tarihini bilmek ve bu doğrultuda hareket etmek geleceğinin inşası için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bireylere tarihini anlatmak ve milli bilincin oluşmasını sağlamak için disiplinlerarası etkileşim önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda müzik, tarihi anlatmakta ve bahsedilen bilincin bireylere aktarılmasında önemli bir unsur olarak düşünülmektedir. Tarihi yazılı anlatmanın yanında müzik ve görsellikten faydalanmak tarihi olayların aktarıldıktan sonra kalıcı olmasını sağlayacağı şüphesiz bir gerçektir. Müzik disiplini tarihsel durumların ve tarihi bilincin aşılması açısından bu konuda önemli bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun en güzel örneğini tarihsel süreçte yaşanmış olan olaylar için yazılan marşlarımız oluşturmaktadır. Özellikle çocukluk döneminden itibaren marş öğretiminin yapılması bireylerde tarih bilinci, vatan sevgisi ve buna bağlı olarak milli şuurun oluşmasında farkındalık yaratacaktır.

Verilen bilgiler ışığında yapılan bu çalışmada marşlarımızın çocukluktan itibaren her yaş grubuna öğretilmesinin milli bilincin oluşması açısından önemi, müzik öğretmenlerine ilgili konularda fikir sunmak ve teknolojinin hâkim olduğu çağda özellikle kırsal kesimlerdeki çocukların adı geçen konulardan faydalanmasına katkı sağlamak maddeleri üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda marşların ortaöğretim kurumlarındaki müzik derslerinde öğretimi bu amaç için gerekli bir durum olarak düşünülmektedir. Marşların öğretim kısmı ise müzik öğretmenlerinin bir görevi olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik eğitimini inceleyecek olursak Uçan'a göre "Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir" olarak tanımlanırken Tarman ise müzik eğitimi " Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma sürecidir" olarak tanımlamıştır. Müzik eğitimi kendi içinde; genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç kola ayrılmıştır (Uçan, 2005, s. 33). Ortaöğretim kurumlarında verilen müzik eğitimi bu üç koldan genel müzik eğitimi olarak adlandırılmıştır. Genel müzik eğitimi, iş, meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun ayırım gözetmeksizin her düzey ve yaştaki herkes için olan, insanca-uygarca yaşam için gerekli asgari müzik kültürünü kazandırmayı hedefleyen müzik eğitimi türü olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 2005, s. 34).

Araştırmanın problem cümlesi; Genel Müzik Eğitiminde Kullanılan Marşların Dijital Eşliklenmesi ve Eşikleme Aşamasında İzlenen Yollar Nasıldır? olarak belirlenmiştir. Bu ana problem ışığında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Örnek olarak seçilen İzmir Marşı'nın armonik analizi nasıldır?
2. Örnek olarak seçilen İzmir Marşı dijital olarak orkestraya nasıl eşliklenebilir?

Belirtilen problemler sonucunda yapılan çalışmanın önemini özellikle Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan köylerdeki çocukların müzik derslerinde marşlarımızı öğrenmesi amacıyla materyal eksikliğine karşı çözüm, öğrencilerin dikkatini toplayabilmek ve öğretme safhasında daha etkili olmak amacıyla görsel ve işitsel açıdan fayda sağlamak ile müzik öğretmenlerine armonik analiz ve orkestrasyon çalışma notları sayesinde gerekli teorik ve pratik bilgileri kazandırmak ve yapılacak olan dijitalleştirme neticesinde kare kodlu karaoke çalışması ile enstrüman ya da diğer ekipman eksikliğinin olduğu bölgelerde belirli günlerde yapılacak etkinlikler için yardımcı kaynak sağlamak oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenen Türk Marşlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Müzik öğretmenlerinin görüşlerini almak için görüşme çeşitlerinden yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolü hazırlar (Türnüklü, 2000, s. 547). Yarı yapılandırılmış görüşmenin araştırmacıya sağladığı en önemli fayda önceden hazırlanmış bir görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile diğer görüşme türlerine göre daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 283). Görüşme formundan elde edilen verilerin incelenmesi için içerik analizinden faydalanılmıştır. Marşın incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, özellikle sosyal bilimlerde kullanılan en önemli tekniklerden biridir. Metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirleyip analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk vd., 2017, s. 259).

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada incelenmek üzere Sonsel ve Özbek'in (2023) makale çalışmalarında 120 müzik öğretmenin görüşleri doğrultusunda genel müzik eğitiminde kullandıklarını tespit ettikleri 154 marş kullanılmıştır. Elde edilen bu marşlardan aynı olanlar elenmiş geri kalan 40 marş üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 40 marş içinden İzmir Marşı örnek olarak incelenmiştir.

İşlem Basamakları

Araştırma kapsamında incelenen ve eşliklenmesi yapılan marşın çalışma süresince işlem basamakları şu şekildedir;

1. Özbek ve Sonsel'in (2023) müzik öğretmenleri ile görüşmeleri sonucunda ulaştıkları marş havuzu incelenmiştir.
2. İncelenen marşlardan araştırmaya en uygun marş olarak İzmir Marşı seçilmiştir.
3. İzmir Marşı'nın armonik analizi yapılmış ve teori alanında üç uzmandan görüş alınmıştır. Görüş birliğine ulaşılan şekli araştırmaya dahil edilmiştir.
4. Armonik analizi yapılan marş orkestra eşikleme aşamalarından geçirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Özbek ve Sonsel (2023) marş havuzu oluşturmak amacı ile müzik öğretmenleri ile görüşme yapmış ve bu görüşmeler sonucu 40 farklı marş elde etmişlerdir. Bu çalışmada ise elde edilen bu marşlardan İzmir Marşı çalışmaya dahil edilmiştir. Marşın armonik analizinde alan uzmanları görüşmeleri ile oluşturulan armonik analiz formu kullanılmıştır. Armonik analizlerin betimlemesinde Cangal'ın (2014) Armoni kitabından faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi literatürde sıklıkla metinlerde kullanılan bir yöntem olarak tanımlansa da Türkmen ve diğerleri (2022), içerik analizinin yalnızca metinlerde kullanılmadığını, görsellerin, televizyon programlarının, tarihsel dokümanların, gazete yazılarının da içerik analizi yöntemi ile analiz edilebileceğini belirtmişlerdir. Marşın analiz

edilmesinde oktavların gösterimi piyano tuşesi üzerinden belirlenmiştir. Şekil 2. de ve 3.'te ise marşın tonalitesi olan re minör tonunun dizi ve dereceleri ve akorları gösterilmiştir.

Şekil 1.

Oktavların Piyano Üzerinde Gösterimi



Şekil 2.

Re Minör Tonalitesinin Derecelerinin Dizi Üzerinde Gösterimi

Re Minör Tonuna Ait Dizi ve Dereceler

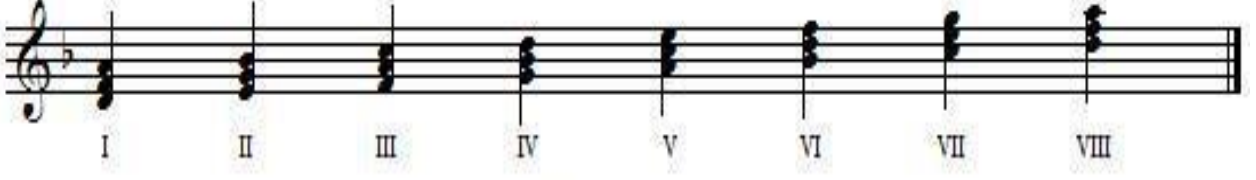


- I : Tonik
- II : Süpertonik
- III : Medyant
- IV : Subdominant
- V : Dominant
- VI : Altmedyant
- VII: Yeden

Şekil 3.

Re Minör Tonalitesine Ait Derecelerin Akorları

Re Minör Tonuna Ait Dizi ve Dizinin Derecelerindeki Akorlar



I : Tonik
II : Süpertonik
III : Medyant
IV : Subdominant
V : Dominant
VI : Altmedyant
VII: Yeden

BULGULAR ve YORUMLAR

1. Örnek Olarak Seçilen İzmir Marşı'nın Armonik Analizine İlişkin Bulgu ve Yorumlar Şekil 4.

İzmir Marşı Notası

İZMİR MARŞI
(Yaşar Mustafa Kemal Paşa) Söz-Müzik: İ. Hümayi ELÇİOĞLU
Kara Kuvvetleri
Bando Komutanlığı Repertuarı

Moderato ♩ = 108



İZ MİRİN DAĞ LARIN DA
Çİ ÇEK LER A ÇAR AL TIN GÜ NEŞ OR DA SIR MA LAR SA ÇAR
AL TIN GÜ NEŞ OR DA SIR MA LAR SA ÇAR BO ZUL MUŞ DÜ Ş MAN LAR
YEL Gİ Bİ KA ÇAR YA ŞA MUS TA FA KE MAL PA ŞA YA ŞA
A DIN YA ZI LA ÇAK MÜ CEV HER TA ŞA

Kara Kuvvetleri Bando Komutanlığı repertuarından elde edilmiş olan İzmir Marşı'nın notasına şekil 4'te yer verilmiştir. Verilen bu nota incelendiğinde tonunun re minör, ses aralığının ise 4. oktav do# ile 5. oktav re sesleri arasında olduğu belirlenmiştir. Marşın formu bir bölmeli şarkı formu olarak tespit edilmiştir. Armonik incelenmesinde intro (iki dolap dahil ilk 5 ölçü) bölümünde tonik -subdominant-dominant akor bağlantıları, A bölümünde ise tonik – medyant – subdominant – dominant – yeden-altmedyant derecelerine ait akor bağlantılarına yer verilmiştir. A bölümünde kullanılan armoni; bağlantıları yapılan akorların ana seslerinin tam dörtlü ilerlemesiyle oluşan marş armonilemesi olarak incelenmiştir.

2. Örnek Olarak Seçilen İzmir Marşı Dijital Olarak Orkestrasyonuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar
Şekil 5.

İzmir Marşı'nın Orkestrasyonu

İZMİR MARŞI

Moderato (♩ = 100)

The musical score for the İzmir March orchestration is presented in a standard orchestral format. It includes parts for the following instruments:

- Flute 1-2
- Oboe 1-2
- Clarinet in Bb 1-2
- Bassoon 1-2
- Horn in F 1-4
- Trumpet in Bb 1-2
- Trombone 1-2
- Tuba
- Timpani
- Drum Set
- Violin 1-2
- Viola
- Cello
- Double Bass

The score is marked with a tempo of Moderato (♩ = 100) and features a variety of musical notations, including dynamics (e.g., *f*), articulation (e.g., accents), and phrasing (e.g., slurs). The music is written in 2/4 time and is in the key of D major.

This image shows a page of a musical score for a symphony. The score is arranged in a standard orchestral format with multiple staves for different instruments. The instruments listed on the left side of the page are: Picc., Fl., Ob., B. Cl., Bar., Hn. 1-3, Hn. 2-4, B. Tpt., Trbn., Tuba, Timp., D. S., Vla., Vln., Vc., and D.B. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like *f* (forte) and *mf* (mezzo-forte). The music is written in a common time signature, and the page contains several measures of music for each instrument.

This image shows a page of a musical score for a symphony orchestra, covering measures 12 and 13. The score is written for various instruments and includes a conductor's part. The instruments listed on the left are: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bassoon (B.+Cl.), Bassoon (Bsn.), Violin 1-3 (Vln. 1-3), Violin 2-4 (Vln. 2-4), Trumpet (Br. Tpt.), Trombone (Tbn.), Tuba (Tuba), Timpani (Timp.), Drum (D. 3.), Violin (Vln.), Viola (Vla.), Violoncello (Vcl.), and Double Bass (D.B.). The score is written in a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The conductor's part is written in a separate staff at the top, showing the overall structure and dynamics of the piece. The page number 267 is visible in the bottom right corner.

İzmir Marşı'nın orkestralamasında klasik dönem orkestra sitili kullanılmıştır. Bu sitile göre kullanılan enstrümanlar; 1 pikolo, 2 flüt, 2 obua, 2 klarinet, 2 fagot, 4 korno, 2 trompet, 2 trombon, 1 tuba, 1 timpani, 1 drum set (davul-trampet-zil), 2 keman, 1 viyola, 1 çello ve 1 doublebass olarak belirlenmiştir. Orkestralamada melodi-kontrpuaneşlik olarak üç öge ele alınarak çalışma yapılmıştır. Flüt, obua, klarinet, keman 1-2 ve viyolanın yanında bazı bölümlerde trompetin desteği ile melodi duyurulmuştur. Korno, tuba, double bas ile eşlik duyuluşları yapılmıştır. Eşliğe belirli bölümlerde fagot ile destek verilmiştir. A bölümünde kontrpuan ezgisi çello, viyola ve fagot enstrümanlarına verilmiştir. İntro bölümünde melodi ön planda tutulmuştur. A bölümünde melodinin yanında kontrpuan ezgisi ile duyuluşa, vurmali enstrümanlar ile motifler arası geçişlere belirginlik kazandırılmıştır. Marşın ilgili bölümlerinde kullanılan alterasyon ve nüanslar ile coşkulu bir duyum elde edilmeye çalışılmıştır.

SONUÇ , TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Milletler için tarihlerini bilmesi, geleceklerini tarihten aldıkları dersler ile daha sağlam zemine kurmaları bakımından büyük bir önem teşkil etmektedir. Bu düşünceden hareketle bireylere tarih bilincinin aşılması son derece elzem bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihi öğretmede yardımcı olacak en önemli disiplinlerden olan müzik ile bireylere sözü edilen tarih bilincinin aşılması sağlanacaktır. Hem görsel hem de işitsel olarak marşlar, şarkılar, türküler vb. türler ile müziğin bu konuda katkısının büyük olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında bireylere özellikle ortaöğretim dönemlerinde ilgili türdeki müzik eserlerinin öğretilmesi bahsi geçen amaca en güzel hizmeti yapacaktır. Bu eserler içerisinde tür olarak marşlar etki bakımından güzel örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan bu çalışma neticesinde belirlenen marşlarımız, müzik öğretmenlerinin vermiş olduğu görüşler ile eğitimcilerin zorlandığı konularda yol göstermek, ortaöğretim dönemindeki çocuklarımızın ses aralıklarına uygun şekilde yeniden uyarlamak, gelişen çağa uygun olarak teknolojinin ilgili alanlarından faydalanmak suretiyle görsel ve işitsel olarak kalıcı hale getirmek amaçları doğrultusunda ele alınmıştır.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda belirtilen konularda bestelenecek yeni eserlerin (marş, türkü, şarkı vb.) repertuarı güncellemek maksadı ile çalışmada anlatılan adımlar doğrultusunda yapılabileceği, yapılan çalışmada belirtilen eserler dışında eksik ya da eklenebilecek hali hazırda bulunan eserlerin eklenmesi ve çalışmada kullanılan müzik programları ve buna benzer programların etkin bir şekilde kullanılmasının gerekliliği öneri olarak sunulmaktadır.

KAYNAKLAR

Büyüközürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Cangal, N. (2014). Armoni. 7. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Sonsel Ö. B. & Özbek, G. (2023). Genel müzik eğitiminde kullanılan marşların eğitim müziği açısından incelenmesi. Lokum Sanat ve Tasarım Dergisi, 1(1), 1-12.

Tarman, S. (2016). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Sözkesen Matbaası.

Türkmen, E. F., Türkmen, U., Baş, M., Gül, G., Küçükaksoy, M. E. & Adar, Ç. (2022). Müzikte Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: İzge Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2000). *Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. İzmir: Dergipark.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Yaldır, A.A. (2009). Askeri Müzik Topluluğu Mehter, Geleneksel Kıyafet ve Musiki Enstrümanlarının Plastik Açından Seramik Sanat Objelerine Dönüşümü, *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik Cam Tasarımı Anasanat Dalı*. İzmir:Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hakan Aykurt

Makam Eğitiminde Kullanılan Nazarî Kaynakların Tarif Tarzı ve Terminoloji Açısından İncelenmesi

GİRİŞ

Makam nazariyat tarihi incelemelerine göre (Öztürk, Beşiroğlu & Bayraktarkatal, 2014; Öztürk, 2021), 13. yüzyıldan günümüze makam nazariyatı alanında, makam kavramının algılanması ve açıklanması açısından dört temel nazarî model vardır. Bu modeller, anlatımlarının merkezine aldıkları olgu, kavram ve terimlere göre dizi merkezli ve ezgi merkezli olmak üzere iki temel yaklaşım sergilerler. Modellerin belirlenebilmesinde kullanılan dört temel ölçüt; “temel kavram”, “tarif etme veya açıklama tarzı”, “makam sınıflaması” ve “dil ve terminoloji”dir.

Oransay (1966) ve Popescu-Judetzy (1996) gibi öncü araştırmaların ardından, Öztürk vd. (2014) ve Öztürk (2021) tarafından tanımlanıp sınıflandırılan bu modellerin, bu çalışmada odaklanılan iki ölçüt olan “tarif tarzı” ve “terminoloji” açısından başlıca özellikleri şu şekildedir¹;

Daire/Devir/Şed Modeli (Devir Modeli)

Safiyüddin Urmevî, Abdülkâdir Merâgî, Abdülaziz bin Abdülkâdir, Mehmet Ladîki, Fethullah Şirvânî ve Alishah bin Hacibüke gibi nazariyeciler tarafından temsil edilen bu modelde makam, devirler ve devirleri oluşturan dörtlü ve beşli cinsler ile açıklanmaktadır. Bu modeldeki makam anlayışı, araştırmacılar tarafından dizi merkezli olarak sınıflandırılmaktadır (Öztürk vd., 2014, s. 12; Öztürk, 2021). Modelin makam tarif tarzı ve terminoloji açısından temel nitelikleri şu şekildedir;

Tarif Tarzı: dörtlü(ler), beşli(ler), sekizli(ler).

Terminoloji: buud, nağme, lahn/elhan, nisebi şerif, cins, reisat, evsat, munfasilat, haddat, zi'l-küll, zi'l küll-i merrateyn, müfred, mürekkeb, bahr, tabaka, daire/devir/edvar, şedd, âvâze, şûbe, tanini, bakiye, mücenneb, mülâyemet, mütênâferet, vb.

Bâtînî Sembolizme Bağlı Makam Modeli (Makam Modeli)

Yusuf Kırşehrî, Bedr-i Dilşad, Hızır bin Abdullah, Kadızâde Tirevî, Seydî ve Makamî gibi nazariyeciler tarafından temsil edilen bu model, içerdiği batîni ve hermetik öğelerin yanı sıra, makamı perde düzeni üzerinde gerçekleşen âgâz, seyir ve karar hareketi ekseninde açıklamaktadır. Bu modeldeki makam anlayışı, araştırmacılar tarafından ezgi merkezli olarak sınıflandırılmaktadır (Öztürk vd., 2014, s. 17; Öztürk, 2021). Modelin makam tarif tarzı ve terminoloji açısından temel nitelikleri şu şekildedir;

Tarif Tarzı: âgâz/mebde/mahreç, seyir, karar/karargâh, düzen.

Terminoloji: perde/ev/hâne/âvâz, âgâz/mebde/mahreç, nerm, tiz, makam, âvâze, şûbe, terkib, karar/karargâh/mahatt, tam/tamam/bir perde, nim/yarım/buçuk/nısf/eksik perde, düzen, “nerm etmek”, “ziyade etmek/tiz çekmek”, seyir/tarik, vb.

Bestesel Seyire Dayalı Makam Modeli (Seyir Modeli)

¹ Öztürk vd. (2014, s. 29)'de yer alan tablodan alınmıştır.

Kantemiroğlu, Tanbûrî Küçük Artin, Nâyî Osman Dede, Kemânî Hızır Ağa, Mehmed Hafid Efendi, Esseyid Mehmed Emin ve Abdûlbâkî Nasır Dede gibi nazariyeciler tarafından temsil edilen bu modelde makam, seyir kavramının bestelemeye özgü olarak kazandığı geniş içeriğine vurgu yapılarak açıklanmaktadır. Bu modeldeki makam anlayışı, araştırmacılar tarafından ezgi merkezli olarak sınıflandırılmaktadır (Öztürk vd., 2014, s. 21; Öztürk, 2021). Modelin makam tarif tarzı ve terminoloji açısından temel nitelikleri şu şekildedir;

Tarif Tarzı: seyir (reviş/eda/tarz/üslup), karar, nağme, âgâze.

Terminoloji: perde/âgâze, nerm, tiz, seyir/reviş/eda/tarz/üslup, makam, şube, terkeb, karar/karargâh, tam/tamam/bir perde, nim/natamam/yarım/nısf perde, “âgâz etmek”, “karar etmek”, “Rast gibi nağme etmek”, “Saba revîşle”, vb.

Tonaliteye Dayalı Makam Modeli (Tonalite Modeli)

Rauf Yekta Bey, Hüseyin Saadeddin Arel, Suphi Ezgi, Abdülkâdir Töre, Mildan Niyazi Ayomak, Ekrem Karadeniz gibi nazariyeciler tarafından temsil edilen bu modelde makam, dörtlü ve beşli birleşimlerle oluşan diziler ve dizideki perdelere yüklenen fonksiyonlar vurgulanarak açıklanmaktadır. Bu modeldeki makam anlayışı, araştırmacılar tarafından dizi merkezli olarak sınıflandırılmaktadır (Öztürk vd., 2014, s. 23; Öztürk, 2021). Modelin makam tarif tarzı ve terminoloji açısından temel nitelikleri şu şekildedir

Tarif Tarzı: dizi/gam/aşit/skala, durak/tonik/karar, güçlü/dominant, yeden/sansible, geçki/modülasyon, seyir.

Terminoloji: tonik/durak, dominant/güçlü, subdominant/alt güçlü, sansibl/eden, modülasyon/geçki, dörtlü, beşli, sekizli, çeşni, ses sistemi, ana makam, çıkıcı makam, inisi makam, seyir, vb.

Söz konusu bu dört nazarî model, makam yaklaşımlarına göre ezgi merkezli ve dizi merkezli olarak iki gruba ayrılır. Daire/Devir/Şed Modeli ve Tonaliteye Dayalı Makam Modeli “dizi merkezli” olarak sınıflandırılırken, Bâtınî Sembolizme Bağlı Makam Modeli ve Bestesel Seyire Dayalı Makam Modeli ise “ezgi merkezli” olarak sınıflandırılır. Bu bağlamda edvar geleneğinin başlangıcından günümüze bütün teori kaynakları, genel özellikleri itibarıyla dizi merkezli veya ezgi merkezli iki temel yaklaşımdan birine aitlik sergilerler.

Bu yönüyle teori kaynakları, buldukları dönemin makam anlayışını yansıtmada ve özellikle günümüzde eğitim öğretim süreçlerinde kullanıldıkları için teorik bilginin aktarımında başat role sahiptirler. Ülkemizde meslekî müzik eğitimi verilen kurumlarda makam teorisi eğitiminin başlangıcından itibaren, ilgili derslerde farklı yaklaşımlara sahip pek çok kaynağın kullanıldığı ancak ağırlıklı olarak dizi merkezli yaklaşıma sahip kaynakların tercih edildiği bilinmektedir (Öztürk, 2009; Tura, 2017 s. 201, 213, 344). Bu noktadan hareketle araştırmada, son on yılda yayımlanan ve meslekî müzik eğitimi kurumlarında kaynak olarak kullanılan eğitsel nitelikli kitapların, makam tarif tarzları ve terminoloji sınırlılığında iki temel nazarî yaklaşım açısından incelenmesine yer verilmiş olup yapılan incelemelerle, kaynakların teorik anlatımda hangi nazarî yaklaşımı benimsedikleri ve bu sayede günümüzde makam eğitimi alanının nasıl bir eğilim içerisinde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma türlerinden içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, metinlerin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır.

Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirleyip analiz ederek metinlere ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk vd., 2022, s. 258).

Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak, 13 farklı üniversitede görev yapan akademisyenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek, eğitimcilerin makam eğitiminde kullandıkları kaynaklara ilişkin veriler elde edilmiştir. Görüşme yapılan akademisyenlerin görev yaptıkları kurumlar şu şekildedir;

- Akdeniz Üniversitesi – Antalya Devlet Konservatuvarı – Türk Müziği Bölümü
- Alanya Alaeddin Keykubat Üniversitesi – Eğitim Fakültesi – Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
- Ankara Hacı Bayram-ı Veli Üniversitesi – Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
- Bursa Uludağ Üniversitesi – Devlet Konservatuvarı
- Çankırı Karatekin Üniversitesi – Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi – Müzik Bölümü
- Gazi Üniversitesi – Gazi Eğitim Fakültesi – Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
- Hitit Üniversitesi – Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi – Müzik Bölümü
- Kocaeli Üniversitesi – Devlet Konservatuvarı – Türk Müziği Bölümü
- Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
- Ordu Üniversitesi – Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi – Türk Müziği Bölümü
- Sakarya Üniversitesi – Devlet Konservatuvarı

Örneklem

Makam eğitiminde kullanılan kaynaklar içerisinde, bu araştırmada benimsenen son on yılda yayımlanmış olma sınırlılığına uyanlar, araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Buna göre doküman analizi yapılmak üzere örneklem olarak belirlenen kaynaklar şunlardır;

- Tekin, H. S. (2016). Türk Müziği Nazariyatı ve Solfej I
- Hatipoğlu, E. (2019). Makamlar ve Terkibler
- İrden, S. (2020). Türk Musikisinde Düzen Perde Makam Terkib Uygulamaları
- Öztürk, O. M. (2022). Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması I
- Gönül, M. (2023). Türk Müziği Solfej- Makam- Usul- Dikte Alıştırmaları
- Kaçar, G. Y. (2023). Türk Musikisi Rehberi
- Tohumcu, A. (2023). Türk Müziğinde Makam Teorisi – Pratik Bir Yaklaşım

Bu kaynaklar üzerinde yapılan inceleme ve analizler, “Rast” makamı tarifleri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel malzemenin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2019, s. 109).

BULGULAR

Bu bölümde, makam eğitiminde kullanılan nazari kaynakların incelenmesiyle elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tekin (2016) – Türk Müziği Nazariyatı ve Solfej I

Aşağıdaki maddelerde “Türk Müziği Nazariyatı ve Solfej I” adlı kaynakta Rast makamının tarif tarzı ve kullanılan terminoloji hakkında fikir veren kavram ve terimler gösterilmiştir.

- Rast makamı tanımına (Tekin, 2016, s. 54), **dizisi** başlığı içerisinde yapılan açıklamalar ile başlanmaktadır. Dizinin açıklamasında **beşli, dörtlü, inici nağme** gibi terimler kullanılmaktadır. Sonrasında açıklanan bu dizinin porte üzerinde gösterimi bulunmaktadır.

- Ardından sırasıyla; **perde isimleri, karar perdesi, seyir özelliği, güçlüsü, donanımı, asma karar perdeleri, genişlemesi ve yedeni** başlıkları ile sözlü açıklamalar bulunmaktadır.

- Seyir özelliği başlığında (Tekin, 2016, s. 55); makamın **birinci derece** karar perdesi civarından seyre **başladığı** bilgisi yer almaktadır.

- Asma karar perdeleri başlığında yapılan açıklamada olası kalış güzergâhları **üçlü, dörtlü** ve **beşli** yapılar vurgusuyla kullanılır.

- Genişlemesi başlığında, **durağın** altından ve **tiz durak** üzerinden yapılabilecek genişlemeler örneklenir.

“Türk Müziği Nazariyatı ve Solfej” adlı kaynak; Rast makamının “dizi” bilgisi verilerek tarif edilmeye başlanması ve terminolojik olarak “durak”, “güçlü”, “yeden”, “çeşni”, “çıkıcı”, “inici” ve “derece” gibi terimler kullanılması sebebiyle Tonaliteye Dayalı Makam Modeli’nde karakteristik olarak görülen özellikleri barındırmaktadır. Ek olarak, “dörtlü” ve “beşli” terimleri, Daire/Devir/Şed Modeli ve Tonaliteye Dayalı Makam Modeli içeriklerinde ortak olarak görülen terimlerdir. Seyir başlığında yapılan tarifte yalnızca başlangıç bilgisi içermekte ve asma karar perdelerinde yapılabilecek olası kalışlara vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle kaynak, yalın bir seyir tarifi içeriğine sahiptir. Tarif tarzı ve terminolojinin büyük çoğunlukla TDM’ne göre şekillenmiş olması sebebiyle ilgili kaynağın dizi merkezli yaklaşımla oluşturulduğu söylenebilir.

Hatipoğlu (2019) – Makamlar ve Terkibler

Aşağıdaki maddelerde “Makamlar ve Terkibler” adlı kaynakta Rast makamının tarif tarzı ve kullanılan terminoloji hakkında fikir veren kavram ve terimler gösterilmiştir.

- Rast makamı tanımı (Hatipoğlu, 2019, s. 105); “seyre Rast perdesi ve civarından **başlar**. Rast perdesini merkez alarak **tam perdelerle seyredir**... Rast perdesine tam perdelerle gelerek **karar verir**.” şeklindedir.

- Tarifte “tizlere doğru hareketinde Evc perdesi yerine bazen Acem perdesini kullanır” bilgisi de yer almaktadır.

“Makamlar ve Terkibler” adlı kaynak; Rast makamının açıklamasını, öncelikle makamın yerleştiği perde düzenini ‘tam perdeler’ vurgusuyla belirtip, ardından yalın bir şekilde

âgâzbaşlangıç, seyir ve karar perdelerini vurgulayarak yapmaktadır. Evc-Acem değişimi vurgusu, bazı perdelerin ezgisel bağlamlara göre değişebildiğine ve makam düşüncesinde sabit, değişmez seslerin olmadığına işaret eder. Kaynağın, kompozisyona dayalı olmayan yalın bir seyir hareketi tanımlaması, Bâtınî Sembolizme Bağlı Makam Modeli (BMM)'nin karakteristik tarif tarzına yakınlık gösterir. Kaynak, terminolojik olarak BMM ve Bestesel Seyire Dayalı Makam Modeli'nde ortak olarak görülen terimleri benimsemiş durumdadır. Bu sebeplerle ilgili kaynağın ezgi ve ezgisel hareketi merkeze alan bir yaklaşımla oluşturulduğu düşünülmektedir.

İrden (2020) – Türk Musikisinde Düzen Perde Makam Terkib Uygulamaları

Aşağıdaki maddelerde “Türk Musikisinde Düzen Perde Makam Terkib Uygulamaları” adlı kaynakta Rast makamının tarif tarzı ve kullanılan terminoloji hakkında fikir veren kavram ve terimler gösterilmiştir.

- Rast makamı tanımı (İrden, 2021, s. 27), “**rast perde düzeninde**... rast perdesinden **başlayıp**, herhangi bir **perde evinde** durmadan **seyir** ettikten sonra... rast perdesinde **karar** verir” şeklindedir.

- Tarifin devamında Rast makamın diğer makamlarla ilişkilerine değinerek “Rast makamı birden fazla farklı makam veya terkib ile birleşirse Rast **terkibi** oluşur” ifadesi yer alır.

“Türk Musikisinde Düzen Perde Makam Terkib Uygulamaları” adlı kaynak; Rast makamının açıklamasını, öncelikle makamın yerleştiği perde düzenini belirtip ardından yalın bir şekilde âgâzbaşlangıç, seyir ve karar perdelerini vurgulayarak yapmaktadır. Tarifte makam ve terkibin farklarına ve oluşumuna yönelik bulunan bilgiler ise bu kaynağın ezgisel sınıflandırmaya yönelik bakış açısını ortaya koyar. Kaynağın, kompozisyona dayalı olmayan yalın bir seyir hareketi tanımlaması, Bâtınî Sembolizme Bağlı Makam Modeli (BMM)'nin karakteristik tarif tarzına yakınlık gösterir. Terminolojik olarak BMM ve Bestesel Seyire Dayalı Makam Modeli'nde ortak olarak görülen terimler benimsenmiştir. Bu sebeplerle ilgili kaynağın ezgi ve ezgisel hareketi merkeze alan bir yaklaşımla oluşturulduğu düşünülmektedir.

Öztürk (2022) – Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması I

Aşağıdaki maddelerde “Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması I” adlı kaynakta Rast makamının tarif tarzı ve kullanılan terminoloji hakkında fikir veren kavram ve terimler gösterilmiştir.

- Rast makamının tanımına (Öztürk, 2022, s. 110), tam-perdeler-düzeni/Rast-düzeni (**giriftsiz**) başlığıyla, makamın düzen üzerindeki yerleşiminin gösterimiyle başlanmaktadır. Düzenin perdeleri, porte üzerinde Batı notasyonu karşılıklarıyla değil, yazar tarafından geliştirilen ve perdelerin rakam sembol karşılıklarıyla gösterildiği görsel ile açıklanmaktadır. Bu görselde âgâz perdesi daire, karar perdesi kare sembolü ile simgelenmektedir.

- Makam tarifi yalın haliyle; “**Tam-perdeler-düzenindeki tek-merkezli makam nağmelerindedir. Âgâz** ve **kararı** rast perdesinde gerçekleşir” şeklindedir.

- Makamın tarihsel olarak incelenmesinin ardından “... Rast makamındaki ezgilerde tipik bir özellik olarak nerm pençgâh/yegâh ile pençgâh/nevâ arasında gezindiği; tiz rast/gerdaniye gibi perdelerde merkezleşmeler gerçekleştiğinde, Pençgâh asıl ve Gerdaniye kadim makamlarına **geçki** yapılmış olur. **Giriftli** kullanımda nağmeler, Eviç-Acem değişimini ihtiva eder.”

“Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması I” adlı kaynak; Rast makamının açıklamasına, öncelikle makamın yerleştiği perde düzenini belirterek başlamaktadır. Bu kaynağa özgü farklı bir tarif tarzı ile makamın ‘tek-merkezli makam nağmelerinden’ olduğu vurgulanmaktadır. Ardından, âgâz ve karar

perdeleri belirtilmektedir. Kaynak, kompozisyona detaylı bir seyir açıklaması içermemekte ve olası 'tipik' nağme yapma bölgeleri ile bu nağmelerde farklı perdelerin merkezleşmesiyle geçki yapılabilecek diğer makamları belirterek Rast makamının ezgisel hareket alanına ilişkin bilgiler sunmaktadır. Son olarak, Eviç-Acem değişimi vurgusu, bazı perdelerin ezgisel bağlamlara göre değişebildiğine ve makam düşüncesinde sabit, değişmez seslerin olmadığına işaret eder. Kaynağın, kompozisyona dayalı olmayan yalın bir seyir hareketi tanımlaması, Bâtinî Sembolizme Bağlı Makam Modeli (BMM)'nin karakteristik tarif tarzına yakınlık gösterir. Terminolojik olarak BMM ve Bestesel Seyire Dayalı Makam Modeli'nde ortak olarak görülen terimler benimsenmiştir. Bu sebeplerle ilgili kaynağın ezgi ve ezgisel hareketi merkeze alan bir yaklaşımla oluşturulduğu düşünülmektedir. Ek olarak; bu kaynakta görsel anlatım, tarif tarzı, terminolojik içerik, âhenk ve değiştirici işaret tercihleriyle, diğer kaynaklarda görülmeyen yeni yaklaşım, kavram ve terimler mevcuttur.

Gönül (2023) – Türk Müziği Solfej – Makam – Usul – Dikte Alıştırmaları

Aşağıdaki maddelerde “Türk Müziği Solfej – Makam – Usul – Dikte Alıştırmaları” adlı kaynakta Rast makamının tarif tarzı ve kullanılan terminoloji hakkında fikir veren kavram ve terimler gösterilmiştir.

- Rast makamı tanımında (Gönül, 2023, s. 307), makam adının hemen yanında parantez içinde yer alan **çıkıcı** ifadesi dikkati çekmektedir. Tarife **Rast makamı dizisinin doğal dizi** olduğu vurgusuyla başlanmaktadır.

- Ardından herhangi bir başlıklandırma olmadan **seyir** tarifi yapılır. Bu tarifte **başlangıç** alanı, **asma karar** perdeleri, sıklıkla **geçki** yapılan makamlar ve **yedenli karar** gibi kavram ve terimler bulunmaktadır. Tarifte icracılara kılavuz niteliğinde ayrıntılı bir seyir, rota ve makamsal ilerleyiş bilgisi aktarımı hedeflendiği görülür.

- Bu açıklamalardan sonra Rast Dizisi başlığı ile makamın porte üzerinde gösterimi yer almaktadır. Dizi sekiz sesle sınırlandırılmayıp, Yegâh'tan Tiz Nevâ'ya ulaşan on beş perdelik -rast perde düzeni- bir ses alanında gösterilmiştir. Dizi üzerinde ilgili perdelerde **karar**, **birinci güçlü**, **ikinci güçlü** ve **tiz karar** terimleri de yer almaktadır.

“Türk Müziği Solfej – Makam – Usul – Dikte Alıştırmaları” adlı kaynak; Rast makamının açıklanmasına kompozisyona yönelik geniş çaplı bir seyir tarifiyle başlanması, sıklıkla geçki yapılan makamların belirtilmesi, makamın diğer makamlarla yakınlık ilişkisine vurgu yapılması ve porte üzerinde gösterilen dizinin perde düzenleri uygulamasına benzer bir şekilde oluşturulması (dörtlü-beşli bölünmeyi temel almaması) gibi sebeplerle Bestesel Seyire Dayalı Makam Modeli'nde karakteristik olarak görülen özellikleri barındırmaktadır. Bu noktada, kaynaktaki “doğal dizi”, “doğal perde” vurgusu ve makam dizisinin iki oktav içerisinde (düzen uygulamasına benzer şekilde) gösterilmesi, aslında yaklaşımda geleneksel ses sisteminin önemsendiğini göstermesi açısından paralellik taşır. Terminolojik açıdan ise Tonaliteye Dayalı Makam Modeli'nin “dizi”, “yeden” ve “güçlü” gibi terimlerinden yararlandığı görülmektedir. Terminoloji çoğunlukla TDM'ne göre şekillenmiş olsa da makam tarif tarzında seyirin ve seyri oluşturan unsurların önemle vurgulandığı görülmektedir. Tarifte genel olarak seyirin ve ezgisel yapının makamı anlamada ve açıklamada önceliğe sahip olduğu vurgusu açıktır. Bu sebeple ilgili kaynakta BSM'nin ezgi merkezli, TDM'nin dizi merkezli iki farklı yaklaşımının birlikte yer aldığı söylenebilir.

Kaçar (2023) – Türk Musikisi Rehberi

Aşağıdaki maddelerde “Türk Musikisi Rehberi” adlı kaynakta Rast makamının tarif tarzı ve kullanılan terminoloji hakkında fikir veren kavram ve terimler gösterilmiştir.

- Rast makamı tanımına (Kaçar, 2023, s. 79), **Rast beşlisi** ve **Rast dörtlüsünün** birleşimiyle oluşan **Rast makamı dizisinin** porte üzerindeki gösterimi ve hemen altında bu dizinin sözlü açıklaması ile başlanmaktadır. Dizi üzerinde, perdelerin aralık simgeleri yer almaktadır.

- Ardından sırasıyla; makamın **durağı, güçlüsü, yedeni, donanımı, genişlemesi, asma karar perdeleri** ve **seyri** başlıkları ile sözlü açıklamalar bulunmaktadır.

- Asma karar perdelerinin belirtildiği açıklamanın hemen altında, Rast makamının asma karar yaparken kullandığı **çeşnilerin** porte üzerinde gösterimleri yer almaktadır.

- Makamın seyri (Kaçar, 2013, s. 80) başlığında yapılan açıklamada; makamın **çıkıcı** olmasına, seyrin hangi perdelerle **başladığına**, hangi perdede **yarım karar** yapıldığına ve çeşitli **çeşnilerin** kullanımıyla seyir tamamlandıktan sonra **yedenli tam karar** yapıldığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

“Türk Musikisi Rehberi” adlı kaynak; Rast makamının “dizi” bilgisi verilerek tarif etmeye başlanması ve terminolojik olarak “durak”, “güçlü”, “yeden”, “çeşni” ve “çıkıcı” gibi terimler kullanılması sebebiyle Tonaliteye Dayalı Makam Modeli’nde karakteristik olarak görülen özellikleri barındırmaktadır. Ek olarak, “dörtlü” ve “beşli” terimleri, Daire/Devir/Şed Modeli ve Tonaliteye Dayalı Makam Modeli içeriklerinde ortak olarak görülen terimlerdir. Seyir başlığında yapılan tarif, kompozisyona yönelik geniş çaplı bir içeriğe sahip olması ve asma karar perdeleri başlığında seyirdeki olası kalış perdelerinde oluşacak çeşnilere vurgu yapılması sebebiyle, ilgili kaynağın seyir anlayışı Bestesel Seyire Dayalı Makam Modeli’nde görülen seyir anlayışına yakındır. Bu sebeplerle ilgili kaynaktan, BSM’nin ezgi merkezli, TDM’nin dizi merkezli iki farklı yaklaşımının birlikte yer aldığı söylenebilir.

Tohumcu (2023) – Türk Müziğinde Makam Teorisi – Pratik Bir Yaklaşım

Aşağıdaki maddelerde “Türk Müziğinde Makam Teorisi – Pratik Bir Yaklaşım” adlı kaynaktan Rast makamının tarif tarzı ve kullanılan terminoloji hakkında fikir veren kavram ve terimler gösterilmiştir.

- Rast makamının sözlü tanımına (Tohumcu, 2023, s. 71) “Rast makamı, ... rast **çeşnisi** ve perdesi ile ilişkili bir makamdır. **Çıkıcı** bir **seyir** karakterine sahip olmasından dolayı seyir **başlangıç** ve **bitiş** evresi **karar derecesi** Rast perdesi merkezlidir.” şeklinde başlanmaktadır.

- Ardından “**Süreç** evresinin merkezini oluşturan **güçlü** derecesi, karar derecesinin beş derece üzerindeki Nevâ perdesidir.” ifadesiyle makama dair açıklamalar devam etmektedir.

- Yazarın ifadesine göre “makamın yapısını” Yegâh, Rast, Nevâ ve Gerdaniye perdeleri üzerindeki dört adet Rast çeşnisi oluşturmaktadır. Bu çeşnilerin porte üzerinde gösterimiyle oluşan ezgisel saha içerik açısından Rast perde düzeni ile benzerlik gösterse de yazarın düzen uygulamasına yönelik bir açıklaması yoktur. Rast makamı çeşnilerinin gösterimde Rast ve Gerdaniye arasındaki perdelerin birlik, diğer perdelerin ikilik nota olarak yazılması, esas vurgunun düzen uygulamasına değil dizi bilgisine yönelik olduğunu göstermektedir. Buna rağmen, yazarın dizi terimini kullanmadığı ve makamın ses sahasını “çeşnilerin birleşimi” şeklinde algılayıp tanımladığı görülmektedir.

- Makamın seyrine ilişkin açıklamalar, **başlangıç** evresi, **süreç** evresi ve **bitiş** evresi yan başlıkları altında yer almaktadır. Seyir tanımında; **çeşni**, **yarım karar**, **asma karar**, **yeden derecesi** ve **tam karar** gibi terminoloji kullanımıyla detaylı bir seyir tarifi görülür.

“Türk Müziğinde Makam Teorisi – Pratik Bir Yaklaşım” adlı kaynak; Rast makamının ses sahasını dizi veya düzen bilgisinden farklı olarak dört farklı perde üzerinde oluşan çeşniler ve bu çeşnilerin birleşimi olarak açıklamaktadır. Porte üzerinde gösterilen ses sahası, başladığı ve bittiği perdeler açısından tam perdeler düzenine benzemektedir. Buna rağmen kaynakta düzen veya dizi bilgisine ilişkin terminolojik kullanım ve tanım yoktur. Kaynakta, Rast makamının seyrine yönelik ayrıntılı bir tarif yer almaktadır. Makamın seyri, başlangıç, süreç ve bitiş evreleri olarak üç ayrı bölümde ele alınmıştır. Her bir bölümde olası çeşnilerle tam, yarım ve asma kalıplar vurgulanmaktadır. Seyir başlığında yapılan tarif, kompozisyona yönelik geniş çaplı bir içeriğe sahip olması ve seyirdeki olası kalış perdelerinde oluşacak çeşnilere vurgu yapılması sebebiyle, ilgili kaynağın seyir anlayışı açısından Bestesel Seyire Dayalı Makam Modeli’ne yakın olduğunu göstermektedir. Kaynak, terminolojik açıdan ise “durak”, “güçlü”, “yeden”, “çeşni” ve “çıkıcı” gibi Tonaliteye Dayalı Makam Modeli’nde karakteristik olarak görülen terimleri barındırmaktadır. Bu nedenle bu kaynakta BSM’nin ezgi merkezli, TDM’nin dizi merkezli iki farklı yaklaşımının bu kaynakta birlikte yer aldığı söylenebilir. Ek olarak; bu kaynakta mücenneb bölgenin bölünmesine ve bu bölgede bulunan perdelerin porte üzerinde gösterilmesine yönelik özgün öneriler de bulunmaktadır.

Tablo 1.

Kaynakların Tarif Tarzları, Terminolojik İçerikleri ve Nazarî Yaklaşımları

Kaynak	Tarif Tarzı	Terminoloji	Nazarî Yaklaşım
Tekin (2016)	Dizi, Dörtlü, Beşli, Karar, Durak, Güçlü	“dizi”, “beşli”, “dörtlü”, “inici”, “nağme”, “karar”, “durak”, “güçlü”, “derece” “yeden”, “çeşni”, “çıkıcı”	Dizi Merkezli
Hatipoğlu (2019)	Düzen, Başlangıç (Âgâz), Seyir, Karar	“tam perde”, “başlangıç”, “seyir”, “karar”	Ezgi Merkezli
İrden (2020)	Düzen, Başlangıç (Âgâz), Seyir, Karar	“perde düzeni”, “başlangıç”, “seyir”, “perde evi”, “karar”, “terkib”	Ezgi Merkezli
Öztürk (2022)	Düzen, Âgâz, Makam Nağmesi (Seyir), Karar	“perde düzeni”, “tam perde”, “tek merkezlilik”, “çift merkezlilik”, “makam nağmesi”, “geçki”, “giriftli”, “giriftsiz”, “âgâz”, “karar”	Ezgi Merkezli
Gönül (2023)	Dizi, Seyir, Karar, Durak, Güçlü,	“dizi”, “doğal dizi”, “başlangıç”, “seyir”, “karar”, “geçki”, “güçlü”, “yeden”	Ezgi ve Dizi Merkezli
Kaçar (2023)	Dizi, Dörtlü, Beşli, Karar, Durak, Güçlü, Seyir, Çeşni	“dizi”, “dörtlü”, “beşli”, “durak”, “güçlü”, “karar”, “seyir”, “çıkıcı”, “çeşni”, “yeden”	Ezgi ve Dizi Merkezli
Tohumcu (2023)	Çeşni(ler), Başlangıç, Süreç, Bitiş	“çeşni”, “başlangıç”, “seyir”, “süreç”, “güçlü” “bitiş”, “karar”, “yeden”	Ezgi ve Dizi Merkezli

Tablo 1’de, araştırmada incelenen kaynakların tarif tarzı ve terminoloji açısından benimsedikleri nazarî yaklaşıma ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre; incelenen kaynakların üç tanesinde ezgi/ezgisel hareket merkezli makam yaklaşımının benimsendiği, makam açıklamalarının perde düzenleri, âgâz-başlangıç, seyir-süreç ve karar-bitiş terminolojisi ekseninde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Diğer üç kaynakta, ezgi ve dizi merkezli yaklaşımların bir arada bulunduğu, dizi merkezli makam yaklaşımının terminolojik içeriğinden yararlanılıp, makamın çoğunlukla seyir özellikleri üzerinden tarif edildiği görülmüştür. İncelenen bir kaynakta ise dizi merkezli makam yaklaşımının benimsendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Meslekî müzik eğitimi kurumlarında Türk müziği makamlarının öğretiminin başlangıcından günümüze kadar bu alanda ders kitabı olarak kullanılan kaynakların büyük çoğunlukla dizi merkezli yaklaşımla oluşturuldukları ve Tonalite’ye Dayalı Makam Modeli’nin karakteristik özelliklerini yansıttıkları bilinmektedir (Öztürk, 2009; Tura, 2017). Araştırmada, son on yılda yayımlanmış, makam öğretimi amaçlayan eğitsel nitelikli nazarî kaynakların tarif tarzı ve terminoloji açısından analiz edilmesiyle günümüzde bu alanda yaklaşım açısından bir farklılık olup olmadığı, eğer varsa ne tür bir değişimin yaşandığı incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, kaynakların çoğu, makamları, muhtemel ses sahası (düzen-dizi), başlangıç perdesi veya bölgesi (âgâz), ilerleyiş şekilleri (seyir-süreç) ve bitiş (karar) noktalarının vurgulanmasıyla açıklamakta ve makamı, ezginin hareket tarzına temellendirmektedir. Makam tariflerinde genelde kısa ve yalın açıklamalar görülmektedir. Ezgi merkezli bu açıklamalar, makamların yapısal özelliklerine ve ses sisteminin matematiksel detaylarına değil, temelde, makamın hareket tarzı açısından sâde bir şekilde açıklanmasına odaklanmaktadır. Ezgi ve dizi merkezli anlayışın bir arada görüldüğü kaynaklarda, her ne kadar terminolojik açıdan dizi merkezli modellerin kavram ve terimlerinden yararlanılsa da ezgisel yapıya, seyre ve makamın işlenişine yönelik incelikli bilgilere verilen önem ve hiyerarşik üstünlük net bir şekilde görülmektedir. Bu noktada yapısal unsurlar olarak dizi, dörtlü ve beşli gibi kavramlardan, açıklamaya aracı olarak ise durak, güçlü, çeşni, geçki, yeden vb. terimlerden yararlanılsa da bu kullanımlar makam anlatımının temelini oluşturmamaktadır. Makamın statik yapısına ilişkin bu açıklamalar, anlatımın nispeten daha az bir bölümünü kapsarken, bestesel seyir tarifi ve ezginin ilerleyişine ilişkin anlatım ve açıklamalar, makam tarifinin merkezinde yer almaktadır.

Bu bağlamda, incelenen kaynakların büyük çoğunlukla ezgi merkezli makam yaklaşımıyla oluşturuldukları ve günümüzde makam teorisi alanında, ezgisel hareketi ve seyir unsurunu öne çıkaran bir nazarî eğilimin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmada yapılan incelemeler daha fazla sayıda kaynak üzerinde uygulanarak, güncel nazarî yaklaşımlara ilişkin sonuçlar derinleştirilebilir. Yapılabilecek yeni araştırmalarda nazarî kaynaklar, makam sınıflama tarzları (makam, terkip, basit-bileşik-şed makam vb.) açısından da incelenebilir.

Bu araştırmada yapılan incelemeler, gözetilen zaman ve kapsam sınırlılıkları genişletilerek daha fazla sayıda nazarî kaynak üzerinde uygulanabilir. Bu sayede sonuçlar derinleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gönül, M. (2023). *Türk müziği solfej-makam-usûl-dikte alıştırılmaları* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Hatipoğlu, E. (2019). *Makamlar ve terkibler*. E-kitap. Erişim tarihi: 15.10.2023, <https://play.google.com/books/reader?id=DnGqDwAAQBAJ&pg=GBS.PP1&hl=tr>
- İrden, S. (2020). *Türk musikisinde düzen-perde-makam-terkib uygulamaları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kaçar, G. Y. (2023). *Türk musiki rehberi* (3.Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oransay, Gültekin. 1966. *Geleneksel Türk musiki ders notları*. (G. Oransay, Çev.) Ankara: Küğ Yayınları.
- Öztürk, O. M. (2009). Türkiye’de müzik olgusunun ‘müzik’ olarak anlaşılmasında ve eğitim alanındaki önyargıların aşılmasında bütüncül yaklaşım gerekliliği üzerine tespit ve öneriler. Tarman, S. (Ed.), *8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara: OMÜ Yayınları.
- Öztürk O. M., Beşiroğlu, Ş., ve Bayraktarkatal, M. E. (2014). *Makamı anlamak: makam nazariye tarihinde başlıca modeller*. *Porte Akademik*, 10, 9-36.
- Öztürk, O. M. (2021). Makam nazariyat tarihinde başlıca gelenek ve modeller. Tokaç, M. S. & Güray, C. (Ed.), *Anadolu ve komşu coğrafyalarda makam müziği atlası*. İstanbul: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Öztürk, O. M. (2022). *Türk müziğinin temeli olarak halk müziği teorisi ve uygulaması I*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Popescu-Judetz, E. (1996). *Türk musiki kültürünün anlamları*. (B. Aksoy, Çev) İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. S. (2016). *Türk müziği nazariyatı ve solfej – I*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Tohumcu, A. (2023). *Türk müziğinde makam teorisi – Pratik bir yaklaşım*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Tura, Y. (2017). *Türk musikisinin meseleleri* (3. Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.

Halil Sözen , Sevgi Salcıoğlu , İtir Eskioğlu Kamcez

Türk Müziği Eğitimi için Geliştirilen Mobil Uygulamanın Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi

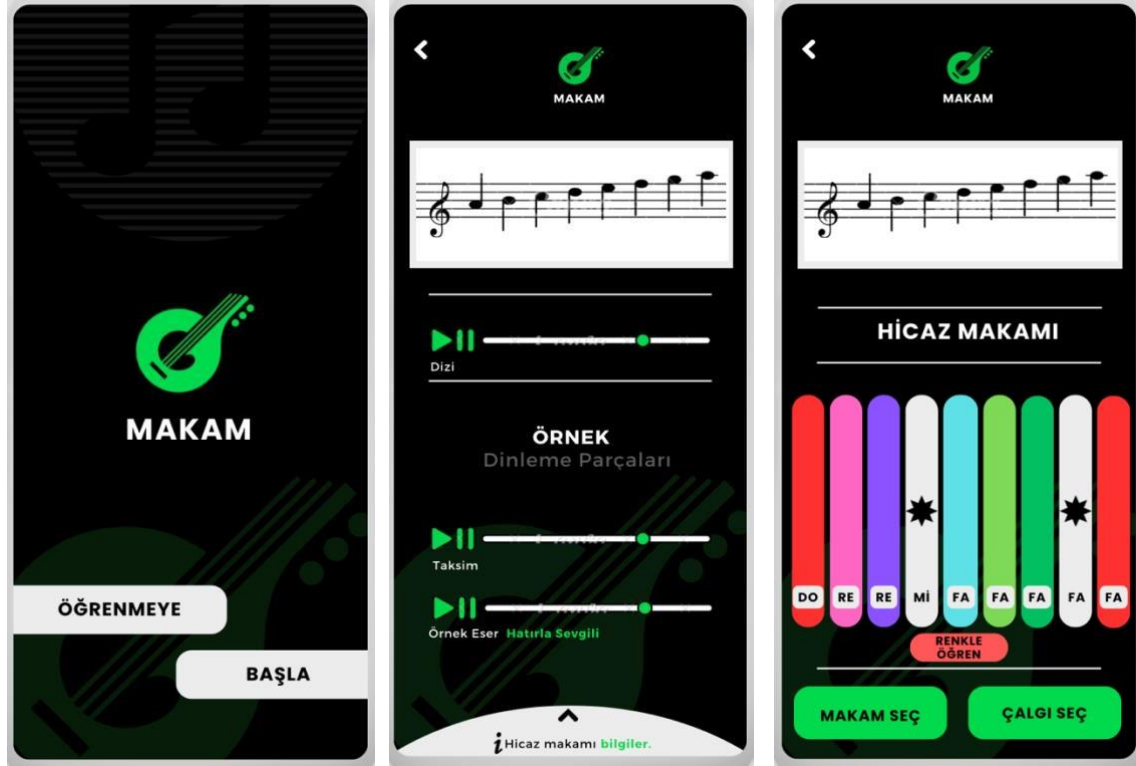
GİRİŞ

Günümüzde teknoloji kullanımı müzik alanında da kendini göstermekte ve müzik eğitimindeki teknoloji kullanımı ise bu gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmektedir (Kalkanoğu ve Özparlak, 2018). Bilgisayar teknolojilerinin müzikteki yansımaları, genel kullanıcılar için olduğu kadar, alanda öğrenim görenlerin ve öğretim yapanların da ilgisini çekmektedir. Teknoloji destekli öğretim modellerinin, genel öğretim model ve yaklaşımları arasında öne çıkarak, öğrenci başarısını ve kazanımlarını artırdığını düşünen araştırmacılar giderek artmaktadır (Öçal ve Şimşek, 2017; Sayan, 2016). Bazı alan yazın çalışmalarında, teknolojik olanaklardan yararlanmanın müzik eğitimini kolaylaştırdığına dair bulgular yer almaktadır (Göktaş ve Akbudak, 2021; Kalkanoğlu ve Serin Özparlak, 2018; Lehimer ve Şengül, 2014; Şen, 2019; Yungul, 2018). Bilgisayar destekli müzik programları müziğin çeşitli alanlarında uygulamalar yapmaya olanak sağladığı görülmektedir: müziksel ve ritimsel işitme-yazma eğitimi, besteleme, düzenleme ve nota yazımı, müziğin diğer teorik ve uygulamalı konularının öğretilmesi vb. (Yener, 2005). Mobil müzik uygulamaları kişiselleştirilebilir ve her seviyeden kullanıcılara uygun olmaları gibi özellikleriyle müzik eğitimi alan ve müzik ile ilgilenen tüm bireylere uygundur (Gürer, 2022). Mevcut uygulamaların kullanıcı sayıları, puanları ve değerlendirmeleri incelendiğinde yüksek bir yaygınlığa sahip oldukları görülmektedir ve birçok uzman eğitimcinin bu platformları kullanıp öğrencilerine önerdiği bilinmektedir. Gerek bilgisayar gerek mobil kullanım için tasarlanan bu programlar ve uygulamalar incelendiğinde, buluş ve üretim temelinin genellikle yurtdışı kaynaklı olduğu, dolayısıyla içerikleri açısından genellikle tonal müzik teorisine ve batı müziği çalgılarına yönelik oldukları görülmektedir. Benzer bir durum müzik eğitimi ile ilgili yerli mobil uygulamalarda da saptanmıştır. Bu noktadan yola çıkarak, varlığı saptanan uygulamaların olumlu işlevlerine işaret eden alan yazın çalışmalarının da Türk Müziği alanından çok, diğer müzik türleri ile ilgili oldukları söylenebilir (Demirtaş, 2021). Yapılan durum saptaması ışığında, bilgisayar için ve mobil kullanım için Türk müziği eğitimine yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bu problem durum doğrultusunda TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında Türk müziği eğitiminde kullanılacak, içerisinde Türk müziği hakkında bilgilerle birlikte makam, usül, çalgı bilgisini barındıran aynı zamanda çalarak uygulama yapma imkânı veren bir mobil uygulama geliştirilmiştir. Bu çalışmada ele alınan mobil uygulamanın geliştirilmesinde “şelale modeli” kullanılmıştır. Şelale modelinde yazılım geliştirmede birbiri ardına takip eden 7 adım bulunmaktadır. Sistem gereksinimleri, yazılım gereksinimleri, analiz, tasarım, kodlama, test ve entegrasyon, idame ve bakım aşamaları bulunmaktadır (Gencer ve Kayacan, 2017; Uğraş, Ayvaz Reis ve Kartal Karataş, 2011). Mobil uygulama için ihtiyaç ve gereksinim analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler incelenmiş ve ihtiyaçlar listelenerek bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

Yazılım gereksinimleri yazılımcılar ile belirlenmiştir. Araştırmacılarla birlikte Apollon Müzik Akademi’de gerekli ses içerikleri oluşturulmuştur. Mobil uygulamanın kodlama aşaması yazılımcılar tarafından tamamlandıktan sonra ara yüz tasarımı yapılmıştır. Mobil uygulamanın test aşamaları tamamlanarak mobil uygulamada son düzeltmeler yapılmış ve mobil uygulama son halini almıştır.

Görsel 1. Geliştirilen Mobil Uygulamanın Ekran Görüntüleri



Bu çalışmanın amacı geliştirilen mobil uygulamanın kullanılabilirliğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın problem cümlesi “Türk müziği eğitimi için geliştirilen mobil uygulamanın kullanılabilirlik düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problem cümleleri şu şekildedir;

- Geliştirilen mobil uygulamanın estetik, renk, kontrol, giriş, parmak ucu, yazıtipi, gestalt, hiyerarşi, animasyon ve geçiş faktörleri açısından kullanılabilirliği nasıldır?
- Geliştirilen mobil uygulamayı kullanıcıların tavsiye etme düzeyi nasıldır?
- Geliştirilen mobil uygulamayı kullanıcıların kullanmaya devam etmek düzeyleri nasıldır?
- Geliştirilen mobil uygulamanın kullanılabilirliği ile kullanıcıların tavsiye ve kullanmaya devam etmeleri arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma Türk müziği eğitimine yönelik geliştirilmiş mobil uygulamanın kullanılabilirlik düzeyini belirlemek amaçlı yapılmış nicel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalından 42 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

İşlem Basamakları

1. Mobil uygulamanın geliştirilmesi.
2. Geliştirilen mobil uygulamanın kullanıcılara ulaştırılması.
3. Kullanıcıların mobil uygulamayı kullanması ve incelemesi.
4. Mobil uygulamanın kullanımı sonrası Mobil Uygulama Kullanılabilirlik Ölçeği'nin kullanıcılara iletilmesi ve doldurulmasının istenmesi.
5. Google Formlardaki verilerin Excel'e aktarılması.
6. İstatistiki hesapların yapılması ve grafiklerin oluşturulması.
7. Grafikler ve istatistiki sonuçlar üzerinden karşılaştırmalar ve incelemeler yapılması.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Güler (2019) tarafından geliştirilen "Mobil Uygulama Kullanılabilirlik Ölçeği" kullanılmıştır. Mobil uygulama kullanılabilirlik ölçeği 10 faktörlü her birinde 4 madde olan 40 soruluk 7'li likert tipi bir uyarlama ölçektir. Ölçekte 1=kesinlikle katılmıyorum, 7=tamamen katılıyorum cevapları vardır. Ölçekte ters kodlanmış bir madde bulunmamakta ve ölçek puanlaması ortalama puanları kullanılarak yapılmaktadır. Ölçeğin Öge güvenilirlik değerleri, COL4, SANM3 ve CINTU5 hariç olmak üzere, (0.4) önerilen standartın üzerindedir. MAUS, CITUS ve BLS'nin tüm faktörlerinin Cronbach alfa katsayıları 0.70'in üzerindedir (Güler, 2019).

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen veriler Google Formlar üzerinden Microsoft Office Excel uygulamasına aktarılmıştır. Aktarılan verilerin Microsoft Office Excel üzerinde formüller kullanılarak istatistiki analizi yapılmıştır. Ortalama puanlar kullanılarak ölçeğin faktörleri arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Ölçek ile ölçekte yer alan kullanmaya devam etme ve tavsiye etme durumları aralarında korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak tablo ve grafik üzerinden incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

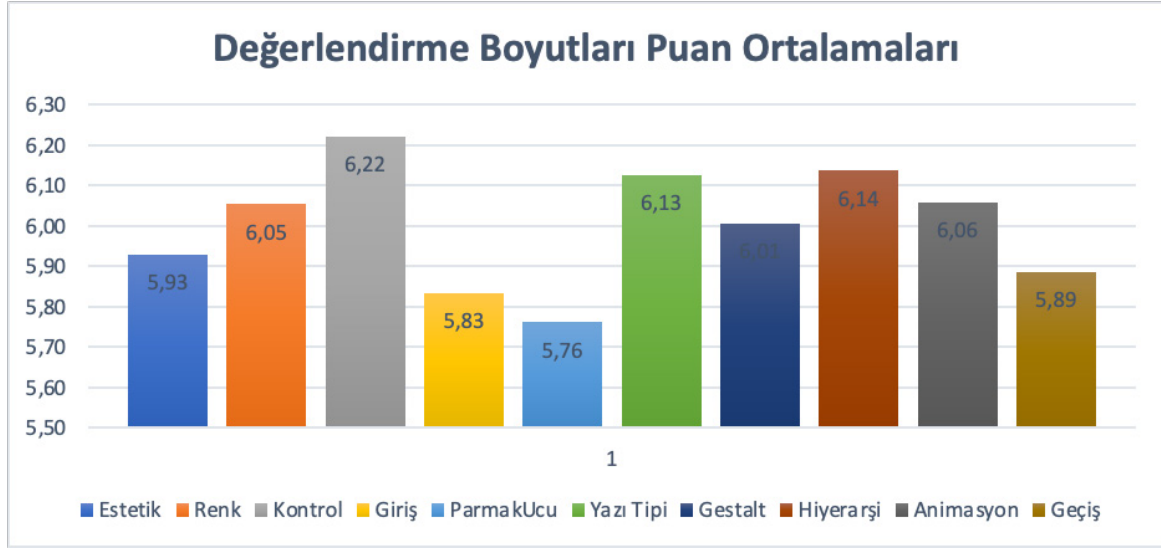
Toplanan verilerin güvenilirlik düzeyi Cronbach alfa katsayısı 0,98 (çok yüksek) bulunmuştur.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 19.12.2022 tarihli ve E.535248 sayılı kararı ile onay almıştır.

BULGULAR

Uygulanan kullanılabilirlik ölçeği sonucunda 42 katılımcıdan nicel veriler elde edilmiştir. Kullanıcıların mobil uygulamanın kullanılabilirliğini değerlendirme düzeyleri yüksek (%85; \bar{x} =6) bulunmuştur.



Şekil 1. Değerlendirme Boyunları (Faktörleri) Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 1’de kullanılabilirlik ölçeğinin 10 faktörü (estetik, renk, kontrol, giriş, parmak ucu, yazıtipi, gestalt, hiyerarşi, animasyon, geçiş) ayrı olarak incelenmiştir. Estetik faktörü faktörler içerisinde en yüksek (%88; \bar{x} =6,22) bulunan kontrol faktörü olmuştur. Estetik, giriş, parmak ucu ve geçiş faktörleri ortalamanın altında kalmıştır.

Kullanıcıların mobil uygulamayı kullanmayı devam etme düzeyleri orta derecede (%74; \bar{x} =5,22) bulunmuştur. Kullanıcıların mobil uygulamayı tavsiye etme düzeyleri yüksek (%82; \bar{x} =5,74) bulunmuştur.

Kullanılabilirlik (\bar{x} =6) ve mobil uygulamayı kullanmaya devam etme (\bar{x} =5,22) arasındaki ilişki orta (r =0,61) düzeydedir. Kullanılabilirlik (\bar{x} =6) ve mobil uygulamayı tavsiye etme (\bar{x} =5,74) arasındaki ilişki orta (r =0,56) düzeydedir. Mobil uygulamayı tavsiye etme (\bar{x} =5,74) ve kullanmaya devam etme (\bar{x} =5,22) arasındaki ilişki yüksek (r =0,81) düzeydedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mobil uygulamaların müzik eğitiminde kullanımı öğrencilerin müzik ile ilgili yetkinliklerini artırdığını, müzik eğitiminde istikrar sağladığını öğrencilerin müzik hafızalarını geliştirdiğini göstermektedir (Arıcı ve Güner 2017). Kocakaplan (2018) tarafından yapılan tez çalışmasında öğrenciler mobil cihazların derse olan ilgilerini artırdığını, müzik dersleri için faydalı bulduklarını ve müzik ile ilgili mobil uygulamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Müzik eğitiminde bu tür mobil cihazların ve mobil uygulamaların kullanımı müzik becerilerini kendi başlarına geliştirmek isteyenlere fırsatlar yaratmakta ve çeşitli müzik becerileri edinmelerini sağlamaktadır (Arıcı ve Güner 2017; Ouyang 2023). Çalışmada mobil uygulamanın kullanılabilirliği üzerine elde edilen veriler incelendiğinde mobil uygulamanın kullanılabilirlik düzeyi yüksek çıkmıştır. Bu sonuç uygulamanın temel kullanıcı ihtiyaçlarını karşıladığını, kullanımının kolay ve uygun olduğunu, tasarım ve kullanıcı ara yüzü açısından başarılı performans sergilediğini göstermektedir. Mobil uygulamanın giriş, parmak ucu, estetik ve geçiş özellikleri ortalamanın altında kalmıştır. Bu faktörler uygulamanın kullanılabilirlik açısından eksik yönlerini göstermektedir ve bu noktalarda iyileştirmeler yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Kullanıcıların mobil uygulamayı kullanmaya devam etmeleri ve mobil uygulamayı tavsiye etme düzeyleri pozitif yönde olmasına karşın kullanılabilirlik ile korelasyon düzeyleri orta derecededir.

ÖNERİLER

Mobil uygulamanın kullanılabilirliğindeki eksik yönleri tamamlamak mobil uygulamanın kullanıma devam ve tavsiye düzeylerini artıracaktır. Mobil uygulama geliştirirken eksik görülen bu faktörler üzerinde ön testlerin daha fazla yapılması bu noktalardaki eksiklikleri gidermeyi sağlayacaktır. Özellikle ortalamadan düşük alan faktörler üzerinde durularak eksik yönler giderilmelidir.

KAYNAKLAR

- Arıcı, İ. ve Güner, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mobil cihazlardaki eğitsel müzik uygulamalarını kullanımlarına yönelik bir araştırma. *İlköğretim Online* 16(4):1897-1907.
- Demirtaş, E. (2021). Müzik Eğitiminde Mobil Uygulama Kullanımı Ve Öğrenime Etki Durumlarının Araştırılması (Türk Müziği Örneği). Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. ANKARA.
- Gencer, C. ve Kayacan, A. (2017). Yazılım proje yönetimi: Şelale modeli ve çevik yöntemlerin karşılaştırılması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(3), 335-352.
- Göktaş, M. ve Akbudak, H. (2021). Müzik eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilen mobil destekli uygulamalara genel bir bakış. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 5(1), 76-85.
- Güler, Ç. (2019). A structural equation model to examine mobile application usability and use. *International Journal of Informatics Technologies*, 12(3), 169-181.
- Gürer, M. (2022). Müziksel İşitme Okuma Ve Yazma Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Kullanılan Mobil Uygulamaların İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. ANKARA.
- Kalkanoğlu, B. ve Serin Özparlak, Ç. (2018). Piyano eğitimi açısından mobil cihazlarda kullanılan yazılımların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(69).
- Kocakaplan, Y. (2018). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mobil Cihazlardaki Müzik Uygulamalarını Kullanım Durumları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Lehimler, E. ve Şengül, C. (2014). Müzik yazılımlarının piyano eğitimine katkılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 229- 246.
- Ouyang, M. (2023). Employing mobile learning in music education. *Education and Information Technologies* 28(5):5241-57.
- Öçal, M. F. ve Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).
- Uğraş, T., Ayvaz Reis, Z., ve Kartal Karataş, E. (2011). Bir online anket sistemi için yol haritası. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, 2-4.
- Yener, S. (2005). Müzik eğitiminde bilgisayar teknolojisi. *I. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1333-1348.

Halil Sözen^a

Türk Müziği Eğitimi Üzerine Yapılmış Mobil Uygulamaların İncelenmesi

GİRİŞ

. Teknoloji, müzik alanındaki gelişmelere de etki etmiş ve müzik eğitiminde teknoloji kullanımı bu gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu mobil yazılımlar müzik bilgileri öğretimi, farklı seslerle müzik yapabilme ve interaktif eğitimler gibi amaçlarla yapılan önemli uygulamalardır (Arslanhan ve Onuray Eğilmez, 2023; Kalkanoğlu ve Serin Özparlak, 2018; Aygül, Gürbüz ve Ün, 2022)

Mobil marketler içerisinde öne çıkan iki market App Store ve Google Play üzerinde müzik teorisi eğitimi, çalgı eğitimi, eğitsel müzik oyunları ve akort cihazları gibi çeşitli müzik eğitimi uygulamaları yer almaktadır. Literatür incelendiğinde müzik eğitimine yönelik ve müzik eğitiminde kullanılabilecek olan çeşitli alanlarda çeşitli mobil uygulamalar bulunmasına karşın Türk müziği alanındaki mobil uygulamalar üzerine yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır. Ayrıca ilgili mobil marketler incelendiğinde müzik eğitiminde kullanılan uygulamalar içerisinde Türk müziği üzerine olan uygulamaların az olduğu görülmüştür. Bu durumlar çalışmanın problem durumunun belirlenmesinde etkili olmuştur.

Bu çalışmada Google Play ve App Store mobil uygulama marketlerinde yayınlanmış Türk müziği eğitiminde kullanılabilecek eğitim, çalgı ve akort uygulamalarının uygulama sayısı, puan, yorum, indirilme sayısı, boyut, yaş, kategori ve dil yönlerinden incelenmesi ve nicel özelliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi “Türk müziği eğitimine yönelik mobil uygulamaların yaygınlığı ve mobil marketlerdeki değerlendirme durumları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problem cümleleri şunlardır;

- Türk müziği eğitimine yönelik mobil uygulamaların popülerliği nasıldır?
- Türk müziği eğitimine yönelik mobil uygulamaların mobil marketlerdeki değerlendirmeleri sayıları kaçtır?
- Türk müziği eğitimine yönelik mobil uygulamalar yaş ve dil özellikleri bakımından nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

İki mobil uygulama marketi App Store ve Google Play üzerinde yayınlanmış olan anahtar kelimelerle tespit edilmiş tüm Türk müziği uygulamaları incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konu üzerine ilgili içeriğin

nerede, nasıl, ne sıklıkla kullanıldığının cevabı aranmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023). Araştırmada veriler Google Play ve App Store marketlerindeki uygulama arama motorları ile anahtar kelimeler kullanılarak toplanmıştır. Anahtar kelime olarak Türk müziği öğren, Türk müziği dersi, Türk müziği eğitimi, Türkü öğren, Türkü dersi, sanat müziği dersi, sanat müziği öğren, sanat müziği eğitimi, makam eğitimi, makam öğren, usül eğitimi, usül öğren, bağlama öğren, bağlama eğitimi, kemane öğren, kemençe öğren, saz eğitimi, ud öğren, ney öğren, tulum öğren, kaval öğren, tambur öğren, bağlama akort, ud akort, kanun, ud tuner, kençe akort, def öğren, zurna öğren, makam, kabak kemane, tambur, zurna, tulum, kemençe, davul çal, kemençe akort, ney akort, kaval akort, zurna akort, saz tuner, tambur tuner, Turkish tuner kelime grupları kullanılmıştır. Arama motorlarından App Store'da eğitim ve müzik filitreleri kullanılırken Google Play'de filtre özelliği olmadığından ötürü filitreleme yapılmamıştır. Mobil marketlerin arama motorlarının önerilen sıralamalarına göre anahtar kelimeler ile çıkan tüm mobil uygulamalar incelenmiştir. İncelenen mobil uygulamalardan elde edilen verileri incelenmek için mobil uygulamanın ismi, yayıncı, yayınlandığı mobil market, puan, yorum sayısı, indirme sayısı, yaş, boyut, kategori ve dil başlıklarıyla Microsoft Office Excell programında listelenmiştir. Elde edilen listelerdeki verilerin sayıları ortalamaları ve toplamları Excell üzerinden istatistiksel formüllerle hesaplanmıştır. Verilerin karşılaştırılması için excel üzerinden pasta grafikleri oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler nicel ve nitel özellikleri bakımından incelenmiştir. Betimsel analiz çalışmalarda araştırmacının taramayı hedefledikleri farklı olgu ve olaylar ile ilgili yüzeysel bilgiler elde edebilmeleri için başvurduğu yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023). Tablolardan elde edilen nicel veriler kendi içlerinde karşılaştırılmıştır. Hesaplanan ortalamalar ve toplam puanlar kategoriler ve mobil uygulamalar arasında karşılaştırılmıştır. Oluşturulan grafiklerden elde edilen veriler dağılımlarına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler literatürde yapılan çalışmalarla birlikte incelenen mobil marketlerdeki diğer uygulamalar ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

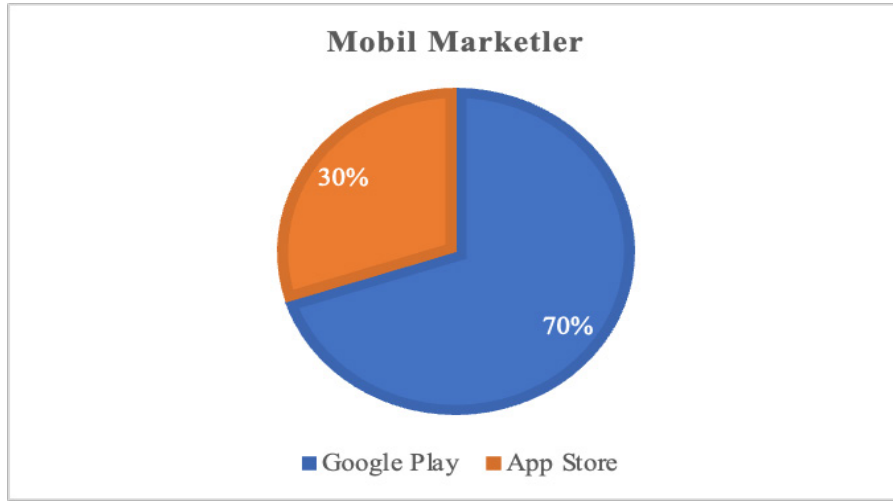
Tablo 1.

Türk Müziği Eğitimine Yönelik Mobil Uygulamalar

Adı	Yayımlayan (Kişi-Şirket)	Market	Puan	Yorum Sayısı	İndirme Sayısı	Yaş	Boyut (MB)	Kategori	Dil
1	Ahenk- Türk Müziği Araştırma	Google Play	5,0	40	1 B+	PEGI 3	60 MB	Eğitim	Türkçe
2	Bağlama Öğren Notalı	Google Play	3,6	103	50 B+	PEGI 3	13 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
3	Clarinet Lesson	Google Play	4,2	2000+	500 B+	PEGI 3	87 MB	Eğitim, Müzik ve Ses, Ders	İngilizce
4	Ney Nota	Google Play	3,9	69	1 B+	PEGI 3	18 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
5	Darbuka Rhythms	Google Play	3,6	1000+	100 B+	PEGI 3	17 MB	Eğitim, Müzik ve Ses, Ders	İngilizce
6	Learn Darbuka professional	Google Play	-	-	100 B+	PEGI 3	64 MB	Müzik ve Ses, Ders	İngilizce
7	Tezene	App Store	3,4	69	-	4+	15,7 MB	Eğitim	Türkçe
8	Maqamat	App Store	4,2	5	-	4+	48,8 MB	Müzik	İngilizce
9	Maqam / Makam - Mode	App Store	3,0	2	-	4+	195,8 MB	Müzik	İngilizce
10	Bağlama Akort I Dersjet	Google Play	3,9	337	50B+	PEGI 3	25 MB	Müzik ve Ses	Türkçe

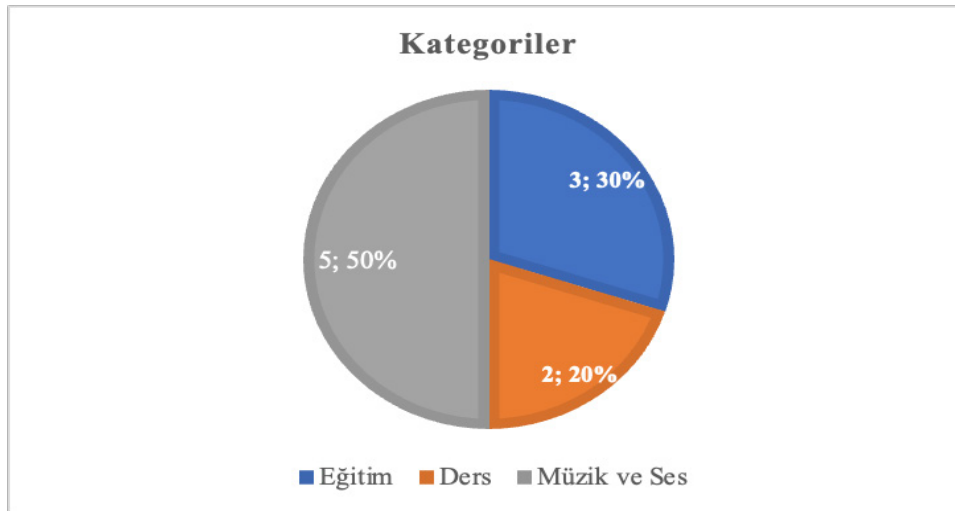
Fotograf Uygulamalar

Tablo 1’de mobil marketlerde incelenen eğitim uygulamalarının toplam sayısı 10’dur. Mobil uygulamaların yayıncılarından 6 tanesi şahıs isimli, 4 tanesi şirket isimlidir. 6 şahıs isimli yayıncının 4 tanesi Türkçe’dir.



Şekil 1. Uygulamaların mobil marketlere dağılımının grafik ile gösterimi (%)

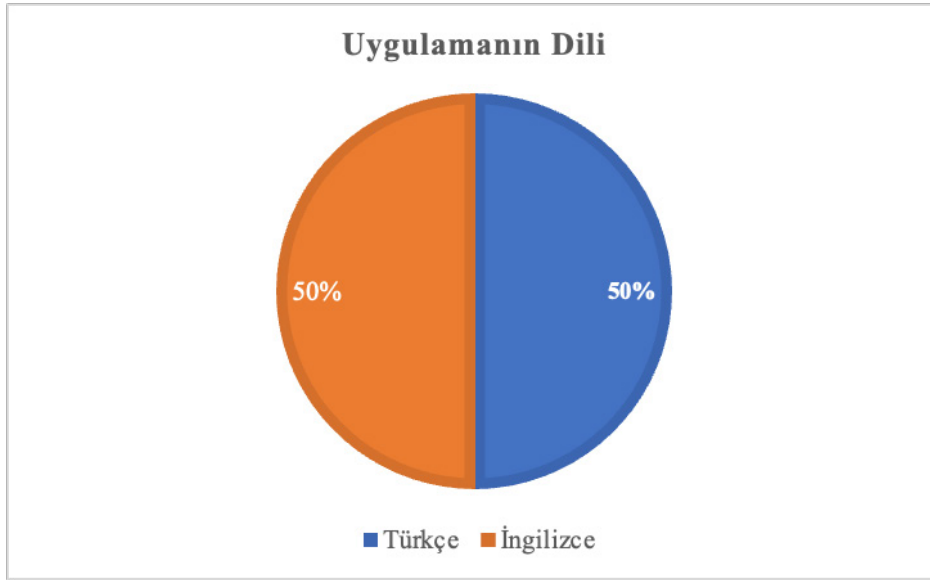
Şekil 1’de uygulamaların 7 tanesi mobil marketlerden Google Play’de, 3 tanesi App Store’da yayınlanmıştır. Tablo 1’de eğitim amaçlı mobil uygulamaların market puanı ortalamaları 5 üzerinden 3,9 puandır. Mobil uygulamaların toplam yorum sayısı 3625, ortalama yorum sayısı 403’tür. Mobil uygulamaların toplam indirme sayısı 1.702.000’dir, ortalama indirme sayısı 243.142’tür. Mobil uygulamaların ortalama boyutu 54,43 megabayttir. İncelenen mobil uygulamaların tümü küçük yaş gruplarına uygun şekilde olup Google Play’dekiler 3 yaş ve üstü, App Store’dakiler 4 yaş ve üstüne uygun olarak belirtilmiştir.



Şekil 2. Uygulamaların mobil marketlerde belirtilen kategorilerinin grafik ile gösterimi (%)

Şekil 2’de tespit edilen 10 mobil uygulamadan 3 tanesi eğitim, 5 tanesi müzik ve ses, 2 tanesi

ders kategorisindedir.



Şekil 3. Mobil uygulamaların dil dağılımının grafik ile gösterimi (%)

Şekil 3'te tespit edilen mobil uygulamaların 5 tanesi Türkçe, 5 tanesi İngilizce dilindedir.

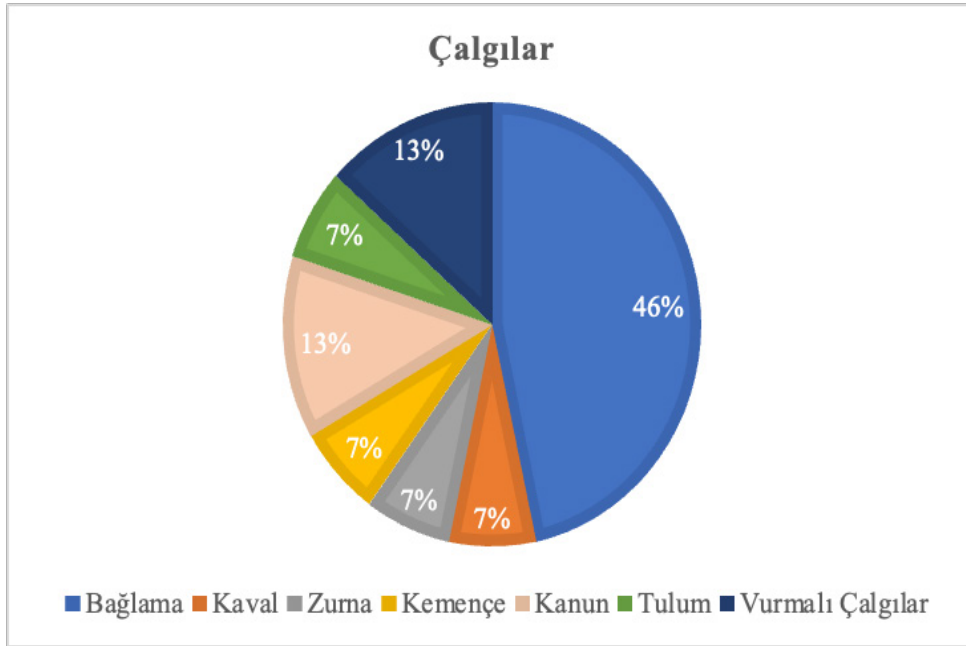
Tablo 2.

Türk Müziği Çalgı Çalma ve Pratik Yapma Uygulamaları

	Adı	Yayınlayan (Kişi&Şirket)	Market	Puan	Yorum Sayısı	İndirme Sayısı	Yaş	Boyut (MB)	Kategori	Dil
1	Bağlama Çalma Notalı	Yuki Yazılım	Google Play	3,3	2B+	1 Mn+	PEGI 3	5,9 MB	Eğlence	Türkçe
2	Touch Bağlama	Rmz Apps	Google Play	3,6	53	10B+	PEGI 3	23 MB	Müzik ve Ses	İngilizce
3	R-Kaval Çal	RTR GAMES	Google Play	3,9	318	10B+	PEGI 3	27 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
4	R-Zurna Çal	RTR GAMES	Google Play	4,3	1B+	100B+	PEGI 3	22 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
5	R-Kemençe Çal	RTR GAMES	Google Play	3,6	1B+	100B+	PEGI 3	21 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
6	Kanun	Ferhat Evak	Google Play	4,7	1B+	100B+	PEGI 3	11 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
7	R-Saz Çal	RTR GAMES	Google Play	4,2	783	100B+	PEGI 3	22 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
8	Davul Çal	Yuki Yazılım	Google Play	3,0	655	100B+	PEGI 3	5,6 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
9	Bağlama Saz	JDPDevs	Google Play	0,0	0	500+	PEGI 3	18 MB	Müzik ve Ses	İngilizce
10	Türk - Arap Perküsyon Ritimleri	Serkan Music Studio	Google Play	0,0	0	1B+	PEGI 3	34 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
11	Türkîş Bağlama Simulator	SENIOR ELECTRON LLC	App Store	3,2	5	-	4+	71,4 MB	Müzik	İngilizce
12	Saz Bağlama Cal Electric	SENIOR ELECTRON LLC	App Store	3,3	29	-	4+	61,3 MB	Müzik	İngilizce
13	Tulum 3	Davut Engin	App Store	4,1	34	-	4+	160,4 MB	Müzik	Türkçe
14	Kanun Maestro	Metehan Semiz	App Store	2,7	12	-	4+	109,9 MB	Müzik	Türkçe
15	Bağlama Turkish	Isam Al Saadi	App Store	5,0	3	-	4+	38,1 MB	Müzik	Türkçe, İngilizce

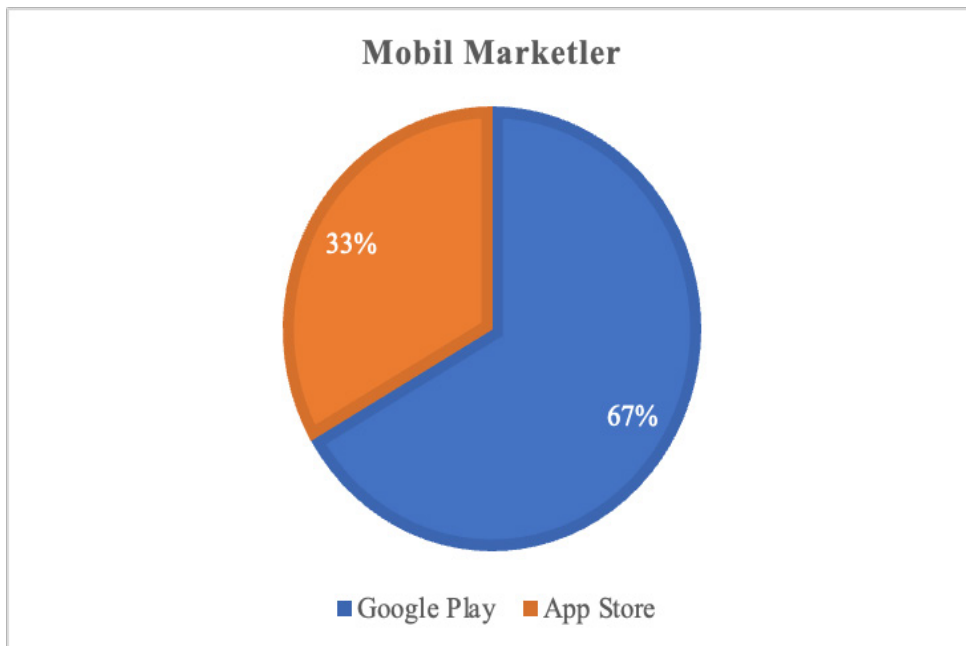
Çalgı Uygulamaları

Tablo 2’de taranan mobil marketler App Store ve Google Play’de yayınlanmış olan Türk müziği çalgı çalma ve pratik yapma uygulamalarının sayısı 15’dir. Uygulama geliştiricilerden 3 tanesi Türk şahıs ismine sahip yayıncıdır. “RTR GAMES” yayıncısı 15 uygulama içerisinde 4 farklı (kaval, zurna, kemençe, saz) uygulamaya sahiptir



Şekil 4. Mobil uygulamaların çalgı dağılımlarının grafik ile gösterimi (%)

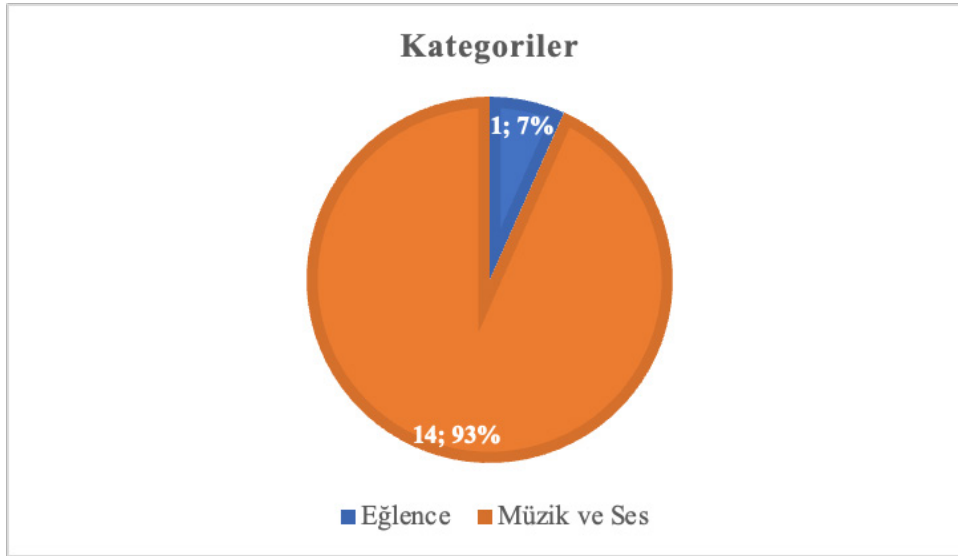
Şekil 4’te mobil uygulamalarda çalgı türleri olarak 7 bağlama, 1 kaval, 1 zurna, 1 kemençe, 2 kanun, 1 tulum 2 vurmalı çalgı yer almaktadır.



Şekil 5. Uygulamaların mobil marketlere dağılımının grafik ile gösterimi (%)

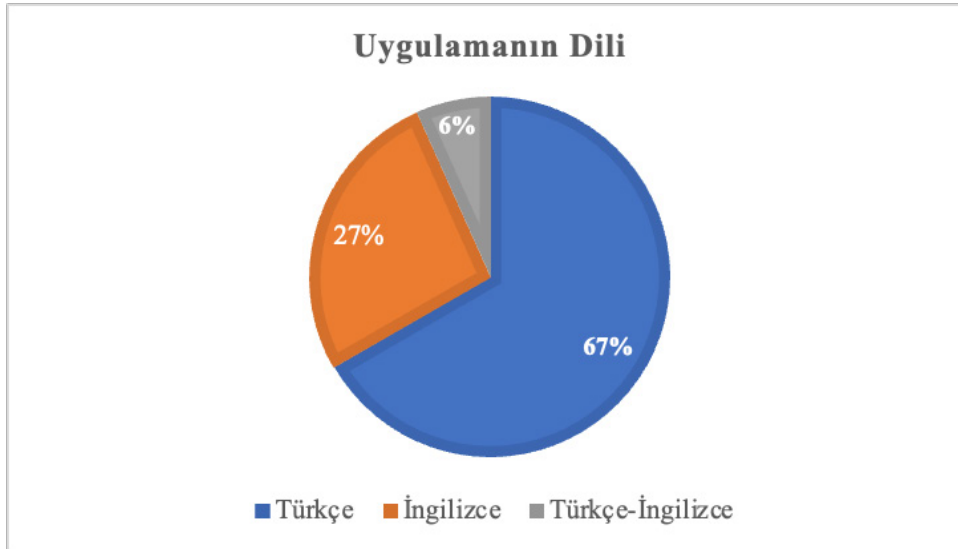
Şekil 5’te 15 uygulama içerisinde 10 mobil uygulama Google Play mobil marketinde, 5 mobil uygulama App Store mobil marketinde yayınlanmıştır. Tablo 2’de incelenen mobil uygulamaların

ortalama puan değeri 5 üzerinden 3,8'dir. Mobil uygulamaların toplam yorum sayısı 6892, ortalama yorum sayısı 530'dur. Mobil uygulamaların toplam indirme sayısı 3.330.500'dir, ortalama indirme sayısı 333.050'dir. Mobil uygulamaların ortalama boyutu 42,04 megabayttır. İncelenen mobil uygulamaların tümü küçük yaş gruplarına uygun şekilde olup Google Play'dekiler 3 yaş ve üstü, App Store'dakiler 4 yaş ve üstüne uygun olarak belirtilmiştir.



Şekil 6. Uygulamaların mobil marketlerde belirtilen kategorilerinin grafik ile gösterimi (%)

Şekil 6'da incelenen 15 mobil uygulamanın yayın katagorileri;1 adet eğlence, 14 adet müzik ve ses olarak belirtilmiştir.



Şekil 7. Mobil uygulamaların dil dağılımının grafik ile gösterimi (%)

Şekil 7'de 15 mobil uygulamanın 10 tanesi Türkçe, 4 tanesi İngilizce, 1 tanesi hem Türkçe hem İngilizce dilindedir.

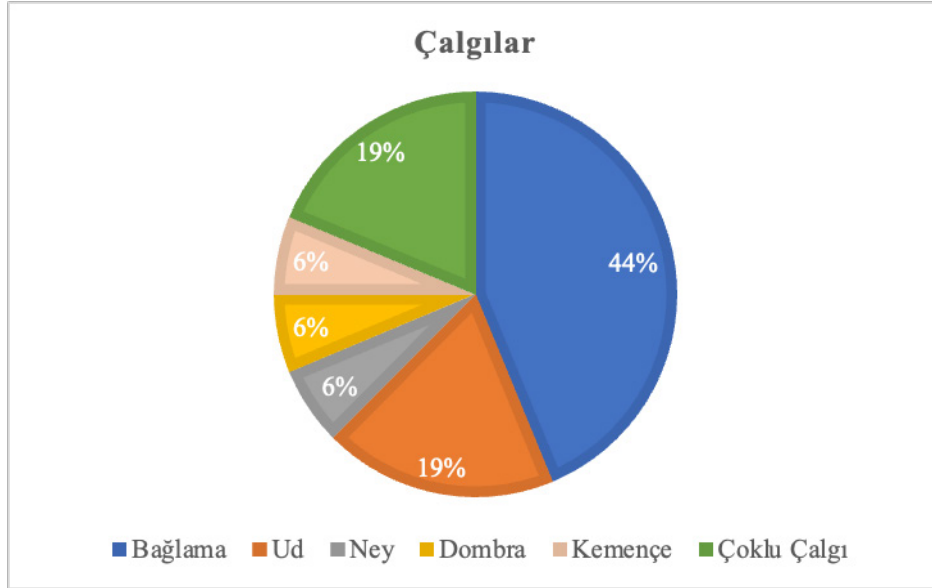
Tablo 3.

Türk Müziği Çalgıları Akort Uygulamaları

Adı	Yayımlayan	Market	Puan	Yorum	İndirme	Yaş	Boyut	Kategori	Dil
1 Bağlama Akort	Morfozz Ltd.	Google Play	4,3	2B	500B+	PEGI 3	5 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
2 Bağlama Akort Programı Ücretsiz	CherrySoft Limited	Google Play	4,4	6B	500B+	PEGI 3	5,1 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
3 Bağlama Tuner - Bağlama/Saz	KME Software	Google Play	3,8	83	50B+	PEGI 3	11 MB	Müzik ve Ses	Türkçe, İngilizce
4 Meşk Tune	Meşk Müzik Teknolojileri	Google Play	4,8	152	10B+	PEGI 3	54 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
5 Bağlama Tuner	PH Entertainment	Google Play	-	-	500+	PEGI 3	5,8 MB	Müzik ve Ses	İngilizce
6 Ud Tuner - Ud Akort Programı	CherrySoft Limited	Google Play	4,7	2B	100B+	PEGI 3	13 MB	Müzik ve Ses	İngilizce
7 Ud Akortı - Oud Tuner	KME Software	Google Play	3,0	102	10B+	PEGI 3	11 MB	Müzik ve Ses	İngilizce
8 Kemence Kemence Tuner Metronom	KME Software	Google Play	2,4	8	1B+	PEGI 3	9 MB	Müzik ve Ses	İngilizce
9 NEY Akort Programı	NEYZEN.CO	Google Play	4,7	71	1B+	PEGI 3	2,7 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
10 Bağlama Akort Programı - Profe	CherrySoft Limited	Google Play	4,0	15	500+	PEGI 3	3,1 MB	Müzik ve Ses	Türkçe
11 Bağlama, Cura, Saz Tuner	Yasar Bozdog	App Store	4,3	1,4 B	-	4+	37,5 MB	Müzik	Türkçe
12 Bağlama Tuner - Akort Aletiniz	Yasar Bozdog	App Store	4,7	512	-	4+	25 MB	Müzik	Türkçe
13 Kemence Tuner - Akort Aletiniz	Yasar Bozdog	App Store	3,9	19	-	4+	18,8 MB	Müzik	Türkçe
14 Ud, Tanbur ve Cümbüş Tuner	CherrySoft Limited	App Store	4,8	694	-	4+	39,7 MB	Müzik	Türkçe
15 Ud Tuner - Ud Akort Programı	Yasar Bozdog	App Store	4,7	80	-	4+	18,9 MB	Müzik	Türkçe
16 Dombra akortçu - Dombra Tuner	Hsing-Fu Hsueh	App Store	5,0	1	-	4+	26,7 MB	Müzik	Türkçe, İngilizce

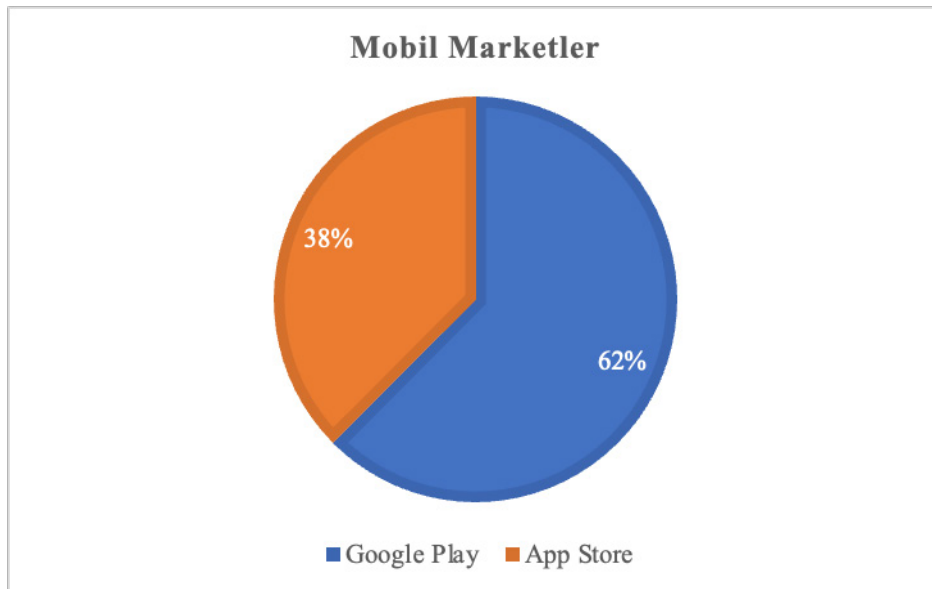
Akort Uygulamaları

Tablo 3'te Türk müziği çalgıları akort uygulamaları ilgili mobil marketlerde incelendiğinde 16 mobil uygulama tespit edilmiştir. Uygulamalar içerisinde en çok uygulama yayınlayan geliştiriciler 4'er uygulamayla "Yasar Bozdağ" ve "CherrySoft Limited" isimli yayıncıdır.



Şekil 8. Mobil uygulamaların çalgı dağılımlarının grafik ile gösterimi (%)

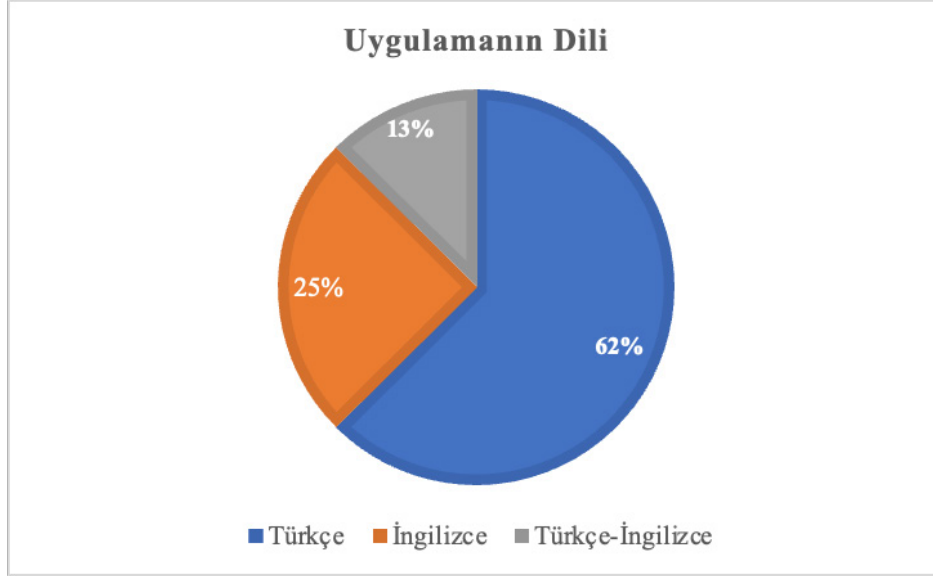
Şekil 8'de incelenen uygulamalar arasında çalgı türleri olarak 7 bağlama, 3 ud, 1 kemeçe, 1 ney, 1 dombra ve 3 adet çok çalgılı mobil uygulama yer almaktadır.



Şekil 9. Uygulamaların mobil marketlere dağılımının grafik ile gösterimi (%)

Şekil 9'da mobil uygulamaların 10'u Google Play mobil marketinde, 6'sı App Store mobil marketinde yayınlanmıştır. Tablo 3'te incelenen 16 mobil uygulamanın puan ortalaması 5 üzerinden 4,2 puandır. Toplam yorum sayısı 13.137, ortalama yorum sayısı 876'dır. Toplam indirme sayısı 1.173.00 olup, ortalama indirme sayısı 117.300'dür. İncelenen mobil

uygulamaların tümü küçük yaş gruplarına uygun şekilde olup Google Play'dekiler 3 yaş ve üstü, App Store'dakiler 4 yaş ve üstüne uygun olarak belirtilmiştir. İncelenen mobil uygulamaların boyutu tabloda yer almaktadır, uygulamaların ortalama boyutu 18 megabayttır. İncelenen mobil uygulamaların tümünün kategorisi müziktir.



Şekil 10. Mobil uygulamaların dil dağılımının grafik ile gösterimi (%)

Şekil 10'da incelenen mobil uygulamaların 4 tanesinin dili İngilizce, 2 tanesinin dili hem İngilizce hem Türkçe, 10 tanesinin dili Türkçedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Üç tablo incelendiğinde tablolardaki 41 uygulamada mobil uygulamaların çoğunluğunun şirketler tarafından yayınlandığı ve ayrıca şahıs ismi ile yayınlanan mobil uygulamalarda bazı yayıncıların Türkçe olmayan isimlere sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde uygulamalardan bazılarının isimlerinin Türkçe olmayan karakterlerle veya İngilizce kelimeler ile oluşturulduğu görülmektedir. Türk müziği çalgıları ve Türk müziği eğitimi üzerine olan bu mobil uygulamaların önemli bir bölümünün yabancı yayıncılar tarafından yapılması ülkemizde Türk müziğine yönelik mobil uygulama eksikliğinin farklı kaynaklar tarafından karşılandığını göstermektedir. Literatürde müzik ve mobil uygulama üzerine yapılan çalışmalarla birlikte mobil marketlerdeki müziğin diğer alanlarına yönelik mobil uygulamalar incelendiğinde ilgili mobil uygulamaların sayısının Türk müziği mobil uygulamalarına kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Şekil 1,5 ve 9 incelendiğinde mobil uygulamaların çoğunluğunun Google Play üzerinden yayınlandığı görülmektedir. Android cihazlarda kullanılan Google Play, yapımcısı Apple olan App Store'a göre daha fazla kullanıcıya sahiptir ve çeşitli sebeplerden ötürü kullanıcılar Google Play'i tercih etmektedir (Çiloğlu, Özeren ve Üstün, 2021) İncelenen mobil marketlerin yorum sayıları ve uygulama sayıları üzerinden karşılaştırması yapıldığında Google Play üzerindeki uygulamaların daha popüler olduğu ve daha çok yayınlandığı göze çarpmaktadır. Mobil uygulamaların puanları kullanıcı sayısı ortalamasına göre verildiği için puan durumuna göre mobil uygulamanın değerlendirilmesi uygun değildir. İncelenen mobil uygulamaların bir bölümünün puanlarının ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Mobil uygulama puanları ile indirme sayıları karşılaştırıldığında puan durumunun

indirilme sayıları üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Puanı diğer uygulamalara göre düşük olan bazı uygulamaların indirilme sayısı bir milyonu geçmektedir. Mobil uygulamaların tercih edilmesini ihtiyaçlar ve kullanım kolaylığı gibi faktörler etkilemektedir (Sıcakyüz, 2019). Ayrıca indirilme sayısını reklam, yayınlandığı süre gibi değişkenler etkileyebilmektedir, çalışmada mobil marketlerin mobil uygulamanın yayınlanma tarihini belirtmemesinden ötürü uygulamanın yayınlandığı tarih tespit edilememektedir ve incelenen her uygulamanın reklam alma ve vermeye açık olduğu görülmektedir. İndirme sayısı ile yorum sayısı doğru orantılıdır, tablo 1, 2 ve 3 incelendiğinde indirme sayıları yüksek olan mobil uygulamaların yorum sayılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Üç tablo incelendiğinde çalgı çalma üzerine yapılmış olan mobil uygulamaların toplam indirilme sayısı olarak daha çok indirildiği görülmektedir. Aynı şekilde üç tablo kıyaslandığında en çok yorum alan alanın akort uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu noktada kullanıcılar daha çok çalma ve akort amaçlı uygulamaları tercih etmiştir. Mobil uygulamaların çalgı dağılımları incelendiğinde en popüler çalgı bağlamadır. Bağlama çalgısı üzerine yapılmış uygulamalar hem eğitim hem çalgı hem de akort işlemlerinde daha çok tercih edilmiştir. PEGI, açılımı Pan European Game Information olan ve 2003 yılından beri kullanılan oyun derecelendirme sistemidir. Avrupa oyun bilgi sistemi PEGI'nin amacı belli kriterlere göre oyunları sınıflandırmak ve kullanıcılara rehber oluşturmaktır. (Yücel, 2019). Google Play'deki tüm uygulamalar PEGI 3' tür ve tüm yaş gruplarına uygundur, şiddet içeriği, argo ve korkutucu unsurlar içermemektedir (PEGI, 2023). App Store için ise tüm uygulamalar 4 yaş ve üzeridir ve bu kategorideki uygulamalar sakıncalı bir materyal bulundurmamaktadır (Apple, 2023). Yaş özellikleri bakımından her iki mobil marketteki tüm mobil uygulamalar tüm yaş gruplarına yönelik yayınlanmıştır. Uygulamaların tercih boyutlarını etkileyen faktörlerden birisi uygulamanın boyutudur (Uslu, Gür, Eren ve Özcan, 2020). Mobil uygulamaların boyutlarının bazıları oldukça düşükken bazıları yüksektir, mobil uygulamalar incelendiğinde grafiklerin, ses dosyalarının ve yazılım şeklinin boyutları etkilediği görülmüştür. Uygulama dilleri incelendiğinde Türk müziğine mobil uygulamalarının dili ağırlıklı olarak Türkçedir. Uygulamaların önemli bir bölümünün de İngilizcedir. Uygulama yayıncılar incelendiğinde ülke dışındaki kaynakların da bu alanda üretim yaptığını görmekteyiz. Uygulama kategorileri incelendiğinde çoğunluğun müzik kategorilerinde yayınlandığı görülmektedir. Tüm uygulamalar içerisinde sadece 5 uygulama eğitime yönelik kategorize edilmiştir.

Mobil uygulamalar hem eğitimin birçok alanında hem de müzik eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Batı müziğine yönelik yapılmış mobil uygulamaların milyonlarca kullanıcısı vardır. Ülkemizde müzik türü ve enstrüman tercihleri üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Türk müziği ve Türk müziği çalgılarının Batı müziğine yakın veya daha çok tercih edildiği görülmektedir (Soysal ve Dönmez, 2022; Kamalı ve Temiz 2017, Kına, 2023). Bu açıdan Türk müziğine yönelik mobil uygulama kullanıcısı kitlesinin olmasına rağmen yayınlanan mobil uygulamaların az olduğu dikkat çekmektedir.

ÖNERİLER

Müzik eğitimi noktasında da mevcut mobil uygulamaların eğitime entegrasyonu hem materyal ve kaynak çeşitliliği hem de öğretim yöntemi çeşitliliği açısından alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu mobil uygulamalar herkese açıktır, uluslararasıdır ve çeşitli kitlelere hitap etmektedir. Kendi müziğimizi kendi toplumumuza ve farklı toplumlara ulaştırabilmek için bu mecraları aktif kullanmak, bu mecralarda mobil uygulamaların artmasını sağlamak alanımızda önemli etkiler yaratacaktır. Türk müziğinin hem Türk Halk Müziği hem de Türk Sanat Müziği noktasında topluma

yaygınlaştırılabilmesi, toplumun fırsat eşitliği içerisinde kolay ulaşılabilir müzik eğitimine erişebilmesi için Türk müziği ve Türk müziği eğitimi üzerine mobil uygulamaların üretilmesi ve yaygınlaştırılması faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Apple. (t.y.). *Uygulamalar için yaş sınırları: App Store Yazısı*. App Store. Erişim tarihi: 24.10.2023, gönderen: <https://apps.apple.com/tr/story/id1440847896?l=tr>
- Arslanhan, E. & Onuray Eğilmez, H. (2023). Piyano Eğitimi Odaklı Mobil Uygulamaların Analizi ve Müzik Öğretmeni Adayları Tarafından Kullanılma Durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 24-41
- Aygül, H. H., Gürbüz, G. & Esra, Ü. (2022). Google play store'daki türkiye kaynaklı islami mobil uygulamalar: tematik bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 47, 251-278.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çiloğlu, T. , Özeren, E. & Üstün, A. B. (2021). Mobil uygulama geliştirme, yayımlama ve ekonomik gelir etme aşamalarının incelenmesi: ios ve android sistemlerinin karşılaştırması. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5 (1), 60-77
- Kalkanoğlu, B., & Serin Özparlak, Ç. (2018). Piyano eğitimi açısından mobil cihazlarda kullanılan yazılımların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(69).
- Kamalı, C. & Temiz, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin müzik tercihlerinin ve bu tercihleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Fine Arts*, 12(4).
- Kına, Zafer. (2023). *Lise öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi. DENİZLİ
- PEGI. (t.y.). *PEGI*. Erişim tarihi: 24.10.2023 gönderen: <https://pegi.info/>
- Sıcakyüz, Ç. (2019). Mobil uygulama kullanımını etkileyen faktörler. *Ubaader Kongreleri 2019/1 Uluslararası Türkiye Vizyonu Kongresi (UTVİK)*, Adana.
- Soysal, N. F., & Dönmez, A. O. (2022). Türk gençlerinin Türk halk müziği dinleme tercihleri ve Türk halk müziği sanatçısı Musa Eroğlu hakkındaki görüşleri. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 10(1), 27-42.
- Uslu, B. , Gür, Ş. , Eren, T. & Özcan, E. (2020). Mobil uygulama seçiminde etkili olan kriterlerin belirlenmesi ve örnek uygulama. *İstanbul İktisat Dergisi*, 70 (1), 113-139.
- Yücel, V. (2019). Zararlı dijital oyunlar ve çocuklar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7).

İlknur Özal Göncü , Duygu Güzelimdağ

TEKERLEMELER VE BEDEN PERKÜSYONUNUN RİTİM EĞİTİMİNDE KULLANILMASI

GİRİŞ

Tekerleme sözcüğünün kökü “tek” isim kökünden oluşmakta ve teker teker söylemek anlamındadır. Türk Dil Kurumuna (2021) göre tekerleme sözcüğü “birbiriyle uyumlu hazır söz kalıbı, çoğunlukla masalların başında bulunan uyaklı giriş veya ara sözler” şeklinde tanımlanmaktadır. Tekerlemelerde ifadeler anlamlı anlamsız ya da yarı anlamlı olabilir. Bazı tekerlemeler ezgili bir yapıya sahipken bazıları ise belirli bir ezgisi olmayan ritmik bir yapıya sahiptir (Sun, 1998, s.24). Tekerlemeler, genellikle kulağa hoş gelen ses örüntüleri ve tekrarlanan ritmik yapılar içerir. Tekerlemelerin bu özellikleri, kekemelik, söz yitimi, boğulanma, kelime, konuşma, dil ve ses bozukluğu gibi sorunların giderilmesinde önemli katkılar sağlarken çocukların dil becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur (Gökkaya, 2008). Aynı zamanda tekerlemeler, kelime dağarcığını genişletmek ve dildeki vurgu ve tonlamayı anlamak için de kullanılabilir. Tekerlemelerin çocuğun müziksel gelişimine de önemli katkıları vardır. Bunlardan bazıları:

- Ritmik Farkındalık: Tekerlemeler, çocukların ritmik farkındalıklarını artırabilir. Kelimelerin belirli bir ritim veya vurguyla tekrar edilmesi, çocukların ritmi tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olabilir.
- Dil ve Müzik İlişkisi: Tekerlemeler, dil ve müziğin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu gösterir. Müzik ve dil, birçok açıdan benzerlik gösterir ve tekerlemeler bu ilişkiyi anlamalarına yardımcı olabilir.
- Vurgu: Tekerlemelerdeki sözcük vurgusu, çocukların vurguyu tanımalarına ve bu beceriyi müziğe uyarlamalarına yardımcı olabilir. Müziğin ritmi ve vurgusu arasında bir bağlantı olduğunu anlamak, müzikal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Kulak Gelişimi: Tekerlemeleri dinlemek ve tekrar etmek, çocukların işitsel yeteneklerini geliştirebilir. Doğru sesleri tanımak ve ayırt etmek, daha sonraki müzikal eğitimleri için temel oluşturabilir.
- Kendi Müzikal İfadelerini Yaratma: Tekerlemeler, çocukların kendi müzikal ifadelerini yaratma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Kelimeleri ve ritmi kullanarak kendi tekerlemelerini oluşturabilirler, bu da müzikal yaratıcılıklarını teşvik edebilir.
- İşbirliği ve Grup Çalışması: Tekerlemeleri çevresindeki bireyler ile paylaşmak, grup içi işbirliği ve müziğin paylaşıldığı bir deneyim oluşturabilir. Bu, çocukların müziği topluluk içinde keşfetmelerine yardımcı olabilir.

Ancak, tekerlemelerin müziksel etkileri çocuktan çocuğa farklılık gösterebilir. Bazı çocuklar, tekerlemeleri müzikal becerilerini geliştirmek için daha fazla kullanabilirken, diğerleri için daha fazla müzik eğitimi veya farklı müzikal deneyimler gerekebilir.

Beden Perküsyonu, beden müziği ya da beden ritmi olarak tanımlanan üç terim de yaklaşık olarak aynı şeyi ifade etmektedir. Beden perküsyonu veya ritminin haricinde kalan konuşma ve vokali beden müziği kapsamaktadır. Beden müziği, vücudun çeşitli bölgelerine vurma, çırpma suretiyle ses çıkarma, adım ve vokal gibi unsurların kullanımıyla ortaya çıkan beden sesleriyle üretilen müziktir. “Beden müziğinde müzik, drama ve dans arası bir ayrım söz konusu değildir. Ritimleri oluşturmak için kullanılan beden hareketlerinin görsel etkisi olduğu için icracı aynı zamanda dansçı ve oyuncudur. Beden Müzisyeni müzikle birlikte, müziksiz ya da müziğin yerine dans edenlerden farklı olarak müziği yapan ve yerine göre dramayı yaratandır. Görsel ve duysal beden hareketleri basitten karmaşığa, en alt seviyeden en üstüne müziği göstermeye ve dansı duyurmaya olanak sağlar”(Bulut, M. Ö., 2011, sf. 29). Beden perküsyonunun çocuğun müziksel gelişimine de önemli katkıları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları:

- Ritim ve Zaman Duygusu Gelişimi: Beden perküsyonu, ritim ve zaman duygusunu geliştirmeye yardımcı olabilir. Ritmi düzenlemek, vücudu müziğe uygun bir şekilde kullanmak ve tempo tutmak, müzikal yetenekleri geliştirebilir.
- Koordinasyon Gelişimi: Beden perküsyonu, vücut hareketleri ve ritmik seslerin aynı anda kontrolünü gerektirir. Bu durum, beden ve zihni koordine etme becerisini geliştirebilir.
- Beden Farkındalığı: Beden perküsyonu, vücut parçalarından farklı sesleri üretebilme becerisini artırırken, vücut farkındalığını da geliştirir. Bu durum dans, spor ve diğer aktivitelerle de ilişkilendirilebilir.
- Müzikal Kulak Gelişimi: Beden perküsyonu, müziğin içindeki ritmik yapıları daha iyi kavramayı teşvik eder. Bu durum, kulak eğitimini ve müzikal analiz becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir.
- Müzikal İfade: Beden perküsyonu, kendinizi müzik aracılığıyla ifade etmek için farklı bir yöntem sunar. Vücudun farklı bölgelerini kullanarak çeşitli sesler üretmek, duygusal ifadeyi müziğe dönüştürmede kullanılabilir.

Beden perküsyonu, çeşitli yaş grupları ve beceri seviyeleri için erişilebilir bir müzikal aktivitedir. Bu nedenle, müziksel gelişim için erken yaşlardan itibaren veya yetişkinler için de kullanılabilir.

Tekerlemeler ve beden perküsyonunun tüm bu özellikleri dikkate alındığında, bu iki unsurun birlikte kullanımının ritim eğitimi için kolaylaştırıcı olacağı ve etkili bir öğrenim ortamı sağlayacağı düşünülmektedir. Belirli bir tekerlemeyi takip etmek, vücut perküsyonunun doğru zamanda ve düzgün bir şekilde yapılmasına katkıda bulunabilir. Tekerlemeler, beden perküsyonunda farklı ritmik desenler oluşturmak için kullanılabilir. Bu durum yaratıcı ifadeyi teşvik edebilir ve farklı perküsyon tekniklerinin keşfedilmesine olanak tanıyabilir. Tekerlemeler ve beden perküsyonu, öğrencilere yaratıcı düşünme ve improvize etme becerilerini geliştirme fırsatı verir. Belirli bir ritmi takip etmek yerine, öğrenciler kendi tekerlemelerini oluşturabilir veya beden perküsyonunda kendi ritimlerini yaratabilirler.

Bu çalışmanın amacı, tekerlemeler ve beden perküsyonu arasındaki bu ilişkilerden yola çıkılarak, tekerlemeleri kullanarak beden perküsyonu yoluyla ritim çalışmalarını ve öğretimini daha kalıcı, işlevsel ve eğlenceli hale getirecek uygulama örnekleri sunmaktır. Çalışmanın problem cümlesi, “Tekerlemeler ve beden perküsyonu ritim eğitiminde nasıl kullanılabilir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler:

1. Tekerlemeler ve Beden Perküsyonunun ritim eğitiminde kullanılmasına yönelik deney grubuna ilişkin ön test ve son test sonuçları nasıldır?
2. Deney grubuna ilişkin t – testi sonuçları nasıldır?
3. Tekerlemeler ve Beden Perküsyonunun ritim eğitiminde kullanılmasına yönelik kontrol grubuna ilişkin ön test ve son test sonuçları nasıldır?

Araştırmanın Önemi:

Tekerlemeler ve beden perküsyonunun ritim eğitiminde kullanılması, geleneksel öğrenme metotlarına alternatif ve yenilikçi bir perspektif sunarak eğitimde çeşitliliği artırmaktadır. Aynı zamanda beden perküsyonu öğrencilere motor becerilerini geliştirme fırsatı sunarken, tekerlemeler de dil becerilerini destekleyebilmektedir. Bu araştırmanın, eğitimciler ve öğrenciler için alternatif ve etkili öğrenme yöntemleriyle ilgili farkındalığı artırarak, ritim eğitimine daha geniş bir perspektif kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada beden perküsyonu ve tekerlemelerin ritim eğitimindeki etkililiğini incelemek amacıyla deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modeli, araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak veya denenceleri test etmek için yapılan bir araştırma planıdır. Araştırmacı bu plana ve araştırmanın amacına en uygun ve en ekonomik şekilde verilerin toplanması, analizi ve çözümlenmesine yönelik olarak gerekli tüm koşulları düzenler (Selltiz, vd., 1959, s. 50). Karasar'a (2020) göre, araştırma koşullarının organize edilmesinde temelde betimleme ve deneme olmak üzere iki yaklaşım mevcuttur ve araştırmacı araştırma koşullarına bağlı olarak bu yaklaşımlardan birinden ya da her ikisinden yararlanmak zorundadır (s. 76). Araştırmada bu bağlamda deneysel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Deneysel yöntem, dikkatle kontrol edilmiş koşullar altında, belirli bir etkiye, harekete (girdi) karşılık nasıl bir tepkinin, davranışın (çıkıtı) meydana geleceğini saptamaya yönelik bir süreçtir (Kaptan, 1998, s. 74).

Araştırmada "Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen" kullanılmıştır. "Bu model bize, daha önce oluşmuş grupların aynen alındığını; ancak şans yoluyla (random, yazı-tura) bunlardan bir tanesinin deney grubu, ötekini de kontrol grubu olarak atandığını; grupların bir kez deney başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğünü göstermektedir. Bu tür bir çalışmada iç geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler oldukça kontrol edilebilmektedir. Çünkü, bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olacaktır"(Kaptan, 1998, sf. 85).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan (10 kişi deney, 10 kişi kontrol grubu olmak üzere) 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin müziksel deneyim geçmişlerinde amatör ya da profesyonel olarak müzik eğitimi bulunmamaktadır.

İşlem Basamakları

1. Çalışma süresince kullanılacak olan tekerlemelerin tespiti için kaynak taraması yapılmıştır.
2. Çalışmada kullanılacak üzere belirlenen tekerlemelerin ritim kalıplarına uygun olacak şekilde beden perküsyonu hareketleri belirlenmiştir.
3. Beden perküsyonunda kullanılacak olan hareketleri ifade eden semboller, tekerlemelerin notasyonu üzerine eklenerek, deney grubuyla gerçekleştirilecek olan uygulamalar (Ek.1) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.
4. Deney ve kontrol grubunu oluşturmak üzere 20 kişilik tek bir sınıf içerisinde öğrenciler rastgele seçilerek 10'ar kişilik iki grup oluşturulmuştur.
5. Araştırmacı tarafından, öğrencilerin ritimsel becerilerini ölçmeyi amaçlayan "Ritim Beceri Testi" hazırlanmış, uzman müzik eğitimcilerinin görüşleri de alınarak teste son hali verilmiştir.
6. Her iki gruba da (deney-kontrol) araştırma başında "Ritim beceri testi" (Ek.2) uygulanarak sonuçlar kayıt altına alınmıştır.
7. Her gün yarım saat olmak üzere beş gün süre ile deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan uygulama örnekleri ile kontrol grubuna ise teorik bir anlatıma dayalı ritim eğitimi verilmiştir.
8. Beş günlük eğitim sonucunda deney ve kontrol gruplarına "Ritim Beceri Testi" yeniden uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk aşamasında literatür taraması yapılarak konunun kavramsal altyapısı oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılacak tekerlemelerin tespitinde Ömer Faruk Yurtoğlu'nun "Şekerlemeler gibi Tekerlemeler" kitabından ve İlknur Özal Göncü, Çiğdem Aytepe ve Atilla Çağdaş Değer tarafından yazılan "Ezgili Bilmece ve Tekerlemeler" kitabından yararlanılmıştır.

Araştırmanın deneysel boyutunda ise veriler, tekerlemeler ve beden perküsyonunun ritim eğitimine etkisini tespit edebilmek amacıyla, 6. sınıf müzik dersi kazanımları da göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından geliştirilen ritim beceri testi (Ek.2) vasıtası ile toplanmıştır. Ritim beceri testi 5 ayrı ritim cümlesi içermektedir. Ritim cümleleri dördümlük, sekizlik ve onaltılık notalardan ve Milli Eğitim Bakanlığı 6. sınıf müzik dersi kitabında yer alan basit ritim kalıplarından oluşmaktadır. Her bir ritim kalıbı 2.5 puan ve her ritim cümlesi toplamda 20 puan olmak üzere ritim beceri testi toplam değerlendirme puanı 100 puandır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, başarı testlerinin analizi için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları karşılaştırması için t-testi tercih edilmiştir. Bu test, iki bağımsız grup arasındaki ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yaygın bir yöntemdir. Öncelikle, deney grubu ve kontrol grubu arasındaki başarı düzeylerini değerlendirmek ve deneyin etkisini ölçmek amacıyla bu test seçilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada yapısal geçerliği sağlamak için araştırmacılar tarafından alanlarında uzmanlaşmış kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, ölçme aracının yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla uzmanlardan alınan görüşler ve öneriler dikkate alınmıştır. Uzmanlar, ölçüm aracının içerdiği öğelerin, ölçülen kavram veya değişkenleri doğru ve güvenilir bir şekilde

yansıttığından emin olmak için analiz ve öneriler sağlamıştır. Bu uzman görüşleri, yapısal geçerliği artırmak ve ölçüm aracının amacına uygunluğunu güçlendirmek için araştırma sürecinde önemli bir rol oynamıştır.

BULGULAR

1. Deney Grubuna İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 1.

Deney Grubu Ön Test – Son Test Sonuçları

Test Türü	Örneklem Büyüküğü (N)	Ortalama Başarı Puanı	Standart Sapma	Ortalama Başarı Puanı Hatası
Ön Test	10	205.5000	216.42872	68.44077
Son Test	10	260.0000	262.94275	83.14980

Yukarıdaki tablo, deney grubuna ait "ön test" ve "son test" sonuçlarını içeren temel istatistikleri sunmaktadır. "Ön Test" grubunun ortalaması 205.5000 iken, "Son Test" grubunun ortalama başarı puanı 260.0000 olarak hesaplanmıştır. Bu, deney grubunun başarı puanlarının "Ön Test"e göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir.

Her iki grup için de yüksek standart sapma değerleri görülmektedir. Bu, başarı puanlarının büyük bir değişkenliğe sahip olduğunu gösterir.

Ayrıca, her iki grubun da örnekleme büyüklüğü 10'dur. Bu, sonuçların genellenmesi açısından önemlidir ve daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini vurgular.

2. Deney Grubuna İlişkin T - Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 2.

Deney Grubu İçin T-test Sonuçları

Test Türü	t-Değer	Serbest Derece (df)	İki Yönlü pDeğer	Ortalama Fark	%95 Güven Aralığı (Lower - Upper)
Ön Test	3.003	9	0.015	205.5000	[50.6760-360.3238]
Son Test	3.127	9	0.012	260.0000	[71.9021 - 448.0979]

Yukarıdaki tablo, deney grubu için gerçekleştirilen t-test sonuçlarını içermektedir. Her iki test sonucunda da p-değerleri düşüktür, yani deney grubunun "ön test" ve "son test" sonuçlarının her ikisi de test değeri olan 0'dan anlamlı bir şekilde farklıdır. Bu, deney grubunun başarı puanlarının arttığını göstermektedir.

3. Kontrol Grubuna İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3.*Kontrol Grubu Ön Test – Son Test Sonuçları*

Test Türü	Örneklem Büyüküğü (N)	Ortalama Başarı Puanı	Standart Sapma	Ortalama Başarı Puanı Hatası
Ön test	10	248.5000	208.39399	65.89997
Son test	10	236.0000	220.47676	69.72087

Yukarıdaki tablo, kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarını içeren temel istatistikleri sunmaktadır. T-test sonuçlarına göre, "ön test" ve "son test" grupları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu, kontrol grubunun başarı puanlarının "ön test" grubundan anlamlı bir şekilde farklı olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, deney grubundaki başarı artışının sadece kontrol grubundan kaynaklanmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Deney grubunda ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Böylelikle tekerlemeler ve beden perküsyonunun bir arada kullanımı ile gerçekleştirilen ritim eğitimi başarılı olmuştur. Diğer yandan, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Tekerleme ve beden perküsyonunun öğrencilerin içsel ritim duygusunu geliştirmede olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu yöntem ile yapılacak ritim eğitimlerinin, öğrencilerin müziği daha iyi anlamalarına ve daha iyi icra etmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yücesoy (2022), yaptığı çalışmada Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitimine etkisini incelemiş ve ritim eğitiminde tekerlemelere yer verilmesinin öğrencilerin başarılarına olumlu yönde etkisi olduğunu ve öğrencilerin ders sürecine beğenerek katıldıklarını belirtmiştir. Araştırma bu yönüyle sonuçlar açısından paralellik göstermektedir.

Araştırma süresince, beden perküsyonunu grup olarak çalışmanın ve icra etmenin öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirdiği, öğrencilerin ritim eğitimi konusunda daha istekli ve heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir. Bu sebeple çalışma sonucunda müzik dersinin ve hareket temelli eğitimin sosyalleşmeye etkisi üzerine yapılan çalışmalar da tartışmaya dâhil edilmiştir. Buradan hareketle, Dinçer (2009), müzik dersinin ve ders dışı müzikal etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşmesinde etkili olduğu; Sökezoğlu (2010), ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi alan öğrencilerin sosyal yönden gelişim sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonucunda; tekerlemeler ve beden perküsyonu ile yapılan ritim eğitiminin başarılı olduğu, öğrencilerin aşına oldukları tekerlemeleri ve bedenlerini aktif bir şekilde kullanarak ritim eğitimi gerçekleştirme konusunda daha motive oldukları gözlemlenmiştir.

Bu araştırma sonucundaki öneriler aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin içsel ritim duygusunu geliştirmek ve müziği daha iyi anlamalarını sağlamak için tekerlemelerle desteklenmiş beden perküsyonu gibi yöntemlerin daha yaygın bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

Beden perküsyonu gibi hareket odaklı tekniklerin grup çalışmalarında kullanılması, öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirerek sosyal etkileşimi artırabilir.

Geleneksel perküsyon aletlerine erişimi olmayan öğrenciler için beden perküsyonunun daha yaygın olarak kullanılması, ritim eğitimi daha erişilebilir hale getirebilir. Bu, maliyet ve yer tasarrufu sağlayarak müzik eğitimine daha geniş bir katılımı teşvik edebilir.

Öğrencilerin kendi vücutlarıyla ritim oluşturarak aktif bir şekilde katıldıkları ve bildikleri tekerlemelerle öğrenme sürecine dahil oldukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin

motivasyonunu ve katılımını artırmak için bu tür etkileşimli ve katılımcı yöntemlerin daha sık kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Bulut, M. Ö. (2011). *Kalabalıklar ve beden müziği*. Sanatta Yeterlik Tezi. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Diñçer, M. G. (2009). *Müzik dersi ve ders dışı müzikal etkinliklerin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyalleşmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılması* (Tez No. 219023) Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (35. basım). Nobel.
- Özal Göncü, İ. & Aytepe, Ç. & Değer, A. Ç. (2010). *Ezgili bilmece saymaca ve tekerlemeler*. Ankara.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1959). *Research methods in social relations* (Revised Edition). Holt, Rinehart & Winston.
- Seyrek, H., & Sun, M. (1998). *Okul öncesi eğitiminde müzik*. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi*. (Afyonkarahisar İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yurtoğlu, Ö. F. (2012). *Şekerlemeler gibi tekerlemeler*. (Birinci baskı). Ankara.
- Yücesoy, M. (2022). *Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitiminde kullanılması* (Tez No. 746862) Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

EKLER

Ek 1.

Tekerlemeler ile Beden Perküsyonu için Uygulama Örnekleri

UYGULAMA

1.

POSTA TRENİ

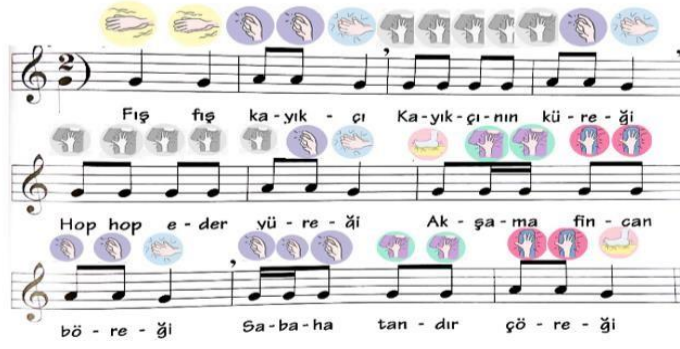
Göğse vur Alkış Parmak Sıklat Dize vur Ayak vur Elleri sür Göğüs-El

Pos- ta pos- ta mek- tup gö- tür dos- ta

Pos- ta pos- ta se- lam söy- le dos- ta

FIŞ FIŞ KAYIKÇI

2.



Fiş fiş ka-yık - çı Ka-yık-çı-nın kü-re-ği
Hop hop e-der yü-re-ği Ak-şa-ma fin-can
bö-re-ği Sa-ba-ha tan-dır çö-re-ği

O MO

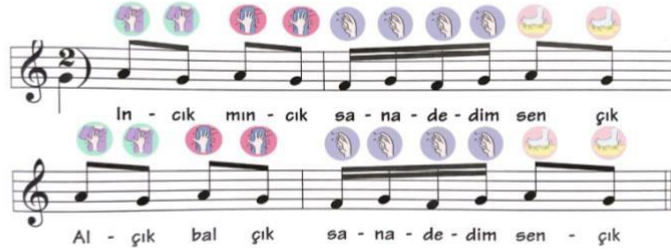
3.



O mo do el - ma da do
La - pa - çi - ko la - pa - çi - ko tek - van - do

INCIK MINCIK

4.



In - cik mın - cik sa - na - de - dim sen çık
Al - çık bal çık sa - na - de - dim sen - çık

Ek 2.

Ritim Beceri Testi

" Her bir dizek 20 puan, her bir ritim kalıbı (1 vuruşluk dilim) 2,5 puan olacak şekilde toplam değerlendirme puanı 100 puandır. "



İlknur Özal Göncü , Gülay Laçın

Güzel Sanatlar Lisesi Çoksesli Koro Dersinin İşlenişine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

GİRİŞ

Sanatsal alanda bireyin ilgi ve yeteneği doğrultusunda aldığı eğitim sonucunda kişide o alanda istendik davranışların kazanmasına olanak sağlar. Sanatsal alanda bireyin müzik alanında istendik davranış kazanması da ancak müzik eğitimi ile mümkün görülmektedir. Uçan (2005), müzik eğitimi, müzikal davranışın kazandırılması veya müzikal davranışın değiştirilmesi ya da müzikal davranışın geliştirilmesi süreci olarak tanımlarken Say (2005) ise müzik eğitimi, çocukluk döneminden itibaren bireylere müzikal davranışların kazandırılarak bu davranışların geliştirildiği süreç olarak tanımlamakta ve müzik öğretiminin dinleme, okuma, yazma, müzik enstrümanı çalma, şarkı söyleme, müzik algısını geliştirme, uygulama alanlarını temsil ettiğini vurgulamaktadır.

Müzik eğitimi, asıl amacına göre üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar;

- Genel müzik eğitimi
- Özangen (Amatör) müzik eğitimi
- Mesleki (Profesyonel) müzik eğitimi

Uçan, genel müzik eğitiminin her yaş için gerekli olduğunu ve bu eğitimin herkese yönelik olduğunu belirtirken (1994), Şahin (2017), yapmış olduğu çalışmada; Genel müzik eğitiminin meslek, okul, bölüm fark etmeksizin herkese yönelik olduğunu vurgulayarak, sağlıklı ve dengeli bir yaşam için gerekli olan genel müzik kültürünün asgari düzeyde sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Müzik eğitimi Milli Eğitimin belirlediği müfredat çerçevesinde ders şeklinde tüm öğrencilere eşit olarak okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki okullarda müzik dersi adı altında verilmektedir. Türkmen (2020), genel müzik eğitiminin herkese yönelik olduğunu, bu eğitim ile bireylere temel müzik eğitiminin verildiğini belirtmektedir. Aynı zamanda bu eğitimin temel amacının bireylerin kendi kültürlerini tanımlarına ve belli bir sanat anlayışına sahip olmalarına yardımcı olduğunu ifade ederken, genel müzik eğitiminde müziğin bir iletişim aracı olarak kullanılmasıyla da bireylerin sosyalleşmesinin sağlandığını da ifade etmektedir.

Amatör müzik eğitimi, müzikle ilgilenen bireylerin geliştirmek istediği bir alanda (ses eğitimi, çalgı eğitimi vb.) ve müzikal davranış kazanmalarına yönelik bir eğitimidir. Bu eğitim isteğe bağlıdır, zorunlu değildir.

Türkmen (2020), Türkiye’de amatör müzik eğitimi veren kurum, dernek ve kurumların sayısının oldukça fazla olduğunu, buralarda eğitim gören öğrencilerin profesyonel müzik eğitimi veren kurumlara yönlendirilmesinde aktif rol oynadıklarını vurgulamaktadır.

Profesyonel müzik eğitimi, müzik alanında gelişmek ve müziği kariyer olarak sürdürmek isteyenlere yönelik bir eğitimidir. Baran (2021) araştırmasında profesyonel müzik eğitiminin yaşamın tüm yönlerini birbirine bağlayan ilkeleri takip ettiğini ancak bu konuyu öğretmeye başlamadan önce belirli bir düzeye ulaşmak için uygun çalışma ve bilişsel beceriler gerektirdiğini ifade etmiştir.

Mesleki müzik eğitiminin temelini atıldığı Güzel Sanatlar Lisesi araştırmanın da ana konusunu oluşturmaktadır.

Güzel Sanatlar Liseleri

Müzik eğitiminin üç ana türünden (genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi, mesleki müzik eğitimi) biri olan mesleki müzik eğitimi Uçan(2013); “profesyonel müzikçi yetiştirme, mesleki müzikçiliğe yöneltme ve yönlendirme” olarak tanımlamaktadır (s. 32).

Ortaöğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumların başında Güzel Sanatlar Liseleri gelmektedir. Güzel Sanatlar Liselerinden önce mesleki müzik eğitiminin tarihsel süreci incelendiğinde ilk kurum olarak ‘Musiki Muallim Mektebi’ görülmektedir.

Müzik öğretmeni yetiştirmek üzere 1 Eylül 1924’te kurulan Musiki Muallim Mektebi, 1 Kasım 1924’te de müzik eğitimi vermeye başlamıştır. Tangülü & Becerikli (2020) yapmış oldukları çalışmada Musiki Muallim Mektebini, Cumhuriyet’in kuruluşunun ilk yıllarında faaliyete geçen ve müzik öğretmeni yetiştiren bölümlerin atası olarak kabul etmektedir.

Müzik eğitimi, Devlet kurumlarının ve özel kurumların çatısı altında verilebilmektedir. Bu kurumlara; üniversitelerin müzik eğitimi fakülteleri, güzel sanatlar fakültesi ve konservatuvarlar, güzel sanatlar liseleri, TRT, müzik evleri, dersane etüt merkezleri örnek olarak gösterilebilir. Güzel Sanatlar Lisesinin kuruluş amacı 2009 yılı 27260 sayılı Tebliğler Dergisinde şu şekilde belirtilmiştir:

“Öğrencilerin Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları yanı sıra güzel sanatlar ve spor alanlarında;

- a) İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini,
- b) Güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Türk sanat, kültür ve sporuna katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini,
- ç) İş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini,
- d) Alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini,
- e) Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini sağlamaktır” (MEB, 2009).

“Öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlayan Güzel Sanatlar Liseleri, başlangıçta güzel sanatlara yönelik programlar uygulayan yükseköğretim kurumlarının buldukları yerler tercih edilmek suretiyle, güzel sanatlar faaliyetlerine elverişli yörelerde açılan, ortaokul öğrenimi üzerine bir yılı hazırlık ve altı dönem lise öğrenim süresi olan, yatılı, gündüzlü ve karma okullar olarak planlanmıştır” (Bozkuş, 2017, s. 10-11).

16 Ekim 1989 tarihinde İstanbul Erenköy’de açılarak eğitim- öğretime başlayan güzel sanatlar lisesi 1999-2000 yıllarına kadar Türkiye geneli sayısı 30’a, 2005-2006 öğretim yılında bu sayı 53’e ulaşmıştır (İlhan & Karabulut, 2018).

Güzel sanatlar liselerinin tarihine bakıldığında 1989 yılında İstanbul’da eğitim-öğretime açıldığı görülmektedir. Geçen süreçte, 2016 yılında ülkemizde toplam 73 GSL bulunurken 2022’de yapılan güncel araştırmayla mevcut GSL okullarının sayısının 93’e ulaştığı tespit edilmiştir.

Sanat Liseleri Kanunu, okulların kuruluş ve amaçlarını, öğrencilere güzel sanatlar alanında temel bilgi ve becerileri kazandırmak ve sanat alanında yetkin sanatçılar yetiştirmeye kaynak olmak olarak belirtmektedir (MEB, 2020).

Güzel sanatlar liseleri, temel eğitimden sonra öğrenci kabul edilen ve eğitim süresi 4 yıl olan ortaöğretim sanat okullarıdır. Güzel Sanatlar Liselerinde müzik ve resim alanlarında eğitim verilmekte, öğrenciler girdikleri alanların yetenek sınavlarında başarılı olmaları durumunda ilgili alanlarla ilgili eğitim hakkı kazanmaktadırlar. Bölümlerde tek şube ve 30 öğrenci kapasitesiyle eğitim verilirken bazı illerde talebin fazla olması ve birçok yetenekli öğrencinin bu eğitimlerden faydalanması için şube bazında artış yapılabilmektedir.

Güzel sanatlar liseleri kurulduklarında ilk yılı hazırlık sınıfı olmak üzere dört yıllık bir eğitim-öğretim süresine sahipti. Talim ve Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 tarihinde almış olduğu

184 sayılı karar doğrultusunda, hazırlık sınıfının kaldırılmasına karar verilmiş, dört yıllık eğitim süreci yeniden düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 16.12.2006: 26378).

Müzik eğitimi bölümünde müziksel işitme ve okuma dersi, çalgı eğitimi, ses eğitimi, koro eğitimi, müzik tarihi, orkestra, Türk Sanat Müziği (TSM) ve Türk Halk Müziği (THM) teori ve koro derslerinin yanı sıra müzik alanında seçmeli derslerle birlikte müzik bölümü öğrencilerini müzik alanında yeterli düzeye taşımak amaçlanmıştır.

Güzel Sanatlar liseleri ilk kurulduğu yıllardan 2016-2017 eğitim-öğretim yılına kadar ‘müzik alanı’ olarak eğitim verirken, değişen müfredat doğrultusunda okul bünyesinde Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği sınıflarının açılmasına karar verilmiştir.

Lisede uygulanan program, ağustos 2016 tarihli 2707 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı doğrultusunda 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2016). Alınan bu karar ile daha fazla yetenekli gençlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bu okullarda eğitim görmelerine olanak sağlanmıştır.

Çoksesli Koro Eğitimi

Müzik eğitimi alan bireyler süreç içerisinde müzik eğitiminin bütün alt boyutlarıyla ilgili eğitimi almaktadır. Müzik eğitimi içerisinde yer alan ‘şarkı söyleme’ alt boyutu bireyin sesini doğru, temiz bir şekilde kullanmasına olanak sağlamaktadır. Bireysel ses eğitimi başlığı altında başlatılan bu eğitim süreç içerisinde gruplar halinde yapılabildiği gibi farklı ses gruplarının bir araya gelerek toplu bir şekilde yapılmasına da olanak sağlamaktadır. Yapılan toplu şarkı söyleme çalışmasına koro adı verilmektedir. Koro teriminin kökenine baktığımızda “Yunanca ‘khoros’, Latince ‘chorus’, İtalyaca ‘coro’ sözcükleri ile ifade edildiğini ve dilimize de “koro” olarak yerleştiği görülmektedir” (Çevik, 1997, s. 47).

Farklı ses gruplarının aynı anda şarkı söyleme çalışmasının yürütüldüğü koroya da ‘çoksesli koro’ denilmektedir. Bozkuş (2017) yapmış olduğu çalışmada koroyu, “farklı ses gruplarının, özellikle insan seslerinin ayrı ayrı veya kendi içlerinde ses ve kelimelerin bir araya gelmesiyle ifade edilen toplu şarkı söyleme şeklidir” olarak tanımlamıştır. Korolar, sanatsal hareketlerin yer aldığı ve kalabalık bir topluluktan oluşan performanslardır (s.2).

Koro eğitiminin müzik eğitimi içerisinde büyük öneme sahip olduğunu vurgulayan Gökçe (2007), koronun bir toplumun gelişmesinde, kültürünü korumasında, yaymasında, çağdaşlaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde koro eğitimi

bireysel olarak değerlendirdiğinde bireyin sosyal, kültürel, psikolojik ve akademik olarak gelişmesinde de önemli katkı sağladığı görülmektedir.

Laçın (2019) de koro eğitiminin doğru ve temiz şarkı söylemeye dayandığını ancak bunun yanında kişiler arası iletişim, disiplin, paylaşım ve kaliteli zaman geçirme konusunda da fayda sağladığını ifade etmektedir. Kaynak (2018) ise koro eğitimini; bireyin sosyal, kültürel ve psikolojik yaşamının yanı sıra müzikal gelişimine de etki eden bir kültür eğitimi olarak tanımlamaktadır.

Buna ek olarak koro eğitiminin önemi şu şekilde de ifade edilmektedir:

“Toplu ses eğitimi; koro ve çok sesli koronun temelini oluşturan birlikte söyleme, birbirini dinleyerek söyleme, takım çalışmasında birlikte hareket etme hedefleri üzerine yapılandırılır. Müzik eğitimi alan bireyin kendi sesini tanınması, birlikte söylerken birbirinin sesine bürünmesi, ses ve ritim bütünlüğü içinde söylemesi, nüans ve hız terimlerini birlikte söylemeye yansıtması gibi konularda ciddi bir rol oynar. Ayrıca etkili ve güzel konuşma becerisinin geliştirilmesi ve bireyin kendini doğru ifade etmesi anlamında da büyük önem taşır” (MEB, 2022, s. 7).

Koro eğitimi yapıldığı müzik türüne göre isimlendirilmekte ve o türün gerekliliği doğrultusunda plan ve program dahilinde verilmektedir. Bunlara; THM, TSM, Çoksesli, Kilise, Opera koroları örnek olarak gösterilebilir.

Bu örneklerden çoksesli koro; bireysel ses eğitiminin temel alındığı doğru ve temiz şarkı söyleme tekniğiyle yapılan, iki ve daha fazla ses grubunun bir arada koro eserlerini seslendirdiği topluluk olarak tanımlanmaktadır.

Batı müziği koro eğitimi olarak da çoğu zaman kullanılan çoksesli koro eğitimi amatör korolar bünyesinde verilebileceği gibi profesyonel korolarda da verilmektedir. Çoksesli koro eğitimi, müzik eğitiminin temelini atıldığı eğitim kurumlarından biri olan Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümlerinde de verilmektedir. Çoksesli koro dersi öğrencilerin seslerini en iyi şekilde kullanarak farklı ses gruplarıyla aynı anda koro eserlerini seslendirmelerine olanak sağlamaktadır.

Çalışmanın ana temasını oluşturan ve mesleki müzik eğitiminin verildiği GSL okullarında önemli alan derslerinden biri olan çoksesli koro dersinin ders öğretmenleri tarafından nasıl işlendiğinin belirlendiği bu çalışmada, aynı zamanda ders öğretmenlerinin bu süreçte yaşamış olduğu sıkıntılara ve süreçteki eksikliklere de yer verilmiştir.

YÖNTEM

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama (Survey), “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020,s.184).

GSL koro öğretmenlerinin çoksesli koro dersinin işlenişine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiş ve çoksesli koro dersi öğretmenlerine uygulanmıştır. Anketin bir bölümü kişisel bilgilerden, diğer bölümü ise çoksesli koro dersinin işlenişine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye’de bulunan Güzel Sanatlar Liseleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise GSL okullarında görevli çoksesli koro dersine giren 120 ders öğretmeni oluşturmaktadır.

Ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenen örneklem grubunda seçilen öğretmenlerin koro dersi öğretmeni olmaları ve en az 5 yıl koro dersini yürütüyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemde, “gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınırlar” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020).

Çalışmada öncelikli olarak anket geliştirme çalışması yapılmıştır. Anket geliştirme çalışmalarında pilot uygulamanın (ön uygulama) yapılması gerekliliğinden, GSL’de görevli çoksesli koro dersine giren 30 ders öğretmeni pilot uygulama için örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Bir ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olabilmesi için madde havuzunda kalan ifadelerin test edilmesi ve elde edilen sonuçlara göre istenilen özelliklere sahip maddelerin seçilmesi gerekmektedir. Pilot uygulama sürecinde örneklem büyüklüğü için literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar hedef kitlenin sadece %5'ine ulaşmanın yeterli olduğunu düşünürken, bazıları hedef

kitleyi temsil edebilecek 30 ila 50 katılımcıya başvurmanın yeterli olduğunu düşünmektedir (Karaca, Evcı& Aylar, Şeker& Gençdoğan'dan aktaran Kapusizoğlu, 2021, s. 191).

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Çoksesli Koro Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgilere İlişkin Tablo

Değişkenler (n:120)		n	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	79	65.8
	<i>Erkek</i>	41	34.2
Mezun Olduğunuz Okul	<i>Eğitim Fakültesi</i>	104	86.7
	<i>Konservatuvar</i>	9	7.5
	<i>Güzel Sanatlar Fakültesi</i>	7	5.8
Güzel Sanatlar Lisesindeki Hizmet Süreniz	<i>5 yıl</i>	8	6.7
	<i>6-10 yıl</i>	22	18.3
	<i>11-15 yıl</i>	46	38.3
	<i>16-20 yıl</i>	31	25.8
	<i>20 yıl ve üzeri</i>	13	10.8
Eğitim Durumu	<i>Lisans</i>	91	75.8
	<i>Yüksek Lisans</i>	21	17.5
	<i>Doktora</i>	8	6.7
Çoksesli Koro Dersine Giren Öğretmen Sayısı	<i>Tek Öğretmen</i>	61	50.83
	<i>İki Öğretmen</i>	52	43.33
	<i>Üç ve Daha Fazla</i>	7	5.83
Çoksesli Koro İle İlgili Hizmet İçi Kurslara Katılma Durumlarına	<i>Katıldım</i>	52	43.33
	<i>Katılmadım</i>	68	56.67
Çoksesli Koro Dersine Hangi Çalışmayla Başlandığına İlişkin Durum	<i>Bedensel Rahatlama</i>	80	66.67
	<i>Bona-Solfej</i>	2	1.67
	<i>Nefes Çalışması</i>	16	13.33
	<i>Ses Çalışması</i>	22	18.33
Eser Seçiminde neye dikkat edildiği	<i>Ders Öğretmenin Daha Önce Çalıştığı Eserler</i>	1	0.83
	<i>Ders Kitabında Bulunan Eserler</i>	35	29.17
	<i>Öğrencinin Ses Aralığına Uygun Olmasına</i>	73	60.83
	<i>Öğrencilerin İsteğine</i>	11	9.17
Toplam		120	100

Yukarıdaki tabloda katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgilerin incelenmesi için frekans ve yüzdelere yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde %65.8'inin kadın, %24.2'sinin erkek olduğu, mezun olduğu okul değişkeni incelendiğinde, %86.7'sinin eğitim fakültesi, %5.8'inin güzel sanatlar fakültesi, %7.5'inin konservatuvardan mezun olduğu görülmektedir. Güzel sanatlar lisesindeki hizmet süresi

incelendiğinde %6.7'sinin 5 yıl, %18.3'ünün 6-10 yıl arasında, %38.3'ünün 11-15 yıl arasında, %25.8'inin 16-20 yıl arasında, %10.8'inin 21 yıl ve üzeri Güzel sanatlar lisesinde hizmet ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin alanında sahip olunan akademik derece incelendiğinde %75.8'inin lisans, %17.5'inin yüksek lisans, %6.7'sinin doktora olduğu saptanmıştır. Çoksesli koro dersine giren öğretmen sayısına ilişkin değişken incelendiğinde, katılımcıların %50.83'ünün (n:61) 'tek öğretmen', %43.33'ünün (n:52) 'iki öğretmen', %5.83'ünün (n:7) 'üç veya daha fazla öğretmen' olarak belirttiği tespit edilmiştir. Ders öğretmenlerinin çoksesli koro ile ilgili hizmetiçi kurslara katılma durumu incelendiğinde, katılımcıların %43.33'ünün (n:52) çoksesli koro ile ilgili hizmet içi eğitime katıldığı, %56.67'sinin (n:68) ise katılmadığı tespit edilmiştir. Çoksesli Koro Dersine hangi çalışmayla başlandığına ilişkin değişken incelendiğinde, katılımcıların çoksesli koro dersinde ilk olarak %66.67'sinin (n:80) bedensel rahatlama çalışması yaptıkları, %1.67'sinin (n:2) bona-solfej çalışmaları yaptığı, %13.33'ünün (n:16) nefes çalışmaları yaptığı, %18.33'ünün (n:22) ses çalışmaları yaptığı tespit edilmiştir. Ders öğretmenlerinin eser seçimi yaparken neye dikkat ettiklerine ilişkin veriler incelendiğinde, %0.83'ünün (n:1) daha önce bildiği ve çalıştığı eserleri seçtiği, %29.17'sinin (n:35) ders kitabından seçtiği, %60.83'ünün (n:73) öğrencilerin ses aralığına uygun olmasına dikkat ettiği, %9.17'sinin (n:11) de öğrencilerin isteğini dikkate aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve İşlem Basamakları

Yapılan alan taraması sonucunda çalışmanın amacına hizmet edecek bir ölçme aracının olmadığı tespit edilmiş olup araştırmacılar tarafından ölçme aracı olarak anket geliştirilmesine karar verilmiştir. Anketler genellikle tarama yönteminde kullanılan bir veri toplama aracı olarak kullanılmakta (Ekiz, 2017, s.115) ve katılımcılardan anketin cevaplamaında yazılı ve sözlü olarak bilgi almayı amaçlamaktadır (Arıkan, 2018, s.97).

Bu doğrultuda çoksesli koro dersinin işlenişine yönelik derecelendirilmiş ölçek kullanılarak bir anket geliştirilmiştir. Büyüköztürk (2005) tarafından ankete ilişkin işlem basamakları şu şekildedir:

1. Problemi tanıma

- Amaç ve Soru Belirleme: Konunun amacına yönelik soruların hazırlanması için Türkiye'de bulunan 513 GSL öğretmenin aktif olarak kullandığı Whatsapp öğretmen grubu aracılığı ile öğretmenlerden koro dersinin işlenişine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek madde oluşturma sürecine geçilmiştir.

2. Madde Yazma

- Taslak Form Oluşturma: Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda madde havuzu oluşturularak, uzman görüşüne sunulmak üzere taslak bir form oluşturulmuştur. Değerlendirme kolaylığı sağlamak

amacıyla çoksesli koro dersinin işlenişine ilişkin sorularda derecelendirilmiş ölçek kullanılmıştır. Çoksesli koro dersinin işlenişine ilişkin 10 sorunun yer aldığı bölümde seçenekler için değerler: “() tamamen, () büyük ölçüde, () kısmen, () çok az, () hiç” olarak, belirlenmiştir.

- **Uzman Görüşü Alma:** Maddelerin dil ve anlatım yönünden incelenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması için alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiştir. (Uzmanlar maddeleri kapsam geçerliliği açısından değerlendirmiş, bunun yanı sıra yazılan maddelerdeki yazım yanlışlarını, cümle düşüklüklerini, ifade yanlışlıklarını belirtmişlerdir) Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin hazırlanması için oluşturulan madde havuzu beş uzmana gönderilmiştir.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Uzmanların Cinsiyet ve Unvanlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet	Akademisyenler		
	Doç.Dr.	Dr.Öğretim Üyesi	n
Kadın	1	1	2
Erkek	2	1	3
Toplam	3	2	5

Hazırlanan madde havuzunun incelenmesi ve değerlendirilmesi için gönderilen uzmanlar çoksesli koro dersi alanında çalışmalar yürüten akademisyenlerden seçilmiştir.Uzmanların 2’sinin kadın, 3’ünün erkek, kadın uzmanlarının 1’inin Doç. Dr. diğerinin ise Dr. Öğretim Üyesi olduğu, erkek uzmanların ise 2’sinin Doç. Dr., 1’inin ise Dr. Öğretim Üyesi olduğu görülmektedir.

3. **Ön Uygulama Formu Oluşturma:** Anketin kapsam geçerliliğinin sağlanması için alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak anket ön uygulamaya hazır hale gelmiştir.
4. **Ön Uygulama ve Ankete Son Şeklini Verme:** Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yapılan anket, ön uygulama için Türkiye’de bulunan Güzel Sanatlar Liselerinde görevli 30 çoksesli koro dersi öğretmenlerine gönderilmiştir.

Ön uygulamadan elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayısı hesaplanır ve 70 ve üzerinde olması beklenir. Madde toplam korelasyon katsayılarının ise, 30 ve üzerinde olması gerekir. Bu sınırların altında kalan maddeler uzmanlar tarafından incelenerek maddenin çıkarılması konusuna karar verilir (Seçer, 2015, s. 76).

,00 \leq α < 0,40 ise ölçek güvenilir değildir,

0,40 \leq α < 0,60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir,

0,60 \leq α < 0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir,

0,80 \leq α < 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Karasar,1995; Gözüm& Aksayan, 2002; Tavşancıl, 2014).

Tablo 3.

Çok Sesli Koro Dersinin İşlenişinin Değerlendirilmesine Yönelik Güvenirlik

ReliabilityStatistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on StandardizedItems	N of Items
,617	,603	10

Soru ile Bütün arasındaki korelasyon katsayılarının negatif olmaması gerekir. Bu durum ölçeğin toplanabilirlik özelliğini bozmaktadır. Yapılan analiz sonucunda Negatif korelasyonda olan 1 soru tespit edilmiş olup (Çoksesli koro dersinde öğrencilerin ses dağılımına ne derece dikkat ediyorsunuz? bu sorunun çıkarılması durumunda ölçeğin güvenirlilik düzeyi 0.647'ye yükseleceği analiz edilmiştir. Pilot uygulama süresinde soruları bir de büyük örnekleme değerlendirme gerektiğinden, bu maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Büyük örneklem sonucunda da güvenirlilik düzeyinde değişme görülmezse maddenin çıkarılması gerekebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda 120 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL) paket programında uygun istatistiksel yöntemler ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde; tanımlayıcı kategorik veriler sayı ve yüzde olarak, nicel verilerin ise ortalama ve standart sapma değerleri, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerleri gösterilmiştir. Güvenirlilik analizleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonundan faydalanılmıştır. Güvenirlilik analizi sonucunda herhangi bir madde çıkarıldığında ölçek güvenirliliklerinde değişim olmadığı görülerek bu aşamada herhangi bir madde çıkarımı yapılmamıştır.

ETİK KURUL İZİN BELGESİ

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 15.02.2022 tarihinde E-77082166-302.08.01288313 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Çoksesli Koro Dersinin İşlenişine Dair Genel Değerlendirmeye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.

Çoksesli Koro Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Görüşlere Ait Yorumlar

Sorular	n	Ort	SS	Min	Max
Haftalık çok sesli koro ders saatlerini ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?	120	1.46	0.70	1	5
Haftalık ders saatinin dışında çok sesli koro çalışmalarını ne ölçüde yapıyorsunuz?	120	4.21	0.68	2	5
Koro eğitimi öncesi hazırlık çalışmalarını (nefes çalışmaları,bedensel rahatlama,ses egzersizleri..) uyguluyorsunuz?	120	4.43	0.60	1	5
Çoksesli koro dersinde öğrencilerin ses dağılımına ne derece dikkat ediyorsunuz?	120	4.56	0.56	2	5
Çoksesli koro dersinizde var olan öğretim programını ne derece uyguluyorsunuz?	120	2.03	0.67	1	5
Çoksesli koro dersinde ders kitabından ne derece faydalanıyorsunuz?	120	2	0.59	1	3
Ders kitabında bulunan çoksesli eserlerini düzey olarak ne derece uygun buluyorsunuz?	120	1.82	0.63	1	3
Ders kitabında bulunan çoksesli eserleri sayı olarak ne derece yeterli buluyorsunuz?	120	1.57	0.61	1	3
Ders kitabının dışında öğretmek istediğiniz eserlere ne derece ulaşabiliyorsunuz?	120	3.43	0.84	1	5
Çok sesli koro dersinde Türk müziği eserlerine ne derece yer veriyorsunuz?	120	4.38	0.60	2	5

Yukarıdaki tabloda çok sesli koro dersi işlenişine ilişkin sonuçların incelenmesi için bu sorulara yönelik tanımlayıcı istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) yer verilmiştir.

Elde edilen verilere göre öncelikli ortalama hesaplarındaki istatistiksel verilerde ortaya çıkan bulgularda en yüksek ortalamanın 'Çoksesli koro dersinde öğrencilerin ses dağılımına ne derece dikkat ediyorsunuz?' sorusunun, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise 'Haftalık çoksesli koro ders saatlerini ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?' sorusunun olduğu görülmektedir.

İstatistiksel verilerin ortaya çıkarmış olduğu standart sapma hesaplarından elde edilen verilere göre en yüksek standart sapmanın yer aldığı madde ‘Ders kitabının dışında öğretmek istediğiniz eserlere ne derece ulaşabiliyorsunuz?’ sorusunun olduğu, en düşük standart sapma değerine sahip maddenin ise ‘Çoksesli koro dersinde öğrencilerin ses dağılımına ne derece dikkat ediyorsunuz?’ sorusunun olduğu ortaya çıkmıştır.

Tabloda yer alan ‘Haftalık ders saati dışında çoksesli koro çalışmalarını ne derece dikkat ediyorsunuz?’ ile ‘Çoksesli koro dersinde Türk müziği eserlerine ne derece yer veriyorsunuz?’ maddelerinin minimum değerlerinin en yüksek değer olan ‘2’ olarak ortaya çıktığı, ankette yer alan diğer bütün maddelerin minimum değerlerinin ise ‘1’ olduğu ortaya çıkmıştır.

Tabloda yer alan ‘Çoksesli koro dersinde ders kitabından ne derece faydalaniyorsunuz?’, ‘Ders kitabında bulunan çoksesli eserlerini düzey olarak ne derece uygun buluyorsunuz?’ ve ‘Ders kitabında bulunan çoksesli eserleri sayı olarak ne derecede yeterli buluyorsunuz?’ maddelerinin maksimum değerlerinin ‘3’ olarak ortaya çıktığı ve ankette en düşük değere sahip diğer bütün maddelerin maksimum değerlerinin ise ‘5’ olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Çoksesli Koro Dersinin İşlenişine İlişkin Genel Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgu ve Yorumlar

	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Haftalık çoksesli koro ders saatlerini ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?	1	0.83	1	0.83	6	5	36	30	7	63.33
2	Haftalık ders saatinin dışında çoksesli koro çalışmalarını ne ölçüde yapıyorsunuz?	40	33.33	68	56.67	9	7.50	3	2.50	0	0
3	Koro eğitimi öncesi hazırlık çalışmalarını (nefes çalışmaları,bedensel rahatlama,ses 56 egzersizleri..) ne derece uyguluyorsunuz?	56	46.67	62	51.67	1	0.83	0	0	1	0.83
4	Çoksesli koro dersinde öğrencilerin ses dağılımına ne derece dikkat ediyorsunuz?	70	58.33	48	40	1	0.83	1	0.83	0	0

5	Çoksesli koro dersinizde var olan öğretim programını ne derece uyguluyorsunuz?	1	0.83	3	2.50	14	11.67	83	69.17	19	15.83
6	Çoksesli koro dersinde ders kitabından ne derece faydalanıyorsunuz?	0	0	0	0	21	17.50	78	65	21	17.50
7	Ders kitabında bulunan çoksesli eserlerini düzey olarak ne derece uygun buluyorsunuz?	0	0	0	0	16	13.33	67	55.83	37	30.83
8	Ders kitabında bulunan çoksesli eserleri sayı olarak ne derece yeterli buluyorsunuz?	0	0	0	0	8	6.67	52	43.33	60	50
9	Ders kitabının dışında öğretmek istediğiniz eserlere ne derece ulaşabiliyorsunuz?	21,67		70	58.33	28	23.33	17	14.17	37	2.50
10	Çoksesli koro dersinde Türk müziği eserlerine ne derece yer veriyorsunuz?	52	43.33	62	51.67	5	4.17	1	0.83	0	0

Tablo 5'teki çoksesli koro dersinin işlenişinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri frekans ve yüzde olarak incelendiğinde;

1 numaralı soruda belirtilen 'Haftalık çoksesli koro ders saatlerini ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?' sorusuna, katılımcıların %63.33'ünün (n:76) 'Hiç' seçeneğini, %30'unun (n:36) 'Çok Az' seçeneğini, %5'inin (n:6) 'Kısmen' seçeneğini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ankette yer alan 'Tamamen' ve 'Büyük Ölçüde' seçeneklerinin ise %0.83'ünün (n:1) katılımcılar tarafından tercih edildiği görülmektedir.

2 numaralı soruda belirtilen 'Haftalık ders saatinin dışında çoksesli koro çalışmalarını ne ölçüde yapıyorsunuz?' sorusuna katılımcıların %56.67'sinin (n:68) 'Büyük Ölçüde' seçeneğini, %33.33'ünün (n:40) 'Tamamen' seçeneğini, %7.50'sinin (n:9) 'Kısmen' seçeneğini, %2.50'sinin (n:3) 'Çok Az' seçeneğini seçtikleri, hiçbir katılımcı tarafından 'Hiç' seçeneğinin tercih etmediği görülmektedir.

3 numaralı soruda belirtilen 'Koro eğitimi öncesi hazırlık çalışmalarını (nefes çalışmaları,bedensel rahatlama,ses egzersizleri..) ne derece uyguluyorsunuz?' sorusuna katılımcıların %52.67'sinin (n: 62) 'Büyük Ölçüde' seçeneğini, %46.67'sinin (n:56) 'Tamamen' seçeneğini, %0.83'ünün (n:1) 'Kısmen' ve 'Hiç' seçeneklerini seçtikleri, 'Çok Az' seçeneğinin ise hiçbir katılımcının tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

4 numaralı soruda belirtilen 'Çoksesli koro dersinde öğrencilerin ses dağılımına ne derece dikkat ediyorsunuz?' sorusuna katılımcıların %58.33'ünün(n:70) 'Tamamen' seçeneğini, %40'ının

(n:48) 'Büyük Ölçüde' seçeneğini, %0.83'ünün (n:1) 'Kısmen' ve 'Çok Az' seçeneklerini seçtikleri, 'Hiç' seçeneğinin ise hiçbir katılımcı tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

5 numaralı soruda belirtilen 'Çoksesli koro dersinizde var olan öğretim programını ne derece uyguluyorsunuz?' sorusuna katılımcıların, %69.17'sinin (n:83) 'Çok Az' seçeneğini, %15.83'ünün (n:19) 'Hiç' seçeneğini, %11.67'sinin (n:14) 'Kısmen' seçeneğini, %2.50'sinin (n:3) 'Büyük Ölçüde' seçeneğini ve %0.83'ünün (n:1) ise 'Tamamen' seçeneklerini tercih ettikleri görülmektedir.

6 numaralı soruda belirtilen 'Çoksesli koro dersinde ders kitabından ne derece faydalanıyorsunuz?' sorusuna katılımcıların %65'inin (n:78) 'Çok Az' seçeneğini, %17,50'sinin (n:21) 'Kısmen' ve 'Hiç' seçeneklerini tercih ettikleri, 'Tamamen' ve 'Büyük Ölçüde' seçeneklerinin ise katılımcılar tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

7 numaralı soruda belirtilen 'Ders kitabında bulunan çoksesli eserlerini düzey olarak ne derece uygun buluyorsunuz?' sorusuna katılımcıların %55.83'ünün (n:67) 'Çok Az' seçeneğini, %30.83'ünün (n:37) 'Hiç' seçeneğini, %13.33'ünün (n:16) 'Kısmen' seçeneklerini tercih ettikleri, 'Tamamen' ve 'Büyük Ölçüde' seçeneklerinin ise katılımcılar tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

8 numaralı soruda belirtilen 'Ders kitabında bulunan çoksesli eserleri sayı olarak ne derece yeterli buluyorsunuz?' sorusuna katılımcıların %50'sinin (n: 60) 'Hiç' seçeneğini, %43.33'ünün (n:52) 'Çok Az' seçeneğini, %6.67'sinin (n:8) 'Kısmen' seçeneklerini tercih ettikleri, 'Tamamen' ve 'Büyük Ölçüde' seçeneklerinin ise katılımcılar tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

9 numaralı soruda belirtilen 'Ders kitabının dışında öğretmek istediğiniz eserlere ne derece ulaşabiliyorsunuz?' sorusuna katılımcıların %58.33'ünün (n:70) 'Büyük Ölçüde' seçeneğini, %23.33'ünün (n:28) 'Kısmen' seçeneğini, %14.17'sinin (n:17) 'Çok Az' seçeneğini, %2.50'sinin (n:3) 'Hiç' ve % 1.67'sinin(n:2) ise 'Tamamen' seçeneklerini tercih ettikleri görülmektedir.

10 numaralı soruda belirtilen Çoksesli koro dersinde Türk müziği eserlerine ne derece yer veriyorsunuz? Sorusuna katılımcıların, %51.67'sinin (n:62) 'Büyük Ölçüde', %43.33'ünün(n:52) 'Tamamen' seçeneğini, %4.17'sinin (n:5) 'Kısmen' ve %0.83'ünün (n:1) 'Çok Az' seçeneklerini tercih ettikleri, 'Hiç' seçeneğinin ise katılımcılar tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çoksesli koro dersinin işlenişinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine göre; ders öğretmenlerinin çoksesli koro dersinin dışında farklı zamanlarda da koro çalışması yaptıkları, koro eğitimi öncesi hazırlık çalışmalarına (nefes çalışmaları, bedensel rahatlama, ses egzersizleri.) önem

verdikleri, ders kitabının dışında öğretmek istedikleri eserlere kolaylıkla ulaşabildikleri görülmektedir.

Çoksesli koro dersinde eser seçiminde öğrencilerin ses dağılımına ve ses aralığına dikkat ettikleri de görülmektedir. Topbaş & Çelik (2016) in yapmış olduğu çalışmada da seslendirilecek eserlerin seçiminde ders öğretmenlerinin mutasyon döneminin önemini dikkate alarak eser seçmelerini ve çalıştırmalarını belirtmektedir. Çalışmada çoksesli koro dersinde Türk müziği eserlerine yer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma, Apaydınlı (2017) ile Aydın & Sakin (2023) in yapmış oldukları çalışmalarda da benzer bir sonuca ulaşılmış, lisans düzeyi çoksesli koro derslerinde ilgili öğretim elemanlarının da Türk müziği eserlerine çoğunlukla yer verdikleri tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra; ders öğretmenlerinin haftalık çoksesli koro ders saatlerini ve çoksesli koro dersi öğretim programını yetersiz buldukları, çoksesli koro dersinde ders kitabından yeterli derecede faydalanmadıkları, ders kitabında bulunan çoksesli eserlerini düzey ve sayı olarak yeterli bulmadıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Önder& Töreyn (2022) in yapmış oldukları çalışmada da benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmada; ders kitabında bulunan eserlerin öğrencilerin ses sınırlarına uygun olmadığı doğrultusunda ders öğretmenleri tarafından ders kitabının kullanılmadığı görülmektedir.

ÖNERİLER

- İçerikte bulunan basitten karmaşığa ilkesi gözetilerek hazırlanması ve repertuar sayısı fazlaştırılarak, zengin bir repertuar çeşitliliği sunulması önerilmektedir.
- Programda, öğrencilerin derse karşı ilgisini artıracak ders içi etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.
- Çoksesli koro dersi öğretim programının ve buna bağlı olarak hazırlanan ders kitabının içeriğinin tekrar gözden geçirilerek, daha kullanılabilir hale getirilmesi gerekmektedir.
- Ders saati şube bazında artırılarak uygulama çalışmalarına imkân sunulmalıdır.
- Okul ders saati dışında gerçekleşen egzersiz çalışmalarında, koro öğretmenlerinin çalışmalarını geniş zaman diliminde yapabilmesi için, öncelik tanınması sağlanmalıdır.
- Çoksesli koro dersi öğretmenlerinin mesleki alanda gelişim sağlamaları amacıyla kurslar ve çalıştaylar yapılması ve bu programa katılmaların teşvik edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Apaydınlı, K. (2017). Türk Beşleri ve Türkiye'deki Çoksesli Koro Eğitimine Katkıları. *ERPA International Congress on Education (Bildiri Kitabı)*, (s. 18-21).
- Aydın, E., & Sakin, A. (2023). Muammer Sun'un Koro Eserlerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri. *Sanat ve Yorum (41)* , 30-39.
- Arıkan, R. (2018). Anket Yöntemi Üzerinde Bir Değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 97-159.
- Baran, M. (2021). Türkiye'de Müzik Bölümleri Özel Yetenek Sınavlarına Hazırlık Sürecinde Özel Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Müziksel İşitme Okuma Yazma Eğitimi İçin Kullanılan Kaynaklar Üzerine Bir İnceleme. *Yüksek Lisans Tezi* . Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilimi Dalı.
- Bozkuş, M. (2017). Güzel Sanatlar Liseleri Batı Müziği Koro Derslerinde Koro Tınısı Elde Etmede Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi* . Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı .
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 3 (2)* , 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, S. (1997). *Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri*. Ankara: Müzik Eğitim Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Gökçe, M. (2007). Koro Müziğinin Toplumsal İşlevleri Açısından Türkiye Korolar Şenliğinin Kazandırışları Üzerine Genel Bir Değerlendirme . *38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS'38) Bildirisi* (s. 1-19). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2002). Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber II: Psikometrik Özellikler ve Kültürlerarası Karşılaştırma, *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4 (2), 9-19.
- İlhan, A. Ç., & Karabulut, Y. (2018). Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümlerindeki Program Değişiklikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 51, Sayı: 3* , 101-125.
- Kapusızoğlu, M. (2021). *Vatandaşlık Okuryazarlığı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık*, 7. Baskı, Ankara
- Kaynak, T. (2018). Çoksesli Koro Eğitiminin Çocukların Sosyal Gelişimlerine Olan Etkileri Hakkında Ebeveyn Görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi (74)* , 339-346.
- Laçın, G. (2019). TRT Türk Halk Müziği Çocuk Korolarına Yönelik Öğretim Programı Önerisi. *Yüksek Lisans Tezi* . Kayseri: Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- MEB. (2006, Aralık 16). *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ekders Saatlerine İlişkin Karar*. Mart 13, 2020 tarihinde Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/12/20061216-5.htm> adresinden alındı
- MEB. (2022). Toplu Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programı. *Öğretim Programı*. Ankara: MEB Ortaöğretim Müdürlüğü.
- MEB. (2020). Toplu Ses Eğitimi Cersi Öğretim Programı. *Öğretim Programı* . Ankara: MEB Ortaöğretim Müdürlüğü.
- MEB. (2009, Haziran 16). *Yönetmelik*. Mart 13, 2020 tarihinde Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm> adresinden alındı Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi*. Müzik Ansiklopedisi.
- Şahin, P. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Öğretim Sürecinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniveritesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tangülü, Z., & Becerikli, S. (2020). Musiki Muallim Mektebi (1924-1937). *Asia Minör Studies, Cilt 8, Sayı 2* , 458-466.
- Tavşanlı, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi VE spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Topbaş, B., & Çelik, S. S. (2016). Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (22)* , 245-288.
- Töreyn, A. M., & Önder, V. B. (2022). Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi. E. S. Özçelik içinde, *Güzel Sanatlar Alanında Uluslararası Araştırmalar* (s. 7-40). Eğitim Yayınevi.
- Türkmen, E. F. (2020). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar, İlke ve Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Uçan, A. (2013). Türkiye'de Geleceğin Profesyonel Müzikçilerini Yetiştirmede Yeni Bir Kurum, Model ve Program Önerisi: Atatürk ve Sahne Sanatları Üniversitesi. *Geleceğin Profesyonel Müzikçileri Yetiştirme Modelleri ve Programları Sempozyumu* (s. 27-61). Ankara: Sevdacenanp And Müzik Vakfı.

Kadir Er , Ebru Temiz

MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDAKİ HİZMET İÇİ EĞİTİMLER VE HİZMET İÇİ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dünya sürekli olarak kendini yenilemektedir. Mevcut eğitim sisteminin bu yenilen dünyaya yetişebilmek için sürekli olarak kendini güncellemesi ve çevresindeki yeni gelişmeleri takip etmesi gerektiği söylenebilir. Günümüzde eğitim programlarında yapılan yenilikler ve güncellemeler, öğretmenlere hizmet içi eğitimler ile sunulmaktadır. Eğitim sisteminde bulunan öğretmen olgusu, bu sistemi oluşturan temel yapı taşlarından biridir. Öğretmen sadece dersini verip çıkan, görevini yerine getiren bir sistem parçası değil; öğretmen, öğrenci için bir rol model, örnek teşkil eden kişi olarak da söylenebilir. Bundan dolayı öğretmen öğrenciye iyi bir rol model olmak için sürekli olarak eğitim ve öğretime ilişkin güncellemeleri takip etmeli, kendini geliştirmeli ve eğitmelidir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı kanalı ile düzenlenen hizmet içi eğitimlerle, öğretmenlere ihtiyaç duydukları alanlarda mesleki gelişimlerini destekleyici eğitimler ve fırsatlar sunulmaktadır.

Literatürde hizmet içi eğitim için birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları incelendiğinde; Taymaz (1997:4)'a göre hizmet içi eğitim; özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir ücret veya maaş karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin, görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim şeklinde tanımlanır. Tezcan (1992:13) ise hizmet içi eğitimi; belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak bilgi vermek için yapılan, kişilerin hizmetteki verimlilik ve etkinliklerinin araştırılmasına, gelişmeye yol açan bilgi beceri ve anlayışlarının zenginleştirilmesine yönelik bir eğitim olarak tanımlamaktadır. Hizmet içi eğitimin diğer tanımları incelendiğinde (Oğuzkan, 1974; Titmus ve diğerleri, 1985; Türk Dil Kurumu, 1974:86; Özyürek, 1981:13; Tutum, 1979); hizmet içi eğitimin mesleki eksiklerini tamamlamaya yönelik olduğu ve kişilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bakıldığında hizmet içi eğitim: “Her seviyedeki personelin ister kamuda ister özelde işe başladıkları andan emekli oluncaya kadar geçen süre içerisinde mesleğe uyum ve verimliliklerini artırmak, bilgi ve görgülerini tazelemek, yeni gelişmelere uyumlarını sağlamak ve ileri görevlere hazırlamak amacıyla yapılan planlı eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. (MEB yayımları,1988:31)

Hizmet içi eğitimin iki türü bulunmaktadır. Bu türler “uygulama yerine göre ve uygulama evrelerine göre” olmak üzere iki ayrılır. İlk olarak “uygulama yerine göre” türü ele alındığında kısaca eğitim nerede ve nasıl yapılacağına, eğitime kimlerin katılacağına, kurumun olanaklarının neler olduğuna ve eğitimde kullanılacak araç gereçlerin neler olacağına hakkında bilgi verdiği söylenebilir. İkinci olarak “uygulama evrelerine göre” türü ele alındığında dört ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu başlıklar incelendiğinde; yeni giren personellerin bilgi eksiklerini tamamlamak, çalışmakta olan personellerin bilgilerini tazeleyerek yeni beceriler kazanmalarını sağlamak, üst kademelere yükseltilecek personellere yeni mevkileri için üst beceriler kazandırmak, görevi değiştirilen personelin yeni görevini eksiksiz yapabilmesi için verilen eğitimler olarak açıklanabilir. (MEB,2012:10-13)

Çiftçi, E. (2008:15-16)'e göre hizmet içi eğitimin amaçları incelendiğinde; personelin yapmakta olduğu işin daha iyi yapılmasını sağlamak için gerekli bilgi ve yeteneği kazandırmak ve geliştirmek olarak ifade edilebilmektedir. (Taymaz, 1997:6 akt. Çiftçi,2008:15-16) yaptığı bir çalışmada hizmet içi eğitimin amacını personelin çalışmakta oldukları teşkilat ve yapmakta oldukları işe karşı davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olarak belirtmektedir. Hizmet içi eğitimin kurum açısından amacına bakıldığında ise bireylere işini daha iyi yapabilecek konuma getirmek için gerekli yaşantıları sağlamak, çalışanların görevlerini nasıl yapacaklarına, birlikte nasıl çalışacaklarına ilişkin bilgileri sunarak, kalitenin iyileştirilmesi, maliyetin düşürülmesi ve üretimde artış sağlanmasıdır (MEB,2012:6-7). Bu amaçlara bakıldığında personelin ve kurumun sürekli olarak ilerlemesi ve gelişmesi için hizmet içi eğitimin çok önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Her kurumda ve her projede olduğu gibi eğitim alanında yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının da her zaman istenilen amaçlara ulaşamadığı ve beklentileri karşılayamadığı söylenebilir. Hizmet içi eğitimin kurum ve kişilere yararlı olması ve belirlenen hedeflere ulaşmasını engelleyen sınırlılıklar mevcuttur. Bu sınırlılıkların bazıları şunlardır: ihtiyaçlar ve amaçlar saptanmadan hizmet içi eğitimler hazırlanması ve uygulanması; kurum ve bireyin amaçları ile ihtiyaçları dengeli tutulmaması; eğitim için uygun ortam, süre, konu, yöntem iyi ve doğru seçilmemesi hizmet içi eğitimler ile verilen eğitim için uygun ortam ve koşullar sağlanmaması; hizmet içi eğitimlerin amaçlarına ulaşmasını güçlendirmektedir. (MEB, 2012:17-18) Bu sınırlılıklar incelendiğinde herhangi birinin yaşanması durumunda hizmet içi eğitimin kalitesinde düşüş yaşanacağı söylenebilir.

Hizmet içi eğitimde olması gereken özellikler incelendiğinde Gümüşeli (1986:23 akt Türkan 2020:8) hizmet içi eğitimde olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır: Hizmet içi eğitim kurumlarının amaçları ve politikaları ile uyumlu olmalıdır, kurumların ihtiyaçları doğrultusunda çalışanların kısa süreli eğitim almalarını sağlamalıdır, kişilerin çalışma hayatlarına yönelik olduğundan iş başında uygulamalı bir şekilde yapılmalıdır, eğitimlere katılım sağlayacak çalışanların kişisel özelliklerine göre homojen gruplar oluşturulmalıdır, hizmet içi eğitim kişilerin istenilen becerilerinin gelişmesi ve değişmesi amaçlandığı için bünyesinde mesleki eğitim özelliği barındırmalıdır, eğitimlerin amacına ulaşma durumlarının değerlendirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için katılımcıların görüşleri sorulmalıdır. Bu özelliklere bakıldığında hizmet içi eğitim; zaman ve emek açısından ekonomik, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, mesleki ihtiyaçlara yönelik olduğu ve katılımcılardan geri dönütler olarak gelişen bir yapı veya sistem olduğu söylenebilir.

Sürekli olarak değişen ve gelişen dünya ile ülkemizde hizmet içi eğitim mesleki yenilikleri takip etme açısından önemli bir yer tutmaktadır. Gün geçtikçe mesleki bilgiler güncelliğini yitirmekte ve gelişen teknoloji ile yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır. Çiftçi (2008:162-163)'ün araştırmasında yer verdiği üzere hizmet öncesinde verilen bilgilerin gün geçtikçe eskimesi mesleki niteliği olumsuz yönde etkilemektedir ve bu olumsuzluğu hizmet içi eğitimler ile en aza indirilebileceği söylenebilir. Bu sebepten hizmet içi eğitimler oldukça önem arz etmektedir. Yüceland, (2022:13)' e göre hizmet içi eğitim; yeni ve çağdaş bilgilerle harmanlanması, öğretmenlerin eğitim kapsamında yer alan davranış değişikliklerini kazanabilmeleri ve mesleki koordinasyonlarını sağlayabilmeleri açısından gereklidir. Yıldırım (2007:32) ise yapmış olduğu çalışmada hizmet içi eğitimin gerekliliğini şöyle ifade etmiştir: "Her meslek alanında yalnız okulda kazandırılan bilgiler ile çözümlenemeyecek sorunlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlarda kurumdaki işine uyum sağlayabilmesi için çalışan insan eğitime gereksinime duyar."

Hizmet içi eğitimin yararlarına bakıldığında bireysel ve kurumsal yararlar olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bireysel yararlar kendi içinde ikiye, kurumsal yararlar ise kendi içerisinde

üçe ayrılmaktadır. Bireysel yararlar; mesleki, psikolojik ve sosyal adı altında iki ana başlıkta toplanmıştır. Bireysel yararlar mesleki açıdan bakıldığında; gereksinimlerinin farkına varır, kendini yetiştirir, işyerine uyum sağlar, işinde devamlı bir şekilde devam eder, işyerinde yükselebilir, başarısını artırır, rolünü rahatlıkla oynar, ufkunu genişletir, yeterlik kazanır, işine yatkınlığı artar, sorumluluk alma ve ilerleme düşüncesi gelişir, unvan elde eder, yenilikleri izler, kazancını artırabilir, iş kazalarından korunur, deneme ve yanılma süresi azalır son olarak işinde prestij kazanır. Psikolojik ve sosyal açıdan bakıldığında ise; güven duygusu gelişir, işinden memnuniyeti artar, huzurlu olarak çalışır, morali yükselir, güdülenir, ortama uyumu kolaylaşır, mutluluk duyar, çekingenliği azalır, sağlığını korur, şikâyeti azalır, kurumun kültürü gelişir, personel kendini değerli hisseder, kültürünü artırır, aidiyet duygusu gelişir, insan ilişkileri artar ve bireysel doyum sağlar. Kurumsal yararları; kurumun ürettiği ürün/hizmet, insan kaynakları ve yönetimi, teknik olarak üçe ana başlık altında toplanmıştır. Kurumsal yararlarına kurumun ürettiği hizmet açısından bakıldığında: miktar/niteliği artar, maliyeti azalır, kazancı artar, kalitesi yükselir, üretim/hizmet zamanında yapılır, üretim kayıpları azalır, kusurlu üretim azalır. Teknik açıdan bakıldığında; malzeme ve enerji tasarrufu sağlanır, makine ve araçlar az yıpranır, bakım onarım giderleri azalır, teknoloji üretilir ve uygulanır, iş metotları geliştirilir, iş kazaları azalırken, bunun yanı sıra iş güvenliği artar. Son olarak insan kaynakları ve yönetimi açısından bakıldığında ise; meslek hastalıkları önlenir, personel şikayetleri azalır, disiplin sorunları çözümlenir, geri bildirim sağlanır, personel tanınır, anlaşmazlık azalır, iletişim kolaylıkla sağlanır, sosyal ilişkiler gelişir, işten ayrılmalar azalır, kaliteli işgücü sağlanır, kadrolama kolaylaşır, kontrol işlem ve yükü azalır. (MEB, 2012:16-17) Her iki boyuttaki yararlar incelendiğinde ve karşılaştırıldığında kurumsal yararlar daha çok maddi ve yapılacak değerlendirme sonuçlarının çoğunlukla sayısal olarak yani hizmet vermeye veya kar sağlamaya, buna karşın bireysel yararlarını daha çok manevi ve yapılacak değerlendirme sonuçlarının değer yargıları yani doyum sağlamaya yönelik olduğu görülür (Taymaz,1997 akt MEB,2012:17)

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik politika ve uygulamaların köklü bir geçmişe sahip olduğu ve öğretmen yetiştirmede önemli bir yer teşkil ettiği bilinmektedir. Türkiye’de köklü bir geçmişe dayanan öğretmen yetiştirme süreci, kurumsal anlamda 1848 yılında başlamış ve bazı dönemlerde mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmiştir. Örneğin, 1909 yılında İstanbul Darülmüallimin’de, farklı illerden gelen öğretmenlere, alan yeterliklerini arttırmak amacıyla öğretim yöntemi adıyla bir ders verilmiş ve etkinlik uzmanlar tarafından yürütülmüştür (Ergun, Ergezer, Çevik & Özdaş, 1999 akt. Öztürk 2021:134). Öztürk, (1991:72-73)’in yapmış olduğu çalışmada ise 1926 yılında ilkokullardaki beden eğitimi, müzik, el işleri ve resim derslerinin özel alan eğitimi olmayan öğretmenler tarafından yürütülmesinden kaynaklanan sorunların giderilmesi için ‘tatil kursları’ açıldığı bilinmektedir. Müzik eğitimi alanında baktığımızda, ilk önemli müzik eğitimi hizmet içi kursunun 1926 ve 1927 yılları arasında yapıldığını görmekteyiz. Bu kurs Çapa Kız Muallim Mektebi’nde açılmıştır. Kurs o zamana kadar yapılan beşinci müzik kursu olma özelliğini taşımaktadır. Kursa 80 öğretmen devam etmekte ve dersler teorik ve uygulamalı olarak her pazartesi günü yapılmaktaydı. Teorik eğitim bu bölümlerden oluşmaktaydı: Eşkâl ve vakitler’in (süre) ilkokul öğrencisine öğretimine ait çeşitli usuller, öğrencide müzik hissini sağlamak için dikkate alınacak esaslar, usuller ve bunların öğrenciye öğretimi. Uygulamalı eğitim ise, şu konulardan oluşuyordu: Müzik sadâsi, göğüs ve baş sesleri, sadâ teşkili, sadâ teşkiline ait çalışmalar, sadâ teşkili için koroya mahsus alıştırılmalar, bu alıştırılmaları öğrenci korosuna uygulama yöntemleri; küçük şarkılar, bu şarkıların öğrenciye öğretimi usulleri; öğrenci korosunun idaresi. Bunlara ek olarak ise katılan öğretmenlere müzik genel bilgisi de verilmekteydi. (Öztürk, 1991:122123) Cumhuriyet ilanından sonra Mustafa Kemal Atatürk birçok meşhur eğitimciyi Türkiye’ye getirerek Türk eğitimi hakkında rapor hazırlamalarını istemiştir, yurt dışından gelen eğitimcilerden biri ise John Dewey’dir.

John Dewey'in Türkiye'ye gelmesinde o dönemin Amerikalı ünlü zenginlerinden Mr. Crain oldukça önemli bir yere sahiptir. Mr. Crain, John Dewey'e Türk eğitim sistemi hakkında planlar yaptırmak amacıyla onun masraflarını karşılayacağını söylemiş, bu sözünü de maarif vekaletine iletmıştır. (Gülcü, N. 2019:695) Dewey, raporunda hizmet öncesi ile hizmet içi eğitimin eksikliğini ve bunların birbirleriyle istenilen düzeyde ilişki kurulamadığını ifade etmektedir. (Dewey, 1939) (<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/928>)

Hizmet içi eğitim anlayışının öğretmen yetiştirme sistemine resmi olarak dâhil edilmesi ise 1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu" ile gerçekleşmiştir. İlk yıl düzenlenen 2 etkinliğe 85 öğretmen katılmıştır. 1975 yılında Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı, 2012 yılında ise Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı adını alan birim bugün farklı illerde bulunan 8 hizmet içi eğitim enstitüsü ve diğer kurumlar yoluyla hizmet içi eğitim programları yürütmektedir. (MEB, 2021 akt Öztürk, 2021; Şahin, 2013:134)

Öztürk (2021:138-140)'in yaptığı araştırmada; 2001-2020 arasında Milli Eğitim Bakanlığında toplam olarak 12.312 hizmet içi eğitimin planlandığı, bu eğitimlerin 10.882 gerçekleştirilmiş olup 1.430'u iptal edildiği görülmektedir. Hizmet içi eğitimin en çok planladığı yılın 2011, en az planlandığı yılın ise 2013 olduğu söylenebilir. Hizmet içi eğitimlerde 2011 yılına kadar düzenli bir artış görülmesine rağmen 2011 yılından sonra ise bir düşüş yaşanmaktadır. Müzik eğitimi alanında toplamda 65 hizmet içi eğitim yapıldığı, bu eğitimlerin 49'unun gerçekleştirilmiş olup 16'sının iptal edildiği ifade edilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, hizmet içi eğitimin amaç ve tanımından yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca müzik eğitimi alanında 2012-2023 yılları aralığında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimleri belirlemek ve bu temelden yola çıkarak ülkemizde hizmet içi eğitim ve müzik eğitimi konusunda yapılan bilimsel araştırmaları tespit etmektir. Araştırmanın ilk aşamasını 2012-2023 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nca müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler oluşturmuş araştırmanın ikinci aşamasında ise müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim araştırmaları incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; "Müzik Eğitimi Alanındaki Hizmet İçi Eğitimler ve Hizmet İçi Eğitim Araştırmaları nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırma; Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012-2023 yılları arasında müzik eğitimi alanında düzenlediği hizmet içi eğitimler ve Türkiye'de gerçekleştirilen hizmet içi eğitim araştırmaları ile sınırlandırılmıştır.

İlgili alan yazı tarandığında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimler ile ilgili az sayıda araştırma olduğu ve yapılan araştırmaların ise henüz farklı açılardan incelenmediği görülmüştür. Bu araştırmanın müzik eğitimi alanında yapılan hizmet içi eğitim ile ilgili çalışmaların ve 2012-2023 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış hizmet içi eğitimlerin incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca araştırmanın, müzik öğretmenlerine yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin planlanması ve hizmet içi eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmalara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada betimsel yöntem izlenmiştir. İlgili literatür taraması sonucunda elde edilen veriler doküman analizi tekniği ile bulgulaştırılarak yorumlanmıştır. 2012-2023 yılları arasında Milli

Eğitim Bakanlığı'nca müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimleri belirlemek üzere kurumlar arasın resmi yazışmalar yapılarak ilgili verilere dijital ortamdanda ulaşılmıştır. Müzik eğitimi alanında yapılan hizmet içi eğitimler incelenirken dijital ortamda; müzik, Orff- Schulwerk yaklaşımı, müzik ve hareket, solfej, nota, ritmoterapi, elementer müzik, gitar, kanun, bağlama, keman, ukulele, piyano, ud, yan flüt, ney, bas, gitar, bendir, bongo, çalgı anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Verilerin tasnif edilmesinde dijital doküman analizi gerçekleştirilmiş, verilen hizmet içi eğitimlerin yıl, sayı, başlık ve katılım sayıları belirlenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

M.E.B. Tarafından 2012-2023 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan dijital veriler doğrultusunda 2012 yılından araştırmamızın tamamlandığı Haziran 2023 tarihine kadar gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin yıl, sayı ve katılım bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. M.E.B. Tarafından 2012-2023 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim Sayısı ve Katılım Bilgisi

Yıl	Hizmet İçi Eğitim Sayısı	Katılan Kişi Sayısı
2012	106	2.526
2013	383	8.119
2014	-	-
2015	-	-
2016	564	13.415
2017	198	4.494
2018	670	16.914
2019	487	12.740
2020	109	168.558
2021	459	1.036.513
2022	5.006	725.978
2023	1.580	28.838
TOPLAM	9.562	2.018.095

Tablo 1. İncelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan dijital verilere göre 2012 yılından çalışmanın yapıldığı 2023 yılına kadar müzik, fen ve teknoloji, Türkçe, matematik, görsel sanatlar, yabancı dil ve sosyal bilgiler dersinde toplam 9.562 hizmet içi eğitim planlanmıştır. Bu hizmet içi eğitimlere 2.018.095 kişi katılım sağlamıştır. 2014-2015 yıllarına bakıldığında hiçbir hizmet içi eğitimin gerçekleştirilmediği görülmektedir. Tablo 1.'de görüldüğü üzere en çok hizmet içi eğitim 2022 yılında planlanmıştır. Bu durumun 2020 yılını takiben tüm dünyada salgın hastalık nedeni ile pandemi döneminin yaşanması ve ülkelerde eğitimlerin zaman zaman online olarak sürdürülmesinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Hizmet içi eğitime en çok katılım sağlanan yıl 2021

yılı olarak görülmektedir. Yine bu duruma sebep olarak pandemi sürecinde katılımcıların hizmet içi eğitimlere eğitimlerin online olmasından dolayı rahat ulaşabilir olması gösterilebilir.

M.E.B. Tara ndan 2012-2023 Yılları Arasında Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim ğitimler e Katıl m Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan dijital veriler doğrultusunda 2012 yılından araştırmamanın tamamlandığı Haziran 2023 tarihine kadar gerçekleştirilen müzik eğitimi alanındaki hizmet içi eğitimlerin yıl, sayı ve katılım bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. M.E.B. Tarafından 2012-2023 Yılları Arasında Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim Sayısı ve Katılım Bilgisi

Yıl	Hizmet İçi Eğitim Sayısı	Katılan Kişi Sayısı
2012	2	108
2013	18	265
2014	-	-
2015	-	-
2016	3	59
2017	38	878
2018	63	1.376
2019	71	1.700
2020	17	27.259
2021	134	339.019
2022	112	128.221
2023	110	1.609
TOPLAM	568	500.494

Tablo 2. incelendiğinde; müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının eski yıllara nazaran 2021 yılı itibarı ile son üç yılda kayda değer biçimde arttığı görülmektedir. 2021 yılında dünyada ve ülkemizde yaşanan pandemi süreci ve sonrasında düzenlenen hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla online olmasının hem düzenlenen eğitimlerin sayısını hem de eğitimlerden yararlanan katılımcı sayısını arttırdığı söylenebilir. 2021 yılında 134 hizmet içi eğitim düzenlenmiş ve bu eğitimlerden 339.019 kişi fayda sağlamıştır.

2012-2023 Yılları Arasında Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitimleri Yıl, Konu ve Katıl m Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

2012-2023 yılları arasında müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin yılları, konuları, sayıları ve gerçekleştirilme şekline ilişkin bulgular Tablo 3., Tablo 4. ve Tablo 5.'te yer almaktadır.

Tablo 3. 2012-2020 Yılları Arasında Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitimler

Yıl	Konu	Sayı	O/Y
2012	Müzik Eğitimi Semineri	1	Y
2012	Farklı Öğrenenler ve Müzik Eğitimi	1	Y
2013	Orff Schulwerk	2	Y
2013	Müzik Branşına Uyum Semineri	14	Y
2013	Okul Öncesi Müzik Eğitimi	2	Y
2016	Orff ve Schulwerk Yaklaşımıyla Müzik ve Hareket Eğitimi	2	Y
2016	Müzik Öğretiminde Yenilenme	1	Y
2017	Orff ve Schulwerk Yaklaşımıyla Müzik ve Hareket Eğitimi	38	Y
2018	Orff ve Schulwerk Yaklaşımıyla Müzik ve Hareket Eğitimi	52	Y
2018	Öğretmenlerimizle 2023 e-Projesi Semineri	8	Y
2018	Müzik Öğretiminde Yenilenme Kursu	3	Y
2019	Orff ve Schulwerk Yaklaşımıyla Müzik ve Hareket Eğitimi	45	Y
2019	Anadolu Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Kursu	20	Y
2019	Klasik Gitar ile Türk Müziği Makamlarının Çalınması	2	Y
2019	Kanun Eğitiminde Mızrap Vuruşu ve Süsleme Tekniklerinin Standardizasyonu ve Notasyon Sembollerini Uygulama	2	Y
2019	Bağlamada Geleneksel ve Çağdaş Çalım Teknikleri (İleri Seviye) ve Bağlama Eğitiminin Bilimsel Esaslara Göre Yapılandırılması	1	Y
2020	Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi Temel Eğitimi	2	Y
2020	Hüseyini ve Uşşak Makamlarının Klasik Gitarda Uygulanması Kursu	2	Y
2020	Müzikte Çalgı, Ses Tasarımı ve Prodüksiyon Eğitimi Kursu	1	Y
2020	Geleneksel Yöre Tavrırları ve Tezenesiz Çalma Tekniklerinin Bağlama Çalgısında Yorumlanması Kursu	1	Y
2020	Başlangıç Düzeyi Bağlama Eğitimi Kursu	1	Y
2020	Başlangıç Düzeyi Keman Eğitimi Semineri	1	Y
2020	Başlangıç Düzeyi Ukulele Eğitimi Semineri	1	Y
2020	Orff - Schulwerk Yaklaşımıyla Müzik - Hareket Eğitimi Kursu	8	Y
		211	Y

Tablo 3. incelendiğinde; 2012 yılında müzik eğitimi alanında sadece 2 hizmet içi eğitimin düzenlendiği, 2013 yılında 18, 2016 yılında 3, 2017 yılında 38, 2018 yılında 63, 2019 yılında 70, 2020 yılında ise 17 hizmet içi eğitimin gerçekleştirildiği görülmektedir. 2014 ve 2015 yıllarına ilişkin bir hizmet içi eğitim düzenleme bilgisi yoktur. Hizmet içi eğitimlerin tamamı yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, gerçekleştirilen 211 hizmet içi eğitimin 169'unda Orff ve Schulwerk Yaklaşımıyla Müzik ve Hareket Eğitimi konusuna yer verilmiştir.

Tablo 4. 2021 Yılında Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitimler

Yıl	Konu	Sayı	O/Y
2021	Başlangıç Düzeyi Keman Eğitimi Semineri Eğitimi	4	O
	Başlangıç Düzeyi Bağlama Eğitimi Kursu	5	O
	Başlangıç Düzeyi Ukulele Eğitimi Semineri	8	O
	Başlangıç Düzeyi Gitar Eğitimi Semineri	16	O
	Başlangıç Düzeyi Bas Gitar Eğitimi Semineri	18	O
	Başlangıç Düzeyi Piyano Eğitimi Semineri Başlangıç Düzeyi Ud Eğitimi Semineri	9	O
	Başlangıç Düzeyi Ukulele Eğitimi Semineri	9	O
	Başlangıç Düzeyi Yan Flüt Eğitimi Semineri	6	O
	Başlangıç Düzeyi Ney Eğitimi Semineri	9	O
	Başlangıç Düzeyi Kanun Eğitimi Semineri	6	O
	Başlangıç Düzeyi Bas Gitar Eğitimi Semineri	18	O
	Başlangıç Düzeyi Bendir Semineri	8	O
	Tasarım Beceri Atölyelerinde Müzik Uygulamaları Semineri	2	O
	Başlangıç Düzeyi Nota ve Solfej Eğitimi Semineri	16	O
	OrffSchulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi Uzaktan Temel Eğitimi Kursu	6	Y
	Başlangıç Düzeyi Bongo Eğitimi Semineri	4	O
	Ritmoterapi (Müzik ve Ritim Terapi) Eğitimi Kursu	1	Y
			151

Tablo 4. incelendiğinde; 2021 yılında 151 hizmet içi eğitim gerçekleştirildiği, konu itibarı ile en fazla başlangıç seviyesinde çalgı seminerlerine yer verildiği görülmektedir. 144 hizmet içi eğitim online gerçekleştirilirken sadece 7 hizmet içi eğitim yüz yüze yapılmıştır.

2022	Ritmoterapi (Müzik ve Ritim Terapi) Eğitimi Kursu	9	Y
	Ritmoterapi (Müzik ve Ritim Terapi) Eğitici Eğitimi Kursu	1	Y
	Başlangıç Düzeyi Kanun Eğitimi Semineri	7	O/Y
	Başlangıç Düzeyi Nota ve Solfej Eğitimi Semineri	32	O/Y
	Başlangıç Düzeyi Piyano Eğitimi Semineri	15	O/Y
	Özel Eğitimde Müzik Eğitimi ve Öğretimi Semineri	3	Y
	Başlangıç Düzeyi Yan Flüt Eğitimi Semineri	5	O/Y
	Orff Ritim ve Hareket Semineri	7	Y
	Okulöncesinde Müzik, Hareket ve Oyun Etkinlikleri(ORFF) Semineri	3	Y
	Okul Öncesi Eğitimde Waldorf Uygulamaları Semineri	1	Y
	Köy Okullarında Müzik ve Hareket Eğitimi Semineri	6	Y
	Müzik ve Gösteri Sanatları Eğitimi	1	O
	Müzik Temelli Oyun Öğretimi Semineri	1	Y
	Başlangıç Düzeyi Bağlama Eğitimi Semineri	8	O/Y
	Müzikte Çalgı, Ses Tasarımı ve Prodüksiyon Eğitimi Kursu	2	
	Başlangıç Düzeyi Bendir Eğitimi Semineri	1	
2023	Başlangıç Düzeyi Nota ve Solfej Eğitimi Semineri		
	Ritmoterapi (Müzik ve Ritim Terapi) Eğitimi Kursu	54	O/Y
	Başlangıç Düzeyi Kanun Eğitimi Semineri	1	Y
	Başlangıç Düzeyi Piyano Eğitimi Semineri	13	
	Başlangıç Düzeyi Yan Flüt Eğitimi Semineri	25	
	Başlangıç Düzeyi Bağlama Eğitimi Kursu	13	
		3	Y
		109	O/Y
	Konu	Sayı	O/Y

Tablo 5. 2022-2023 Yıllarında Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitimler

Tablo 5. incelendiğinde; 2022 yılında 112, 2023 yılında ise 109 hizmet içi eğitimin gerçekleştirildiği görülmektedir. 2022 yılında gerçekleştirilen eğitimlerin 58 tanesi yüz yüze gerçekleştirilmiş iken 54 tanesi ise online gerçekleştirilmiştir. 2022 ve 2023 yılında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerde en çok işlenen konunun Başlangıç Düzeyi Nota ve Solfej Eğitimi olduğu

görülmüştür. 2023 yılında gerçekleştirilen 103 hizmet içi eğitimin online, 6 hizmet içi eğitimin ise yüz yüze gerçekleştirildiği bilgisine ulaşılmıştır.

2012-2023 Yılları Arasında Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim Araştırmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci aşamasında konu ile ilgili olarak taranan literatürden elde edilen veriler çerçevesinde, müzik eğitimi ve hizmet içi eğitim konusuna doğrudan yer veren; 2 makale, 2 kitap bölümü, 2 doktora tezi, 2 yüksek lisans tezine ve dolaylı olarak hizmet içi eğitim ve müzik konusunu işleyen; 11 makale, 1 doktora tezi, 1 yüksek lisans tezi ve 1 bildiriye ulaşılmıştır.

1. Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim Araştırmalarında İşlenen

Konular

Müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim araştırmalarında işlenen konulara ilişkin bulgulara Tablo 6.'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmalarda İşlenen Konular

Araştırma Konusu	N
Müzik Öğretmenliği Mesleğinin Sorunları	4
Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	5
Belirli Tarih Aralığında Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin İncelenmesi	1
Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	1
Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri ve İhtiyaçlarının Belirlenmesi	3
Farklı Düzeylerde Çalışan Müzik Öğretmenlerinin Yeterlilikleri ve Özyeterlik Algıları	2
Müzik Dersinde Kullanılan Materyaller ve Programlara İlişkin Görüşler	4
Müzik Öğretmenleri ve Pandemi Sürecinde Online Eğitim	1
Müzik Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Yaklaşım, Yöntem ve Teknikleri Kullanma Durumları	1

TOPLAM

22

2. Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Yöntemler

Müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim araştırmalarında kullanılan yöntemlere ilişkin bulgulara Tablo 7.'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemi	N
Nitel Yöntem	8
Nicel Yöntem	4
Karma Yöntem	1
Betimsel Yöntem	9
Toplam	22

3. Müzik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim araştırmalarında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgulara Tablo 8.'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	N
Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	8
Anket	11
Doküman Analizi	2
Ölçek/Envanter	4
Mülakat	1
TOPLAM	26

SONUÇ ve ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2012-2023 yılları arasında gerçekleştirilen 9562 hizmet içi eğitimin 568'i müzik eğitimi alanında gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimlere sayıca katılımın özellikle 2021-2022 yıllarında fazla olduğu görülmüştür. Özellikle 2021 yılında müzik eğitimi alanında 134 hizmet içi eğitim düzenlenmiş ve bu eğitimlerden 339.019 kişi fayda sağlamıştır. İlgili yıllarda ülkemizde yaşanan pandemi nedeni ile verilen eğitimlerin çoğunlukla online olması bu durumun nedeni olarak ifade edilebilir. Araştırmanın ikinci aşamasında ilgili literatürün incelenmesi ile elde edilen bulgular doğrultusunda; lisansüstü seviyede 3 doktora tezi ve 3 yüksek lisans tezine, 13 araştırma makalesine, 1 bildiriye ve 2 kitap bölümü olmak üzere toplamda 22 bilimsel araştırmaya ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bilimsel araştırmaların 8 tanesinin hizmet içi eğitim ve müzik eğitimi alanı ile doğrudan ilişkili, 14 tanesinin ise hizmet içi eğitim ve müzik eğitimi alanı ile dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Ulaşılan araştırmalar içerik ve konu açısından incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve mesleğe ilişkin sorunlar ile müzik dersinde kullanılan materyaller ve programlar, konularına öncelikli olarak yer verildiği görülmüştür. Müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim araştırmalarda çoğunlukla betimsel ve nitel yöntem izlenmiş, araştırmalar kullanılan veri toplama araçları açısından incelendiğinde ise araştırmacıların genellikle anket veya yarı-yapılandırılmış görüşme formu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Müzik eğitimi alanındaki hizmet içi eğitimler ve hizmet içi eğitim araştırmalarının incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına bakılarak; ilgili literatürde bulunan çalışmaların sayıca az olması sebebi ile hizmet içi eğitimde müzik eğitimi konusunu farklı açılardan ele alan araştırmaların yapılması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müzik eğitimi alanında gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimler ile ilgili; ihtiyaç, nitelik, yararlılık, gereklilik, nicelik gibi konuları ayrıntılı inceleyen güncel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

4. Kaynakça

- Akdüz, A. (2006). İlk ve orta dereceli okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Akinci, M. Ş., Akinci, E. S., & Alpagut, U. (2019). Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(4), 16091622.*
- Alaylıoğlu, Ruşen, Oğuzkan, A. Ferhan. (1968). Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü, Garanti Matbaası, İstanbul
- akt Milli Eğitim Bakanlığı (2012) "DÜNDEN BUGÜNE HİZMETİÇİ EĞİTİM" Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Apaydın, Ö. (2018). İmam-Hatip Liselerinde Görevli Müzik Öğretmenlerinin Dinî Mûsikî Dersine Karşı Yeterlikleri. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5(1), 1-14.*

Burçin, A. Y. S. U., Neriman, A. R. A. L., Gürsoy, F., & Bıçakçı, M. Y. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 21-31.

Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü).

Dewey, 1939, <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/928> 08.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Gülcü, N., (2019). *Atatürk Dönemi'nde Eğitim Politikasında Mustafa Necati'nin Yeri Ve Ulusal Eğitim Anlayışı* . 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (pp.689-693). Üsküp, Macedonia

Gümüseli, A.İ. (1986). Türkiye Halk Bankası A.Ş.’deki Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Bir Değerlendirme. Ankara: TODAİE. 1980-1984 akt. Türkan, C. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Gaziantep İli Örneği)* (Master’s thesis, İnönü Üniversitesi).

Köksal, S. *Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tutum Düzeyleri ile Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü).

Kösreli, S. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir inceleme: Erzincan ili örneği* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), HİED (Hizmet İçi Eğitim Dairesi). Hizmet İçi Eğitim Planı Kitapçıkları (1988-1989-1990-1991-1992-1993-11994-1995- 1996-1997-1998-1999-2000-2001-2002-20032004-2005-2006). Ankara. Akt. Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü).

Meral, M., & Çoban, S. (2022). Müzik Öğretmenlerinin Kodaly Yaklaşımına İlişkin Bilgileri ve Uygulama Durumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 540-557.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012) “Dünden Bugüne Hizmetiçi Eğitim” Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Gök, M., & Tufan, E. Müzik Öğretmenlerinin 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri (Ankara Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1385-1402.

- Nacakçı, Z. (2010). Müzik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri Ve Programı Uygulama Yöntemlerinin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 353364.
- Öztürk, C. (1991). *Atatürk Devrinde öğretmen yetiştirme politikası ve öğretmen yetiştiren kurumlar* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Öztürk, G. (2022). Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Mesleğinin Sorunları. *Eğitim & Bilim 2022-1*, 81.
- Öztürk, G., & Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1921-1934
- Öztürk, Ö. (2021). Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumları Ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi. *Journal Of International Social Research*, 14(77).
- Öztürk, Ö. (2022) Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişliğin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.
- Öztürk, Ö. (2021) Türkiye’de 2001-2020 Yılları Arasında Müzik Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Programlarına Genel Bakış. *Eğitim & Bilim*, 131-150.
- Özyürek, Leyla. (1981). Öğretmenlere Yönelik Hizmet - içi Eğitim Programlarının Etkinliği Araştırması. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 102. Sayfa 22. Ankara akt. Milli Eğitim Bakanlığı (2012) “Dünden Bugüne Hizmetiçi Eğitim” Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Saruhan, S. (2021). Müzik Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 3(1), 121-138.
- Satmaz, İ., & Gencel, İ. E. (2016). Bilim Sanat Merkezlerinde Görevlendirilen Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 59-73.
- Taymaz, A., H. (1997). Hizmet içi Eğitim "Kavramlar, İlkeler, Yöntemler". Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası akt. Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü).
- Taymaz, H. (1997).“Hizmetiçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler” TAKAV Matbaası: Ankara. Akt. Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü).
- Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset. Akt. Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Milli*

Eğitim Bakanlığı tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Doctoral dissertation, Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü).

Titmus, Colin, Buttedahl, Paz, Ironside, Diana J., Ve Lengard, Paul. (1985). Yetişkin Eğitimi Terimleri, çeviren: Oguzkan, A. Ferhan UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Ankara. Akt. Milli Eğitim Bakanlığı (2012) “Dünden Bugüne Hizmetiçi Eğitim” Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Topalak, Ş. (2021). Müzik öğretmenlerinin bakış açısından pandemi döneminde online eğitim. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 291-308.

Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü. Akt. Milli Eğitim Bakanlığı (2012) “Dünden Bugüne Hizmetiçi Eğitim” Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Türk Dil Kurumu. (1974). Dil Yazıları. Ankara. Akt. Milli Eğitim Bakanlığı (2012) “Dünden Bugüne Hizmetiçi Eğitim” Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Türkan, C. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Gaziantep İli Örneği)* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

Umuzdaş, S., & Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 56-73.

Yıldırım, F. (2007). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimine yönelik uzaktan eğitim platformu tasarımı* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Yüceland, E, (2022) “*Türkiye’de Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi Ve İhtiyaçlarının Belirlenmesi*” (Doctoral dissertation, Doktora tezi.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü).

Mehmet Akif Atay , Tuğçe Kaynak Akçaoğlu

Klasik Gitar İçin Türkü Düzenleme Örnekleri

GİRİŞ

Günümüzde klasik gitar popüler çalgılar arasında yer almaktadır. Gitar, 20. yüzyıl boyunca dünyanın en popüler müzik enstrümanı olarak kabul gördüğü, son derece uyarlanabilir olması, çok yönlülüğü ve aynı anda hem akorların hem de melodilerin çalınmasına olanak veren telli enstrümanlardan biridir (Chapman, 1999, aktaran: Pala, 2020: 1). Gitar rock, caz, blues, halk müziği vb. müzik türlerinde eşlik veya ana çalgı olarak kullanılmaktadır. Bundan dolayı dünyada yaygın olarak kullanılan çok sesli bir çalgıdır. Kaya'ya göre (2014), gitarın dünyada yaygınlaşmasının nedenleri olarak; popüler müzik türü ve halk müziği alanlarına sözlü şarkılara eşlik etme uygulamaları olarak değerlendirmektedir (Kaya, 2014: 9).

Türk Halk Müziğinde Çok Seslilik Kavramı

Türk müziğinde çok seslilik alanına bakıldığında Osmanlı döneminde bu çalışmaların olduğu görülmektedir. Osmanlı Türk musikisinde Giuseppe Donizetti (Donizetti Paşa), Yesârîzâde Necib Ahmed Paşa, Callisto Guatelli (Guatelli Paşa), Dikran Çuhacıyan, Madam Herzmainka De Slupno, Louis Albert Bourgault-Ducoudray, Mehmed Zati Bey ve Notacı Hacı Emin Bey gibi bestekârlar çoksesli çalışmalar yapmış ve düzenlemelerinde üçlü armoni sistemi kullandıkları görülmüştür (Yalçın, 2020: 307). Çoksesli Türk Müziği alanında en kapsamlı çalışmayı “Türk Beşleri’nden sonra besteci ve kuramcı Kemal İlerici ortaya koymuştur. İlericinin geliştirmiş olduğu dörtlü armoni sistemi, üçlü armoni sistemine de bir seçenek oluşturmuştur (Gedikli, 1999: 71-74, aktaran: Albu, 2020: 385). “Ülkemizde 1970 yılından itibaren üniversitelerde klasik gitar eğitiminin başlamasıyla beraber, ‘Doğu-Batı sentezi’ kategorisinde değerlendirilebilecek eserler verilmeye başlanmış ve 1980-2010 yılları arasında bu eserlerin bulunduğu klasik gitar repertuarı oluşmuştur” (Çoğulu, 2011: 153). Eserler iki başlıkta incelenebilmektedir: yerel ezgi düzenlemeleri ve Doğu-Batı harmanlanmasını temel alan özgün besteler. Bu iki kategorideki eserlerin klasik Batı müziği kuralları çevresinde armonize edilerek ve sentez temelli özgün besteler üretilmesiyle ortaya çıkan eserlerin klasik gitar müziğindeki yansımalarıdır (Gökalp, 1923, aktaran: Çoğulu, 2011: 153). Türkülerde kullanılan mikro tonal (koma) seslerin tampere sistemde bulunmadığı için çok seslendirme çalışmalarında koma sesler yerine doğal sesler kullanıldığı bilinmektedir. Çok seslendirilmek istenen türkülerde koma seslerin az olması türkünün yapısının bozulmadan çok seslendirilebileceği düşünülmektedir. Çok seslendirme çalışmalarında; Geleneğe ve müziklerin yapısına hakim olmak, çokseslilik konusunda doğru analiz sağlamak, Batı müziğine, ulusal sanat müziğine hakim olmak ve çok seslendirme kurallarına hakim olmak gerekmektedir (Bayraktar, 1998: 253-258, aktaran: Albu, 2020: 385). “Geleneksel Türk müziği eserleri tampere sistemde, Türk müziği dörtlü armoni, modal armoni sistemleri, caz müziği armonisi ve tonal-fonksiyonel armoni sistemlerde düzenlenebilir” (Kaya, 2017: 5).

Türk Halk Müziği

Halk Müziği, toplumların binlerce yıllık duygu, düşünce ve yaşamlarını anlatan halkın kendi öz müziği olarak tanımlamak mümkündür. “Halk müziğimiz, doğal bir anonim yapıya ve kırsal kökene yakındır. Yıllarca kulaktan kulağa gelmiş, insanların birbirleriyle olan iletişimi sayesinde aktarılmış zenginliğe sahiptir. Halk şarkılarına “türkü” denmektedir. Melodi ve ritim yönünden her eserin kendine özgü derinliği ve canlılığı vardır” (Say, 2002: 223 aktaran: Şık, 2021: 6). Türk musikisinin üçüncü kısmı olan halk musikisi sanat musikisinden farklı değil onun daha basit şeklidir. Halk musiki bestelerinde sanattan çok güzel buluşlara, parlak ve tesirli nağmelere rastlarız (Karadeniz, 2013: 177). Çeşitli yabancı, folklorcu ve etno müzikologlar dünya halk müzikleri üzerinde araştırmalar yapmış halk müziklerinin özelliklerini ve tanımını ortaya koymaya çalışmıştır (Emnalar, 1998: 25 aktaran: Pelikoğlu, 2007: 19). Böylece her toplumun kendine özgü halk müzikleri vardır (Sümbüllü, 2006: 2).

Türkü

“Şehir dışındaki köy ve kasabalarda oturan halkın, bağlama, cura, divan sazı, zurna, davul, darbuka, kaval, kemençe, kabak kemane vs. gibi müzik aletleriyle çalıp söyledikleri, kendine has yöresel özelliklere sahip olan sözlü musikidir ve bestecileri belli olmayıp anonimdirler” (Özkan, 2020: 111). Türküler genellikle Düyek, Sofyan bazen de Curcuna , Türk Aksağı, Çifte Sofyan, Yürük Semai gibi usullerle ve güftelerin 4, 6 ve 8 mısralı kıtalardan oluşmaktadır. Türküler çoğunlukla Hüseyini, Uşşak, Karcıgar, Rast gibi makamlarında bestelenmektedir. Güftelerin bazen vezinsiz, sadece kafiyeli mısralardan oluştuğunu bilinmektedir. Bazı türküler ilk iki mısra bir kişi tarafından usulsüz okunup sonra diğer parçalar saz ve seslerin aynı anda birleşmesiyle usullü olarak söylenir (Karadeniz, 2013: 183).

Ülkemizde klasik gitar için çok seslendirilmiş türküler konusunda repertuar eksikliği görülmektedir. Özdağ’a göre (2017), klasik gitar ile türkü düzenleme çalışmaları günümüzde daha sık yapılmaya başlansa da genel sayı bakımından oldukça az olduğu ve bu türden çalışmaları ilk olarak yabancı gitaristlerin yaptığı, yapılan çalışmaların notalarına ve kayıtlarına ulaşmada zorluklar yaşandığını ayrıca çoğu çalışmanın notaya alınmadığı belirtmiştir (Özdağ, 2017: VI). Bu çalışmada klasik gitar repertuarına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Çalışmada hangi türkülerin klasik gitar için çok seslendirileceği araştırılmış, türkülerin tampere sisteme uygun, aksak usul/ölçü yapısına sahip ve çok fazla koma seslerin bulunmadığı 6 türkü örneği uzman görüşleriyle belirlenmiştir. Türkülerin notalarına TRT Türk halk müziği arşivinden ulaşılmış ve türkülerin ezgileri değiştirilmeden çok seslendirilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma veri toplama ve çözüm tekniklerinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. “Nitel araştırma gözlem, görüşme, döküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak” tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 41).

Evren ve Örneklem

TRT THM repertuarında bulunan 5936 türkü çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklemi ise tampere sisteme uygun ve aksak usul/ölçü yapısına sahip uzman görüşüyle belirlenen (Dost Dost Diye Nicesine Sarıldım, Bahçalarda Mor Meni, Bahçada Yeşil Çınar, Eklemedir Koca Konak, Yalan Dünya, Ateş Attım Samana) 6 türkü örneği oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veriler döküman analizi ile toplanmıştır. “Döküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Araştırma konusu ile ilgili kaynaklara ulaşmak için literatür taraması yapılmıştır. TRT “www.notaarşivleri.com” sitesinde Türk halk müziği arşivinde bulunan tampere sistemine uygun ve aksak usul/ölçü yapısına sahip türküler klasik gitar için düzenlenmek üzere uzman görüşüyle seçilmiştir. Türküler “Finale” nota yazım programında klasik gitar için çok seslendirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Makamsal analizlerin yapılmasında uzmanlara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çok seslendirilmiş türkülerin klasik gitar repertuarına uygunluğu, makamsal analizleri, içeriği ve anlaşılabilirlik bakımından 2 uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Hazırlanan sorular iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan sorulara yeterli ise (3), yeterli ama düzeltilmesi ise (2) ve yetersiz ise (1) olarak puanlama yapmaları istenmiştir. 2 farklı uzmandan alınan puanlama aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma aşamasında sorular hazırlanırken konuyla ilgili amaca ulaşabilmek ve durum tespiti yapabilmek için görüşme formu, açık uçlu sorulardan oluşturulmuş ve puanlanması istenilmiştir.

Soru 1. “Dost dost diye nicesine sarıldım” adlı türkü klasik gitar repertuarına kazandırılması uygundur?

Soru 2. “Bahçalarda mor meni” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 3. “Bahçada yeşil çınar” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 4. “Eklemedir koca konak” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 5. “Hep sen mi ağladın” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 6. “Ateş attım samana” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 7. “Dost dost diye nicesine sarıldım” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 8. “Bahçalarda mor meni” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 9. “Bahçada yeşil çınar” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 10. “Eklemedir koca konak” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 11. “Hep sen mi ağladın” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Soru 12. “Ateş attım samana” adlı türkü’nün klasik gitar repertuarına kazandırılması uygun mudur?

Tablo 1.*Uzmanların Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Değerlendirme Ölçütleri*

Sor u	Uzman 1				Uzman 2				
	Repertu vara uygunlu ğu	Makam sal Analiz	İçerik	Anlaşılrlık	Repertu vara uygunlu ğu	Makamsal Analiz	İçerik	Anlaşılrlık	Toplam Puan
1	3	3	3	2	3	3	3	3	23
2	3	3	3	3	3	3	2	3	23
3	3	3	2	3	3	3	3	3	23
4	3	3	2	3	3	3	2	3	22
5	3	3	2	3	3	3	3	2	22
6	3	3	3	2	3	3	3	3	23
7	3	3	3	2	3	3	3	2	22
8	3	3	3	3	3	3	2	3	23
9	3	3	3	3	3	3	3	2	23
10	3	3	3	2	3	3	3	3	23
11	3	3	3	2	3	3	3	3	23
12	3	3	2	3	3	3	3	2	22

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlama kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2021: 259). “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Araştırmada tampere sisteme uygun ve aksak usul/ölçü yapısına sahip 6 türkünün düzenlenmesinin nasıl olduğuna ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular ayrıntılı bir biçimde çözümlenmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma 23.05.2022 tarihinde Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Birinci alt problem: Belirlenen 6 türkü örneğinin makamsal analizi nasıldır?

Birinci alt problem çözümü: Birinci alt problem çözümü için 6 türkünün makamlarının analizi yapılmış, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Dost Dost Diye Nicesine Sarıldım Türküsünün Makamsal Analizi Hüseyni Makamı

Hüseyni makamının durağı düğâh (la) perdesidir. Makam inici-çıkıcı olarak seyir göstermekte ve dizi yerinde Hüseyni beşlisine Hüseyni'de Uşşak dörtlüsünün eklenmesinden oluşur. Hüseyni beşlisi ile Uşşak dörtlüsünün kesiştiği hüseyni perdesi makamın güçlüsüdür. Donanım açısından bakıldığında Si için bir koma bemol, fa için bakiye(#) yazılır. Türk müziğinde Hüseyni makamı dizisi: Düğah, Segah, Çargah, Neva, Hüseyni, Eviç veya Acem, Gerdaniye ve Muhayyer olarak bilinmektedir. Yeden sesi sol (rast) perdesidir.



Şekil 1: Hüseyni Makamı Dizisi.

Tablo 2.

Dost Dost Diye Nicesine Sarıldım Türküsünün Makamsal Özellikleri

Makamsal Özellikler	Dost Dost Diye Nicesine Sarıldım
Dizisi	Yerinde Hüseyni beşlisi + Hüseyni'de Uşşak dörtlüsü
Karar Sesi	La (Düğâh)
Güçlü	Mi(Hüseyni)
Yedeni	Sol (Rast)
Ses Değiştirici İşaretler	Fa #
Donanımı	Si b2
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Ses Aralığı	9 ses
Pes (Kalın) Sesi	Sol (Rast)
Tiz (İnce) Sesi	La (Muhayyer)

Eserde; Donanımında sadece si^{b2} yazılmış olup, yer alması gereken fa # sesi eser içinde kullanılmıştır. Türkü 4/4 ölçü kalıbındadır. Eserde mi (hüseyni) perdesi güçlü olarak kullanılmıştır.

Yeden: Makamın bilinen yeden sesi sol (Rast) perdesi kullanılmıştır.

Seyri: Türkünün seyri inici – çıkıcı özelliktedir. Türkünün saz bölümü 8. derece muhayyer perdesi ile başlamaktadır. Söz bölümü hüseynide uşşak dörtlüsü ile başlamakta ve hüseyni beşlisi içinde

devam ederek karar sesine gelmektedir. Eser, Türk Sanat Müziği kuramında yer alan hüseyni makamının seyir karakteri ve dizisine benzerlik gösterdiğinden hüseyni makamındadır.

Bahçalarda Mor Meni Türküsünün Makamsal Analizi

Türkünün durağı, seyri, güçlüsü, yedeni ve donanımı incelendiğinde, makamsal karakteri olarak Hüseyni makamında olduğu söylenilebilir.

Tablo 3.

Bahçalarda Mor Meni Türküsünün Makamsal Özellikleri

Makamsal Özellikler	Bahçalarda Mor Meni
Dizisi	Yerinde Hüseyni beşlisi + Hüseyni'de Uşşak dörtlüsü
Karar Sesi	La (Dügâh)
Güçlü	Mi(Hüseyni)
Yedeni	Sib2
Ses Değiştirici İşaretler	fa #
Donanımı	Si b2
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Ses Aralığı	7 ses
Pes (Kalın) Sesi	La (Dügah)
Tiz (İnce) Sesi	Sol (Gerdaniye)

Eserde; Donanımında sadece sib2 yazılmış olup, yer alması gereken fa# sesi eser içinde kullanılmıştır. Türkü 4/4 ölçü kalıbındadır. Eserde mi (hüseyni) perdesi güçlü olarak kullanılmıştır. Makamın bilinen yeden sesi sol (rast) kullanılmamıştır. Bunun yerine yeden olarak sib2 notası kullanılıp karara inilmiştir.

Seyri: Türkünün seyri incici – çıkıcı özelliktedir. Türkü giriş söz bölümüne fa# (eviç) sesi ile başlamakta ve hüseyni'de uşşak dörtlüsü içinde seyretmekte, 'nasıl' kelimesiyle birlikte sözler 'yerinde hüseyni beşlisi' içinde devam ederek karar sesine gelmektedir.

Türkü, Türk Sanat Müziği kuramında yer alan hüseyni makamının seyir karakteri ve dizisine benzerlik gösterdiğinden hüseyni makamındadır.

Bahçada Yeşil Çınar Türküsünün Makamsal Analizi Segâh Makamı

Segâh makamının durağı segâh perdesidir. Makam çıkıcı olarak seyir göstermekte ve dizi yerinde Segâh beşlisi üzerine yani Eviç perdesinde bir hicaz dörtlüsünün eklenmesiyle meydana gelmektedir. Segâh makamın güçlüsü Neva (re) perdesidir. Donanım açısından bakıldığında si için koma bemolü, fa için bakiye diyezi yazılmaktadır. Türk Müziğinde Segâh makamı dizisi: Segah, Çargah, Neva, Dik hisar veya Hüseyni, Eviç veya Acem, Gerdaniye, Sümbüle veya Muhayyer, Tiz Segah veya Sümbüle, Tiz Çargah ve Tiz Neva'dır. Yeden sesi Kürdi (la#) olarak bilinmektedir.



Şekil 3: Segâh Makamı Dizisi.

Dizisinin bu şekilde tarifi yeterli değildir. Bu makamda bulunan eserler incelendiğinde, diziye farklı geçkilerin katıldığı görülmektedir. Segâh makamında olan eserlerde Acem perdesinin daha fazla kullanıldığı, yani Eksik Segah beşlisinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Bu beşlinin 4. derecesi olan Dik Hisar perdesi yerine Hüseyni perdesinin daha çok kullanıldığı söylenilebilir. Hüseyni perdesinin kullanılmasının nedeni ise Acem perdesinden kaynaklandığı söylenilebilir. Bu yüzden Segâh beşlisi de Eksik Ferahnâk beşlisiyle yer değiştirmiş olur. Bu beşlinin makam katılması, Neva'da Buselik dizisi, Eviç perdesinin kullanıldığı halde de bazen Dik Hisar perdesinin yerine Hüseyni perdesinin kullanıldığı görülür. Böylece Segâh perdesinde bir tam Ferahnâk beşlisi demektir.

Tablo 4.

Bahçada Yeşil Çınar Türküsünün Makamsal Özellikleri

Makamsal Özellikler	Bahçada Yeşil Çınar
Dizisi	Yerinde Hüseyni beşlisi + Hüseyni'de Uşşak dörtlüsü
Karar Sesi	Si (Buselik)
Güçlüsü	Eviç (Fa#)
Yedeni	Kürdi (La#)
Ses Değiştirici İşaretler	Fa(Acem), La# (Kürdi)
Donanımı	Fa#
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Ses Aralığı	8 ses
Pes (Kalın) Sesi	La# (Kürdi)
Tiz (İnce) Sesi	La (Muhayyer)

Eserde; Donanımında sadece Fa# yazılmış olup, yer alması gereken Si koma bemolü kullanılmamıştır. Karar sesi olarak Segâh perdesi yerine Buselik perdesinin kullanıldığı görülmektedir. Türkü 10/8 ölçü kalıbındadır. Makam özelliklerine bakıldığında re (neva) perdesi güçlü olarak kullanılmamıştır. Güçlü olarak fa#(evič) perdesi kullanılmıştır. Yeden sesi la#(kürdi) perdesi kullanılmıştır.

Seyri: Türkünün çıkıcı özelliğidir. Türkü incelendiğinde Segâhta tam Ferahnâk beşlisi kullanıldığı görülmektedir. Eser, Türk Sanat Müziği kuramında yer alan Segâh makamının seyir karakteri ve dizisine benzerlik gösterdiğinden Segâh makamındadır.

Eklemedir Koca Konak Türküsünün Makamsal Analizi

Kürdi Makamı

Kürdi makamının durağı Dügâh (la) perdesidir. Seyri çıkıcıdır ve bazen de çıkıcı-inici olarak kullanıldığı görülmektedir. Yerinde Kürdi dörtlüsüne Neva'da Buselik beşlisinin eklenmesi makamın dizisinin oluşturmaktadır (Kürdi Dörtlüsü+ Neva' da Buselik beşlisi). Makamın güçlüsü 4. derece olan Neva (re) perdesidir. Donanım açısından bakıldığında si için küçük mücenneb bemolü donanıma yazılmaktadır. Türk Müziğinde Kürdi makamı dizisi: Dügah, Kürdi, Çargah, Neva, Hüseyni, Acem, Gerdaniye ve Muhayyer perdeleridir. Yeden olarak sol (rast) perdesi kullanılmaktadır.



Şekil 4: Kürdi Makamı Dizisi.

Tablo 5.

Eklemedir Koca Konak Türküsünün Makamsal Özellikleri

Makamsal Özellikler	Eklemedir Koca Konak
Dizisi	Yerinde Kürdi dörtlüsüne +Neva'da Buselik beşlisi
Karar Sesi	La (dügâh)
Güçlüsü	Do (Çargâh)
Yedeni	Sol (rast)
Ses Değiştirici İşaretler	Fa#
Donanımı	Sib
Seyir Karakteri	Çıkıcı
Ses Aralığı	9 ses
Pes (Kalın) Sesi	Sol(rast)
Tiz (İnce) Sesi	La(muhayyer)

Eserde; Donanımında si yazılmış olup, değiştirici işaret olarak fa# sesi ölçü içerisinde kullanılmıştır. Türkü 10/8 ölçü kalıbındadır. Makam özelliklerine bakıldığında re (neva) perdesi güçlü

olarak kullanılmamıştır. Güçlü olarak do(çargâh) perdesi kullanılmıştır. Yeden sesi sol (rast) perdesi kullanılmıştır.

Seyri: Türkü çıkıcı özelliğindedir. Türküde karar perdesi dışında Çargah perdesinde kalışlar yapılmıştır. Eser, Türk Sanat Müziği kuramında yer alan Kürdi makamının seyir karakteri ve dizisine benzerlik gösterdiğinden Kürdi makamındadır.

Hep Sen Mi Ağladın Türküsünün Makamsal Analizi

Türkünün durağı, seyri, güçlüsü, yedeni ve donanımı incelendiğinde, makamsal karakteri olarak Kürdi makamında olduğu söylenilebilir.

Tablo 6.

Hep Sen Mi Ağladın Türküsünün Makamsal Özellikleri

Makamsal Özellikler	Hep Sen Mi Ağladın
Dizisi	Yerinde Kürdi dörtlüsüne +Neva'da Buselik beşlisi
Karar Sesi	La (dügâh)
Güçlü	-----
Yedeni	Sib
Ses Değiştirici İşaretler	Reb
Donanımı	Sib
Seyir Karakteri	Çıkıcı
Ses Aralığı	9 ses
Pes (Kalın) Sesi	La (Dügah)
Tiz (İnce) Sesi	Sib(Sünbüle)

Eserde; Donanımında sib yazılmış olup, değiştirici işaret olarak reb sesi ölçü içerisinde kullanılmıştır. Türkü 4/4 ölçü kalıbındadır. Türkü do(çargah) ve sib(kürdi) perdelerinde kalışların yapıldığı görülmektedir. Makam özelliğine bakıldığında yeden sesi sol (rast) perdesi kullanılmamıştır bunun yerine yeden sesi olarak sibperdesi kullanıp karar sesi olan düğah perdesine inilmiştir. Reb(nim hicaz) perdesinin kullanıldığı yerlerde saba makam etkisinin olduğu söylenebilir.

Seyri: Türkü inici özelliktedir. Türkü do(çargah) ve sib(kürdi) perdelerinde kalışların yapıldığı görülmektedir. Eser, Türk Sanat Müziği kuramında yer alan Kürdi makamının seyir karakteri ve dizisine benzerlik gösterdiğinden Kürdi makamındadır.

Ateş Attım Samana (Gımıldan) Türküsünün Makamsal Analizi

Türkünün durağı, seyri, güçlüsü, yedeni ve donanımı incelendiğinde, makamsal karakteri olarak Hüseyni makamında olduğu söylenilebilir.

Tablo 7.

Ateş Attım Samana Türküsünün Makamsal Özellikleri

Makamsal Özellikler	Ateş Attım Samana
Dizisi	Yerinde Hüseyni beşlisi + Hüseyni'de Uşşak dörtlüsü
Karar Sesi	La (Dügâh)
Güçlü	Re(Neva)
Yedeni	Sol (Rast)
Ses Değiştirici İşaretler	Fa #
Donanımı	Si b2
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Ses Aralığı	9 ses
Pes (Kalın) Sesi	Sol (Rast)
Tiz (İnce) Sesi	La (Muhayyer)

Eserde; Donanımında sib2 yazılmış olup, değiştirici işaret olarak fa# sesi ölçü içerisinde kullanılmıştır. Türkü 9/8 ölçü kalıbındadır. Makam özelliklerine bakıldığında mi(hüseyni) perdesi yerine Re(Neva) perdesi güçlü olarak kullanılmıştır. Yeden sesi sol (rast) perdesi kullanılmıştır.

Seyri: Türkünün inici-çıkıcı özelliktedir. Giriş söz bölümü Hüseynide uşşak dörtlüsü içerisinde seyir göstermekte ve re(neva) perdesinde kalışlar yapmaktadır. "Gımıldan" kelimesiyle beraber yerinde Hüseyni beşlisi içinde devam ederek karar sesinde kalınmıştır.

Eser, Türk Sanat Müziği kuramında yer alan Hüseyni makamının seyir karakteri ve dizisine benzerlik gösterdiğinden Hüseyni makamındadır.

İkinci alt problem: Araştırmada belirlenen 6 türkü örneğinin klasik gitar için düzenlemesi nasıldır?

İkinci alt problem zm: İkinci alt problem çözümü için 6 türkü çok seslendirilip yorumlanmıştır.

Dost Dost Diye Nicesine Sarıldım Türküsünün Klasik Gitar İçin Düzenlemesi

Dost Dost Diye Nicesine Sarıldım (Kara Toprak)

♩ = 75

4

7

10

14

17

20

23

Fine

Türkü Türk müziği armonisi ve Batı Müziği Armonisi harmanlanarak düzenlenmiştir. Türkünün notasında bulunan koma(mikro) sesler klasik gitarda bulunmadığından dolayı doğal sesler kullanılmıştır. Türkü, mi minör tonunda düzenlenmiştir. 1. ve 2. ölçüde Em, Asus4 ve G5(-5) akorları türküye giriş için yazılmıştır. Türkü Em(add9), Asus4, C#-5 ve G5(-5) akorları ile çok seslendirilmesi yapılmıştır.

Bahçalarda Mor Meni Türküsünün Klasik Gitar İçin Düzenlemesi

Bahçalarda Mor Meni

Türkü Türk müziği armonisi ve Batı müziği armonisi ile harmanlanarak düzenlenmiştir. Türkünün ezgisinde herhangi bir değişiklik yapılmadan çok seslendirmiştir. Türkünü notasında bulunan koma sesler klasik gitarda bulunmadığından dolayı doğal sesler kullanılmıştır. Türkü, la minör tonunda düzenlenmiştir. 1. ölçüde D akoru ile giriş yapılmış bas seslerle bir kromatik eşlik yapılmıştır. Türkünün çok seslendirilmesinde D, D7, C, Dm, Am, F#-5, F ve G7 akorları kullanılmıştır. Am (la minör) türküde belirgin akor olarak kullanılmamıştır bunun yerine la-mi-la (1-5-1) sesleri kullanılmıştır.

Bahçada Yeşil Çınar Türküsünün Klasik Gitar İçin Düzenlemesi

Bahçada Yeşil Çınar

The musical score for 'Bahçada Yeşil Çınar' is presented in a single system with 15 measures. The tempo is marked as quarter note = 90. The score is written in treble clef, 10/8 time signature, and G major. The first measure starts with a quarter rest followed by a series of chords. The melody is primarily composed of eighth and quarter notes, with some triplet patterns. The accompaniment consists of chords and some melodic fragments. The score ends with a double bar line and repeat signs.

Türkü Türk müziği armonisi ve Batı müziği armonisi ile harmanlanarak düzenlenmiştir. Türkünün ezgisinde herhangi bir değişiklik yapılmadan çok seslendirmiştir. Türkü, durak perdesinin değiştirilmeden ve makamsal etkisinin kaybolmaması için si tonunda düzenlenmiştir. 1. ölçü Gmaj7 akoru ile başlayıp Bm, Bb+5, Dm akorları ile devam etmektedir. 2. ölçü 1. ölçüye bağlı olarak kromatik akorların Dm-5, Dm(4) ve Bm akoru ile ölçüyü tamamlamaktadır. Türkünün çok seslendirilmesinde Bm, Bb+5, Dm, Dm-5, Dm(4), Dm(6), Em, C#-5, G-5, E-5, E, D, C, F#-5 ve Am akorları kullanılmıştır. Klasik gitarda segah makam etkisi için Bm/G akoru kullanılabilir.

Eklemedir Koca Konak Türküsünün Klasik Gitar İçin Düzenlemesi

Eklemedir Koca Konak

♩ = 70

3 Fine

6

8

10

12 D.C. al Fine

Türkü Türk müziği armonisi ve Batı müziği armonisi ile harmanlanarak düzenlenmiştir. Türkünün ezgisinde herhangi bir değişiklik yapılmadan çok seslendirmiştir. Türkünün 1. ölçü Dm, 2. ölçü C, 3. ölçü Bb7 ve 4. Ölçü F-C-Bb akorları ile tamamlanmıştır. Türkünün çok seslendirilmesinde Dm, C, Bb7, F, Gm, G ve Asus4 akorları kullanılmıştır. Türkünün tonalitesine bakıldığında Batı müziği karşılığı olarak re minör tonunda I. derece Dm IV. derece Gm V. derece A yerine Asus4 akorunun kullanıldığı görülmektedir. Türk müziği karşılığı olarak ele alındığında la kürdi

dizisi olarak tanımlayabiliriz. La kürdi dizisi için I. derece Asus4, II. derece Bb, III. derece C, IV. derece Dm ve VII. derece Gm akorlarının kullanıldığı görülmektedir.

Hep Sen Mi Ağladın Türküsünün Klasik Gitar İçin Düzenlemesi

Hep Sen Mi Ağladın (Yalan Dünya)

The musical score is written in 4/4 time with a tempo of 70. It begins with a Rasgueado (strumming) technique. The melody is primarily in the right hand, while the left hand provides a bass line. The score includes a Tremolo section and ends with a D.C. al Fine instruction. The piece is divided into measures 1 through 9.

Türkü Flamenko stilinde düzenlenmiştir. Türkünün ezgisinde herhangi bir değişiklik yapılmadan çok seslendirilmiştir. Çok seslendirilmiş türküde legato, rasgueado, alzapua ve tremolo teknikleri yoğun olarak kullanılmıştır. 1. ölçü Asus4(9) akoru ile başlamakta ve sağ el alzapua tekniği ile ezginin çalındığı görülmektedir. Türkünün çok seslendirilmesinde Asus4(9), C, Bb7, F ve Gm akorlarının kullanıldığı görülmektedir. Türkünün tonalitesine bakıldığında Batı müziği karşılığı olarak re minör tonunda I. derece Dm IV. derece Gm V. derece A yerine Asus4 akorunun

kullanıldığı görülmektedir. Türk müziği karşılığı olarak ele alındığında la kürdi dizisi olarak tanımlayabiliriz. La kürdi dizisi için I. derece Asus4(9), II. derece Bb, III. derece C, IV. derece Dm ve VII. derece Gm akorlarının kullanıldığı görülmektedir.

Ateş Attım Samana Türküsünün Klasik Gitar İçin Düzenlemesi

Ateş Attım Samana (Gımıldan)

♩ = 90

4

7

10

13

Türkü Türk müziği armonisi ve Batı müziği armonisi ile harmanlanarak düzenlenmiştir. Türkünün ezgisinde herhangi bir değişiklik yapılmadan çok seslendirmiştir. Türkünün notasında bulunan koma sesler klasik gitarda bulunmadığından dolayı doğal sesler kullanılmıştır. Türkü, la minör tonunda çok seslendirilmiştir. Makam yapısı gereği Am akoru (la-do-mi) belirli ölçülerde makam etkisine bağlı kalınarak la-mi-la (üçlüsü yok) sesleri şeklinde kullanılmıştır. Türkünün çok seslendirilmesinde Am, G#-5, F#-5, G, Em, F, A, Dm ve Csus4 akorları kullanılmıştır

Üçüncü Alt Problem: Düzenlenmesi yapılmış 6 türkü örneğinin klasik gitar için sağ ve sol el

çalım teknikleri incelendiğinde nasıl bir durum mevcuttur?

Üçüncü Alt Problem Çözümü: Üçüncü alt problem çözümü için klasik gitarda düzenlenmiş türkülerin sağ ve sol el teknikleri tablolatırılmıştır.

Tablo 7.

Düzenlenmiş Türkülerin Klasik Gitar İçin Sağ ve Sol El Teknikleri

Türküler	Sağ El Teknikleri	Sol El Teknikleri
Dost Dost Diye Nicesine Sarıldım	Arpej, Picado (Apoando, Tirando), Akor Çekme	Legato, Bare,
Bahçalarda Mor Meni	Arpej, Tirando	Legato, Bare
Bahçada Yeşil Çınar	Akor Çekme, Tirando, Arpej	Bare
Eklemedir Koca Konak	Arpej, Tirando, Tremolo,	Bare
Hep Sen Mi Ağladın	Arpej, Tirando, Rasgueado, Tremolo, Alzapua	Bare, Legato, Tel Susturma
Ateş Attım Samana	Arpej, Tirando, Akor Çekme	Bare

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dost Dost Diye Nicesine Sarıldım, Bahçalarda Mor Meni ve Ateş Attım Samana türkülerinin makam analizlerine göre bakıldığında durağı, seyri, güçlüsü, yedeni ve donanımına bakıldığında Hüseyini makamında olduğu, Bahçada Yeşil Çınar türküsünün Segâh makamında, Eklemedir Koca Konak ve Hep Sen Mi Ağladın türkülerinin Kürdi makamında olduğu tespit edilmiştir.

Klasik gitar için düzenlenen, 6 türkü örneği üçlü, dördü, karma armoni ve Batı müziği armonisi kurallarına göre çok seslendirilmiştir. Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada klasik gitar için geleneksel türk müziği çok seslendirme çalışmaları yapan gitarist/bestecilerin tonal fonksiyonel armoni, dördü armoni sistemi, modal armoni ve caz müziği armonisi gibi farklı çok seslendirme yöntemlerinden faydalandığını söylemektedir. Yalçın (2004) tarafından yapılan çalışmada makamsal eserlerin tampere enstrümanlar ile nasıl çalınması gerektiği konusunda, gitar gibi tampere enstrümanlar ile halk müziklerimizin geleneksel şekli ile değil, çağdaş Türk müziği formlarına uygun bir şekilde icra edileceğini ve makam dizilerinin gitar uygulanışında bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Türkülerde (Dost dost diye nicesine sarıldım, Bahçalarda mor meni, Ateş attım samana) bulunan mikro tonal (koma) sesler klasik gitarda bulunmadığı için mikro tonal sesler yerine doğal

sesler kullanılmıştır. Klasik gitar için düzenlenen türkülerde sağ el teknikleri olarak Arpej, Picado (Apoyando, Tirando), Akor Çekme, Rasgueado, Tremolo, Alzapua ve Tel Susturma tekniklerinin kullanıldığı, sol el için Bare, Legato ve Tel Susturma teknikleri kullanılmıştır.

Bu araştırma klasik gitar için çok seslendirme çalışmaları yapacak icracılara ve gitarist olarak yetişmekte olan öğrencilere ışık tutması bakımından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Albuz, A. (2020). "Türk Müziğinde Çokseslilik Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6 (Özel Sayı), 374-398.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çoğulu, T. (2011). "Klasik Gitar İçin Yapılmış Türkü Düzenlemelerinde ve Bestelerde Bağlama Çalım Teknikleri". *Folklor/edebiyat Dergisi*, C. 17, S. 68, 153-165.
- Karadeniz, Ekrem, M. (2013). *Türk musikisinin nazariye ve esasları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kaya, A. (2017). "Klasik Gitarda Geleneksel Türk Müziği Düzenlemelerinde Biçim ve Çokseslilik Yaklaşımları". *Akdeniz Sanat Dergisi*, C. 10, S. 20, 3-17.
- Kaya, M. (2014). *Klasik Gitarın Halk Müziğinde Kullanımının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sümbüllü, H. T. (2006). *Türkiye'de Ayak Kavramının Geleneksel Türk Halk Müziği Kaynağında Ne Ölçüde Kullanıldığına İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Şık, H. (2021). *Türkiyedeki Konservatuvarlarda Türk Halk Müziği Ses Eğitimi Yorumlama Repertuar İle İlgili Derslerin İncelenmesine Yönelik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdağ, O. (2017). *Türkiye'nin 81 İlinden O Yöreyle Ait Bir Halk Ezgisinin Klasik Gitara Çoksesli Olarak Düzenlenmesi*. (Yayın no: 465841). Sanatta Yeterlilik Metni, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Özkan, Hakkı, İ. (2020). *Türk Musikisi Nazariyatı ve Usulleri Kudüm Velveleri* (18. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Pala, İ. (2020). *Klasik Gitar İçin 6 Makamsal Ezginin Model Bir Çok Seslendirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pelikoğlu, M. C. (2007). *Mesleki Müzik Eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği Dizilerinin İsimlendirilmesinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, G. (2004). *Halk Müziğine Dayalı Gitar Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, G. (2020, Eylül). Osmanlı/Türk musikisinde çokseslendirme çalışmaları ve İlerici armonisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, C. 6, (Özel Sayı). 303337.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yontemleri* (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Özge Kaya , Nurtuğ Barışeri Ahmethan

KEMAN EĞİTİMİNDEKİ HAZIRLAYICI ÇALIŞMALARIN MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA KULLANILMA DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ

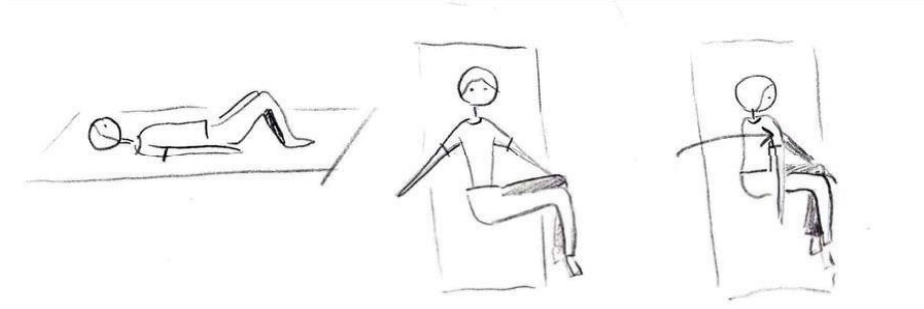
GİRİŞ

Mesleki müzik eğitimi veren, üniversitelerin müzik eğitimi ile ilgili birimlerinde yürütülen çalgı eğitiminin bir alt kolu olan keman eğitimi, bu süreçte çok önemli bir yere sahiptir. Keman, “oda müziği ve senfonik müziğin temelini teşkil eden yaylı çalgılar ailesinin bir ferdi, birlikte seslendirme ve orkestra derslerinin vazgeçilmez çalgılarından biridir. Keman eğitiminin genel amaçları çalgı eğitiminin amaçları ile aynıdır. Her çalgıda olduğu gibi keman öğretimine de erken yaşlarda başlanmalıdır. Kazanılması gereken beceri ve teknikleri henüz kas ve vücut gelişimini tamamlamamış olan çocuklar, yetişkinlere oranla çok daha kolay kavrayabilmektedirler” (Tanrıverdi,1997:7). Dolayısıyla keman eğitiminde vücudun tanınması ve doğru kullanılması oldukça önemlidir.

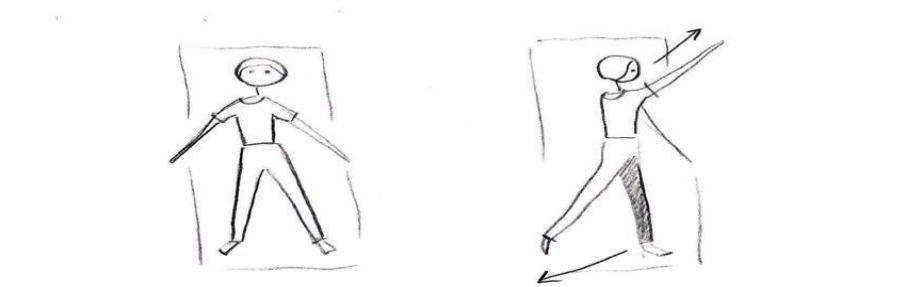
Bilindiği gibi kas ve iskelet sistemi ile ilgili yaşanan sıkıntılar, müzisyenlerin meslek hayatlarını sürdürmelerini zorlaştırmaktadır. Bu rahatsızlıkların başlıca sebeplerinden birisi vücudu ısıtmadan ve hazırlamadan çalgı çalmaya başlanmasıdır. Müzisyenlerin vücutlarını ısıtmadan ve hazırlamadan, kendilerini zorlayarak uzun süre yürüttükleri bu çalışmalar sonucunda meslek hayatlarına son verdikleri de görülmektedir.

Çalgı eğitimiyle ilgili olan herkes (öğrenci, eğitimci, icracı vb.) öncelikle bir anlamda en önemli çalgı olan kendi bedeninin kalitesini yükseltip, sonrasında ondan en iyi sonucu almayı beklemelidir (Yağışan,2008:19-20). Başarılı bir sonuç elde etmek için de kişinin öncelikle kendini disipline etmekten kaçınmaması ve mutlaka uygulayabileceği bir çalışma programı yürütmesi gerekmektedir.

Yine müzik okullarında verilmekte olan çalgı eğitimi öğretim programlarının bünyesinde, “fiziksel hazırlık/ısınma” adı altında – daha çok stretching/germe türü egzersizlerin hâkim olduğu- ders öncesi yaklaşık 10 dakikalık bir süreyi kapsayan çalgılı ve çalgısız fiziksel çalışmaların alınması yararlı görülmektedir (Yağışan,2008:87). Bu noktada çalgılı hazırlayıcı çalışmalardan önce çalgısız hazırlayıcı çalışmaların uygulanmasının daha fazla fayda sağlayacağı düşünülebilir. Fiziksel hazırlık ve ısınma hareketleri de diyebileceğimiz bu çalışmalar kapsamında çeşitli açma, germe, esnetme ve gevşeme hareketlerinden söz edilebilir. Literatürde Warm-up olarak da geçen bu çalışmalar, müzisyenlerin özellikle uygulaması tavsiye edilen egzersizlerden oluşmaktadır. Warm-up egzersizleri kapsamında yer alan çeşitli nazik ve yumuşak esneme egzersizleri, boyun germe egzersizleri, bükme ve bükülme egzersizleri, omuz ve boyun bölgesi germe egzersizleri, parmak ve ön kol germe egzersizleri vb. birçok egzersiz ile müzisyenlerin bedenlerini etkili ve sağlıklı bir şekilde kullanmalarını amaçlamaktadır. Aşağıda yerde uzanarak yapılan bazı Warm-up egzersizleri yer almaktadır.



Şekil 1. Warm-up No:1 (Leska, *Violin and Yoga*, Figure 2.10)



Şekil 2. Warm-up No:2 (Leska, *Violin and Yoga*, Figure 2.12)

Warm-up egzersizleri çalgısız yapılacağı gibi çalgı ile de yapılabilir. Kısa bir yürüyüş, koşu veya dans ile bütün vücudun enerjisi artırılarak çalışmalara başlanılabilir. Paull ve Harrison (1997:110) kolları yanlara doğru sallayarak ve kendimize sarılarak ısınmaya başladıktan sonra kolları yana bırakarak rahatlamayı önermektedir.

Paull ve Harrison'a (1997:137) göre ellerimiz, kollarımız ve vücudumuz soğuk iken asla hızlı pasajları ve egzersizleri çalmamalıyız. Küçük hareketleri yavaş yavaş büyüterek ağır ağır, vibrato yapmadan, uzun seslerle entonasyona dikkat ederek çalışmaya başlamalıyız.

Warm-up egzersizleri;

- I. Nazik hareketlerle,
- II. Çeşitlilikle,
- III. Orta hızda,
- IV. Doğal vücut pozisyonunda uygulanmalıdır (Paull ve Harrison,1997:141).

Çalgılı hazırlayıcı çalışmalar "çok az artistik değer taşıyan ya da artistik değeri bulunmayan teknik alıştırmalar için enstrümantal pasaj" (Scholes, 2002:337) olarak tanımlanmaktadır. "Bu çalışmalar genellikle günlük alıştırmalar şeklinde uygulanırken, belli bir teknik davranışı oluşturmak veya geliştirmek için kullanılır" (Kaya,2010:3).

Günlük çalışmaların uygulanması esnasında farklı çalışma süreleri ve çalışma yöntemleri izlenebilir. Örneğin "Maurice Gendron, günde beş defa 60'ar dakika çalışmaktansa, günde dört defa 75'er dakika çalışmanın daha yararlı olduğunu belirtmektedir. İlk 75 dakikada gam ve arpejler, üçlü, altılı ve oktav çift ses gamlar metronomla ağırdan hızlıya doğru çalışılmalıdır. İkinci 75 dakikada etütler çalışılmalı, üçüncü 75 dakikada herhangi bir konçertonun bir bölümü, son 75 dakikada o hafta çalınacak eserlerin tekrarı, hatırlaması yapılmalıdır (Akin, 2001:18).

Görüldüğü üzere hazırlayıcı çalışmalar, her gün mutlaka çalgı çalışmadan önce yapılması gereken çalışmalardır. Çünkü çalışılacak her etüt ve eserin içinde mutlaka belirli hazırlayıcı

çalışmalarla ilgili teknik davranışlar yer almaktadır. Bu kimi zaman sağ elde bir yay tekniği, kimi zaman da sol elde çalışılması gereken bir dizi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle seslendirilecek etüt veya eserde yer alan teknik davranışlar, hazırlayıcı çalışmalar ile çalışılarak eser daha iyi yorumlanabilir.

Günümüzde üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren birimlerindeki keman öğretimi sürecinde, çeşitli yerli veya yabancı kaynakların kullanıldığı bilinmektedir. Ancak icracıların meslek yaşamları boyunca çeşitli kas ve iskelet sistemi problemleriyle karşı karşıya kaldığı düşünüldüğünde, hazırlayıcı çalışmaların uygulanması konusunun daha fazla irdelenmesi ve keman öğretim elemanı ve öğrencilerinin hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili daha fazla bilinçlendirilmesi ayrıca önem arz etmektedir.

Bu anlayıştan hareketle araştırmanın problem cümlesi; “Keman Eğitimindeki Hazırlayıcı Çalışmaların Müzik Öğretmenliği Programlarında Kullanılma Durumlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri nelerdir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

Alt Problemler

1. Keman öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili tutum ve düşünceleri nasıldır?
2. Keman öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların kemanda daha ileri seviyeye ulaşmalarına fayda sağlayacağına olan inançları ne ölçüdedir?
3. Keman öğretim elemanlarının derslerde ve ders dışında çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalara ne kadar zaman ayırıyorlar?
4. Keman öğrencilerine verilen çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların bilgilendirme, yönlendirme ve denetlenme durumu nedir?
5. Keman öğretim elemanları çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalarla ilgili kendilerini ne kadar yeterli buluyorlar?
6. Keman öğretim elemanları hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili hangi kaynakları ne sıklıkla kullanıyorlar?

Varsayımlar

1. Keman çalma tekniği yönünden bakılınca hem sağ hem de sol elde çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların gerekli olduğu,
2. Seçilen araştırma yöntemi araştırmanın amacına, konusuna ve problem durumuna uygun olduğu,
3. Veri toplama araçlarının bu araştırma için yeterince geçerli ve güvenilir olduğu,
4. Örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Farklı üniversitelerin 13 Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve bu kurumlarda görev yapan 34 keman öğretim elemanı ile,
2. Yapılan araştırma araştırmacının ulaşabildiği kaynak, sahip olduğu zaman ve maddi olanaklar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yürütülen keman derslerinde keman öğretim elemanı ve keman öğrencilerinin hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili düşünce ve görüşlerinin tespit edilmesine yönelik genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu bağlamda veriler “anket” ile elde edilmiş, elde edilen veriler SPSS 16 istatistik programı ile işlenerek çözümlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı 22 güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği anabilim dalında görev yapan keman öğretim elemanları oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise, yansız atama ile belirlenmiş 13 üniversitenin (Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi) güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalında görev yapan 34 keman öğretim elemanından oluşmaktadır.

Sayısal Dağılımlar

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Keman Öğretim Elemanlarının Buldukları Üniversitelere Göre Sayısal Dağılımları

Üniversite	Öğretim Elemanı	
	<i>f</i>	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi GSEB ME ABD	3	8,8
Balıkesir Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
Dokuz Eylül Üniversitesi GSEB ME ABD	1	2,9
Erzincan Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
Gazi Üniversitesi GSEB ME ABD	8	23,5
Gaziosmanpaşa Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
İnönü Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
Necmettin Erbakan Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
Niğde Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
On Dokuz Mayıs Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
Uludağ Üniversitesi GSEB ME ABD	4	11,8
Yüzüncü Yıl Üniversitesi GSEB ME ABD	2	5,9
Toplam	34	100

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmaya 13 üniversitenin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ndan 34 keman öğretim elemanı katılmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Keman Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Akademik Kadrolara Göre Sayısal Dağılımları

Akademik Kadro	<i>f</i>	%
Profesör	5	14,7
Doçent	6	17,6
Yardımcı Doçent	6	17,6
Öğretim Görevlisi	7	20,6
Araştırma Görevlisi	6	17,6
Okutman	2	5,9
Uzman	2	5,9
Toplam	34	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 34 keman öğretim elemanından 5’i Profesör, 6’sı Doçent, 6’sı Yardımcı Doçent, 7’si Öğretim Görevlisi, 6’sı Araştırma Görevlisi, 2’si Okutman ve 2’si de Uzman kadrolarında görev yapmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Keman Öğretim Elemanlarının Görev Sürelerine Göre Sayısal Dağılımları

Keman Öğretim Elemanlığı Süresi	<i>f</i>	%
1-5 Yıl	6	17,6
6-10 Yıl	6	17,6
11-15 Yıl	6	17,6
16-20 Yıl	6	17,6
20 Yıl Üstü	10	29,4
Toplam	34	100

Tablo 3’te araştırmaya katılan 34 keman öğretim elemanından 10 tanesi 20 yılın üzerinde görev süresine sahipken, 6 öğretim elemanı 1-5 yıl, 6 öğretim elemanı 6-10 yıl, 6 öğretim elemanı 11-15 yıl ve 6 öğretim elemanının da 16-20 yıl arasında görev süresine sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Anlık tekil tarama yöntemi kullanılarak keman öğretim elemanlarına ayrı ayrı düzenlenen ankette veriler açık uçlu, liste tipi, kategori, sıralama ve likert tipi beşli dereceleme ölçeğine uygun sorulardan elde edilmiş cevaplardan toplanmıştır. Uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler ortalama değer, standart sapma, frekans ve yüzde olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır. 13 üniversiteden 34 öğretim elemanına uygulanan anketin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini saptamak için 39 sorudan oluşan 2. bölümüne anketin güvenilirliğinin göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre öğretim elemanlarına uygulanan anketin hesaplanan Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı ,88 , öğrencilere uygulanan anketin hesaplanan Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Keman öğretim elemanlarının hazırlayıcı çalışmaların kullanılma durumu ile ilgili düşünce ve görüşlerini almak amacıyla kullanılan ölçek 5’li Likert Tipi bir ölçek olup tamlik düzeyi 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir. Ölçeklerde yer alan aralıkların birbirlerine eşit olduğu düşünülerek (4/5) aralıkların sınırı şu şekilde belirlenmiştir:

a= En yüksek puan – en düşük puan / grup sayısı

Bu çalışma için aralık katsayısı a = 0,80 olarak bulunmuştur.

	Seçenek	Sınırı
1- Hiç Katılmıyorum	1,00	1,80
2- Çok Az Katılıyorum	1,81	2,60
3- Kısmen Katılıyorum	2,61	3,40
4- Büyük Ölçüde Katılıyorum	3,41	4,20
5- Tamamen Katılıyorum	4,21	5,00

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir. Bulgular belirlenen alt probleme göre sıralanarak yorumlanmıştır.

Keman Öğretim Elemanlarının Çalgılı ve Çalgısız Hazırlayıcı Çalışmalar İle İlgili Tutum ve Düşüncelerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4. Keman Öğretim Elemanlarının Çalgısız ve Çalgılı Hazırlayıcı Çalışmalar İle İlgili Tutum ve Düşünceleri

Öğretim Elemanı Görüşleri	Tamamen		Büyük		Kısmen		Çok Az		Hiç		Ss	_	N
	Ölçüde f	%	f	%	X f	%	f	%	f	%	%		
<u>Çalgısız</u> hazırlayıcı çalışmalar çalışmaktan zevk almıyorum	0	0	4	11,8	13	38,2	8	23,5	9	26,5	1,01	2,35	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar çalışmaktan zevk almıyorum	1	2,9	0	0	9	26,5	5	14,7	19	55,9	1,03	1,79	34
Keman eğitiminde öğrencilerin bireysel fizyolojik dezavantajları <u>çalgısız</u> hazırlayıcı çalışmalar sayesinde ortadan kalkabilir	4	11,8	14	41,2	8	23,5	7	20,6	1	2,9	1,04	3,38	34

Kemanda duruş ve tutuş bozukluklarının <u>çalışsız</u> çalışmalar yaparak düzeltilebileceğini düşünürüm	7	20,6	8	23,5	15	44,1	2	5,9	2	5,9	1,07	3,47	34
<u>Çalışsız</u> hazırlayıcı çalışmalar benim için vakit kaybıdır	1	2,9	2	5,9	6	17,6	11	32,4	14	41,2	1,05	1,97	34
<u>Çalışsız</u> hazırlayıcı çalışmalar bireyin bedeninin farkında olmasını sağlar	7	20,6	15	44,1	8	23,5	2	5,9	2	5,9	1,06	3,67	34
<u>Çalışsız</u> hazırlayıcı çalışmalar yapıldığında keman çalışma süresi de uzatılır	8	23,5	8	23,5	12	35,3	4	11,8	2	5,9	1,16	3,47	34
Kemanda günlük çalışmalar ve hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili kaynakların yeterince anlaşılır olduğunu düşünüyorum	8	23,5	12	35,3	10	29,4	2	5,9	2	5,9	1,09	3,64	34
<u>Çalışlı</u> hazırlayıcı çalışmalar benim için vakit kaybıdır	0	0	0	0	0	0	11	32,4	23	67,6	,47	1,32	34
<u>Çalışlı</u> hazırlayıcı çalışmalar öğrencilerin ilerlemelerine engel olur	0	0	1	2,9	1	2,9	3	8,8	29	85,3	,65	1,23	34
<u>Çalışlı</u> hazırlayıcı çalışmalar öğrencilerin notaları tanınmasına yardımcı olur	9	26,5	10	29,4	12	35,3	2	5,9	1	2,9	1,03	3,70	34

Tablo 4. incelendiğinde elde edilen bulgulardan çıkan aritmetik ortalama verilerine göre, keman öğretim elemanlarının, çalışsız hazırlayıcı çalışmaları çalışmaktan zevk almadıkları görüşüne ($\bar{x}=2,35$) çok az, çalışlı hazırlayıcı çalışmaları çalışmaktan zevk almadıkları görüşüne ($\bar{x}=1,79$) hiç

katılmadıkları, keman eğitiminde öğrencilerin bireysel fizyolojik dezavantajlarının çalgısız hazırlayıcı çalışmalar sayesinde ortadan kalkabileceği görüşüne kısmen ($\bar{x}=3,38$), kemanda duruş ve tutuş bozukluklarının çalgısız çalışmalar yaparak düzeltilebileceği görüşüne büyük ölçüde ($=3,47$), çalgısız hazırlayıcı çalışmaların kendileri için vakit kaybı olduğu görüşüne çok az ($=1,97$), çalgısız hazırlayıcı çalışmaların bireyin bedeninin farkında olmasını sağladığı görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,67$), çalgısız hazırlayıcı çalışmalar yapıldığında keman çalışma süresinin de uzayacağı görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,47$), kemanda kullanılan günlük çalışmalar ve hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili kaynakların yeterince anlaşılır olduğu görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,64$), çalgılı hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerin notaları tanınmasına yardımcı olduğu görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,70$) oranında katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca aynı tablo incelendiğinde keman öğretim elemanlarının çalgılı hazırlayıcı çalışmaların kendileri için vakit kaybı olduğu görüşüne hiç ($=1,32$) ve bu çalışmaların öğrencilerin ilerlemelerine engel olduğu görüşüne yine hiç ($=1,32$) oranında katılmadıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre keman öğretim elemanlarının çalgısız ve çalgılı hazırlayıcı çalışmaları zevk alarak çalıştıkları, keman eğitiminde öğrencilerin bireysel fizyolojik dezavantajlarının çalgısız hazırlayıcı çalışmalar sayesinde ortadan kalkabileceği, kemanda duruş ve tutuş bozukluklarının çalgısız çalışmalar yaparak düzeltilebileceği, çalgısız hazırlayıcı çalışmaların bireyin bedeninin farkında olmasını sağladığı, çalgısız hazırlayıcı çalışmalar yapıldığında keman çalışma süresinin de uzayacağı, kemanda kullanılan günlük çalışmalar ve hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili kaynakların yeterince anlaşılır olduğu ve çalgılı hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerin notaları tanınmasına yardımcı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca keman öğretim elemanlarımızın çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların kendileri için vakit kaybı olmadığı ve bu çalışmaların öğrencilerin ilerlemelerine engel olduğu görüşüne hiç katılmadıkları açıkça görülmektedir.

Keman Öğretim Elemanlarının Çalgılı ve Çalgısız Hazırlayıcı Çalışmaların Kemanda Daha İyi Seviyeye Ulaşmalarına Fayda Sağlayacağına Olan İnançlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5. Keman Öğretim Elemanlarının Çalgısız ve Çalgılı Hazırlayıcı Çalışmaların Kemanda Daha İyi Seviyeye Ulaşmaya Fayda Sağlayacağına Olan İnanç Durumu

Öğretim Elemanı Görüşleri	Tamamen		Büyük		Kısmen		Çok Az		Hiç		Ss	\bar{x}	N
	Ölçüde												
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Keman eğitiminde <u>çalgısız</u> hazırlayıcı çalışmalar öğrencilerin psikomotor gelişimi için gereklidir	9	26,5	13	38,2	7	20,6	4	11,8	1	2,9	1,08	3,73	34
<u>Çalgısız</u> hazırlayıcı çalışmalar öğrencilerimin kemanda daha iyi seviyeye ulaşmalarına fayda sağlayacağına inanıyorum	6	17,6	11	32,4	12	35,3	4	11,8	1	2,9	1,02	3,50	34

Keman eğitiminde <u>çalqılı</u> hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerin psikomotor gelişimi için gereklidir	15	44,1	9	26,5	5	14,7	4	11,8	1	2,9	1,16	3,97	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerimin kemande daha iyi seviyeye ulaşmalarına fayda sağlayacağına inanıyorum	16	47,1	14	41,2	2	5,9	0	0	2	5,9	1,01	4,23	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar aceliteyi geliştir.	19	55,9	11	32,4	2	5,9	1	2,9	1	2,9	,94	4,35	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar nüansları belirginleştirir	12	35,3	10	29,4	10	29,4	1	2,9	1	2,9	1,02	3,91	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar çalışılan etüt ve eserlerin daha özgüvenle çalınmasını sağlar	17	50,0	15	44,1	1	2,9	0	0	1	2,9	,81	4,38	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar entonasyon sorunlarını giderir	18	52,9	9	26,5	5	14,7	1	2,9	1	2,9	1,01	4,23	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar öğrencilerin daha hızlı deşifre yapmalarını sağlar	7	20,6	14	41,2	10	29,4	3	8,8	0	0	,89	3,73	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar ile öğrenciler ritmik grupları daha hızlı tanıyıp okurlar	8	23,5	19	55,9	3	8,8	3	8,8	1	2,9	,97	3,88	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar öğrencilerin nüansları zihinlerinde somutlaştırmalarına yardımcı olur	7	20,6	10	29,4	11	32,4	4	11,8	2	5,9	1,13	3,47	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar öğrencilerin işitsel algılarının gelişmesine yardım eder	9	26,5	16	47,1	7	20,6	2	5,9	0	0	,85	3,94	34

<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar öğrencilerde tonalitenin gelişmesine yardımcı olur	12	35,3	16	47,1	4	11,8	1	2,9	1	2,9	,93	4,08	34
--	----	------	----	------	---	------	---	-----	---	-----	-----	------	----

Tablo 5. incelendiğinde elde edilen bulgulardan çıkan aritmetik ortalama verilerine göre, keman öğretim elemanlarının keman eğitiminde çalgısız hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerin psikomotor gelişimi için gerekli olduğu görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,73$), çalgısız hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerinin kemanda daha iyi seviyeye ulaşmalarına fayda sağlayacağına inandıkları görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,50$), keman eğitiminde çalgılı hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerin psikomotor gelişimi için gerekli olduğu görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,97$) katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca aynı tablo incelendiğinde keman öğretim elemanlarının çalgılı hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerinin kemanda daha iyi seviyeye ulaşmalarına fayda sağlayacağına inandıkları görüşüne tamamen ($\bar{x}=4,23$), aciliteyi geliştirdiği görüşüne tamamen ($\bar{x}=4,35$), nüansları belirginleştirdiği görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,91$), çalışılan etüt ve eserlerin daha özgüvenle çalınmasını sağladığı görüşüne tamamen ($\bar{x}=4,38$), entonasyon sorunlarını giderdiği görüşüne tamamen ($\bar{x}=4,23$), öğrencilerin daha hızlı deşifre yapmalarını sağladığı görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,73$), öğrencilerin ritmik grupları daha hızlı tanıyıp okumalarına fayda sağladığı görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,88$), öğrencilerin nüansları zihinlerinde somutlaştırmalarına yardımcı olduğu görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,47$), öğrencilerin işitsel algılarının gelişmesine yardım ettiği görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,94$) ve öğrencilerde tonalitenin gelişmesine yardımcı olduğu görüşüne yine büyük ölçüde ($\bar{x}=4,08$) oranında katıldıkları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların kemanda daha iyi seviyeye ulaşmaya fayda sağlayacağına olan inançlarının üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Keman Öğretim Elemanlarının Derslerde ve Ders Dışında Çalgılı ve Çalgısız Hazırlayıcı Çalışmalara Zaman Ayırma Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 6. Keman Öğretim Elemanlarının Keman Derslerinde Çalgısız Hazırlayıcı Egzersiz Yapma Süreleri

	1-5 dk		6-10 dk		11-15 dk		16 dk üstü		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretim Elemanı	17	50	5	14,7	0	0	4	11,8	1	2,9

Tablo 6. incelendiğinde, keman öğretim elemanlarından %50'lik bir kesimin derslerinde 1-5 dakika arasında bu çalışmalara zaman ayırdığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, keman öğretim elemanlarının bu çalışmalara derslerinde az da olsa yer vermeye çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 7. Keman Öğretim Elemanlarının Keman Derslerinde Çalgılı Hazırlayıcı Egzersiz Yapma Süreleri

	1-5 dk	6-10 dk	11-15 dk	16 dk üstü	Hiç
--	--------	---------	----------	------------	-----

	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğretim Elemanı	6	17,6	14	41,2	9	26,5	4	11,8	1	2,9

Tablo 7. incelendiğinde keman öğretim elemanlarının %41'lik bir kesiminin 6-10 dakika ve % 26,5'lik bir kesimin ise 11-15 dakika arasında bu çalışmalara derslerinde zaman ayırdığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, keman öğretim elemanlarının derslerde çalgılı hazırlayıcı çalışmalara belli oranda da olsa yer vermeye çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Keman Öğrencilerini Derslerde Çalgısız ve Çalgılı Hazırlayıcı Çalışmalar Çalıştırma Durumları

Öğretim Elemanı Görüşleri	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		Ss	\bar{X}	N
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%			
Öğrencilerime keman derslerinde esneme ve germe çalışmalarını yaptırırım	2	5,9	4	11,8	10	29,4	11	32,4	7	20,6	1,13	2,50	34
Öğrencilerim kol ve parmaklarının ağrıdığını söylediği için derslerimde <u>çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmaları kısa keserim	4	11,8	2	5,9	10	29,4	11	32,4	7	20,6	1,23	2,55	34
<u>Çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar yaptıktan sonra öğrencilerim kendilerini yorgun hisseder	2	5,9	2	5,9	17	50,0	8	23,5	5	14,7	1,01	2,64	34
Öğrencilerim sağ el için yazılmış <u>çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmaları daha sık kullanır	5	14,7	9	26,5	13	38,2	6	17,6	1	2,9	1,03	3,32	34
Öğrencilerim sol el için yazılmış <u>çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmaları daha sık kullanır	7	20,6	15	44,1	10	29,4	2	5,9	0	0	,84	3,79	34

Tablo 8'den elde edilen bulgulardan çıkan aritmetik ortalama verileri esas alındığında, keman öğretim elemanlarının öğrencilerine keman derslerinde esneme ve germe çalışmalarını

yaptırdıkları görüşüne çok az ($\bar{x}=2,50$), öğrencileri kol ve parmaklarının ağrıdığı için derslerinde çalgılı hazırlayıcı çalışmaları kısa kestikleri görüşüne çok az ($\bar{x}=2,55$), çalgılı hazırlayıcı çalışmalar yaptıktan sonra öğrencilerin kendilerini yorgun hissettikleri görüşüne çok az ($\bar{x}=2,64$), öğrencilerin sağ el için yazılmış çalgılı hazırlayıcı çalışmaları daha sık kullandıkları görüşüne kısmen ($\bar{x}=3,32$) ve öğrencilerin sol el için yazılmış çalgılı hazırlayıcı çalışmaları daha sık kullandıkları görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,79$) oranında katıldıkları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle keman öğretim elemanlarının derslerinde esneme ve germe çalışmalarına pek yer vermedikleri, öğrencilerine arşeyi tuttıkları sağ ellerinden çok tuşedeki sol el parmakları ile ilgili çalışmayı tercih ettikleri dolayısıyla keman öğrencilerinin derslerde çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalar çalışma alışkanlığının istenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Keman Öğrencilerine Verilen Çalgılı ve Çalgısız Hazırlayıcı Çalışmaların Bilgilendirme, Yönlendirme ve Denetlenme Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 9.Keman Öğretim Elemanlarının Çalgısız ve Çalgılı Hazırlayıcı Çalışmaların Bilgilendirme, Yönlendirme ve Denetleme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğretim Elemanı Görüşleri	Tamamen		Büyük		Kısmen		Çok Az		Hiç		Ss	\bar{x}	N
	Ölçüde												
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğrencilerim ile <u>çalgısız</u> hazırlayıcı çalışmaların önemi hakkında konuşuruz	5	14,7	10	29,4	10	29,4	5	14,7	4	11,8	1,22	3,20	34
Öğrencilerimi ders içi ve ders dışında <u>çalgısız</u> çalışmalar yapmaları için teşvik ederim	2	5,9	13	38,2	9	26,5	7	20,6	3	8,8	1,09	3,11	34
Öğrencilerimin ders içi ve ders dışında <u>çalgısız</u> çalışmalar yapıp yapmadıklarını denetlerim	1	2,9	5	14,7	7	20,6	9	26,5	12	35,3	1,18	2,23	34
Öğrencilerim ile <u>çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmaların önemi hakkında konuşuz	10	29,4	15	44,1	6	17,6	0	0	3	8,8	1,13	3,85	34
Öğrencilerimi <u>çalgılı</u> hazırlayıcı çalışmalar yapmaları için teşvik ederim	10	29,4	17	50,0	3	8,8	2	5,9	2	5,9	1,08	3,91	34

Öğrencilerimin <u>çalglılı</u> hazırlayıcı çalışmalar yapıp yapmadıklarını denetlerim	5	14,7	9	26,5	14	41,2	5	14,7	1	2,9	1,01	3,35	34
---	---	------	---	------	----	------	---	------	---	-----	------	------	----

Tablo 9. incelendiğinde elde edilen bulgulardan çıkan aritmetik ortalama verilerine göre, öğretim elemanlarının öğrencileri ile çalgısız hazırlayıcı çalışmaların önemi hakkında konuştukları görüşüne kısmen ($\bar{x}=3,20$), öğrencilerini ders içi ve ders dışında çalgısız çalışmalar yapmaları için teşvik ettikleri görüşüne kısmen ($\bar{x}=3,11$), öğrencilerinin ders içi ve ders dışında çalgısız çalışmalar yapıp yapmadıklarını denetledikleri görüşüne çok az ($\bar{x}=2,23$), öğrencileri ile çalgılı hazırlayıcı çalışmaların önemi hakkında konuştukları görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,85$), öğrencilerini ders içi ve ders dışında çalgılı çalışmalar yapmaları için teşvik ettikleri görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=3,91$), öğrencilerinin ders içi ve ders dışında çalgılı çalışmalar yapıp yapmadıklarını denetledikleri görüşüne kısmen ($\bar{x}=3,35$) oranında katıldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretim elemanlarının öğrencilerine verdikleri çalgılı hazırlayıcı çalışmaların bilgilendirme, yönlendirme ve denetlenme konularında, çalgısız hazırlayıcı çalışmalara oranla daha hassas davrandıkları söylenebilir.

Keman Öğretim Elemanları Çalgılı ve Çalgısız Hazırlayıcı Çalışmalarda Kendilerini Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 10. Keman Öğretim Elemanlarının Çalgısız Hazırlayıcı Çalışmalar Hakkında Yeterli Bilgi Sahibi Olma Durumları

	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		Ss	\bar{X}	N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretim Elemanı	3	8,8	13	38,2	14	41,2	1	2,9	3	8,8	1,01	3,35	34

Tablo 10 incelendiğinde elde edilen bulgulardan çıkan aritmetik ortalama verilerine göre, keman öğretim elemanlarının çalgısız hazırlayıcı çalışmalar hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları görüşüne kısmen ($\bar{x}=3,35$), oranında katıldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre keman öğretim elemanlarının çalgısız hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili istenen düzeyde bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

Tablo 11. Keman Öğretim Elemanlarının Çalgılı Hazırlayıcı Çalışmalar Hakkında Yeterli Bilgi Sahibi Olma Durumları

	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		Ss	\bar{X}	N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretim Elemanı	13	38,2	12	35,3	6	17,6	2	5,9	1	2,9	1,04	4,00	34

Tablo 11. incelendiğinde elde edilen bulgulardan çıkan aritmetik ortalama verilerine göre, keman öğretim elemanlarının çalgılı hazırlayıcı çalışmalar hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları görüşüne büyük ölçüde ($\bar{x}=4,00$), oranında katıldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre her ne kadar keman öğretim elemanlarının çalgılı hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Keman Öğretim Elemanları Hazırlayıcı Çalışmalar İle İlgili Kullandıkları Kaynaklar ve Sıklık Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 12. Keman Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Hazırlayıcı Çalışmalar İle İlgili Tablo

Kitaplar	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Ara Sıra		Hiç		X _i
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Sevcik Violin Studies: School Of Technique Op. 1 Part 1	11	32,4	13	38,2	4	11,8	5	14,7	1	2,9	3,82
2 Sevcik Violin Studies: School Of Violin Technique Op.1 Part 2	5	14,7	11	32,4	9	26,5	4	11,8	5	14,7	3,20
3 Sevcik Violin Studies: School Of Violin Technique Op.1 Part 3	3	8,8	6	17,6	10	29,4	5	14,7	10	29,4	2,61
4 Sevcik Violin Studies: School Of Violin Technique Op.1 Part 4	3	8,8	4	11,8	9	26,5	7	20,6	11	32,4	2,44
5 Sevcik Violin Studies, Opus 2, Part 1: School of Bowing Technique	7	20,6	13	38,2	4	11,8	5	14,7	5	14,7	3,35
6 Sevcik Violin Studies, Opus 2, Part 2: School of Bowing Technique	4	11,8	10	29,4	5	14,7	5	14,7	10	29,4	2,79
7 Sevcik Violin Studies, Opus 2, Part 3: School of Bowing Technique	4	11,8	7	20,6	5	14,7	5	14,7	13	38,2	2,52
8 Sevcik Violin Studies, Opus 2, Part 4: School of Bowing Technique	2	5,9	8	23,5	5	14,7	5	14,7	14	41,2	2,38
9 Sevcik Violin Studies, Opus 2, Part 5: School of Bowing Technique	2	5,9	7	20,6	6	17,6	6	17,6	13	38,2	2,38
10 Sevcik Violin Studies, Opus 2, Part 6: School of Bowing Technique	3	8,8	5	14,7	7	20,6	6	17,6	13	38,2	2,38
11 Otakar Sevcik: Violin Studies - 40 Variations Op.3	3	8,8	4	11,8	7	20,6	5	14,7	15	44,1	2,26

12	Otakar Sevcik: Violin Studies - Violin Method For Beginners Op.6 Part 1	4	11,8	7	20,6	3	8,8	2	5,9	18	52,9	2,32
13	Otakar Sevcik: Violin Studies - Violin Method For Beginners Op.6 Part 2	5	14,7	6	17,6	3	8,8	2	5,9	18	52,9	2,35
14	Sevcik Violin Studies - Opus 7, Part 1: Studies Preparatory to the Shake and Development in Double-Stopping	4	11,8	3	8,8	4	11,8	6	17,6	17	50	2,14
15	Sevcik Violin Studies - Opus 7, Part 2: Studies Preparatory to the Shake and Development in Double-Stopping	3	8,8	1	2,9	5	14,7	5	14,7	20	58,8	1,88
16	Changes of Position and Preparatory Scale Studies, Op.8 (Ševčík, Otakar)	10	29,4	6	17,6	6	17,6	1	2,9	11	32,4	3,08
17	Preparatory Exercises in Double- Stopping, Op.9 (Ševčík, Otakar)	7	20,6	3	8,8	3	8,8	5	14,7	16	47,1	2,41
18	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 1	3	8,8	3	8,8	7	20,6	2	2,9	19	55,9	2,08
19	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 2	3	8,8	3	8,8	5	14,7	2	2,9	21	61,8	1,97
20	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 3	1	2,9	4	11,8	4	11,8	2	5,9	23	67,6	1,76
21	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 4	1	2,9	4	11,8	4	11,8	1	5,9	24	70,6	1,73
22	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 5	1	2,9	3	8,8	5	14,7	1	2,9	24	70,6	1,70
23	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 6	1	2,9	3	8,8	5	14,7	1	2,9	24	70,6	1,70

24	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 7	1	2,9	3	8,8	4	11,8	2	5,9	24	70,6	1,67
25	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 8	1	2,9	4	11,8	4	11,8	2	5,9	23	67,6	1,76
26	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 8	1	2,9	4	11,8	4	11,8	2	5,9	23	67,6	1,76
27	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 9	1	2,9	4	11,8	4	11,8	2	5,9	23	67,6	1,76
28	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 10	1	2,9	2	5,9	5	14,7	2	5,9	24	70,6	1,64
29	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 11	1	2,9	2	5,9	4	11,8	3	8,8	24	70,6	1,61
30	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 12	1	2,9	2	5,9	4	11,8	3	8,8	24	70,6	1,61
31	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part	1	2,9	2	5,9	4	11,8	3	8,8	24	70,6	1,61
13												
32	School of Intonation on an Harmonic Basis for Violin, Op.11 (Ševčík, Otakar) Part 14	1	2,9	2	5,9	4	11,8	3	8,8	24	70,6	1,61
33	Henry Schradieck: School Of Violin Technics Book 1	7	20,6	7	20,6	6	17,6	2	5,9	12	35,3	2,85
34	Henry Schradieck: School Of Violin Technics Book 2	5	14,7	3	8,8	7	20,6	3	8,8	16	47,1	2,35
35	Henry Schradieck: School Of Violin Technics Book 3	4	11,8	1	2,9	3	8,8	5	14,7	21	61,8	1,88

36	Henry Schradieck: -The School of Violin Technics Complete: Books 1-3 and Complete Scale Studies	4	11,8	5	14,7	4	11,8	4	11,8	17	50	2,26
37	Jacob Dont – Op.37 – 24 Preparatory Studies for Violin	9	26,5	10	29,4	4	11,8	2	5,9	9	26,5	3,23
38	Heinrich Ernst Kayser – Op.20 – 36 Elementary and Progressive Studies for the Violin	6	17,6	6	17,6	9	26,5	6	17,6	7	20,6	2,94
39	Carl Flesch – Basic Studies for Violin	3	8,8	5	14,7	6	17,6	7	20,6	13	38,2	2,35
40	Carl Flesch - Scale System: Scale Exercises In All Major And Minor Keys For Daily Study	5	14,7	5	14,7	6	17,6	4	11,8	14	41,2	2,50
41	Carl Flesch - Problems of Tone Productions in Violin Playing	2	5,9	1	2,9	5	14,7	5	14,7	21	61,8	1,76
42	Jacques Fereol Mazas - Violinschule : (Methode de Violon : Violin School	15	44,1	9	26,5	2	5,9	0	0	8	23,5	3,67
43	Jacques Fereol Mazas - 75 Melodious And Progressive Studies, Op. 36 - Book 1	13	38,2	9	26,5	2	5,9	0	0	10	29,4	3,44
44	Jan Hrimaly - Scale Studies For The Violin	1	2,9	4	11,8	6	17,6	4	11,8	19	55,9	1,94
45	Josephine Trott - Melodious Double-Stops - Book 1 (Violin)	0	0	1	2,9	1	2,9	1	2,9	31	91,2	1,17
46	Harvey S. Whistler - Introducing the Positions, Volume 1 – Violin - Third and Fifth Position	0	0	2	5,9	1	2,9	3	8,8	28	82,4	1,32
47	Harvey S. Whistler - Introducing the Positions, Volume 2 – Violin - Second, Fourth, Sixth and Seventh Positions	0	0	2	5,9	1	2,9	3	8,8	28	82,4	1,32
48	Herbert Chang - Mel Bay Daily Scale Exercises for Violin	0	0	0	0	2	5,9	2	5,9	30	88,2	1,17

49	Armand Parent - Exercices pour Violon: Ecole Moderne = Exercises for Violin: Modern School	0	0	0	0	1	2,9	3	8,8	30	88,2	1,14
50	Arthur Seybold - The Easiest Studies for the earliest violin teaching	7	20,6	9	26,5	9	26,5	0	0	9	26,5	3,14
51	Charles Dancla – Op.74 - 50 (fifty) daily exercises for violin	0	0	5	14,7	4	11,8	8	23,5	17	50	1,91
52	Merrick B. Hildebrandt - Technic of the Bow	0	0	0	0	2	5,9	1	2,9	31	91,2	1,14
53	Henri Marteau - Bowing studies with accompaniment of a second violin Op.14	0	0	0	0	2	5,9	1	2,9	31	91,2	1,14
54	Carl Flesch – 51 Studies and Exercises for Violin	0	0	5	14,7	4	11,8	0	0	25	73,5	1,67
55	Ömer Can Keman Metodu VI – Günlük Çalışmalar	7	20,6	5	14,7	6	17,6	6	17,6	10	29,4	2,79
56	Oktay Dalaysel – Keman İçin Gam Çalışmaları ve Yay Çeşitleri	6	17,6	9	26,5	4	11,8	4	11,8	11	32,4	2,85
57	Hans Sitt – Op.98 – Fifty Daily Exercises for Training the Left Hand	9	26,5	5	14,7	4	11,8	1	2,9	15	44,1	2,76
58	Hans Sitt - Studies for Violin - Part 1 - 20 Etudes in 1st Position - Op. 32	16	47,1	8	23,5	1	2,9	2	5,9	7	20,6	3,70
59	Hans Sitt - Studies for Violin - Part 2 - Twenty Studies in 2nd, 3rd, 4th and 5th Positions - Op. 32	16	47,1	8	23,5	2	5,9	1	2,9	7	20,6	3,73
60	Hans Sitt - Studies for Violin - Part 3- 20 Etudes in Changing Positions - Op. 32	15	44,1	7	20,6	3	8,8	1	2,9	8	23,5	3,58
61	Hans Sitt – Part 4 – 20 Studies in the 6th and 7th Positions	11	32,4	7	20,6	4	11,8	3	8,8	9	26,5	3,23
62	Hans Sitt – Part 5 – 20 Studies in Double Stopping	10	29,4	7	20,6	5	14,7	4	11,8	8	23,5	3,20
63	Hans Sitt – Scala Studies for Violin - Op.41	5	14,7	5	14,7	4	11,8	4	11,8	16	47,1	2,38

64	Hans Sitt –20 Studies for Violin for More Advanced Pupils), Op.69	5	14,7	3	8,8	4	11,8	2	5,9	20	58,8	2,14
65	Hans Sitt – 24 Studies for Violin in Different Keys: Preparatory Studies to Rode's Caprices - Op. 80	4	11,8	3	8,8	2	5,9	3	8,8	22	64,7	1,94
66	Hans Sitt - Technical Studies for Violin- Op.92	4	11,8	4	11,8	4	11,8	3	8,8	19	55,9	2,14
67	Hans Sitt - 40 Special Studies in the First Positions for violin, Op.134	5	14,7	4	11,8	6	17,6	3	8,8	16	47,1	2,38
68	Hans Sitt - School of Velocity: 60 Special Studies for Agility of the Left Hand - Op.135	3	8,8	3	8,8	4	11,8	5	14,7	19	55,9	2,00
69	C. Markees. - Some special daily technical studies for violin	0	0	0	0	2	5,9	2	5,9	30	88,2	1,17
70	Heinrich Ernst Kayser - Daily Studies for violinplayers	1	2,9	3	8,8	7	20,6	5	14,7	18	52,9	1,94
71	Heinrich Ernst Kayser – Op.20 – 50 short exercises for Violin	1	2,9	3	8,8	7	20,6	6	17,6	17	50	1,97

Tablo 12’de de görüldüğü üzere araştırmadan toplanan bulgulardan elde edilen ortalama değerlere göre araştırmaya katılan 34 öğretim elemanının en fazla kullandıkları hazırlayıcı egzersiz kitapları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. Sevcik Violin Studies: School Of Technique Op. 1 Part 1,
2. Hans Sitt - Studies for Violin - Part 2 - Twenty Studies in 2nd, 3rd, 4th and 5th Positions - Op. 32,
3. Hans Sitt - Studies for Violin - Part 1 - 20 Etudes in 1st Position - Op. 32,
4. Jacques Fereol Mazas - Violinschule : (Methode de Violon : Violin School,
5. Hans Sitt - Studies for Violin - Part 3- 20 Etudes in Changing Positions - Op. 32,
6. Jacques Fereol Mazas - 75 Melodious And Progressive Studies, Op. 36 - Book 1,
7. Sevcik Violin Studies, Opus 2, Part 1: School of Bowing Technique,
8. Jacob Dont – Op.37 – 24 Preparatory Studies for Violin
9. Hans Sitt – Part 4 – 20 Studies in the 6th and 7th Positions
10. Sevcik Violin Studies: School Of Violin Technique Op.1 Part 2
11. Hans Sitt – Part 5 –20 Studies in Double Stopping
12. Arthur Seybold - The Easiest Studies for the earliest violin teaching
13. Changes of Position and Preparatory Scale Studies, Op.8 (Ševčík, Otakar)

Yine araştırmadan toplanan bulgulardan elde edilen ortalama değerlere göre araştırmaya katılan 34 öğretim elemanının en az kullandıkları hazırlayıcı egzersiz kitapları ise şu şekilde sıralanmaktadır

1. Armand Parent - Exercices pour Violon: Ecole Moderne = Exercises for Violin: Modern School
2. Merrick B. Hildebrandt - Technic of the Bow
3. Henri Marteau - Bowing studies with accompaniment of a second violin Op.14
4. Josephine Trott - Melodious Double-Stops - Book 1 (Violin)
5. Herbert Chang - Mel Bay Daily Scale Exercises for Violin
6. C. Markees. - Some special daily technical studies for violin
7. Harvey S. Whistler - Introducing the Positions, Volume 1 – Violin - Third and Fifth Position
8. Harvey S. Whistler - Introducing the Positions, Volume 2 – Violin - Second, Fourth, Sixth and Seventh Positions

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar tartışılarak, bu doğrultuda belirlenen çözüm önerileri yer almaktadır. Bütün sonuç ve öneriler, araştırmanın alt problemlerine göre sıralandıktan sonra araştırmanın amacı çerçevesinde genel durum değerlendirmesine tâbi tutulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Keman öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalara karşı olan tutum ve düşünceleri nasıldır?” sorusuna cevap bulmak için keman öğretim elemanlarına on bir adet görüş yöneltilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre;

1. Keman öğretim elemanlarının çalgısız hazırlayıcı çalışmaları çalışmaktan zevk almadıkları görüşüne “çok az” katıldıkları,
2. Keman öğretim elemanlarının çalgılı hazırlayıcı çalışmaları çalışmaktan zevk almadıkları görüşüne “hiç” katılmadıkları,
3. Keman öğretim elemanlarına göre, keman eğitiminde öğrencilerin bireysel fizyolojik dezavantajlarının çalgısız hazırlayıcı çalışmalar sayesinde önemli ölçüde ortadan kalkabileceği, kemanda duruş ve tutuş bozukluklarının çalgısız çalışmalar yaparak düzeltilebileceği, çalgısız hazırlayıcı çalışmaların bireyin bedeninin farkında olmasını sağladığı, çalgısız hazırlayıcı çalışmalar yapıldığında keman çalışma süresinin de uzayacağı, kemanda kullanılan günlük çalışmalar ve hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili kaynakların yeterince anlaşılır olduğu, çalgılı hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerin notaları tanımalarına yardımcı olduğu,
4. Keman öğretim elemanlarına göre, çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların kendileri için vakit kaybı olmadığı, bu çalışmaların öğrencilerin ilerlemelerine engel olduğu görüşüne katılmadıkları saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında keman öğretim elemanlarının keman öğrencilerine göre çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili tutumlarının daha pozitif olduğu ve keman öğrencilerinin bu çalışmaları çalışmaktan pek zevk almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki bu süreçte çalışmalardan zevk almaktan ziyade, doğru bir teknik elde etmek için sabırlı bir tutum sergilenmelidir. Bu konuda Can (2009), iyi bir keman tekniğine sahip olmak için, ancak

azimle, sabırla, büyük bir disiplin içinde çalışarak, birbirinin tamamlayıcısı olan sağ ve sol elleri, yay ve parmakları, belli bir beceri düzeyine getirmek gerektiğini belirtmektedir.

Ayrıca keman öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların keman çalışmalarında vakit kaybı olarak değerlendirilemeyeceği ve bu çalışmaların birçok kas ve iskelet sistemi ile ilgili rahatsızlıkların önüne geçerek, keman eğitiminin daha sağlıklı yürütülebileceği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Nitekim Büyükaksoy (1997:62), alıştırmayı günlük bir alışkanlık haline getirmek –kısa süreli de olsa- düzensiz, uzun süreli alıştırmaya ve etütlerden daha faydalı olduğunu belirterek, her öğrencinin kendisi için en iyi sonuç verebilecek şekilde alıştırmalar ve etütler yapmasını gerekli görmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre, keman öğrencilerinin çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalardan zevk almalarını sağlayacak değişik kaynaklara ulaşılması, farklı yöntemler izlenmesi, hatta öğretim elemanlarının veya öğrencilerin kendi hazırlayıcı çalışmalarını üretmesi önerilebilir. Bununla beraber, keman öğretim elemanlarının, ders süreleri her ne kadar yetersiz olursa olsun, sağlıklı bir fizyoloji için, derslerin başında (veya bazı kaynaklara göre sonunda) mümkün olduğunca çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalara yer vermesi gerekmektedir. Daha sonra öğrencide bunun alışkanlık haline getirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda “Bireysel Çalgı Dersi” nin haftalık ders saatinin 1 saatten 2 saate çıkarılması da önerilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Keman öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların kemanda daha iyi seviyeye ulaşmalarına fayda sağlayacağına olan inançları ne ölçüde?” sorusuna cevap bulmak için keman öğretim elemanlarına on üç adet görüş yöneltmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Keman öğretim elemanlarına göre, keman eğitiminde çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerin psikomotor gelişimi için önemli ölçüde gerekli olduğu, çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların öğrencilerinin kemanda daha iyi seviyeye ulaşmalarına büyük ölçüde fayda sağlayacağına inandıkları,

2. Keman öğretim elemanlarına göre çalgılı hazırlayıcı çalışmaların, aceliteyi geliştirme, nüansları belirginleştirme, çalışılan etüt ve eserlerin daha özgüvenle çalınmasını sağlama, entonasyon sorunlarını giderme, daha hızlı deşifre yapmayı sağlama, ritmik grupları daha hızlı tanıyıp okumaya fayda sağlama, nüansları zihinlerinde somutlaştırmaya yardımcı olma, işitsel algıların gelişmesine yardım etme ve tonalitenin gelişmesine yardımcı olma konularında büyük öneme sahip olduklarına inandıkları,

Elde edilen bu sonuçlar göz önüne alındığında, keman öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların kemanda daha iyi seviyeye ulaşmalarına fayda sağlayacağına olan inançlarının üst seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Menuhin (1971) çalma tekniğini geliştirmek için enstrümanlı olarak bedeninin hazırlanmasına yönelik birkaç aşamalı bir planın (kendi deyimiyle teknik bir yaklaşımın) uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Birinci aşama; kullanılan eklemlerin yumuşaklığının sağlanmasıdır. İkinci aşama; yumuşak hareketlerin koordinasyonu, germe ve sıkılaştırma hareketleri ile elastikiyeti geliştirmektir. Üçüncü ve son aşama ise; kuvvet, sağlamlık ve serbestliğin geliştirilmesidir. Keman öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların kemanda daha iyi seviyeye ulaşmalarını sağlayacağına dair üst seviyede olan inançları, programlı ve birbirinden çeşitli çalışma modelleri ile sistemleşmeli ve kalıcı hale gelmelidir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Keman öğretim elemanları derslerde ve ders dışında çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalara ne kadar zaman ayırıyorlar?” sorusuna cevap bulmak için

keman öğretim elemanlarına iki adet soru yöneltilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre;

1. Keman keman öğretim elemanlarının derslerde çalgılı hazırlayıcı çalışmalara belli oranda da olsa yer vermeye çalıştıkları saptanmıştır.
2. Keman öğretim elemanlarının öğrencilerine keman derslerinde çok az esneme ve germe çalışmaları yaptıkları, öğrencilerin kol ve parmaklarının ağrıdığını söylemesine rağmen derslerinde çalgılı hazırlayıcı çalışmaları kısa kesmedikleri, çalgılı hazırlayıcı çalışmalar yaptıktan sonra öğrencilerin kendilerini pek yorgun hissetmedikleri, öğrencilerin sol el için yazılmış hazırlayıcı çalışmaları, sağ el için yazılmış çalgılı hazırlayıcı çalışmalardan daha sık kullandıkları saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında, keman öğretim elemanlarının çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalara zaman ayırma konusunda gayret gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki Can (2009), yeni başlayanlardan ileri düzeyde sanatçılara kadar tüm kemancıların günlük çalışmalarına başlamadan önce biraz ellerini açmak ve parmaklarını ısıtmak amacı ile kısa süre için de olsa birtakım alıştırmalar yaptıklarını belirtmektedir. Bu konuda Yağışan (2008:87), müzik okullarında verilmekte olan çalgı eğitimi öğretim programlarının bünyesine, ‘fiziksel hazırlık’ adı altında daha çok stretching/germe türü egzersizlerin hâkim olduğu, ders öncesi yaklaşık 10 dakikalık bir süreyi kapsayan çalgılı ve çalgısız fiziksel çalışmaların alınmasını yararlı görmektedir.

Nitekim Bilgütay, 2005 yılında yaptığı “Müziyenlerde Kas İskelet Sistemi İle İlgili Risk Faktörleri ve Çalışma Kapasitesinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında, Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü lise ve lisans derecesinde okuyan piyano, viyola ve viyolonsel öğrenimi görmekte olan 90 öğrenciyi çaldıkları çalgılarına göre üç farklı grupta inceleyerek bu öğrencilerin % 57’ sinde çalmaya bağlı kas iskelet sistemi yaralanması belirlemiştir. Bununla beraber Avcı, 1997 yılında Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü’ne bağlı olarak yaptığı “Müziyenlerde Görülen Kas ve İskelet Sistemi Sorunları” isimindeki yüksek lisans tezinde, T.Ü. Konservatuvarı lise dönemindeki piyano ve yaylı çalgılar bölümünden 22 öğrenciyeye uyguladığı anket sonucunda, keman çalan öğrencilerde kas ve iskelet sistemine ait problemlerin daha fazla yaşandığını saptamıştır. Ayrıca Amerikan Ulusal Rehabilitasyon Hastanesi’nde, 44 müzik öğrencisini kapsayan bir araştırmanın sonucu, öğrencilerin % 76’sının daha önce çalışmalarını iki haftadan fazla önleyecek kadar ciddi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkarılmıştır (Çimen,2003:1).

Elde edilen sonuçlara göre, özellikle derslerde mümkün olduğunca çalgısız hazırlayıcı çalışmalara yer verilmesi, çalgı çalmadan önce kas ve iskelet sisteminin hazır hale gelmesinin önemi üzerinde durulması ve bu şekilde birçok fizyolojik rahatsızlığın önleneceği konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi yoluna gidilmelidir. Yapılacak farklı çalışmalar ile keman öğretim elemanı ve keman öğrencilerinin çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili düşüncelerinin, öğrencilerin daha fazla bilinçlendirilmesi ve disiplinli bir çalışma sistemi içine alınmaları ile pozitif yönde artması sağlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Keman öğrencilerine verilen çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların bilgilendirme, yönlendirme ve denetlenme durumu nedir?” sorusuna cevap bulmak için keman öğretim elemanlarına altı adet görüş yöneltilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre;

1. Öğretim elemanlarının öğrencileri ile çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmaların önemi hakkında zaman zaman konuştukları, öğrencilerini ders içi ve ders dışında çalgılı ve çalgısız çalışmalar yapmaları için teşvik ettikleri, öğrencilerinin ders içi ve ders dışında çalgısız ve çalgılı çalışmalar yapıp yapmadıklarını bazen denetledikleri saptanmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar göz önüne alındığında, keman öğretim elemanlarının öğrencilerine verdikleri çalgılı hazırlayıcı çalışmaların bilgilendirme, yönlendirme ve denetlenme konularında, çalgısız hazırlayıcı çalışmalara oranla daha hassas davrandıkları ve keman öğrencilerinin çalgısız hazırlayıcı çalışmalara oranla çalgılı hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili daha fazla bilgilendirildikleri, yönlendirildikleri ve denetlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Keman öğretim elemanlarının çalgılı hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili öğrencileri daha fazla bilinçlendirdiklerinin görüldüğü bu sonuçlar doğrultusunda Can (2009), öğretmenin her derste öğrenciye verdiği eser ve etütlerin düzeyinde küçük bir parmak ve yay çalışması, küçük bir dizi çalışması veya küçük bir çift ses çalışması mutlaka vermesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca günlük çalışmaları kontrollü ve çok yönlü sürdüren bir öğrencinin kısa zamanda büyük bir ilerleme kaydedeceğinden bahsetmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, çalgısız hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili keman öğretim elemanlarının öğrencileri bilgilendirme amaçlı özel seminerler düzenlemesi, öğrencileri bu çalışmaların nasıl ve ne zaman çalışması gerektiği konusunda yönlendirmesi, bu çalışmaları yaparken fizyolojik hazır bulunuşluğun sağlanması ve fizyolojik rahatsızlıkların önlenmesi için hem kendilerinin denetlemesi, hem de öğrencinin kendisini denetlemesi gerektiği önemle vurgulanmalıdır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Keman öğrencileri çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalarda kendilerini ne kadar yeterli buluyorlar?” sorusuna cevap bulmak için keman öğretim elemanlarına iki adet görüş yöneltmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre;

1. Keman öğretim elemanlarının çalgısız hazırlayıcı çalışmalar hakkında orta düzeyde bilgi sahibi oldukları,
2. Keman öğretim elemanlarının çalgılı hazırlayıcı çalışmalar hakkında büyük ölçüde bilgi sahibi oldukları saptanmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar göz önüne alındığında, keman öğretim elemanlarının, çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili bilgilerinin orta düzey ve orta düzeyin biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu düzeyin artırılması için, çeşitli seminer, sempozyum ve kongrelerde, hazırlayıcı çalışmaların içerik ve uygulanmasına ilişkin bilgilendirmeler sağlanmalıdır.

Elde edilen sonuçlara göre, her ne kadar keman öğretim elemanları çalgılı ve çalgısız hazırlayıcı çalışmalarda kendilerini yeterli bilgi düzeyinde bulsalar da farklı kaynaklar kullanma ve bunları uygulamaya dökme konusunda daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği önerilebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Keman öğretim elemanları hazırlayıcı çalışmalar ile ilgili hangi kaynağı ne sıklıkla kullanıyor?” sorusuna cevap bulmak için keman öğretim elemanlarına 71 adet kaynağı ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş, elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre;

Keman öğretim elemanlarının kullanmayı en sık tercih ettikleri kaynaklar;

- Sevcik Violin Studies: School Of Technique Op. 1 Part 1,

- Hans Sitt - Studies for Violin - Part 2 - Twenty Studies in 2nd, 3rd, 4th and 5th Positions - Op. 32,
- Hans Sitt - Studies for Violin - Part 1 - 20 Etudes in 1st Position - Op. 32,
- Jacques Fereol Mazas - Violinschule : (Methode de Violon : Violin School,
- Hans Sitt - Studies for Violin - Part 3- 20 Etudes in Changing Positions - Op. 32,
- Jacques Fereol Mazas - 75 Melodious And Progressive Studies, Op. 36 - Book 1,
- Sevcik Violin Studies, Opus 2, Part 1: School of Bowing Technique,
- Jacob Dont – Op.37 – 24 Preparatory Studies for Violin
- Hans Sitt – Part 4 – 20 Studies in the 6th and 7th Positions
- Sevcik Violin Studies: School Of Violin Technique Op.1 Part 2
- Hans Sitt – Part 5 –20 Studies in Double Stopping
- Arthur Seybold - The Easiest Studies for the earliest violin teaching
- Changes of Position and Preparatory Scale Studies, Op.8 (Ševčík, Otakar)

Keman öğretim elemanlarının kullanmayı en az tercih ettikleri kaynaklar;

- Armand Parent - Exercices pour Violon: Ecole Moderne = Exercises for Violin: Modern School
- Merrick B. Hildebrandt - Technic of the Bow
- Henri Marteau - Bowing studies with accompaniment of a second violin Op.14
- Josephine Trott - Melodious Double-Stops - Book 1 (Violin)
- Herbert Chang - Mel Bay Daily Scale Exercises for Violin
- C. Markees. - Some special daily technical studies for violin
- Harvey S. Whistler - Introducing the Positions, Volume 1 – Violin - Third and Fifth Position
- Harvey S. Whistler - Introducing the Positions, Volume 2 – Violin - Second, Fourth, Sixth and Seventh Positions

Elde edilen bu sonuçlar göz önüne alındığında, keman öğretim elemanlarının kendilerine sunulan listedeki birçok kaynağı kullanmadıkları veya çok az kullandıkları, genellikle belli kaynakları kullanmayı tercih ettikleri ve Türkçe kaynağın yeterli sayıda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre, keman öğretim elemanlarının farklı kaynakları da kullanmaları, kullanmayı tercih ettikleri yabancı kaynakların yanı sıra Türkçe kaynakların da önemsenmesi ve daha da önemlisi sayılarının artırılması önerilmektedir.

Çalgı çalmaya bağlı ortaya çıkan rahatsızlıklar genelde ısınmadan başlanan uzun süreli çalışma ve yanlış duruş ve tutuş gibi sebeplerden oluşmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğrencilere çalgısız ve çalgılı olmak üzere hazırlayıcı çalışmalar hakkında yeterli bilgi verilmeli, uygulamalar zaman zaman kontrol edilmeli ve öğrencilerde hazırlayıcı çalışmalarını kullanma bilinci oluşturulmalıdır. Alanına hakim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alan, şikayetlerine çözüm önerileri sunan ve stresten uzak tutmaya çalışan bir eğitimci öğrencilerine çok faydalı olur. Bu sebeple keman eğitimcilerinin çalgısız ve çalgılı hazırlayıcı çalışmalarını kullanmaktan vazgeçmemesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda hazırlayıcı çalışmalar dersin ilk 10 dakikasında öğretmen kontrolünde mutlaka yaptırılmalıdır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilere kasiskelet sistemi ile ilgili seminerler verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akı, E. (1995). *Müziyenlerde Üst Ekstremitte ve Gövde Değerlendirmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akın, G. (2001). *Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Uygulanabilecek Viyolonsel Müfredatının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Avcı, Ş. (1997). *Müziyenlerde Görülen Kas İskelet Sistemi Sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne
- Bilgütay, S. (2005). *Müziyenlerde Kas İskelet Sistemi İle İlgili Risk Faktörleri ve Çalışma Kapasitesinin Değerlendirilmesi*. 1. Müziyen Sağlığı Günleri Sempozyumu
- Bird, H.A. (2013). *Overuse Syndrome in Musicians*. International League of Associations of Rheumatology, Page:475-479
- Büyükkaksoy, F. (1997). *Keman Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*. Armoni Ltd. Şti, Ankara
- Can, Ö. (2009). *Keman Eğitimi VI-Günlük Çalışmalar*. Evrensel Müzikeyi, Ankara
- Collins, P. (2007). *The Violinist's Guide To The Alexander Technique*. School of Alexander Studies, London, England. (E.T.21.10.2013) <http://www.alexandertechnique.com/articles/violinist/>
- Çimen, G. (2003) *Çalgı Çalmaya Bağlı Fiziksel Rahatsızlıklar*, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu (s:175-180) İnönü Üniversitesi, Malatya
- Çilden, Ş. (2006) *Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi*, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Denizli
- Dündar, G. E. (2008) *Keman ve Viyola Çalan Öğrencilerde Ortaya Çıkan Fiziksel Sağlık Problemleri ve Çözüm Önerileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Fayez, S. (2001) *Kuramdan Uygulamaya Başlangıç Keman Eğitimi Teknik-İlke ve Yöntemler*, Yurtrenkleri Yayınevi, Ankara
- Fenmen, M. (1991) *Müzikçinin El Kitabı*, Ankara
- Fidan, N. (2012) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pagem Akademi, Ankara
- Fry, Hunter J.H. (1986) *Overuse Syndrome in Musicians: Prevention and Management*, The Lancet (September),Page:728–731.
- Günay, E. & Uçan, A. (1980) *Çevreden Evrene Keman Eğitimi 1*, Ankara, Evrensel Müzikeyi, Önder Matbaa.
- Kaya, E. E. (2010) *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Makamsal Etüt ve Egzersizlerle*

Viyolonsel Eğitiminin Uygulanabilirliği, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Kempton, S. (2003) *How To Muscles Learn-Teaching Violin With The Body In Mind*, Warner Bros Publications, Miami-Florida, USA

Leska, M. (2010) *Violin And Yoga: Benefits Of Yoga For Violinists*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Musical Arts in the School of Music in the Graduate School of The University of Alabama, Tuscaloosa, USA

Mennen, U. (2000) *Medical Conditions Affecting The Musician's Hand*. MUSICIUS,2000/1, Vol:28/1,Page:65-72

Menuhin, Y. (1971) *Violin-Six Lessons With Yehudi Menuhin*. Faber Music Ltd. 38, Russell Square

Norris, R. (2011) *The Musician's Survival Manual – A Guide to Preventing and Treating Injuries In Instrumentalists*, Northampton, USA

Paull, B. & Harrison, C. (1997) *The Athletic Musician: A Guide To Playing Without Pain*. Scarecrow Press, London

Ross, J. W. (2001) *Violin playing: Teaching Freedom of Movement*. Master of Music, Faculty of Humanities University of Pretoria, South Africa

Scholes, P. A. (2002) *The Oxford Companion Music*, London, England

Shafarman, S. (2012) *Fitness, Exercises and Feldenkrais Method*. Senseability, Issue:58, Winter, USA

Tanrıverdi, A. (1997) *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Müzik Bölümlerinde Uygulanan Çalgı Eğitimi ve Viyola'nın Çalgı Eğitimi İçerisindeki Yeri*. Mavi Nota Dergisi, Trabzon

Uçan, A. (1997) *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Adalet Matbaası, Ankara

Watson, A. (2006) *What Studying Musicians Tell Us About Motor Control Of The Hand*. Journal of Anatomy, Number:208, Page:527-542, USA

Winding, E. (1982) *Yoga for Musicians and Other Special People*. Sherman Oaks, CA: Alfred Pub. Co.

Yağışan, N. (2004) *Çalgı İcracılarında Kas-İskelet Problemleri ve Nedenleri*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:11, Sf: 561-574, Konya

Yağışan, N. (2008) *Keman Çalmanın Biyomekanik Analizi*. Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya

Özlem Ömür

Yetişkin Piyano Eğitiminin Andragojik Yaklaşım Doğrultusunda İncelenmesi

GİRİŞ

Öğrenme, kuşkusuz ki yaşamda var olmanın temel gereksinimlerden biridir. Bilgi, beceri veya anlayışın kazanılması sürecidir. Bir şeyi öğrenmek, deneyimler, eğitim veya bilgi edinme yoluyla yeni bilgileri anlama ve uygulama becerisi kazanmak anlamına gelir. Çocuklar ve gençler için, öğrenme hayati bir rol oynar çünkü gelişimleri ve yetişkinliklerindeki potansiyellerini gerçekleştirmeleri için gereklidir. Öğrenme, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerine destek sağlar. Aynı zamanda düşünce yeteneklerini geliştirmelerine, yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve sosyal becerilerini öğrenmelerine olanak sağlar. Ayrıca, okulda ve yaşamın diğer alanlarında başarılı olmalarını sağlayan temel becerileri kazanmalarına yardımcı olur.

Çocukluk ve gençlik dönemlerinden sonra yetişkinlikte de yaşam içinde devam eden öğrenme, çocukluk ve gençlik dönemlerinde dünyayı tanımak ve anlamlandırmak için önemli bir yere sahipken yetişkinlik döneminde ise görev ve sorumluluklarla etkili bir şekilde baş edebilmeyi sağlar. Bu anlamda öğrenme, yetişkinler için yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Tezcan ve Deveci, 2018, s.124).

Araştırmada, yetişkinlerin piyano öğrenme sürecini; 1. Bilme gereksinimi, 2. Öğrenenlerin benlik algısı, 3. Öğrenenlerin yaşantılarının rolü, 4. Öğrenmeye hazır olma, 5. Öğrenmeye yönelim ve 6. Güdülenme açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın problem cümlesi; “Andragojik yaklaşım doğrultusunda yetişkin piyano eğitimi nasıl olmalıdır” şeklinde oluşturulmuştur. Problem çerçevesinde, yetişkinlerle piyano eğitimini çocuk ve gençlerle piyano eğitiminden ayıran bazı önemli özellikler incelenmiştir. Bu özellikler; “iradenin kullanımı, önceden kazanılmış deneyim, entelektüel birikim, zaman ve stres yönetimi, sabır, düşünce biçimi ve özveri” çerçevesinde irdelenmiştir. Tüm bunların yanısıra araştırmada, yetişkin piyano öğrencilerinin ve yetişkinlerle çalışan piyano eğitimcilerinin andragojik ilkeler doğrultusunda dikkat etmeleri gereken noktalara da yer verilmiştir. Araştırma, konuya ilişkin ulaşılabilen kaynaklarla ve bu kaynaklardan elde edilen bilgilerle sınırlandırılmıştır. Ayrıca, araştırma, yetişkin piyano eğitimini andragojik yaklaşım çerçevesinde ele alan sayılı çalışmalardan olması nedeniyle önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırma, betimsel bir araştırmadır. Önceden tamamlanan ve kayıt altına alınarak tanımlanmış, değerlendirilmiş, sistemli, açık ve üretilebilir bir yöntemin kullanıldığı araştırmalar, tarama araştırmalarıdır (Fink, 2009).

Veri Toplama Araçları ve Çözümleme

Araştırmada, yetişkin piyano eğitiminin andragojik yaklaşım doğrultusunda incelemek amacıyla literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması, araştırma yapılan alana ilişkin bilgilerin, düşüncelerin, tartışmaların ve bulguların belli bir amaca ulaşabilmek için taranması, seçilmesi ve etkili bir şekilde değerlendirilmesidir (Ekiz, 2003, s. 173). Araştırmanın amacına uygun olarak, konuyla ilgili literatür incelenmeye çalışılmış ve ulaşılabilen kaynaklardan olabildiğince yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yetişkinlerde Öğrenme

Yetişkinlerde öğrenme üzerine alanyazında, yaşamboyu öğrenme stratejileri ve politikaları konularında birçok çalışma bulunmaktadır (Jarvis, 2014; Cummins ve Kunkel, 2015; Volles, 2016). Bununla beraber yetişkinlerin nasıl öğrendiği, hangi amaçlarla yaşamboyu öğrenmeyi sürdürdükleri ve öğrenenlerin doğası konulu araştırmalarda bir azalma olduğu görülmektedir. Yaşamboyu öğrenme olanaklarından çoğunlukla yetişkin öğrenenlerin yararlandıkları gerçeği doğrultusunda, yetişkinlerin öğrenmesi ve yetişkin öğrenenlerin özelliklerine ilişkin çalışmaların artması önem arz etmektedir (Tezcan ve Deveci, 2018, s.129).

Yetişkinliğin başlangıcı pek çok toplumda, öğrenim yaşantısını tamamlamak, işe girmek, evlenmek gibi rollerin yerine getirilmesiyle tanımlanmaktadır (Onur, 2006, s. 56). Yetişkinler, mesleki becerilerini geliştirmek, kişisel ilgi alanlarını genişletmek veya yeni bir beceri öğrenmek için sürekli olarak öğrenirler. Öğrenme, daha iyi bir kariyer gelişimi, daha iyi bir yaşam tarzı ve kişisel tatmin için önemli bir faktördür. Yetişkinler için öğrenmek, daha bilinçli ve entelektüel olarak uyarıcı bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olurken, yeni deneyimlerden keyif alma ve kendilerini geliştirmeyi sürdürme fırsatı sunar. Yetişkinlerin öğrenme motivasyonları daha özgül olabilir ve kendi ihtiyaçlarına, hedeflerine veya yaşam durumlarına bağlı olarak değişebilir.

Yetişkinler genellikle kendi öğrenme yöntemlerini tercih ederler. Öğrenme sürecinde aktif katılım, deneyimlerine dayalı problem çözme ve uygulamalı çalışmalar ilgilerini canlı tutabilir. Yetişkinlere eğitim sunarken, uygulamalı alıştırmalar, serbest düşünme ve öz yönetim gibi stratejileri içeren bir yaklaşım izlemek, öğrenmeyi teşvik edebilir.

Yetişkinler, genellikle deneyimlerinden faydalanarak öğrenirler ve öğrenme süreçlerini daha özgün bir şekilde yönlendirebilirler. Kendi ilgi alanlarına veya mesleki hedeflerine yönelik olarak eğitim programlarına katılabilirler ya da yeni beceriler edinmek, mevcut becerileri geliştirmek veya bilgi seviyelerini artırmak için kendilerini yetiştirebilirler.

Günümüze kadar devam eden ve geçerliliğini halen koruyan pedagojik eğitim modelinin yanı sıra, yetişkin eğitimi için yeni bir kavram olarak andragoji tanımı gündeme gelmiştir. Pedagoji ve andragoji, öğrenme yöntemleri üzerine oturtulmuş iki farklı eğitim modelidir.

Pedagoji ve Andragoji

Andragoji kelimesi Yunanca “insan (andr)” ve “yönlendiren (agasos)” kelimelerinin birleşiminden türemiştir. Pedagoji ise; Yunancada “çocuk (paid)” ve “yönlendiren (agasos)” kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur (Duman, 2007, s. 160). Her ikisi de “ilgili oldukları yaş grubunun (çocuk ya da yetişkin) öğrenmesine yardım etme bilim ve sanat” olarak tanımlanır. Eğitimci Malcolm Knowles, 1970’lerde Andragoji yaklaşımı ile yetişkinlerin öğrenmesi konusuna sistemli ve farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Tezcan ve Deveci, s.129, 2018).

Andragoji günümüzde şu üç anlamı içermektedir: 1. Yetişkinlerin öğrenimine akademik yaklaşım. (Knowles vd., 2014: s. 345). 2. Özerk öğrenenleri ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı eğitimcileri içeren hümanist anlayışta belirli bir kuramsal ve uygulamalı yaklaşım. 3. Pedagojinin karşıtı anlamına gelen yaklaşım (Knowles vd., 2014: s. 346).

Knowles ve diğerlerine (2014) göre pedagojik ve andragojik öğrenmedeki belirgin farklılıklara ilişkin varsayımlar şu şekildedir:

- Öğrenme Ortamı:

Pedagojik yaklaşımda öğretmen daha etkindir. Bu nedenle yönetilen bir ilişki vardır. Andragojik yaklaşımda ise, öğretme ya da öğrenme işinde karşılıklı anlaşma ve bu nedenle yardım edici bir ilişki söz konusudur.

- Deneyimlerin Rolü:

Geleneksel yaklaşımda öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir iletişim vardır ve eğitimcinin deneyimleri değerlidir. Andragojik yaklaşımda ise, öğrenme için her iki tarafın da deneyimleri değerlidir.

- Hazır Bulunuşluk:

Geleneksel pedagojide öğretmen hem ne öğrenileceğine yani içeriğe karar verir, hem de içeriğin nasıl ve ne zaman öğretileceği konusunda sorumluluk üstlenir. Andragojide ise içerik ve yöntem, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine ve bireysel ilgilerine göre belirlenir.

- Öğrenme Yönelimi:

Pedagojide öğrenme konu merkezlidir. Önemli olan öğretmen ve konudur. Yetişkinler ise farklı deneyimlerden oluşan zengin bir yaşantı birikimine sahiptirler. Öğrenme, problem çözme merkezlidir. Bu nedenle yetişkin eğitiminde deneyimlerden öğrenme olanağı sunmak önem taşır.

- Motivasyon:

Çocukları ve gençleri öğrenmeye daha çok anne/baba baskısı, öğretmen onayı, not gibi dış güdüleyiciler motive eder. Yetişkinler ise ödül, terfi gibi kimi dış güdüleyicilere tepki verseler de onlar için en güçlü güdüleyiciler içsel güdüleyicilerdir.

Pedagojik ve andragojik öğrenmede görülen belirgin farklar, daha geniş başlıklar halinde Şekil1’de gösterilmiştir.

Şekil1.

Pedagojik ve Andragojik Öğrenmede Belirgin Farklar

	PEDAGOJİ	ANDRAGOJİ
Katılımcı	Pasif, alıcı, sorumluluk az	Aktif, sorumlu, deneyim paylaşır
Motivasyon	Dıştan -zorunlu	İçten, isteğe bağlı
İçerik Seçimi	Öğretmen seçer	Katılımcı belirler
Yöntem	Öğretme/ öğrenme	Deneyim paylaşımı
Program	Yaşantıya hazırlamak	Soruna çözüm üretmek
Öğretim Süreci	Kişiliği geliştirmek	Kişiliği korumak
Zaman Yönetimi	Zamanı bol	Mesai saatleri dışı
Hazırbulunuşluk	Deneyim az	Deneyimlere sahip
Güven duygusu	Fazla (cahil cesareti)	Az (öğrenme gücü)
Eğitimci ilişkisi	Anne-baba ilişkisi gibi	Öğrenen -öğreten

(Şentürk, 2019).

Türkiye’de yetişkin eğitiminde kavram olarak ‘andragoji’ terimi yerine daha çok yaşamboyu öğrenme ya da yaygın eğitim gibi kavramlar kullanılmaktadır. (Akın, 2014: s. 289). Oysa andragoji, yetişkinlerin eğitim sürecinin başlı başına, özgül bir anlayışla düzenlenmesini gerektirir ve hedefler. Andragojik ilkelere göre, yetişkinlerin özellikleri çerçevesinde eğitimin yeniden şekillendirilmesi gerekir (Çiçek ,2022, s.15).

Yetişkinlerle Piyano Eğitimi

Yetişkinler için öğrenme, daha iyi bir kariyer gelişimi, daha iyi bir yaşam tarzı ve kişisel tatmin için önemli bir faktördür. Piyano eğitimi gibi bir müzikal beceri geliştirmek isteyen yetişkinlerin de benzer beklentileri vardır. Yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçları ve özellikleri, çocuklardan farklılık gösterir. Yetişkin piyano eğitimi de bu çerçevede incelenebilir.

Birçok araştırma, yetişkin müzik öğrencileri arasında en fazla tercih edilen enstrümanın piyano olduğunu göstermektedir (Bowles, 1991; Cooper, 2001; Flowers ve Murphy, 2001; Lawrence ve Dachinger, 1967).

Piyanonun kendisine ait bir eğitim alanı vardır. Bu eğitimin amacı, amatör olarak piyano öğrenmeden başlayarak solist yetiştirmeye kadar uzanan geniş bir açılıma sahiptir (Özen, 1998). Ayrıca gerek müzik eğitimcisi gerekse müzik bilimcisi olmak isteyen her bireyin öğrenme ihtiyacı duyacağı enstrüman yine piyanodur. Bu nedenle piyano eğitimi mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda hem icra amaçlı hem de diğer alan dersleri ile bütünleşik bir şekilde kullanılmaktadır (Işkın ve Güdek, 2019, s. 3308). Piyanonun eğitimi her yaşa ve her düzeye uygundur. Ancak yetişkin öğrenenlerin doğal olarak çocuk ve genç öğrenenlerden bazı farklılıkları söz konusudur.

Yetişkinlerin piyano eğitimini çocuk ve gençlerden ayıran başlıca özellikler şunlardır:

1. İradenin kullanımı: Çocuklar genellikle piyano çalışmalarına bilinçli olarak değil, ebeveynleri istediği için katılırlar. Yetişkinler, piyanoya başlamayı kendi iradeleriyle seçtikleri için daha fazla motivasyona sahiptirler ve eğitime daha odaklı bir şekilde yaklaşır. Kendi hedeflerini belirleme yetenekleri daha gelişmiş olduğu için, eğitime olan bağlılık daha yüksektir.

2. Önceden kazanılmış tecrübe: Yetişkinlerin belli bir yaşa gelmiş olmaları, genellikle daha fazla yaşam tecrübesi edinmiş oldukları anlamına gelir. Bu tecrübeleri piyano eğitimine yansıtma becerisi, yetişkinlerin daha hızlı ilerlemelerine yardımcı olabilir. Nitekim Williams (2000), çocuk ve yetişkinler için yazılmış metotları incelediği çalışmasında; çocuklara yönelik metotlara göre yetişkin metotlarında daha hızlı bir ilerleme hedeflendiğini tespit etmiştir. Yetişkin metotları genel olarak akor çalma ve armoni konusunda hızlı ilerleme sağlanan metotlardır (Kwon, 2006). Her ne kadar yetişkin ve çocukların nota okuma ve çalma performansı benzerlik gösterse de yetişkin öğrencilere yönelik metotlar, çocuklar için tasarlanmış metotlardan farklı özelliklere sahiptir (Aydınlı Gürler, 2021, s.5417).

3. Entelektüel birikim: Yetişkinlerin genellikle daha fazla okuma ve öğrenme deneyimi olduğu için, entelektüel birikimleri daha fazladır. Bu, müzik teorisi ve müzik tarihine daha iyi bir anlayışla yaklaşmalarını sağlayabilir. Ancak her ne kadar yetişkinlerin entelektüel becerileri çocuklarınkine göre daha gelişkin olsa da dinleme ve koordinasyon becerilerinin daha çok geliştirilmeye ihtiyacı vardır (Williams, 2000; Da Costa, 2004).

4. Zaman yönetimi: Yetişkinlerin genellikle daha yoğun bir yaşantıları olduğu için, piyano eğitimine zaman ayırmak konusunda daha bilinçli ve disiplinlidirler. Bu nedenle, eğitim süreci daha esnek ve uygun bir şekilde planlanırsa yetişkinlerin düzenli ve etkili çalışmaları sağlanabilir.

5. Sabır: Yeni bir enstrüman öğrenme süreci sabır gerektirir. Yetişkinler genellikle daha sabırlıdır ve sürece daha uzun vadeli bakış açısına sahiptirler. Yetişkinlerin hızlı sonuçlar beklememeleri ve kendi gelişimlerini yavaş yavaş takip etmeleri önemlidir. Bunun sonucunda, zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli olabilir ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba sarf edebilirler.

6. Düşünce biçimi: Yetişkinler, genellikle soyut düşünce ve analitik becerileri daha gelişmiş olduğu için, müzikal parçaların yapısını ve müzikal ifadeyi daha derinlemesine anlama eğilimindedirler. Yetişkinler, kendilerini eleştirmeye daha meyilli olabilirler. Bu nedenle, olumlu bir düşünce yapısını korumak ve başarıları kutlamak önemlidir.

7. Özveri: Yetişkinlerin, piyano eğitimi için çocuklardan daha fazla fedakârlık yapmaya istekli olmaları muhtemeldir. Piyano çalmayı tam anlamıyla öğrenmek için düzenli çalışma gereklidir. Yetişkinlerin çalışmalarını, meslek yaşamları, aile sorumlulukları gibi diğer taahhütlerle dengelemek zorunda oldukları için, daha fazla özveri gerekebilir. Bu nedenle yetişkinlerin diğer günlük yaşantılarıyla piyano çalışmalarını dengede tutmaları önemlidir.

8. Stres yönetimi: Yetişkinler, genellikle daha iyi stres yönetimi becerilerine sahiptirler. Bu da performans stresi ve sahne korkusu gibi piyano eğitimi sürecinde ortaya çıkabilecek zorlukları daha etkili bir şekilde ele almalarına yardımcı olabilir. Buna rağmen eğitim sürecinde zorlandıklarında veya piyano çalmakla ilgili kaygılar yaşadıklarında yetişkinler stresle baş etmek için stratejilere ihtiyaç duyabilirler. Bu durumda, rahatlama tekniklerini kullanmak veya öğretmenle konuşarak destek almak faydalı olabilir.

Knowles (1996), pedagojik bakış açısı ile kıyaslamalarda bulunarak yetişkinler için andragojik varsayımlar belirlemiştir. Knowles'in andragojik öğrenme modelinde altı temel varsayım vardır:

1. Bilme ve öğrenme gereksinimi: Yetişkinler genellikle kendi istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmeye yönelirler. Kendi hedeflerine ulaşmak, yeni bir beceri kazanmak, kişisel gelişimlerini desteklemek veya bir hobiye geliştirmek gibi nedenlerle bir konuyu öğrenmeye girişebilirler. Piyano öğrenimi sürecinde de kendi önceliklerine ve ilgi alanlarına yönelik olarak öğrenmek isterler. Örneğin, bir yetişkin piyano çalmayı öğrenmek istediğinde, bu konuda müzikal bilgi ve teknik becerileri geliştirme hedefine sahip olabilir. Bu şekilde, kendi ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik bir öğrenme deneyimi yaşayarak, istedikleri hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlarlar. Ayrıca, herhangi bir konuyu öğrenirken süreci ve hedeflerini bilmek, motivasyonlarını artırır ve daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olur.

2. Öğrenenlerin benlik algısı: Yetişkinlerin özgüveni ve benlik algısı, öğrenme sürecini etkileyebilir. Bazı yetişkinler piyano çalmayı hızla öğrenebilirken, bazıları için süreç, daha fazla pratik ve çaba gerektirebilir. Bu nedenle, öğretim süreci, öğrenenin benlik algısını güçlendirecek ve özgüvenini artıracak şekilde yapılandırılmalıdır.

3. Öğrenenlerin yaşantılarının rolü: Yetişkinlerin yaşantıları, yeni bilgileri önceki deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlayabilir. Piyano öğrenimi sürecinde, öğretmenler öğrenenlerin önceki müzikal deneyimlerini, ilgi alanlarını ve yaşantılarını dikkate almalıdır. Bu şekilde, yetişkinlerin daha hızlı ilerlemeleri ve yeni bilgileri daha etkili bir şekilde öğrenmeleri sağlanabilir.

4. Öğrenmeye hazır olma: Yetişkinler genellikle öğrenmeye istekli ve hazır durumdadır. Ancak bazı yetişkinlerin diğerlerinden daha fazla zaman ve çaba harcaması gerekebilir. Piyano öğrenimi sürecinde, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları ve hızları dikkate alınmalı, öğrenme süreci onlara göre uyarlanmalıdır.

5. Öğrenmeye yönelim: Yetişkinler genellikle öğrenme sürecine kendi motivasyonları doğrultusunda yönelirler. Piyano öğrenimi sürecinde, öğrenenlerin bireysel motivasyonlarını ve hedeflerini tanımak önemlidir. Öğretmenler, öğrenenleri bu motivasyonlarını koruyacak ve artıracak şekilde desteklemeli ve teşvik etmelidir.

6. Güdülenme: Çocuklar ve gençler çoğunlukla disiplin ve düzen gibi faktörler üzerinden motive edilirler. Yetişkinler ise kendi istekleriyle piyano çalmayı öğrenirler. Bu nedenle, kendi motivasyonlarını koruma ve geliştirme sorumlulukları vardır. Yetişkinlerin güdülenme seviyeleri farklı olabilir. Bazıları müziği hobi olarak görürken, bazıları profesyonel bir müzik kariyeri hedefleyebilir. Piyano öğrenimi sürecinde, öğrenenlerin bireysel güdülenmelerini anlamak ve desteklemek önemlidir. Öğretmenler, öğrenenleri sürekli olarak motive etmek ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için çeşitli stratejiler kullanmalıdır.

Yetişkinler Neden Piyano Öğrenmek İster?

Yetişkinlerin piyano öğrenme isteklerinin altında yatan belli başlı nedenleri 6 madde halinde incelemek mümkündür (Gingery and Gingery, 2022).

1. Benlik saygısını geliştirmek: Pek çok yetişkin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlayacak bir beceri veya nitelik arar ve bu utanılacak bir şey değildir. Yetişkin bir öğrenci, piyano öğrenerek özsaygısını artırmayı amaçlamasına rağmen bunu açıkça dile getirememektedir. Öğrencinin birincil motivasyonu buysa, satır aralarını doğru okumak gerekir.

2. Piyanodan sosyal bir geçit olarak yararlanmak: Bu madde de aslında benlik saygısı argümanının bir uzantısıdır. Yine de gerçekte birçok yetişkin piyano öğrencisi bazı sosyal hedefleri deneyimlemek istedikleri için piyano dersi almak ister.

3. Piyano çalmayı “yapılacaklar listesi” ögesi olarak düşünmek: Bazı yetişkin öğrencilerin “Her zaman piyano çalmak istemiştım” dışında belirli bir hedefleri olmayabilir. Daha büyük öğrenciler, bir parçayı akıcı bir şekilde çalmak kadar, öğrenme sürecinden de keyif alma eğiliminde olabilirler. Bu nedenle, bir eğitimcinin, birisinin geri kalan yıllarında piyanoda önemli düzeyde yeterlilik kazanamayacak kadar yaşlı olduğunu asla varsaymaması, önemlidir.

4. Belirli bir besteci veya sanatçının eserini çalmak: Piyano derslerine özellikle Chopin'i, Miles Davis'i, Yann Tiersen'i veya başka bir besteciye ya da sanatçıya sevdikleri için kaydolduklarını söyleyen yetişkin öğrencilerin sayısı oldukça şaşırtıcıdır. Bu öğrencilerin piyano çalmanın eylemi ya da algılanan herhangi bir prestijiyle motive olmadıkları; sadece belirli bir besteciye severek o müzikle daha derin bir düzeyde ilgilenmek istedikleri görülmektedir.

5. Çocuklarını müzikal anlamda desteklemek: Ebeveynler genellikle çocuklarına piyano derslerinde destek olmak isterler. Bunun için en iyi yol, ebeveynin de müziğe, piyanoya ilgi göstermesi ve çocukla birlikte piyanoyla ilgilenmesidir. Ebeveynlerinin egzersiz yaptığını görerek büyüyen çocuklar muhtemelen aynı alışkanlığı geliştirir. Dahası, ebeveynler bazı müzik kavramlarını küçük çocuklardan daha hızlı kavrayabilirler ve bu kavramların çocuğa aktarılmasına yardımcı olabilirler.

6. Tamamen hobi olarak değerlendirmek: Piyano hobisi olanlar genellikle üretken bir şekilde meşgul olmak ve zihne meydan okumakla motive olurlar. Bu tür öğrenciler genellikle çok başarılı öğrenciler olurlar çünkü düzenli olarak pratik yapmaya odaklıdır.

SONUÇ , TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yetişkinlik döneminde yeni bir şeyler öğrenmek her zaman cesaret gerektirir. Ancak piyano gibi bir enstrüman öğrenmek, yetişkinler için büyük bir deneyim ve ödül sunar. Yetişkin piyano

eğitimi, birçok kişi için zorlu olsa da en azından başlangıç aşamasında biraz sabır ve özveriyle mümkün olabilir. Yetişkinler genellikle piyano eğitimine çocukluktan itibaren başlamamışlardır. Çoğu kez daha önce müzik eğitimi almamışlardır veya çocukluklarında aldıkları eğitimi unutmuşlardır. Bu nedenle, yetişkinlerin bazen öğrenme süreci daha yavaş ilerleyebilir.

Yetişkin öğrenme süreci, bir yetişkinin kendi isteği ve motivasyonu ile gerçekleşir. Bu nedenle, yetişkinler genellikle yeni bir beceri kazanma konusunda daha istekli ve katılımcıdır. Piyano gibi bir enstrüman öğrenmek, yetişkinlerin kendilerini ifade etmelerini, stresi azaltmalarını ve yaratıcılıklarını keşfetmelerini sağlayan bir yol olabilir. Yetişkinler için piyano eğitimi, aynı zamanda bir şeyleri yeniden keşfetmenin ve kendilerine yeni bir deneyim kazandırmanın mükemmel bir yolu olabilir. Piyano çalmak, zihinsel ve duygusal sağlığa da fayda sağlayabilir.

Yetişkin piyano öğrencilerinin piyanodan keyif alabilmeleri ve istedikleri yere ulaşabilmeleri daha iyi anlaşılabilirse eğitimciler, yetişkin öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve isteklerine göre uyarlanmış bir öğretim programı uygulayabilirler (Bowles, 1991; Flowers ve Murphy, 2001; Gilbert ve Beahl, 1982). Çünkü bu durum öğrencinin motivasyonunu, konsantrasyonunu ve ilgisini olumlu yönde etkileyebilir. (Işkın ve Güdek, 2019, s.3308).

Genel olarak, yetişkinlerde piyano öğrenimi süreci, onların bireysel ihtiyaçları, hedefleri ve motivasyonları doğrultusunda şekillendirilmelidir. Bu şekilde, yetişkinlerin öğrenme sürecindeki potansiyellerini geliştirmeleri ve müzikal yeteneklerini ilerletmeleri sağlanabilir.

Sonuç olarak, yetişkin öğrenme ile yetişkin piyano eğitimi arasında önemli bir bağ vardır. Yetişkinler için piyano çalmak, yeni bir beceri öğrenme sürecine girerek kendilerini ifade etmelerini, stresi azaltmalarını ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlayan bir deneyim sunar. Yetişkin piyano eğitimi, bireyselleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı ile yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılar ve esneklik sağlar. Piyano çalmak bir süreçtir ve yetişkinler için sadece bir enstrüman öğrenme fırsatı değil, aynı zamanda kendilerini keşfetme ve yeni bir deneyim kazanma şansıdır. Andragoji kavramlarına dayalı olarak yetişkin piyano eğitimi sunulduğunda, yetişkinlerin kendi ihtiyaçları ve özellikleri göz önüne alınır. Motivasyonlarını artıran, kendi öğrenme yöntemlerini ön plana çıkaran ve hedeflerine uygun hale getirilen bir öğrenme deneyimi sunulması, yetişkinlerin piyano becerilerini geliştirebilmeleri için önemli bir adım olabilir.

Araştırmanın önerileri, yetişkin piyano öğrencilerine öneriler ve yetişkinlerle çalışan piyano eğitimcilerine öneriler olarak iki açıdan değerlendirilerek sunulmuştur.

Yetişkin piyano öğrencilerine öneriler:

1. Kendi motivasyonlarınızı belirleyin: Yetişkinlerin piyano eğitimine başlama nedenleri farklı olabilir. Belirledikleri hedeflere ulaşmak için eğitime yoğunlaşmaları önem taşır. Kendi motivasyonlarının farkında olmaları, ilerlemeleri ve başarıları için önemlidir.

2. Kendinizi öğrenme stiline göre değerlendirin: Her yetişkinin öğrenme tarzı ve hızı farklıdır. İstekleri, öncelikleri ve öğrenme stillerine göre bir öğrenme planı oluşturmaları önemlidir. Bireysel olarak kullanabilecekleri kaynakları belirlemek (yetişkin piyano metotlarını araştırmak) ve öğrenme yöntemlerini deneyerek kendi öğrenme stillerini bulmak kendileri için çok geliştirici olacaktır.

3. Önceliklerinizi belirleyin: Yetişkinlerin genellikle yoğun bir yaşam tarzı vardır ve piyano eğitimine zaman ayırmak zor olabilir. İş, aile veya diğer sorumluluklarıyla denge kurmak için önceliklerini belirlemeleri faydalı olur. Düzenli olarak piyano çalabilmeye zaman ayırmak için fırsatları araştırıp plan yapmak önemlidir.

4. Kendinize güvenin: Yetişkin olarak yeni bir enstrüman öğrenmek zor olabilir. Bu noktada sabır çok önemlidir. Başarılı olmak için gereken zaman ve emeği vermeye hazır olmak gerekir. Günlük çalışmalarını aksatmamak ve kendini motive edici hedefler koymak yararlı olacaktır.

5. Öğretmen seçimi: Yetişkinler için doğru öğretmeni seçmek önemlidir. Hem müzikal deneyimi hem de yetişkin öğrencilerle çalışmak konusundaki deneyimi olan bir öğretmen, öğrenciyeye daha iyi rehberlik edecektir. Ayrıca, öğretmenle iyi iletişim kurabilmek ve öğrenme hedeflerine odaklanabilmek önemlidir.

6. Kendinizi motive edin: Kendi kendini motive etme yeteneği, bir yetişkin olarak piyano eğitiminde başarılı olmanın önemli bir parçasıdır. Kendi hedeflerini belirlemek ve ilerlemeyi düzenli olarak değerlendirmek gereklidir. İlham verici performanslar izlemek veya takdir edilen piyanistleri takip etmek gibi motive edici kaynaklardan yararlanmak bu noktada önemli olacaktır.

7. Çalışma disiplini geliştirin: Yetişkinlerin piyano çalmak için yeterli zamanı olmayabilir, ancak düzenli pratik yapmak başarınız için kritik önem taşır. Uygun bir çalışma programı oluşturup, bu programı her hafta düzenli olarak uygulamak şarttır. Çalışmayı keyifli hale getirmek için farklı parçalar, stiller ve teknik çalışmalar arasında çeşitlilik yaratmak faydalı olacaktır.

Yetişkinlerle Çalışan Piyano Eğitimcilerine Öneriler:

1. Bireysel yaklaşım ve esnekliğe önem verilmelidir. Yetişkinlere özgü hedefler ve ilgi alanlarına dayalı piyano eğitimi programları geliştirilebilmelidir.

2. Repertuar seçimi, yetişkinleri piyano eğitimine teşvik etmede önemli rol oynamaktadır. Müzikal ilgi ve tercihleri büyük ölçüde değişen yetişkinlerin ilgi alanlarına ve müzikal zevkine uygun repertuar seçimleri yapılmalıdır.

3. Yetişkinler öğrenirken kendi hedeflerini belirleme eğilimindedirler. Piyano eğitimi alırken amacı, belirli bir seviyede çalmayı öğrenmek, bir beste yazmak veya bir konser gerçekleştirmek olabilir. Eğitim verenlerin, bu hedefleri dikkate alarak özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunması, yetişkinlerin yapıcı bir şekilde ilerlemesine yardımcı olabilir. Bunların yanısıra, etkinlikler, atölye ve performans konuları gibi etkileşimli öğrenme ortamları sağlamak yetişkinlerde piyano öğrenme motivasyonunu artırarak ilham verici bir ortam oluşturulabilir.

4. Yetişkin öğrenciler genellikle ilerlemelerini yakından takip etmek ve hedeflerine ulaşmayı görmek isterler. Yetişkinlerin ilerlemelerini düzenli olarak geri bildirimlerle değerlendirmek ve desteklemek, başarı üzerinde olumlu sonuçlar doğurabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, G. (2014). Andragoji kavramı ve andragoji ile pedagoji arasındaki fark. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 279-300.
- Aydınlı Gürler, D. (2021). "Alfred's group piano for adults" metodunun incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*. 17 (38), 5412-5439. DOI:10.26466/opus.857402
- Bowles, C. L. (1991). Self-expressed adult music education interests and music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 39, 191-205.
- Cooper, T. L. (2001). Adults' perceptions of piano study: Achievements and experiences. *Journal of Research in Music Education*, 49, 156-168.
- Cummins, P. & Kunkel, S. (2015). A global examination of policies and practices for lifelong learning. *New Horizons in Adult Education and Human Research Development*. 27(3), 3-17.
- Çiçek, H. (2022). Eğitim sanatı: pedagojiden andragojiye the art of education: from pedagogy to andragogy. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 55, 10-23.
- Duman, A. (2007). Yetişkinler eğitimi. (Genişletilmiş ikinci basım), Ankara: Ütopya Yayınları
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fink, A. (2009). Conducting research literature reviews: From the internet to paper. CA: Sage.
- Flowers, P. J. & Murphy, J. W. (2001). Talking about music: Interviews with older adults about their music education, preferences, activities, and reflections. *Update: Applications of Research in Music Education*, 20, 26-32.
- Gilbert, J. P. & Beahl, M. R. (1982). Preferences of elderly individuals for selected music education experiences. *Journal of Research in Music Education*, 30, 247-253.
- Gingery, E. & Gingery, A. (2022). Top 6 motivation reasons your adult piano students love to study piano. 05.09.2023 tarihinde <https://topmusic.co/top-6-motivation-reasons-your-adultpiano-students-love-to-study-piano/> adresinden alınmıştır.
- Işkın, S. & Güdek, B. (2019). Yetişkin müzik eğitiminde kullanılan piyano çalışma kitapları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(44), 3307-3322.
- Jarvis, P. (2005). Adult education and lifelong learning theory and practice. London: RoutledgeFalmer.
- Knowles, M. S. (1996). Yetişkin öğrenenler gözardı edilen bir kesim. (S. Ayhan, çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2014). Yetişkin eğitimi. (O. Gündüz, çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Kwon, S. (2006). A development of korean piano method with accompaniment midi disks for college music majors whose primary instrument is not piano. Unpublished Doctoral Dissertation. Teachers College, Columbia University, New York City.

Lawrence, S. J. & Dachinger, N. (1967). Factors relating to carryover of music training into adult life. *Journal of Research in Music Education*, 15, 23-31.

Onur, B. (2006). Gelişim psikolojisi yetişkinlik yaşlılık ölüm. Ankara: İmge Kitabevi.

Özen, M. (1998). Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi müzik eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinin piyanoyu müzik öğretmenliğinin gerekleri doğrultusunda kullanma becerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şentürk, Ş. (2019). Yetişkin eğitimi. 06.09.2023 tarihinde <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/sener.senturk/134653/2.yetiskin-egitimi.ppt> adresinden alınmıştır.

Tezcan, F & Deveci, T. (2018). Andragoji ve yaşamboyu öğrenme bağlamında yetişkinlerin öğrenmesi. *Social Science Studies*. Cilt 6, Sayı 2, s. 123-137.

Volles, N. (2016). Lifelong learning in EU: changing conceptualisations, actors and policies. *Studies in Higher Education*. 41:2, 343-363.

Saniye Güney , Gülşah Sever

Ortaöğre m Müzik Dersi Kazanımlarının STEAM Yaklaşımına Uygunluğu Açısından Değerlendirilmesi

GİRİŞ

Eski çağlardan günümüze eğitimde sanatın örtük bir halde de olsa önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle dünya tarihine bakıldığında ön plana çıkan isimlerin bilime de sanata da katkı sağladıkları görülmüştür. Ünlü ressamlardan Da Vinci sanatının yanı sıra paraşüt, robot şövalye, uçan makine, döner köprü ve koruyucu su altı kıyafetleri gibi buluşlarıyla bilime katkı sağlamıştır. Benjamin Franklin, Nikola Tesla, Albert Einstein ve John James Audubon de bu duruma örnek gösterilen sanatçı ve bilim insanlarıdır (Stroud ve Baines, 2019). Diğer taraftan El Cezeri, Mimar Sinan, Fatih Sultan Mehmet gibi isimler de kendi tarihimizden bizlere ilham olabilecek önemli değerlerdir (Çevik vd., 2019).

Yapılan araştırmalarda bilim insanların hayatlarında sanata yer vermeleri ayrıca sanayi ve teknoloji alanlarında görülen gelişmeler günümüz eğitimcilerini yeniden bilim ve sanatı birleştiren yaklaşımları uygulamaya yöneltmiştir. Bu bilgiler ışığında güncel eğitim çalışmalarında Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Sanat (Art), Matematik (Mathematic) disiplinlerinin entegre olduğu STEAM yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır. Oluşan bu yaklaşım ile ortaya çıkan en önemli yeniliklerden biri sanatın diğer disiplinlerle bütünleştirilmesi yoluyla 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilik becerilerinin bireylere kazandırılmasıdır. Bu kapsamda eğitim yaklaşımlarının temelini oluşturan 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilik becerileri; yaratıcılık (creativity), eleştirel düşünme ve problem çözme (critical thinking), iletişim (collaboration) ve işbirliği (communication) olarak 4C çatısı altında toplanmıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2011). Putri, Prasetyo vd. (2023) bu becerilerin doğuştan gelen sabit özellikte değil de sonradan öğretilbilir ve geliştirebilir özellikte olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle öğrenme ve yenilik becerilerini geliştirecek olan etkinlikler, öğrencilerin günlük yaşantılarında ve meslek hayatlarında farklılıklarını ortaya koymalarını sağlayacak eğitim yaklaşımlarının tasarımında önemli bir rol oynamaktadır. Yaratıcılıkla birlikte küresel sektörde rekabette farklılık yaratacak tasarım oluşturmak, eleştirel düşünme ve problem çözme ile iş hayatında karşılaşılacak zorlukların üstesinden gelmek, iletişim ile küresel sektöre hizmet etmek, işbirliği ile farklı düşünceleri bir araya getirerek bütünsel bakış açısı kazanmak güncel yaklaşımlarda hedeflenen kazanımlardan bazılarıdır.

Alanyazında Sousa & Pilecki (2013), sanatı STEM'e entegre eden strateji ve derslerden bahsettikleri çalışmalarında okul müdürünün rolünü, akran koçluğunu, eylem araştırmasını, yeni araştırma atölyelerini ve mesleki gelişimi en üst düzeye çıkaracak çalışmaların olumlu etkilerinden ve gerekliliğinden bahsetmişlerdir (s. 206-207). Gülhan ve Şahin (2018) gerçekleştirdikleri STEAM etkinlikleri ile öğrencilerin STEAM tutumlarının orta düzeyde ve anlamlı olarak etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca STEAM'i sınıflarında uygulayan ülkelerin başında gelen Güney Kore de bu yaklaşımla ilgili olumlu deneyimlere sahip olduklarını belirtmektedir (Kang, 2019). Ülkemizde son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında ise Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından STEAM yaklaşımının olumlu etkileriverilerle ortaya koyulmuştur. Yine alanyazında

STEAM etkinliklerinin STEAM tutumuna olumlu etkisinin olduğunu rapor eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Kim, Ko, Han, ve Hong., 2014; Kong ve Ji, 2014).

Literatürden hareketle STEAM yaklaşımı ile hem öğrencilerin güncel çalışmalardan haberi olması hem de günlük yaşantısında ve meslek hayatında işine yarayacak beceriler elde etmesinin derse olan ilgilerini arttıracacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda STEAM eğitimi eğlenceli bir öğrenme ortamı sunması açısından öğrenciler tarafından çekici bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Sanatın, düşünme, gözlem, sözlü ve yazılı ifade gibi birçok yeteneği geliştirdiği yapılan deneysel araştırmalarla kanıtlanmış, STEAM'e sanatın dahil edilmesiyle de daha iyi sorgulama yeteneği, yüksek konsantrasyon ve sorunlara daha etkin çözüm yolları bulma gibi yeteneklerin kazanılması ortaya çıkmıştır. Ayrıca sanat alanında bireylere birçok iş olanağı da sağladığı görülmektedir (Erdoğan, 2020; Azkın&Çevik, 2022).

Müzik eğitimi ve STEAM

Bilim nesnel bir yöntemle gerçeği söylerken sanat bizlere öznel bir deneyim sunmaktadır. Ancak bilim, yöntemsel olarak sanattan ayrılmış gibi görünse de sadece nesnel bilgi değil aynı zamanda yaratıcılık gerektiren bir eylem olarak da görülmektedir (S.J. Gould'dan akt. Shlain, 2020; Dağistan, 2011, Fulton ve Simpson-Steele, 2016; Stephens, 2016; akt. Gülhan, 2022).

Fulton ve Simpson-Steele (2016), bilim ve sanatta ortak süreçleri farklı ifade biçimleri ile belirttikleri sınıflamalar Tablo 1.'de görülmektedir.

Tablo 1.

Bilim ve sanatta ortak süreçler (Fulton ve Simpson-Steele, 2016)

Ortak Özellikler	Bilim	
Fark etme	Veri toplama	Gözlem
Merak etme	Merak	Hayal gücü
Keşfetme	Deneme	Prova
Görselleştirme	Tasarlama	Kompozisyon
İletişim	Açıklama	Performans/sergi

Sanatın öznel-soyut düşünceleri bilimin nesnel-somut çıktıklarına dönüşerek fark yaratan tasarımlar ortaya çıkarmaktadır. Bu yönüyle sanat, eğitim biliminin diğer alanlarında çalışanların dikkatini çekmiş, başta STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) ile ele alınan disiplinlerarası yaklaşım sonradan STEAM yaklaşımı ile birlikte bilimle ortak paydada buluşmuştur. Bu noktada müzik sanatının, diğer disiplinlerle kurulan ilişkisi ve aynı zamanda eğitim alanında çok işlevli olması yönüyle STEAM içerisinde yer alması önem taşımaktadır (Türkmen, 2016, s. 15).

Matematiğin ritim kalıplarıyla olan ilişkisi, müzikal seslerin periyodik sinüs fonksiyonlarıyla matematiksel olarak ifade edilmesi (Duru ve İşleyen, 2005), mühendis bir çalgı yapımcısının kulağa hoş gelen tonları ayarlaması (Oner, Nite, Capraro ve Capraro, 2016), sanat ve teknoloji ilişkisinin kurulmasında rol oynayan uygulamalar; ağlar üzerinden iş birliğine dayalı tasarım, kültürel eserlerin bilgisayarla analizi, dijital sanat, dijital ses ve video, hareket yakalama işlemleri (Earnshaw, 2017; akt. Gülhan, 2022, s 29) gibi örneklerle müzik eğitimi ile STEM disiplinlerinin bir araya gelmesinin yolu açılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen müzik dersi öğretim programında (2018), öğrencilerin müzik alanında yapılan çalışmaları ve gelişmeleri takip etmeleri, özgüven ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Ancak yapılan literatür araştırmalarında bu çerçevenin yeni yeni oluşturulduğu görülmektedir. Bu gelişmeler ışığında özellikle yaratıcılık ve

sanat alanlarında STEAM uygulamalarının yapılabilmesi için bir alt yapı çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu alt yapı çalışması kapsamında bu yaklaşımda yer alan disiplinlerin birbirleriyle ilişkili kazanımlarının belirlenmesi alan öğretmenlerinin ilgili STEAM etkinliklerini oluşturabilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Matematik, Fizik, Biyoloji ve Kimya derslerinin ortaöğretim programlarıyla müzik dersi kazanımlarının uygunluğu incelenecektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim düzeyinde STEAM kapsamı içinde yer alan Kimya, Fizik, Biyoloji, Matematik dersleri ile Ortaöğretim Müzik dersi kazanımları arasında birbiri ile ilişki durumları nasıldır?

- a. 9. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji, Matematik derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişki durumları nasıldır?
- b. 10. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji, Matematik derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişki durumları nasıldır?
- c. 11. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji, Matematik derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişki durumları nasıldır?
- d. 12. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji, Matematik derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişki durumları nasıldır?
- e. Müzik dersi kazanımlarıyla en çok hangi dersin kazanımı ilişkilendirilebilmektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, STEAM kapsamında yer alan Müzik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik derslerinin kazanımlarının birbirleri ile ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan doküman incelemesine dayalı nitel bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada doküman olarak MEB tarafından 2018 yılında güncellenen son şekliyle Müzik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik derslerinin öğretim programları incelenmiştir. Teknoloji ve Mühendislik dersleri ise ortaöğretim ders programlarında yer almadığı için bu incelemenin dışında tutulmuştur. Çalışmaya başlarken öncelikle ilişkili kazanımlar araştırmacı tarafından belirlenmiş, sonrasında ise Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik derslerinin uzmanlarına danışılarak uzman görüşü alınmıştır. Görüşlerden sonra bulgular tablolştırılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada ortaöğretim müzik dersi öğretim programı kazanımları ile ortaöğretim fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerinin öğretim programı kazanımları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Alt problemlere ilişkin bulgulara geçilmeden önce incelenen programın yapısı ile bilgi vermenin bulguların anlamlandırılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bulgularda yer alan tablolarda seçilen STEAM derslerine ait kazanımlar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında yer aldığı şekliyle sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve kazanım numarası olarak ifade edilmiş ve şema 1'de gösterilmiştir (MEB, 2018).

Şema.1.

Sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve kazanımların gösterimi



Ortaöğretim müzik dersi öğrenme alanlarında verilen harflerle A: dinleme-söyleme, B: müziksel algı ve bilgilenme, C: müziksel yaratıcılık, D: müzik kültürü ifade edilmektedir. Özellikle kazanımların sınıf düzeyleri bakımından incelenmesinde bu bilginin önemli olduğu düşünülmektedir. Ortaöğretim fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerinde ise öğrenme alanları harfler yerine sayılarla alt öğrenme alanlarını ifade etmek için kullanılmıştır.

1. 9. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji, Matema k derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişki durumları

Araştırmanın ilk alt problemi olan 9. Sınıf fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbirleri ile ilişkileri incelenmiş ve ilgili kazanımlar Tablo 2.'de görselleştirilmiştir.

Tablo.2.

9. Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarının Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Dersleri kazanımları ile ilişkisi

9. Sınıf	
Sanat (Art) Müzik	Müzikle İlişkilendirilebilecek Ders Kazanımları Fizik- Kimya-Biyoloji-Matema k(STEM)
9.A.1. Sesi tekniğine uygun olarak kullanır.	<p>Fizik: 9.1.2. Fiziğin uygulama alanlarını, alt dalları ve diğer disiplinlerle ilişkilendirir.10.3.4.1. Ses dalgaları ile ilgili temel kavramları örneklerle açıklar.10.3.4.2. Ses dalgalarının tıp, denizcilik, sanat ve coğrafya alanlarında kullanımına örnekler verir.</p> <p>Biyoloji: 11.1.1.5. Duyu organlarının yapısını ve işleyişini açıklar. ç) kulak bölümleri dış kulak, orta kulak ve iç kulak olarak verilip ayrıntılı yapılarına girilmez. 11.1.1.7. Duyu organlarının sağlıklı yapısının korunması için</p>

	yapılması gerekenlere ilişkin çıkarımlarda bulunur.
9.A.3. Düzeyine uygun eserleri notalarına ve süre değerlerine uyararak seslendirir.	Matema k: 9.3.5.2. Denklemler ve eşitsizlikler ile ilgili problemleri çözer. a) Gerçek hayat durumlarını temsil eden sözel ifadelerdeki ilişkilerin cebirsel, grafiksel ve sayısal temsilleri ile ilgili uygulamalar yapılır.
9.A.4. Eserleri hız ve gürlük terimlerine uygun olarak seslendirir. Sınıfta mevcut olan çeşitli çalgılar (flüt, dilli kaval, bağlama, gitar, ut, kanun, keman, piyano vb.) kullanılır.	Fizik: 9.3.1.1. Cisimlerin hareketlerini sınıflandırır. 9.3.1.2. Konum, alınan yol, yer değiştirme, sürat ve hız kavramlarını birbirleri ile ilişkilendirir. 9.3.1.5. İvme kavramını hızlanma ve yavaşlama olayları ile ilişkilendirir.
	Matema k: 9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark, tümlleme işlemleri yardımıyla problemler çözer.
9.A.6. Türk müziği türlerinden örnek eserler seslendirir. Türk halk müziği, Türk sanat müziği, mehter müziği ve dinî müzik örneklerinden oluşan eserler seslendirilir.	Matema k: 9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark, tümlleme işlemleri yardımıyla problemler çözer.
9.B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	Matema k: 9.3.5.2. Denklemler ve eşitsizlikler ile ilgili problemler çözer.
9.B.2. Basit ölçüleri tanıır. 2/4'lük, 3/4'lük ve 4/4'lük ölçüler tanıtılır ve örnekler dinletilir.	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
9.B.3. Yatay ve dikey ikili, üçlü aralıkları tanıır.	Matema k: 9.5.1.1. Verileri merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini hesaplayarak yorumlar. b) Aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, en büyük değer, en küçük değer ve açıklık kavramları verilir.
9.B.4. Türk müziği usullerinin vuruşlarını tanıır.	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
9.C.1. Yatay aralıklardan ezgi oluşturur.	Kimya: 9.5.1.2. Su tasarrufuna ve su kaynaklarının korunmasına yönelik çözüm önerileri geliştirir.
	Matema k: 9.5.1.1. Verileri merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini hesaplayarak yorumlar. b) Aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, en büyük değer, en küçük değer ve açıklık kavramları verilir.

9.C.2. Dağarcığındaki basit ölçülerde yazılmış eserlere uygun ritim eşliği oluşturur.	Fizik: 9.4.3.1. Enerjinin bir biçimden diğer bir biçime (mekanik, ısı, ışık, ses gibi) dönüşümünde toplam enerjinin korunduğu çıkarımını yapar.
	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
9.C.3. Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	Fizik: 9.1.2.1. Fiziğin uygulama alanlarını, alt dalları ve diğer disiplinlerle ilişkilendirir. b) Fiziğin felsefe, biyoloji, kimya, teknoloji, mühendislik, sanat, spor ve matematik alanları ile olan ilişkisine günlük hayattan örnekler verilir.
	Kimya: 9.3.3.5. Metalik bağın oluşumunu açıklar. 9.3.5.1. Fiziksel ve kimyasal değişimi, kopan ve oluşan bağ enerjilerinin büyüklüğü temelinde ayırt eder.
9.D.5. Ülkemizdeki müzikleri türlerine göre sınıflandırır. Ülkemizdeki farklı müzik türlerine ilişkin (Türk halk müziği, Türk sanat müziği, dinî müzik, mehter müziği, çoksesli Türk müziği, Klasik Batı müziği vb.) bilgiler verilerek örnek eserler dinletilir.	Kimya: 9.3.3.5. Metalik bağın oluşumunu açıklar.
	Matema k: 9.2.1.1. Kümeler ile ilgili temel kavramlar hatırlatılır.a) Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.
9.D.7. Majör ve minör tonalitelere oluşan eserleri tanıır.	Matema k: 9.3.5.1. Oran ve orantı kavramlarını kullanarak problemler çözer.
9.D.8. Ülkemizdeki ve dünyadaki popüler müzik türlerinden seçkin örnekler dinler.	Matema k: 9.3.5.1. Oran ve orantı kavramlarını kullanarak problem çözer.
9.D.9. Sanat, sanatçı ve sanat eseri kavramlarını açıklar. Öğrencinin sanat, sanatçı, sanat eseri, müzik ve estetik kavramlarını nitelikleri açısından eleştirel düşünme sürecinden geçirerek değerlendirmesi ve tartışması hedeflenmelidir.	Matema k: 9.3.5.1. Oran ve orantı kavramlarını kullanarak problemler çözer. b) Altın oran tanıtılarak gerçek hayattan örnekler verilir ancak hesaplama yöntemlerine yer verilmez.

Tablo 2’de fizik, kimya, matematik ve müzik programları, kazanım numaraları açısından incelendiğinde 15 adet müzik eğitimi kazanımının diğer STEAM dersleri ile ilişkilendirilebildiği görülmektedir. İlişkilendirilen bu kazanımlar müzik dersi öğrenme alanları bakımından incelendiğinde ise her öğrenme alanı dağılımının dengeli olduğu; ayrıca müzik dersinde aynı kazanımın diğer derslerde birden çok kazanımla eşleştiği görülmektedir. Örneğin 9.A.1 kazanımı hem fizik hem de biyoloji dersleri ile birçok kazanım çerçevesinde ilişkilendirilebilmektedir. Ancak kazanım numaralarından da anlaşılacağı gibi bu kazanımların ünitelerinin yıllık planlarında farklı

alt öğrenme alanlarına (konularına) denk geldiği görülmektedir. Fizik, Kimya, Matematik derslerinden 9. Sınıf, Biyoloji dersinden 11. Sınıf kazanımları ortaöğretim müzik dersi 9. Sınıf kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. İlişkili kavramlar açısından incelendiğinde ses, sesin yapısı ve tekniği, hız ve ritim konularında fizikle, ses üretme ses kaynakları gibi konularda ise biyoloji ile doğrudan ilişki kurulabildiği görülmektedir. Bu kapsamda Matematik dersi kazanımları incelendiğinde ise ilk bakışta doğrudan ilişki yokmuş gibi görünse de denklemler konusu, müzik dersinde notaların süre değerleri (birlik, ikilik, dörtlük, sekizlik, onaltılık vb.) ile ilişkilendirilmiştir. Yine matematik dersinde kümeler konusu ile müzik dersindeki hız ve gürlük işaretleri ile terimlerin kümelendirilmesi bakımından ilişkilendirilmiştir. Kimya dersinde su tasarrufu konusu öğrencilere verilerek bununla alakalı hissiyatlarını aktarabilecekleri yatay aralıklarla ezgi oluşturma çalışması yapılması bakımından müzik dersiyle ilişkilendirilmiştir. Yine kimya dersinde metalik bağın oluşumu, metal elementlerin kullanıldığı çalgılar ve tellerin yapısı, oluşumu açısından; fiziksel ve kimyasal değişimler, çalgıların bulunması gereken uygun ortamların belirtilmesi, metal içerenlerin nemsiz, ahşap çalgıların hava sirkülasyonu olan ortamlarda bulunarak kimyasal değişime uğramalarının engellenmesi açısından müzik dersiyle ilişkilendirilmiştir. Fizik dersinde enerjinin dönüşümü konusu, ezgilerin çalgılarla seslendirilmesi durumunda hareket ve kinetik enerjinin sese dönüşmesi bakımından müzik dersiyle ilişkilendirilmiştir.

2. 10. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji, Matema k derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişki durumları nasıldır?

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 10. Sınıf fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbirleri ile ilişkileri incelenmiş ve ilgili kazanımlar Tablo 3.'te görselleştirilmiştir.

Tablo.3.

10. Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarının Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Dersleri kazanımları ile ilişkisi

10. Sınıf	
Sanat (Art) Müzik	Müzikle İlişkilendirilebilecek Ders Kazanımları Fizik- Kimya-Biyoloji-Matema k (STEM)
10.A.1.Kullanım tekniğine uygun olarak ses geliştirme çalışmaları yapar.	Fizik: 10.3.1.1. Titreşim, dalga hareketi, dalga boyu, periyot, frekans, hız ve genlik kavramlarını açıklar. Biyoloji: 11.1.5.1. Solunum sisteminin yapı, görev ve işleyişini açıklar. 11.1.5.4. Solunum sisteminin sağlıklı yapısının korunması için yapılması gerekenlere ilişkin çıkarımlarda bulunur.
10.B.1.Türk müziği usullerinin vuruşlarını tanıır.	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
10.B.2.Türk müziğinin makamsal yapısını tanıır.	Matema k: 10.2.1.1. Fonksiyonlarla ilgili problemleri çözer.

10.B.3.Yatay ve dikey tam dörtlü, tam beşli aralıkları tanır.	Matema k: 9.5.1.1. Verileri merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini hesaplayarak yorumlar. b) Aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, en büyük değer, en küçük değer ve açıklık kavramları verilir.
10.B.4.Bir diyezli ve bir bemollü majör-minör tonaliteleri tanır. Tonaliteleri içeren örnek eserlerle seslendirme çalışması yapılması sağlanır.	Matema k: 10.1.1.2. n çeşit nesne ile oluşturulabilecek r li dizilişlerin (permütasyonların) kaç farklı şekilde yapılabileceğini hesaplar. 10.1.1.4. n elemanlı bir kümenin r tane elemanının kaç farklı şekilde seçilebileceğini hesaplar.
10.B.5.Bileşik ölçüleri tanır. 6/8'lik (3+3) ve 9/8,'lik (3+3+3) ölçülerin ritmik yapıları gösterilir.	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
10.C.1.Yarım bırakılan ezginin devamını kendi oluşturduğu ezgi ile tamamlar. Soru cümlesi hazır verilen ezginin cevap cümlesinin öğrenciler tarafından tamamlanması sağlanır.	Kimya: 9.5.2.1. Hava, su ve toprak kirliliğine sebep olan kimyasal kirleticileri açıklar. 9.5.2.2. Çevreye zarar veren kimyasal kirleticilerin etkilerinin azaltılması konusunda çözüm önerilerinde bulunur. Matema k: 10.1.2.2. Olasılık kavramı ile ilgili uygulamalar yapar.
10.C.2.Bileşik ölçülerden ritim eşliği düzenler. Bileşik ölçülere ait ritim kalıpları hatırlatılarak, dağarcığındaki uygun eserlere ritim eşliği yazma-uygulama etkinlikleri düzenlenir.	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
10.C.3.Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	Kimya: 10.2.2.1. Endüstri ve sağlık alanlarında kullanılan karışım ayırma tekniklerini açıklar. 10.3.3.1. Asitlerin ve bazların fayda ve zararlarını açıklar.
10.D.3.Türk müziği çalgılarını tanır. Türk halk müziği ve Türk sanat müziği çalgıları tanıtılır.	Matema k: 9.2.1.1. Kümeler ile ilgili temel kavramlar hatırlatılır. a) Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir. 9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark, tümleme işlemleri yardımıyla problemler çözer.

Tablo 3'te fizik, kimya, matematik ve müzik programları, kazanım numaraları açısından incelendiğinde 10 adet müzik eğitimi kazanımının diğer STEAM dersleri ile ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Ayrıca müzik dersinde aynı kazanımın birden çok kazanımla eşleştiği görülmektedir. Ancak aynı 9. Sınıf müfredatında olduğu gibi burada da kazanım numaralarından da anlaşılacağı gibi bu kazanımların ünitelerinin yıllık planda farklı alt öğrenme alanlarına denk geldiği görülmektedir. Fizik dersi 10. Sınıf kazanımı ile eşleşirken Kimya ve Matematik hem 9 hem 10. Sınıf kazanımlarıyla, Biyoloji dersi ise 11. Sınıf kazanımlarıyla ortaöğretim müzik dersi 10. Sınıf kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. İlişkili kavramlar açısından incelendiğinde titreşim, frekans ve hız

konularıyla fizikle, solunum sisteminin ses üretmedeki etkisikonusunda ise biyoloji ile doğrudan ilişki kurulabildiği görülmektedir. Başka bir açıdan müzikte usullerin verilmesi ve uygulanması konusu ile matematikte periyodik olarak tekrar eden durumlar konusu, ritim tekrarları bakımından ilişkilendirilmiştir. Yine matematik dersinde permütasyon konusu $n=3$ akor, $r=$ çevrimleri ve $n=7$ nota, $r=3$ akor tanımlaması yoluyla müzik dersindeki akorlar ve çevrimleri ile ilişkilendirilmiştir. Kimya dersi hava, su, toprak kirliliği ve çevreye zarar verme konuları hem öğrencinin dikkatini çekmek hem de konuya uygun ezgi oluşturulması ve şarkı sözleri ile desteklenmesi yönüyle müzik dersiyle ilişkilendirilmiştir. Yine kimya dersinde endüstri alanlarında karışımları ayırabilme konusu, çam ağacından reçine elde edilmesi; asitlerin ve bazların yarar ve zararlarını açıklaması durumu, zararlı kimyasalları içeren temizlik malzemelerinin çalgıların temizliğinde çalgılara verebileceği zararlar, kullanılmaması gereken kimyasallar açısından müzik dersinde bilişim teknolojilerini kullanarak yapacağı araştırma konuları bakımından ilişkilendirilmiştir.

3. 11. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji, Matema k derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişki durumları nasıldır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan 11. Sınıf fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişkileri incelenmiş ve ilgili kazanımlar Tablo 4.'te görselleştirilmiştir.

Tablo.4.

11. Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarının Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Dersleri kazanımları ile ilişkisi

11. Sınıf	
Sanat (Art) Müzik	Müzikle İlişkilendirilebilecek Ders Kazanımları Fizik- Kimya-Biyoloji-Matema k (STEM)
11.A.1.İstiklâl Marşı'nı doğru ve etkili söyler.	Biyoloji: 11.1.5.1. Solunum sisteminin yapı, görev ve işleyişini açıklar.
11.A.2.Temel durumdaki majör-minör akorları seslendirir.	Matema k: 10.1.1.4. n elemanlı bir kümenin r tane elemanının kaç farklı şekilde seçilebileceğini hesaplar.
11.A.7.Müzik çalışmalarını sergiler.	Fizik: 9.5.4.5. Küresel ısınmaya karşı alınacak tedbirlere yönelik proje geliştirir.
	Kimya: 9.4.4.1. Gazların genel özelliklerini açıklar.
	Biyoloji: 10.3.2.3. Yerel ve küresel bağlamda çevre kirliliğinin önlenmesine yönelik çözüm önerilerinde bulunur.
11.B.1.Aksak ölçüleri tanır.	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
11.B.2.Türk müziğinin makamsal yapısını tanır.	Matema k: 10.2.1.1. Fonksiyonlarla ilgili problemler çözer.

11.B.3. Yatay ve dikey artık dördlü-eksik beşli, altılı, yedili aralıkları tanır.	Matema k: 9.3.5.2. Denklemler ve eşitsizlikler ile ilgili problemler çözer. a) Gerçek hayat durumlarını temsil eden sözel ifadelerdeki ilişkilerin cebirsel, grafiksel ve sayısal temsilleri ile ilgili uygulamalar yapılır.
11.B.4.Temel durumdaki majör-minör akorları oluşturur.	Matema k: 10.1.1.4. n elemanlı bir kümenin r tane elemanının kaç farklı şekilde seçilebileceğini hesaplar.
11.B.5.Diyez ve bemol sırasına göre şarkının tonunu belirler.	Matema k: 9.3.5.1. Oran ve orantı kavramlarını kullanarak problemler çözer. b) Altın oran tanıtılarak gerçek hayattan örnekler verilir.
11.C.1.Var olan ezgiye uygun ritim eşliği düzenler.	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
11.C.2.Kendi ezgisini oluşturur.	Matema k: 9.5.1.1. Verileri merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini hesaplayarak yorumlar. b) Aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, en büyük değer, en küçük değer ve açıklık kavramları verilir.
11.C.3.Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	Kimya: 9. 5. 2. Çevre kimyası Biyoloji: 10.3.2.1. Güncel çevre sorunlarının sebeplerini ve olası sonuçlarını değerlendirir.
11.D.8.Çalgı türlerini tanır.	Kimya: 9.3.3.5. Metalik bağın oluşumunu açıklar. 9.3.5.1. Fiziksel ve kimyasal değişimi, kopan ve oluşan bağ enerjilerinin büyüklüğü temelinde ayırt eder. Matema k: 9.2.1.1. Kümeler ile ilgili temel kavramlar hatırlatılır.a) Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.

Tablo 4.'te fizik, kimya, matematik ve müzik programları, kazanım numaraları açısından incelendiğinde 12 adet müzik eğitimi kazanımının diğer STEAM dersleri ile ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Ayrıca müzik dersinde aynı kazanımının birden çok kazanımla eşleştiği görülmektedir. Ancak aynı 9. ve 10. sınıf müfredatlarında olduğu gibi burada da kazanım numaralarından da anlaşılabilirliği gibi bu kazanımların ünitelerinin yıllık planda farklı aylara denk geldiği görülmektedir. Fizik ve Kimya dersleri 9. Sınıf kazanımları ile ilişkilendirilirken Matematik hem 9 hem 10. Sınıf kazanımlarıyla, Biyoloji dersi ise 11. ve 10. Sınıf kazanımlarıyla ortaöğretim müzik dersi 11. Sınıf kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. İçerik bakımından Solunum sistemleri konusu sesin oluşumu bakımından doğrudan biyoloji dersi ile ilişkilendirilmiştir. Başka bir açıdan matematik dersinde veri, sayma ve olasılık konusu ile verilen tepe değer, en büyük değer, en küçük değer ve açıklık kavramları, bir ezginin tonuna göre kullanılacak seslerin en büyük ve en küçük değerleri ile notaların aralarındaki ses açıklıkları bakımından ilişkilendirilmiştir. Kimya dersinde gazlar konusu,

helyum, azot gibi gazların sesin değişimi üzerindeki etkisi bakımından; metalik bağın oluşumu, metal elementlerin kullanıldığı çalgılar ve tellerin yapısı, oluşumu açısından; fiziksel ve kimyasal değişimler, çalgıların bulunması gereken uygun ortamların belirtilmesi, metal içerenlerin nemsiz, ahşap çalgıların hava sirkülasyonu olan ortamlarda bulunarak kimyasal değişime uğramalarının engellenmesi bakımından müzik dersiyle ilişkilendirilmiştir. Biyoloji dersi konusu olan yerel ve küresel çevre kirliliğine dikkat çekmek amacıyla, sarkı sözlerine uygun ritm kalıpları oluşturulması çalışmaları müzik dersiyle ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin müzik çalışmalarını anlamlı bir konuyla bütünleştirme durumları düşünülmüştür.

4. 12. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji, Matema k derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbiri ile ilişki durumları

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan 12. Sınıf fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerine ait kazanımlar ile müzik dersi kazanımlarının birbirleri ile ilişkileri incelenmiş ve ilgili kazanımlar Tablo 5.'te görselleştirilmiştir. **Tablo.5.**

12. Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarının Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Dersleri kazanımları ile ilişkisi

12. Sınıf	
Sanat (Art) Müzik	Müzikle İlişkilendirilebilecek Ders Kazanımları Fizik- Kimya-Biyoloji-Matema k (STEM)
12.A.3.Dinlediği müzikleri türlerine göre ayırt eder.	Matema k: 9.2.1.1. Kümeler ile ilgili temel kavramlar hatırlatılır.a) Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark, tümleme işlemleri yardımıyla problemler çözer.
12.A.4.Müzik çalışmalarını sergiler.	Fizik: 9.5.4.5. Küresel ısınmaya karşı alınacak tedbirlere yönelik proje geliştirir.
	Kimya: 9.4.3.3. Kapalı alanlarda gerçekleşen buharlaşma yoğunlaşma süreçleri üzerinden denge buhar kavramını açıklar.
	Biyoloji: 10.3.2.1. Güncel çevre sorunlarının sebeplerini ve olası sonuçlarını değerlendirir
12.B.1.Türk müziğinin makamsal yapısını tanıır.	Matema k: 9.3.5.2. Denklemler ve eşitsizlikler ile ilgili problemler çözer. a) Gerçek hayat durumlarını temsil eden sözel ifadelerdeki ilişkilerin cebirsel, grafiksel ve sayısal temsilleri ile ilgili uygulamalar yapılır.
12.B.2.Yatay ve dikey sekizli aralığı tanıır.	Matema k: 9.3.5.2. Denklemler ve eşitsizlikler ile ilgili problemler çözer. a) Gerçek hayat durumlarını temsil eden sözel ifadelerdeki ilişkilerin cebirsel, grafiksel ve sayısal temsilleri ile ilgili uygulamalar yapılır.

12.B.3.Aksak usulleri/ölçüleri tanır.	Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
12.C.1.Kendi ritim kalıbını oluşturur.	Kimya: 12.3.2.1. Organik bileşikleri fonksiyonel gruplarına göre sınıflandırır. Matema k: 9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer.
12.C.2.Kendi ezgisini oluşturur.	Kimya: 12.4.1.1. Fosil yakıtların çevreye zararlı etkilerini azaltmak için çözüm önerilerinde bulunur.12.4.3.1. Sürdürülebilir hayat ve kalkınmanın toplum ve çevre için önemini kimya bilimi ile ilişkilendirerek açıklar. Matema k: 9.5.1.1. Verileri merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini hesaplayarak yorumlar. b) Aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, en büyük değer, en küçük değer ve açıklık
	kavramları verilir.
12.C.3.Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	Kimya: 9. 5. 2. Çevre kimyası Biyoloji: 10.3.2.1. Güncel çevre sorunlarının sebeplerini ve olası sonuçlarını değerlendirir
12.D.7.Önde gelen orkestra-koro şefleri ve çalışmaları ile ilgili örnekler sergiler.	Matema k: 9.2.1.1. Kümeler ile ilgili temel kavramlar hatırlatılır.a) Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark, tümlleme işlemleri yardımıyla problemler çözer.
12.D.8.Dünyanın değişik bölgelerindeki halk müziği çalgılarını Türk müziği çalgılarıyla ilişkilendirir.	Matema k: 9.2.1.1. Kümeler ile ilgili temel kavramlar hatırlatılır.a) Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark, tümlleme işlemleri yardımıyla problemler çözer.
12.D.9.Türk halk müziği formlarını ayırt eder.	Matema k: 9.2.1.1. Kümeler ile ilgili temel kavramlar hatırlatılır.a) Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark, tümlleme işlemleri yardımıyla problemler çözer.
12.D.10.Türk halk müziği türlerini ayırt eder.	Matema k: 9.2.1.1. Kümeler ile ilgili temel kavramlar hatırlatılır.a) Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark, tümlleme işlemleri yardımıyla problemler çözer.

Tablo 5.'te fizik, kimya, matematik ve müzik programları, kazanım numaraları açısından incelendiğinde 12 adet müzik eğitimi kazanımının diğer STEAM dersleri ile ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Ayrıca müzik dersinde aynı kazanımının birden çok kazanımla eşleştiği görülmektedir. Ancak aynı 9., 10. ve 11. sınıf müfredatlarında olduğu gibi burada da kazanım numaralarından da anlaşılabilceği gibi bu kazanımların ünitelerinin yıllık planda farklı alt öğrenme alanlarına denk geldiği görülmektedir. Fizik ve Matematik dersleri 9. Sınıf kazanımları ile ilişkilendirilirken Kimya dersihem 9 hem 12. Sınıf kazanımlarıyla, Biyoloji dersi ise 10. Sınıf kazanımlarıyla ortaöğretim müzik dersi 12. Sınıf kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. İçerik bakımından incelendiğinde matematik dersinde en çok kümeler konusu ile müzik dersi kazanımları arasında ilişki kurulduğu görülmektedir. Kimya dersinde fonksiyonel gruplar konusu müzik dersi ile her grupta yer alan bileşiklerin adlarına uygun ritim kalıpları oluşturulması bakımından; sıvılar, denge buhar kavramını konusu sıvı miktarlarının seslerle ilişkisi bakımından; fosil yakıtların zararları, sürdürülebilir hayat kavramları konularındikkat çekmek bireylerde farkındalık oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülerek uygun ezgi oluşturma, söz yazma bakımından müzik dersi ile ilişkilendirilmiştir.

5. Müzik dersi kazanımlarıyla en yüksek düzeyde ilişki kurulabilen STEAM grubu dersleri

Araştırmanın beşinci alt problemi olan müzik dersi kazanımları ile en yüksek düzeyde ilişki kurulabilen STEAM kapsamındaki dersler incelenmiş ve 9, 10, 11 ve 12. sınıf müzik dersi kazanımlarına göre elde edilen bulgular Tablo 6.'da görselleştirilmiştir.

Tablo 6.

Müzik Dersi Kazanımlarının Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Dersleri kazanımları ile ilişki düzeyi

Sınıf	Dersler	İlişkili Kazanımlar	İlişkisi Olmayanlar
9 . Sınıf	Fizik	8	
	Kimya	5	
	Biyoloji	2	
	Matematik	14	Kimya 4
	Toplam	15	11 Biyoloji 2
10 . Sınıf	Fizik	1	Matematik 10
	Toplam	10	12
11 . Sınıf	Fizik	1	
	Kimya	4	
	Biyoloji	3	
	Matematik	9	
Toplam	12	12	
12 . Sınıf	Fizik	1	
	Kimya	4	
	Biyoloji	2	
	Matematik	15	
Toplam	12	9	

Tablo 6'da 9. Sınıf müzik dersi kazanımlarının en çok matematik (n=14) dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Matematik dersini sırasıyla fizik (n=8), kimya (n=5) ve biyoloji (n=2) izlemektedir. 9. Sınıf müfredatında toplamda 26 adet müzik dersi kazanımı bulunmaktadır. STEM grubu dersler ile toplam 15 kazanım ilişkilendirilebilmiş durumdadır. 11 kazanım ise sadece müziğe özgü olan kazanımlardan oluşmaktadır.

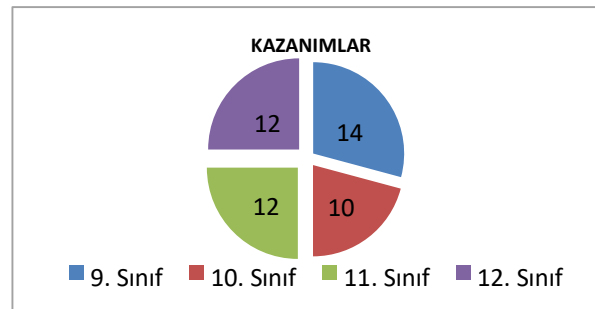
10. Sınıf müzik dersi kazanımlarının da en çok matematik (n=10) dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Matematik dersini sırasıyla kimya (n=4), biyoloji (n=2) ve fizik (n=1), ve izlemektedir. 10. Sınıf müfredatında toplamda 22 adet müzik dersi kazanımı bulunmaktadır. STEM grubu dersler ile toplam 10 kazanım ilişkilendirilebilmiş durumdadır. 12 kazanım ise müziğe özgü olan kazanımlardan oluşmaktadır.

11. Sınıf müzik dersi kazanımlarının da yine en çok matematik (n=9) dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Matematik dersini sırasıyla kimya (n=4), biyoloji (n=3) ve fizik (n=1), ve izlemektedir. 11. Sınıf müfredatında toplamda 24 adet müzik dersi kazanımı bulunmaktadır. STEM grubu dersler ile toplam 12 kazanım ilişkilendirilebilmiş durumdadır. 12 kazanım ise müziğe özgü olan kazanımlardan oluşmaktadır.

12. Sınıf müzik dersi kazanımlarının da diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi yine en çok matematik (n=15) dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Matematik dersini sırasıyla kimya (n=4), biyoloji (n=2) ve fizik (n=1), ve izlemektedir. 12. Sınıf müfredatında toplamda 21 adet müzik dersi kazanımı bulunmaktadır. STEM grubu dersler ile toplam 12 kazanım ilişkilendirilebilmiş durumdadır. 9 kazanım ise müziğe özgü olan kazanımlardan oluşmaktadır.

Gra k 1.

Ortaöğretim Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik dersi kazanımlarının ortaöğretim Müzik dersi ile ilişkisi



Grafik 1'de görüldüğü gibi ortaöğretim müzik dersi ile ortaöğretim fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerinden en çok 9. Sınıf kazanımlarının birbiri ile ilişkilendirildiği, en az 10. Sınıf kazanımlarının ilişkilendirildiği, 11. ve 12. Sınıf kazanımlarının eşit sayıda ilişkilendirildiği görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada STEAM kapsamında ortaöğretimde yer alan müzik, fizik, kimya, biyoloji ve matematik dersi kazanımlarının birbirleri ile ilişkisi incelenmiş, doküman analizi son haline getirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda ortaöğretim müzik dersi kazanımlarının sınıf bazında en çok 9. Sınıf, içerik bakımından ise en çok matematik dersi kazanımları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. İlişkili kavramlar açısından ortaöğretim müzik dersi ile en çok ilişkilendirilen alt öğrenme alanları fizik dersinde hareket; kimya dersinde kimyasal türler arası etkileşimler, doğa ve

kimya, enerji kaynakları ve bilimsel gelişmeler; biyoloji dersinde insan fizyolojisi; matematik dersinde denklemler ve eşitsizliklerdir. Ortaöğretim müzik dersi ile ilgili diğer dersler arasında en çok müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bir başka bulgu ise kazanımların farklı sınıf düzeylerinde eşleşmesidir. Örneğin; 9. Sınıf sesin kullanımı konusu ile 11. Sınıf duyu organları konusu ilişkilendirilmiştir. Bu durumun STEAM yaklaşımının okullarda uygulanması açısından çeşitli zorlukları beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Öncelikle ilişkili kazanımların işlenmesi için farklı sınıf düzeyindeki öğrencileri bir araya getirmeyi gerektiren bir ortam oluşturulması zorunluğu bulunmaktadır. Bu nedenle uygulamaların planlanmasında öğretmen ve okul işbirliği önemlidir.

STEAM gibi yöntemler ile disiplinlerarası ilişkiyi sağlayacak öğrencinin ve bu bağlantıların sağlanması için ilgili sorular yöneltecek olan bir öğretmenin alt yapıya ihtiyacı olacaktır. Bu yönüyle alanlar arasında iletişimin güçlendirilmesi ve eğitimle ilgili bütünsel bir bakış açısı oluşturulabilmesi için STEAM çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatürde STEAM müfredat ve öğretimine ilişkin yapılan incelemelerde STEAM çerçevesinde ve ders planlarındaki boşluğu gidermek amacıyla birebir benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmalarda daha çok disiplinlerarası ilişkilendirilen derslerle oluşturulan etkinliklere rastlanmaktadır. (Florke, 2021; Moore & Holmes, 2021; Liao, 2016; Tenaglia, 2017, Goates vd., 2016). Örneğin Taneglia (2017) STEAM öğretim yöntemlerini, çerçevelerini ve araçlarını incelediği çalışmasında, iki veya daha fazla disiplinin bir araya gelerek bu disiplinler arasında örtüşen kavramları keşfetmeye dikkat çekmiş ve çalışmasında öğrenme ve yenilik becerilerinin entegrasyonunu temel alan konuları seçerek örnek STEAM müfredatı oluşturmuştur. Floerke (2021) ise sınıfta STEAM eğitiminin önemini tartıştığı çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin STEAM disiplinlerini beşeri bilimler-bilim, görsel sanatlar-teknoloji, tiyatro-mühendislik, müzik-matematik şeklinde uygulayabileceği örnek etkinlikler düzenlemiştir. Goates vd. (2016), sanat ile STEM arasında köprü kurmak için sınıfta akustiğin kullanımına yönelik fikir ve araçların tasarlandığı çok sayıda aktivite ile bilim ve müziği sezgisel olarak birbirine bağlamayı hedeflemiştir. Herro, Quigley vd. (2018) STEAM eğitiminin öğretimsel zorluklarını 33 öğretmen katılımıyla araştırdıkları çalışmalarında elde ettiği verilerde; öğretim, hız/zaman, sürecin içeriği, planlama ve disiplin, politika, teknoloji ve değerlendirme sorunlarıyla karşılaşmışlardır.

ÖNERİLER

Bu araştırmada STEAM etkinliklerinin henüz yeni yaygınlaşmaya başlaması ve öğrenme kuramlarının 21. Yüzyıl becerileri ışığında önceliklerinin değişmesi sebebiyle STEAM içeriklerinin geliştirilebilmesi için örnek alt yapı çalışması oluşturulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu çalışmanın devamı niteliğinde tablolarda belirlenen kazanım ilişkilerinin etkinliklerle zenginleştirilerek sınıflarda uygulanabilirlik düzeyleri gözlemlenmesi, okullarda yapılacak eylem araştırmalarıyla okul ihtiyaçlarının belirlenip giderilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaöğretimde derse giren müzik öğretmenleri bu gibi alt yapı çalışmalarıyla derslerinde uygulayacakları kendi STEAM etkinliklerini oluşturabilir. Öğretmenlerin bu gibi güncel yaklaşımları derslerinde uygulayabilmeleri açısından öğretmenlerle düzenli etkinlik programları, atölyeler vs. oluşturulabilir. Kazanımların farklı sınıf düzeylerinde olması bakımından bu kazanımların öğrencinin seviyesine göre ortak oluşturulacak etkinliklerle verilmesi sağlanabilir. Sınıfta STEAM uygulamaları için oluşturulacak ortak müfredat ve ihtiyaç duyulacak ders saatlerinin belirlenmesi için proje okullarında deneme çalışmaları yapılabilir. Yıllık plan çerçeveleri STEAM kapsamında yeniden düzenlenerek öğrenme ve yenilik becerileri ile bu becerilerin kazanımı için eğitimcileri yönlendirecek soru yönergeleri eklenebilir.

KAYNAKLAR

- Azkin, Z. ve Çevik, M. (2022). STEAM yaklaşımının öğrencilerin sanata yönelik tutumlarına, STEAM anlayışlarına ve mesleki ilgilerine etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2081-2124.
- Çevik, M, Şentürk, C, ve Abdioğlu, C. (2019). *STEM'den STEM+'ya teori ve uygulama*. Eğiten Kitap.
- Çevik, M. (2021). *STEM ile sanat buluşması: STEAM (fen teknoloji mühendislik sanat mühendislik sanat matematik)*. (Ed., H. Nuhuğlu), *Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu* (s. 226-254). Pegem Akademi.
- Çevik, M., Yaman, F., vd. (2022). *Geleceğin Sınıflarında STEAM (STEM+Arts) Uygulamaları*. Vizetek Yayıncılık. Ankara.
- Dağistan, U. (2011). Anlam arayışının iki boyutu: sanat ve bilim. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1495-1508.
- Duru, A. Ve İşleyen, T. (2005). Matematik ve sanat. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 479-491. 01.11.2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2772/37099> adresinden alınmıştır.
- Earnshaw, R. (2017). *Art, design and technology: collaboration and implementation*. Springer International Publishing. 10.1007/978-3-319-58121-7
- Erdoğan, S. (2020). Steam ve Sanat Eğitimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 303-316. 01.11.2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61826/925118> adresinden alınmıştır.
- Floerke, Grace. (2021). "Amplifying the "A" in STEAM Education". Honors College Theses. 110. 01.11.2023 tarihinde <https://digitalcommons.murraystate.edu/honorstheses/110> adresinden alınmıştır.
- Fulton, L, A. & Simpson-Steele, J. (2016) Reconciling the divide: common processes in science and arts education. *The STEAM Journal*, 2(2), Article 3. DOI: 10.5642/steam.20160202.03
- Gülhan, F.& Şahin, F. (2018). STEAM (STEM+Sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, STEAM tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699.
- Gülhan, F. (2022). *Bilim ve sanatın kesişimindeki tasarım: STEAM eğitimi için çıkarımlar*. Eğiten kitap. Ankara. s. 18-21.
- Goates, CB, Whiting, JK, Berardi, ML, Gee, KL ve Neilsen, TB (2016). *STEAM'in sesi: Sanat ve STEM arasındaki köprü olarak akustik*. Akustik Toplantıları Tutanakları içinde 26 (1). AIP Yayıncılık.
- Helvacı, İ. (2020). Investigation of STEAM-Themed Thesis Conducted in Turkey in the Field of Educational Sciences in terms of Visual Arts .*Social Scientific Centered Issues*, 2 (2) , 56-64. 01.11.2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ssci/issue/57035/800719> sitesinden alınmıştır.
- Herro, D., Quigley, C. & Cian, H. (2019). The Challenges of STEAM Instruction: Lessons from the Field. *Action in Teacher Education*. 41(2), 172-190, DOI:10.1080/01626620.2018.1551159
- Kang, N. (2019). *A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts, and mathematics) education in South Korea*. Asya-Pasifik Science education. 5 (1), 1-22. 09.11.2023 tarihinde <https://doi.org/10.1186/s41029-019-0034y> adresinden alınmıştır.
- Kim, D., Ko, D., Han, M., & Hong, S. (2014). The effects of science lessons applying STEAM education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(1), 43- 54.

- Kong, Y. T., & Ji, In-C. (2014). *The effect of subject based STEAM activity programs on scientific attitude, self efficacy, and motivation for scientific learning*. International Information Institute. (Tokyo) Information, 17(8), 3629-3636.
- Liao, C. (2016). *From Interdisciplinary to Transdisciplinary: An Arts-Integrated Approach to STEAM Education*. Art Education, 69 (6), 44-49.
- MEB. (2018). *Müzik dersi öğretim programı* 15.09.2023 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812917304869518%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018). *Fizik dersi öğretim programı* 15.09.2023 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103112910orta%C3%B6%C4%9Fretim_fizik_son.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018). *Kimya dersi öğretim programı* 15.09.2023 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181210295519019.01.2018%20Kimya%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018). *Biyoloji dersi öğretim programı* 15.09.2023 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı* 15.09.2023 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201821102727101OGM%20MATEMAT%C4%B0K%20PRG%2020.01.2018.pdf> adresinden alınmıştır.
- Moore, J., & Holmes, K. (2021). *The A in STEAM: Lesson Plans and Activities for Integrating Art, Ages 0–8*. Routledge.
- Oner, A. T., Nite, S. B., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2016) From STEM to STEAM: Students' beliefs about the use of their creativity. *The STEAM Journal*, 2(2), Article 6. DOI: 10.5642/steam.20160202.06
- Partnership for 21th century learning. (2015). Framework definitions 20.09.2023 tarihinde http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_definitions_new_logo_2015.pdf adresinden alınmıştır.
- Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking skills and creativity*, 31, 31-43.
- Putri, A. S., Prasetyo, Z. K., Purwastuti, L. A., Kolonial, A., & Prodjosantoso, H. P. (2023). Effectiveness of STEAM-based blended learning on students' critical and creative thinking skills. *Int J Eval & Res Educ ISSN, 2252(8822)*, 8822.
- Seilova Z.T., Tulentayeva G.S. (2023). *STEAM Eğitimi: Geleceğin Teknisyenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin Oluşumu İçin Bir Model [Steam Education is a Model for the Formation of Professional Competencies for Future Technicians]* // İsaui universitetinin habarshysy. 3(129). s.334–344. 19.10.2023 tarihinde <https://doi.org/10.47526/2023-3/26640686.25> adresinden alınmıştır.
- Shlain, L. (2020). *Leonardo'nun beyni: Da Vinci'nin yaratıcı dehasını anlamak*. Paloma Yayınevi: İstanbul.
- Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. (s. 206-207). Corwin Press.
- Sthephens, R. (2016). *Left brain speaks, the right brain laughs_a look at the neuroscience of innovation creativity in art, science life-viva editions*. United States by Cleis Press.
- Stroud, A. & Baines, L. (2019). *Inquiry, Investigative Processes, Art and Writing in STEAM. STEAM Education Theory and Practice* (Ed. Myint Swe Khine and Shaljan Areepattamanni) Springer. 26.10.2023 tarihinde <https://belajarsepanjanghayat.id/storage/February2021/STEAM%20Education%20Theory%20and%20Practice%20by%20Myint%20Swe%20Khine%2C%20Shaljan%20Areepattamanni%20%28z-lib.org%29.pdf> adresinden alınmıştır.

- Tenaglia, Taryn. (2017). "STEAM Curriculum: Arts Education As An Integral Part Of Interdisciplinary Learning". *Graduate Education Student Scholarship*. 11. 09.11.2023 tarihinde https://mosaic.messiah.edu/gredu_st/11 adresinden alınmıştır.
- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi (s.15).
26.10.2023 tarihinde <https://edusimsteam.eba.gov.tr/ogrenme-senaryolari> adresinden alınmıştır.

Sinancan Özkemahlı , Şebnem Y.Orhan

“YEŞİLÇAM VE MÜZİK” KONULU TEZLER

GİRİŞ

Türk sineması tarihi incelendiğinde; “Sessiz Sinema Dönemi”, “Yeşilçam Dönemi”, “Yeni Türk Sineması Dönemi” ve “Dijital Sinema Dönemi” olarak dört döneme ayrılır. Bu araştırma ise ağırlıklı olarak 1948-1970 yılları arasında “Yeşilçam Dönemi” olarak adlandırılan dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde; Cahit Berkay, Sadeddin Kaynak, Atilla Özdemir, Fahir Atakoğlu, Melih Kibar gibi birçok önemli besteci, Yeşilçam film müzikleri için eserler üretmiştir. Yapılan bu müzikal çalışmalar, bestecinin ve filmlerin popülerliğinin artmasında önemli rol oynamıştır. Yine bu dönemde, bazı müzik eserleri, dönemin Türk müzik üslubuna uygun görülmemesi sebebiyle tartışmalara ve eleştirilere yol açmıştır. Çalışma içeriğinde “Yeşilçam ve Müzik” konusunda araştırmalar yapmış lisansüstü tezler incelenmiştir. YÖK Tez Merkezi’nde, arama motoruna “Yeşilçam” ve “Müzik” kelimelerini arattığımızda bulunan on iki tezin özet incelemesinden sonra, sadece altısının “Yeşilçam ve Müzik” ile doğrudan ilişkili olduğu doğrudan tespit edilmiştir. Tezler; yayın yılı, lisansüstü program türü, üniversite, ana bilim/sanat dalı, yöntem ve anahtar kelimeler başlıkları altında incelenip tablolandırılmıştır.

Çalışmanın problem cümlesi “Yeşilçam ve müzik konulu tezlerin künyeleri ve içerikleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu probleme yönelik oluşturulmuştur.

Alt Problemler

- 1- Tezlerin künyeleri nasıldır?
- 2- Tezlerin içerikleri nasıldır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma ‘YÖK Tez Merkezi’nde, arama motoruna “Yeşilçam” ve “Müzik” kelimelerini aratıldığında bulunan on iki tezin içerisinden; konuyla doğrudan ilişkili olduğu saptanmış altı tez ile sınırlandırılmıştır.

Önem

Bu araştırma, “Yeşilçam” ve “Müzik” konulu lisansüstü tezlerin künyelerinin belirlenip, nitelik ve nicelik bakımından yeterlilik düzeyininin saptanması, konuya ilişkin çalışılacak yeni tezler için kaynak olması bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışma, “Yeşilçam ve Müzik” konusuna ilişkin tezlerin belirlenmesi, güncel durumun saptanıp, ihtiyacın belirlenmesi amacıyla yapılmış betimsel bir derleme çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini YÖK Tez Merkezi’nde, arama motoruna “Yeşilçam” ve “Müzik” kelimelerini aratıldığında bulunan on iki tez; örneklemini ise konuyla doğrudan ilişkili altı tez oluşturmaktadır.. Çalışma bu altı tez üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İşlem Basamakları

1. YÖK TEZ Merkezi’nde konuya ilişkin tarama yapıp, araştırmaya uygun içerikte olan tezlere ulaşılmıştır.
2. Nitel veri analizlerinden; içerik analizi yoluyla tezler incelenmiş, tez künyeleri tablolarla sunulmuştur.
3. Elde edilen veriler; sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde neticelendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, nitel veri analizlerinden, içerik analizi yoluyla tezler incelenmiştir. YÖK TEZ Merkezi’nde, arama motoruna “yeşilçam” ve “müzik” kelimelerini arattığımızda on iki tez bulunmuştur.

Verilerin Analizi

YÖK Tez Merkezi’nde, arama motoruna “Yeşilçam” ve “Müzik” kelimelerini arattığımızda bulunan on iki tezin özet incelemesinden sonra, sadece altısının “Yeşilçam ve Müzik” ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İlişkili tezlerin; türü, yayım yılı, yöntemi, ilgili üniversite, enstitü, ana bilim/sanat dalı ve anahtar kelimeler bakımından içerik analizi yapıp tablolaştırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tezlerin Künyelerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 1.

Tezlerin Tamamlandığı Yıllar

1896-1950 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE FİLM VE FİLM MÜZİĞİ ÜRETİMİ	2011
YEŞİLÇAM SİNEMASINDA FİLM MÜZİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ	2014
15-18 YAŞ GRUBU LİSE ÖĞRENCİLERİ İLE YEŞİLÇAM SİNEMASINDA KULLANILAN TÜRK SANAT MÜZİĞİ REPERTUARINDAN OLUŞAN BİR MÜZİKALİN SAHNEYE KONMASI	2015
1968-1978 YILLARI ARASINDA YEŞİLÇAM FİMLERİNDE KULLANILAN TÜRK MÜZİKLERİNİN MAKAMSAL VE YAPISAL AÇILARDAN İNCELENMESİ	2017
ARABESK MÜZİĞİN SİNEMADA GÖSTERİMİ	2020
THE SINGER FILMS OF YEŞİLÇAM CİNEMA	2022

Yazılan ilk tezin, 2011 yılında yayımlanan " 1896-1950 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE FİLM VE FİLM MÜZİĞİ ÜRETİMİ" olduğu, son tezin ise 2022 yılında yayımlanmış olan " THE SINGER FILMS OF YEŞİLÇAM CİNEMA" olduğu görülmektedir. 2011 yılı öncesi, konuya ilişkin bir tez çalışması yapılmamıştır.

Tablo 2.**Tezlerin Türü**

1896-1950 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE FİLM VE FİLM MÜZİĞİ ÜRETİMİ	YÜKSEK LİSANS
YEŞİLÇAM SİNEMASINDA FİLM MÜZİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ	YÜKSEK LİSANS
15-18 YAŞ GRUBU LİSE ÖĞRENCİLERİ İLE YEŞİLÇAM SİNEMASINDA KULLANILAN TÜRK SANAT MÜZİĞİ REPERTUARINDAN OLUŞAN BİR MÜZİKAL'İN SAHNEYE KONMASI	YÜKSEK LİSANS
1968-1978 YILLARI ARASINDA YEŞİLÇAM FİMLERİNDE KULLANILAN TÜRK MÜZİKLERİNİN MAKAMSAL VE YAPISAL AÇILARDAN İNCELENMESİ	YÜKSEK LİSANS
ARABESK MÜZİĞİN SİNEMADA GÖSTERİMİ	YÜKSEK LİSANS
THE SINGER FILMS OF YEŞİLÇAM CİNEMA	DOKTORA

Konuya ilişkin yazılan beş tezin yüksek lisans tezi, geriye kalan bir tezin ise doktora tezi olduğu görülmektedir. Sanatta yeterlilik tezi bulunmamaktadır.

Tablo 3.**Tezlerin Yürütüldüğü Üniversiteler**

1896-1950 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE FİLM VE FİLM MÜZİĞİ ÜRETİMİ	HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
YEŞİLÇAM SİNEMASINDA FİLM MÜZİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
15-18 YAŞ GRUBU LİSE ÖĞRENCİLERİ İLE YEŞİLÇAM SİNEMASINDA KULLANILAN TÜRK SANAT MÜZİĞİ REPERTUARINDAN OLUŞAN BİR MÜZİKAL'İN SAHNEYE KONMASI	HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
1968-1978 YILLARI ARASINDA YEŞİLÇAM FİMLERİNDE KULLANILAN TÜRK MÜZİKLERİNİN MAKAMSAL VE YAPISAL AÇILARDAN İNCELENMESİ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
ARABESK MÜZİĞİN SİNEMADA GÖSTERİMİ	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
THE SINGER FILMS OF YEŞİLÇAM CİNEMA	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

Tablo 4.**Tezlerin Yürütüldüğü Üniversiteler**

1896-1950 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE FİLM VE FİLM MÜZİĞİ ÜRETİMİ	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YEŞİLÇAM SİNEMASINDA FİLM MÜZİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
15-18 YAŞ GRUBU LİSE ÖĞRENCİLERİ İLE YEŞİLÇAM SİNEMASINDA KULLANILAN TÜRK SANAT MÜZİĞİ REPERTUARINDAN OLUŞAN BİR MÜZİKAL'İN SAHNEYE KONMASI	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
1968-1978 YILLARI ARASINDA YEŞİLÇAM FİMLERİNDE KULLANILAN TÜRK MÜZİKLERİNİN MAKAMSAL VE YAPISAL AÇILARDAN İNCELENMESİ	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARABESK MÜZİĞİN SİNEMADA GÖSTERİMİ	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
THE SINGER FILMS OF YEŞİLÇAM CİNEMA	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Tablo 5.**Tezlerin Yürütüldüğü Ana Bilim/Sanat Dalı**

1896-1950 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE FİLM VE FİLM MÜZİĞİ ÜRETİMİ	TÜRK MÜZİĞİ ANA SANAT DALI
YEŞİLÇAM SİNEMASINDA FİLM MÜZİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ	RADYO TELEVİZYON VE SİNEMA ANA BİLİM DALI
15-18 YAŞ GRUBU LİSE ÖĞRENCİLERİ İLE YEŞİLÇAM SİNEMASINDA KULLANILAN TÜRK SANAT MÜZİĞİ REPERTUARINDAN OLUŞAN BİR MÜZİKAL'İN SAHNEYE KONMASI	TÜRK MÜZİĞİ ANA SANAT DALI
1968-1978 YILLARI ARASINDA YEŞİLÇAM FİMLERİNDE KULLANILAN TÜRK MÜZİKLERİNİN MAKAMSAL VE YAPISAL AÇILARDAN İNCELENMESİ	TÜRK MÜZİĞİ ANA BİLİM DALI
ARABESK MÜZİĞİN SİNEMADA GÖSTERİMİ	GÖRSEL KÜLTÜR ANA BİLİM DALI
THE SINGER FILMS OF YEŞİLÇAM CİNEMA	SİNEMA VE MEDYA ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI

Konuya ilişkin çalışılmış tezlerin %50'si Türk Müziği Ana Bilim/Sanat dalı'nda çalışılmıştır.

Tablo 6.**Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri**

1896-1950 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE FİLM VE FİLM MÜZİĞİ ÜRETİMİ	BELİRTİLMEMİŞ
YEŞİLÇAM SİNEMASINDA FİLM MÜZİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ	SÖYLEM ANALİZİ YÖNTEMİ
15-18 YAŞ GRUBU LİSE ÖĞRENCİLERİ İLE YEŞİLÇAM SİNEMASINDA KULLANILAN TÜRK SANAT MÜZİĞİ REPERTUARINDAN OLUŞAN BİR MÜZİKAL'İN SAHNEYE KONMASI	BELİRTİLMEMİŞ
1968-1978 YILLARI ARASINDA YEŞİLÇAM FİMLERİNDE KULLANILAN TÜRK MÜZİKLERİNİN MAKAMSAL VE YAPISAL AÇILARDAN İNCELENMESİ	BELGESEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ
ARABESK MÜZİĞİN SİNEMADA GÖSTERİMİ	BELİRTİLMEMİŞ
THE SINGER FILMS OF YEŞİLÇAM CİNEMA	BİÇİMSSEL İÇERİĞİ ANALİZ YÖNTEMİ

Konuya ilişkin bulunan tezlerin %50'sinin yöntemi içerikte belirtilmemiştir.

Tablo 7.**Tezlerin Anahtar Kelimeleri**

1896-1950 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE FİLM VE FİLM MÜZİĞİ ÜRETİMİ	FİLM MÜZİĞİ, MISIR FİMLERİ, MUHSİN ERTUĞRUL, SADEDDİN KAYNAK
YEŞİLÇAM SİNEMASINDA FİLM MÜZİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ	TÜRK SİNEMASI, POPÜLER KÜLTÜR, FİLM MÜZİKLERİ, YEŞİLÇAM SİNEMASI
15-18 YAŞ GRUBU LİSE ÖĞRENCİLERİ İLE YEŞİLÇAM SİNEMASINDA KULLANILAN TÜRK SANAT MÜZİĞİ REPERTUARINDAN OLUŞAN BİR MÜZİKAL'İN SAHNEYE KONMASI	MÜZİKAL, TİYATRO, MÜZİKAL TİYATRO, SAHNE, YEŞİLÇAM
1968-1978 YILLARI ARASINDA YEŞİLÇAM FİMLERİNDE KULLANILAN TÜRK MÜZİKLERİNİN MAKAMSAL VE YAPISAL AÇILARDAN İNCELENMESİ	YEŞİLÇAM FİLM MÜZİĞİ, TÜRK SANAT MÜZİĞİ, MÜZİK, PSİKO-SOSYAL DURUM VE SOSYO-KÜLTÜREL DURUM
ARABESK MÜZİĞİN SİNEMADA GÖSTERİMİ	ARABESK, ARABESK KÜLTÜR, ARABESK MÜZİK, ARABESK FİMLER
THE SINGER FILMS OF YEŞİLÇAM CİNEMA	YEŞİLÇAM SİNEMASI, TÜRK SİNEMASI, MÜZİKAL FİLM, ARABESK, NEOFORMALİZM

Konuya ilişkin tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimeler; " Film Müziği, Yeşilçam, Yeşilçam Sineması, Türk Sineması vb" anahtar kelimelerdir.

Tezlerin İçeriklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

- **1896-1950 Yılları Arasında Türkiye'de Film Ve Film Müziği Üretimi (Mehmet Yiğit Dalgın, Yüksek Lisans, 2011)**

Bu çalışma, ülkemizde film ve film müziği üretiminin gelişimi üzerinedir. Çalışma, sinemanın saraya girdiği tarih olan 1896 ile mısır filmlerinin ülkemizde popüler olduğu yılların sonu olan 1950 arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu yıllar arasında hem film hem de genel anlamıyla film müziği üretimi, batı ülkelerine kıyasla çok daha yavaş bir gelişim göstermiştir. Çalışmada bunun nedenleri, sinema tarihçilerinin araştırmaları ve tanıklıkları üzerinden aktarılmaktadır. Çalışmanın diğer odak noktası ise, tanınmış bestekârimız Sadeddin kaynak'ın film müziği besteciliğidir. Tezde kaynak'ın, söz konusu tarihler arasında en çok film müziği üretmiş olan bestekârimız olduğundan bahsedilmiştir. Döneminin Türk Müziği uslubuna aykırı, popüler ve arabesk tarzda eserler bestlediği gerekçesiyle birçok kesim tarafından olumsuz şekilde eleştiriler almıştır.

- **Yeşilçam Sinemasında Film Müziği Ve Popüler Kültürle İlişkisi (Gökhan Aşçı, Yüksek Lisans, 2014)**

Bu çalışmada, Türk sinemasında 1950-1980 yılları arasında hayat bulan; dönemin popüler kültürünü yansıtmaya bakımdan önemli bir dönem olan Yeşilçam sinemasındaki film müziklerinin popüler kültürle ilişkisi incelenmiştir. Bu film müziklerinin popüler kültür değerlerini ne şekilde yansıttığı, seçilen örnek filmler üzerinden analiz edilmiştir. Yeşilçam sineması ile dönemin popüler müziğinin birbirini besleyerek popüleritelerini arttırdıkları, böylece ticari başarılarını garantiye yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- **15-18 Yaş Grubu Lise Öğrencileri İle Yeşilçam Sinemasında Kullanılan Türk Sanat Müziği Repertuarından Oluşan Bir Müzikalin Sahneye Konması (Cenk Yüksel, Yüksek Lisans, 2015)**

Bu çalışmanın özet içeriğinde, yerli müzikallerin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olduğu düşüncesi belirtilip, 15-18 yaş grubu öğrencilerle yeşilçam sinemasının içeriğinde kullanılan türk sanat müziği eserleri kullanılarak, bir yeşilçam müzikali ortaya konmuştur.

- **1968-1978 Yılları Arasında Yeşilçam Filmlerinde Kullanılan Türk Müziklerinin Makamsal Ve Yapısal Açılardan İncelenmesi (Yağmur Eylül Dönmez, Yüksek Lisans, 2017)**

Bu araştırma '1968-1978 yılları arasında yeşilçam film müziklerinde kullanılan türk müziklerinin makamsal, yapısal ve 'sosyo-kültürel', 'psiko-sosyal' açılardan incelenmesi' amacıyla hazırlanmıştır. Yapılan araştırmada: yeşilçam film müziklerinin işitsel anlamda önemli bir yardımcı öge olduğu, farklı anlamlar ve ifadeler katabildiği, Türk sanat müziğinin gelenekselliği ve kültürel öğelerin devamlılığı ve aktarımında önemli bir rol oynadığı, bazı yeşilçam filmleri için türk sanat müziği eserleri bestlendiği ve bu eserlerin filmlere adını verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

- **Arabesk Müziğin Sinemada Gösterimi (Aşkın Yıldız, Yüksek Lisans, 2020)**

Bu çalışmada, arabesk müziğin sinema üzerinde rolü üzerine çalışılmıştır. Arabesk türünün sadece müzikle kalmayıp, bir film türü haline gelmesi; arabesk müzik ve arabesk senaryonun bir bütün haline gelip, yeni bir tür olarak, halkın büyük bir kitlesinin beğenisini topladığı vurgulanmıştır.

-

- **The Singer Films Of Yeşilçam Cinema (Yeşilçam Sinemasındaki Film Şarkıcıları) (Yasemin Barlan, Doktora,2022)**

Özet: bu çalışma Türk sinemasındaki şarkıcı filmleri ile film müziklerinin ilişkisi üzerine odaklanmaktadır. Türk sinemasında yeşilçam olarak bilinen dönemin yirmi senesindeki filmler incelenmiştir. Şarkıcı filmlerinin film müzikalleri arasında sayılıp sayılmayacağı incelenmiştir. Bunun yanı sıra şarkıcı filmlerini ortaya çıkaran dönemin kültürel özellikleri ve dönemin popüler müziği ve eğlence sektörü ile ilişkisi de araştırılmıştır. Belirli kriterlere göre belirlenen filmler izlenmiş ve özellikle şarkı sahneleri incelenmiştir. Filmdeki şarkı söyleme sahnelerinin film anlatımına katkısı neoformalist analiz yardımı ile incelenmiştir. Bu çalışma Yeşilçam sinemasının orta dönemini, o dönemin sosyo-kültürel ikliminin sinemaya olan etkisini ve o döneme ait en popüler film türlerinden birini anlamak için faydalıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma sonucunda; anahtar kelimeler bölümüne “Yeşilçam” ve “Müzik” kelimeleri aratıldığında, karşılaşılan on iki tezin sadece altısının konuyla doğrudan ilişkili olduğu; geriye kalan altısının bu konuyla doğrudan ilişkili olmadığı ortaya konmuştur. Alana yönelik çok fazla çalışma olmadığı, yazılan tezlerin üçünün yönteminin belirtilmemiş olduğu, yapılan çalışmaların daha çok Türk müziği konservatuarlarında yazıldığı, tezlerin tamamının sosyal bilimler enstitüsülerinde yazıldığı, konuya ilişkin ilk tezin 2011 yılında yazıldığı ortaya konmuştur. Döneminde, müzik üslubunun Türk Müziği üslubundan farklı olması düşünülmesi sebebiyle eleştiri oklarına maruz kalmış olan Sadeddin Kaynak'ın, Yeşilçam sinemasına en çok hizmet etmiş, en çok film müziği eseri üreten besteci olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Yeşilçam müziği ve dönemin popüler müziğinin, popülerliğinin artması ve ticari bakımdan garantiye alınması bakımından birbirlerini desteklediği belirtilmiştir.

Yeşilçam film müziklerinin, Türk sanat müziğinin gelenekselliği ve kültürel öğelerin devamlılığı ve aktarımında önemli bir rol oynadığı, bazı Yeşilçam filmleri için Türk sanat müziği eserleri bestelendiği ve bu eserlerin filmlere adını verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akademik bilgiye ulaşmanın en önemli yolu olan tezler ve makalelerde, anahtar kelime ve başlık seçiminin tez içeriği ile uyumlu olması önerilmektedir. Yazılan her tezin yönteminin açık bir şekilde belirtilmesi gerekir.

KAYNAKLAR

- Dönmez, Y.E. (2017). *1968-1978 yılları arasında Yeşilçam filmlerinde kullanılan Türk müziklerinin makamsal ve yapısal açılardan incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, MALATYA, TR.
- Aşçı, G. (2014). *Yeşilçam sinemasında film müziği ve popüler kültürle ilişkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, TR.
- Yüksel, C. (2015). *15-18 yaş grubu lise öğrencileri ile Yeşilçam sinemasında kullanılan Türk Sanat Müziği repertuarından oluşan bir müzikal'in sahneye konması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul, TR.
- Yıldız, A. (2020). *Arabesk müziğin sinemada gösterimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne, TR.
- Dalğın, M.Y. (2011). *1896-1950 yılları arasında Türkiye'de film ve film müziği üretimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul, TR.
- Barlan, Y. (2004). *The singer films of Yeşilçam cinema*. Yayımlanmış doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, TR.
- Yılmazkol, Y., (2021, 28 Mart). "Sinemacılar dönemi nedir?". 19.11.2023 tarihinde <https://www.iienstitu.com/blog/sinemacilar-donemi> adresinden alınmıştır.

Süheyla Doğan , Öznur Öztosun Çaydere

TÜRKİYEDE MÜZİK TERAPİ SERTİFİKASI VEREN KURUMLAR

GİRİŞ

Ruhun gıdası olarak adlandırılan müzik, geçmişten günümüze birçok hastalığın tedavisinde kullanılmış ve tedavi merkezlerinde yer alan önemli bir araç haline gelmiştir. Zotti (2020) sağlığın daha iyi olabilmesi için birçok müdahale olduğunu belirtmiş fakat müziğin içlerinden diğerlerine göre daha güçlü bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. En eski tedavi yöntemlerinden biri olan müziğin, çeşitli kültürlerde şifa dağıtmak amacıyla kullanıldığı bilinmektedir. Müziğin sağlık alanı içindeki bu kullanımı günümüzde müzik terapi kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik terapisi, terapiye ihtiyacı olan bireylerin psikolojik, sosyal, zihinsel ve bazı durumlarda fiziksel ihtiyaçlarını sağlamasında müziği amaç ve araç olarak kullanan uzmanlık dalıdır. Günümüzde modern bir meslek dalı haline gelen müzik terapisi Bruscia (2014) tarafından, terapistin müzik deneyimlerini ve onlar aracılığıyla gelişen ilişkileri değişimin dinamik güçleri olarak kullanarak danışanın sağlığını geliştirmesine yardımcı olduğu sistematik bir müdahale süreci olarak tanımlanmıştır (s. 12). Başka bir müzik terapi tanımı olarak Amta (2005) ise müzik terapisini, onaylı bir müzik terapisi programını tamamlamış, profesyonel biri tarafından terapötik bir ilişki içerisinde kişiselleştirilmiş hedeflere ulaşılması için müzik müdahalenin, klinik ve bu bağlamda kanıta dayalı kullanım şeklini ifade etmiştir. Yapılan bazı araştırmalar, müziğin ruhsal hastalıkların gelişimine etkisi olduğunu, insanın duygusal durumunu düzenleyen serotonin, dopamin, adrenalin, testosteron gibi hormonları olumlu yönde etkilediğini, kan basıncını ve solunum ritmini düzenlediğini ve aynı zamanda beyindeki oksijen seviyelerini ve kan akışını dengelediğini göstermektedir (Karamızrak, 2014, s.54).

Ülkemizde tedavilerde müziğin kullanılması oldukça önemi bir yere sahiptir. Öztürk ve Özberk, (2018) yaşadığımız coğrafyada müzik terapi uygulamaları 800’lü yıllardan itibaren yazılı kaynaklarda yer aldığını ve 1800’lü yıllara kadar gelişerek geldiğini belirtmiş fakat 1850’li yıllarda müzikli uygulamalardan uzaklaştığını veya unutulduğunu belirtmiştir. Müzik terapiyle ilgili kurulan ilk kurum TÛMATA’dır. 1976 yılında, Yrd. Doç. Dr. Rahmi Oruç Güvenç tarafından, “Türk Musikisinin doğuşunu, gelişmesini, tedavi değerini, repertuar ve enstrüman zenginliğini araştırmak ve tanıtmak amacı” ile kurulmuştur (TÛMATA, 2023). 1991-1995 tarihlerinde İstanbul Üniversitesi Etnomüzikoloji Araştırma ve Uygulama Merkezi’ne bağlı olarak faaliyet gösterdikten sonra, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü’nde, Türk Musikisini Araştırma ve Tanıtma Birimi olarak faaliyetine devam etmiştir. TÛMATA, Türkiye’de birçok çalışmayı yürütmektedir fakat Sağlık Bakanlığına bağlı değildir (TÛMATA, 2023). TÛMATA’dan sonrasında ülkemizde 2014 yılında Müzik Terapi Derneği (MÛZİTED) kurulmuştur. “Müziğin ve diğer sanatların ülkemizde tanıtılması, geliştirilmesi ve toplumun yararına kullanılması için çalışmalarda bulunulması” amacıyla kurulmuştur. Dernek, 2014 yılından itibaren müzik terapiyle ilgili pek çok uluslararası sempozyum, çalıştay ve atölye çalışmaları düzenlemiş ve Türkiye’de müzik terapi alanına katkılar sağlamıştır.

Türkiye’de müzik terapi eğitimleri, 04 Şubat 2014 tarihli Resmi Gazete ‘de yayımlanan Sağlık Bakanlığı Sertifikalı Eğitim Yönetmeliği, Müzik Terapisi Sertifikalı Eğitim Programını tanımlamış ve aynı yönetmelik, Bakanlık Makamının 13/07/2016 tarihli ve 469 sayılı onayıyla resmi olarak geçerli

hale gelmiştir. “2014 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından “Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp” kapsamına giren müzik terapiye yönelik, 2018 yılında üniversiteler bünyesinde sertifika programları başlatılmıştır” (Özyıldız ve Uçaner, 2019). Bu sertifika programları ilgili bakanlık tarafından yetkilendirilen GETAT (Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp) eğitim merkezlerinde yürütülmektedir. Verilen eğitime müzik meslek mensupları ve sağlık meslek mensupları katılabilmektedir. Bu bağlamda eğitimi başarılı bir şekilde tamamlayan katılımcılar sertifika almaya hak kazanarak müzik terapisti unvanını alabilmektedir. Bununla birlikte, sertifikalı kişiler arasında, müzik terapisi uygulama yetkisine sadece hekimler ve diş hekimleri sahiptir. Verilen sertifika eğitimi 7 yıl boyunca geçerlidir. Eğitimci adaylarının, verecekleri eğitimin konusuyla ilgili en az lisans mezunu olmaları veya dersin alanında aktif çalıştıklarını belgelemeleri, eğitimci niteliklerini yerine getirmeleri için yeterli kabul edilmektedir. Aşağıda verilen tabloda Sağlık Bakanlığına bağlı GETAT eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim programlarının müfredatı yer almaktadır.

Tablo 1. Sağlık Bakanlığına Bağlı Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı Müfredatına İlişkin Bilgiler

Konular	Süre(Ders Saati)		
	Teori	Uygulama	Toplam
Modül 1- Müzik Terapiye Giriş ve Tıbbi Terminoloji			
1.Müzikterapiye Giriş	2	0	2
2.Müzikterapinin Tarihiçesi	2	0	2
3.Mesleki Etik ve Mevzuat	6	0	6
4.Tıbbi Terminoloji	10	0	10
Modül-1 Toplam	20		20
Modül 2- Fizyoloji			
Temel Fizyoloji	25	5	30
Modül-2 Toplam	25	5	30
Modül 3- Müzik Teorisi ve Müziksel Okuma			
1.Temel Müzik Kavramları	3	0	3
2.Müziksel Okuma ve Müzik Teorisi	4	8	12
3.Ritim	2	8	10
Modül-3 Toplam	9	16	25
Modül- 4 Toplu (Grup Haline) Müzik İcrası			
1.Toplu Çalma	0	10	10
2.Toplu Söyleme	0	10	10
Modül-4 Toplam	0	20	20
Modül-5 Müziğin Psikolojik ve Sosyolojik Temelleri			
1.Psikoloji ve Müzik	10	0	10
• Psikolojinin Temel Kavramları			
• Psikoloji ve Müzik İlişkisi			
2.Sosyoloji ve Müzik	10	0	10
• Sosyolojinin Temel Kavramları			
• Sosyoloji ve Müzik İlişkisi			
3.Müzik ve Beyin	5	0	5
4.Müzik ve Davranış	5	0	5
Modül-5 Toplam	30	0	30
Konular	Süre (Ders Saati)		
Modül- 6 Müzikterapi Metodları	Teori	Uygulama	Toplam

1.Müzikterapi Metotlarına Giriş	20	0	20
• Reseptif müzikterapi metodu			
• Kreatif (yaratıcı) müzikterapi metodu			
• Rekreatif (yeniden yaratıcı) müzikterapi metodu			
• Müzikterapide doğaçlama metodu			
• Aktif müzikterapi metodu			
• Baksı dansı			
2.Müzikterapi Metotlarında Kullanılan Teknikler	5	0	5
Modül-6 Toplam	25	0	25
Modül-7 Müzikterapi Klinik Pratiği I			
1.Stres, panik atak ve anksiyete bozukluğunda müzikterapi	2	8	10
2.Migren, gerilim tipi ve karma baş ağrılarında müzikterapi	2	8	10
Modül-7 Toplam	4	16	20
Modül 8- Müzikterapi Klinik Pratiği II			
1.Nörolojik hastalıklarda müzikterapi	2	8	10
2.İrritabl barsak sendromu, bulantı-kusma ve kabızlıkta müzikterapi	2	8	10
Model-8 Toplam	4	16	20
Modül 9- Müzikterapi Klinik Pratiği III			
1.İmmün sistemin güçlendirilmesinde müzikterapi	2	8	10
2.Astım tedavisinde destekleyici müzikterapi	2	8	10
Modül-9 Toplam	4	16	20
Modül 10- Müzikterapi Klinik Pratiği IV			
1. Uyku bozukluklarında müzikterapi	3	8	10
2.Mekanik kas-iskelet sistemi, doğum ve kansere bağlı ağrıların azaltılmasında müzikterapi	6	8	10
Modül-10 Toplam	9	16	25
GENEL TOPLAM	130	105	235

Yukarıda Sağlık Bakanlığına Bağlı Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı Müfredatına İlişkin Bilgiler mevcuttur. Üniversitelere bağlı Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programlarının da mevcut olduğu ve müfredatlarının farklılık gösterdiği yapılan literatür çalışmasında görülmesi sebebi ile böyle bir araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca “İstanbul’da yasal yetkinliği olan müzik terapi kurum ve kuruluşların incelenmesi” başlıklı tez ile yapılan bu araştırma konu benzerliği göstermektedir. Aradan geçen dört yıllık süreçte nasıl bir değişim olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın problem cümlesi; Türkiye’deki Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programları kapsamında nasıl bir eğitim verilmektedir? Biçiminde oluşturulmuştur.

Alt Problemler

1. Türkiye’de “Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programında” nde ders içerikleri nelerdir?
2. Türkiye’de “Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Program”ına kabul şartları nelerdir?
3. Türkiye’de “Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Program”ının kazanımları nelerdir?

Önem: Bu araştırma müzik terapi alanında ülkemizde çalışmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olması açısından önemlidir.

Sınırlılık: Bu araştırma, Türkiye’de ki Müzik Terapi Sertifika Eğitimi veren kurumların Web sayfaları ve Türkiye’de ki müzik terapi sertifika eğitimi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma olup, desen olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasını Yin (1984) “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi(içeriği) içinde çalışan, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi” olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Evren ve Örneklem

Evren bir araştırma için soruları cevaplamak amacıyla ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük bir gruptur(Büyüköztürk vd. , 2021). Araştırmanın evrenini 2023 yılına kadar Türkiye’de Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı imkânı sağlayan tüm kurumlar yer almaktadır. Fakat bu çalışmada örneklem seçimine gidilerek üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerine bağlı olarak eğitimlere devam eden Müzik Terapi Sertifikalı eğitim programları ele alınmıştır.

Türkiye’de müzik terapi eğitim sertifikası veren kurumların tespiti, kurumlarda verilen sertifika eğitimin içeriğinin, kimlerin katılabileceğinin ve eğitim sonrası kazanımlarının incelenmesine dayalı bu araştırma kapsamında konuya ilişkin web siteleri taranmıştır. Tarama sonucunda Sağlık Bakanlığına bağlı olarak üniversitelerde kurulan GETAT eğitim merkezleri müzik terapi eğitim sertifikası verildiği ve Devlet -vakıf üniversitelerinde sürekli eğitim merkezlerine bağlı (Sağlık Bakanlığına bağlı olmayan) müzik terapi eğitim sertifikası verildiği tespit edilmiştir. Sağlık Bakanlığına bağlı olarak GETAT eğitim merkezlerinde verilen müzik terapi eğitim sertifikası ve üniversitelerde sürekli eğitim merkezlerine bağlı olarak verilen müzik terapi eğitim sertifikası arasında farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmada örneklem olarak halihazırda üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde müzik terapi eğitim sertifikası veren kurumlar ele alınmıştır.

Tablo 2. 2018 Yılından 2023 Yılına Kadar Eğitimi Sürdürülen Üniversitelere Bağlı Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programları

Üniversiteler	Araştırma Merkezi	Şehir
Arel Üniversitesi	Sürekli Eğitim Merkezi	İstanbul
Bahçeşehir Üniversitesi	Sürekli Eğitim Merkezi	İstanbul
İstinye Üniversitesi	Sürekli Eğitim Merkezi	İstanbul
Kırklareli Üniversitesi	Sürekli Eğitim Merkezi	Kırklareli
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	GETAT	İstanbul
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	GETAT	Ankara
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Yaşam Boyu Eğitim Merkezi	Sakarya
Haliç Üniversitesi	Sürekli Eğitim Merkezi	İstanbul
Üsküdar Üniversitesi	Müzik Terapi Uygulama ve Araştırma Merkezi	İstanbul
Medipol Üniversitesi	GETAT	İstanbul

Tablo 2’de görüldüğü üzere 2014 yılından 2023 yılına kadar üniversitelere bağlı olarak 11 adet Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı bulunmaktadır. Tabloda yer alan kurumların eğitim verdiği merkezlerin değişiklik gösterdiği görülmektedir. 6 üniversitenin sürekli eğitim merkezine bağlı, 3

üniversitenin Getat'a bağlı ve 1 üniversitenin ise kendi bünyesinde Müzik Terapi Uygulama ve Araştırma Merkezine bağlı olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 2023 Yılı Üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezlerine Bağlı Olan Aktif Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programları

Üniversiteler	Araştırma merkezi	Şehir
Arel Üniversitesi	Sürekli eğitim merkezi	İstanbul
Bahçeşehir Üniversitesi	Sürekli eğitim merkezi	İstanbul
Kırklareli Üniversitesi	Sürekli eğitim merkezi	Kırklareli
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Yaşam Boyu eğitim merkezi	Sakarya

Tablo 3'de görüldüğü üzere aktif olarak 4 üniversitenin sürekli eğitim merkezlerine bağlı bir şekilde müzik terapi sertifikalı eğitim programı sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini seçilen bu 4 üniversite oluşturmaktadır.

İşlem Basamakları

Şekil 1. Araştırmada uygulanan işlem basamakları



Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, "araştırılması amaçlanan olgu veya olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır" (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu bağlamda araştırma için gerekli verileri elde etmek amacıyla sürekli eğitim merkezlerine bağlı ve müzik terapi sertifika programı sunan üniversitelerin web sitelerinde yer alan içerikler tek tek incelenerek kayıt altına alınmıştır. Eğitim sonrası verilen sertifika hakkında net bir bilgi bulunmadığından dolayı üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerine telefonla ulaşılmış sertifika programı hakkında görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir tekniktir" (Büyüköztürk vd. 2020 s.259). Yürütülen araştırmada üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerine bağlı web sitelerinden elde edilen içeriklerin kodlanmasıyla temalar elde edilmiş ve bulgular kısmında sunulmuştur. Oluşturulan temalar bulgular kısmında tablolar halinde sunulmaktadır.

GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Döküman analizi tekniği kullanılarak yapılan bu çalışmada, kullanılan bu teknik ile birlikte “ek veri sağlanmasının yanı sıra, olayla ilgili ek bir bakış açısı da sağlanabilmekte, tek bir veri toplama yönteminin getirebileceği olası yanlışlık telafi edilebilmekte ve tüm bunlar da çalışmanın güvenilirliğini arttırma potansiyeli taşımaktadır” (Patton, 2002; Saldana, 2011, Aktaran:Sak, Ş. Sak, Şendil ve Nas, 2021).

ETİK KURUL İZİN BELGESİ

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir değişim yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışmada etik kurul onayı gerektirecek şekilde veri toplanmadığından etik kurul onayı alınmamıştır.

BULGULAR VE YORUM

Türkiye’de Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programında Yer Alan Ders İçeriklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4. Türkiye’de “müzik terapi sertifikalı eğitimi “programında işlenen konular

Bağlı Olunan Üniversiteler	Müzik Terapiye Genel Bakış	Müzik ve Fizyoloji	Müzik Terapisinde Ritim Bilgisi	Müzik Terapisinde Temel Yöntem Ve Teknikler	Müzik Terapi Uygulama İlkeleri Ve Alanları
Arel Üniversitesi					
Bahçeşehir Üniversitesi ¹	*	*	*	*	*
Kırklareli Üniversitesi					
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi					

Türkiye’de aktif olarak üniversitelere bağlı verilen *Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı* müfredatında yer alan konular Tablo 4’de mevcuttur. İncelenen *Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim programlarının* neredeyse tamamında aynı isimli eğitim içeriklerinin yer aldığı görülmektedir. Sakarya üniversitesi ve Kırklareli üniversitesi eğitim içeriklerini modüler şekilde birbiriyle aynı sunarken, Arel üniversitesi modül şeklinde değil konu başlıklarına ayırarak sunmuştur. Arel üniversitesi, Sakarya ve Kırklareli üniversitesiyle eğitim içeriklerinin isimsel olarak aynı olduğu fakat sistem bakımından farklı olduğu incelemeler sonucunda görülmüştür. Yukarıdaki tablo sadece isimsel olarak ele alınan bir tablodur. Sistem farklılıkları bu tablonun içinde yer almamaktadır ve tablonun altındaki açıklamalarda sistem farklılıklarından bahsedilmiştir. Ek olarak Arel Üniversitesinde, rehabilitasyon uygulama örnekleri adında bir eğitim içeriği bulunmaktadır.

¹ Bahçeşehir Üniversitesi web sayfasında eğitim içeriklerine 9 başlık altında yer vermesi nedeniyle ve diğer üniversitelerden bu yönüyle ayrılmasıyla tabloda işaretleme yapılmamıştır.

bölümlerin mezuniyet şartının yer aldığı bir bilgiye rastlanmamıştır. Kırklareli Üniversitesinin kabul şartları incelendiğinde, ilgili bölüm çalışanları/mezunları ve ilgili bölümlerde eğitimini sürdüren öğrenciler şeklinde bir bilgi verilmiştir. Fakat ilgili bölümlerin ne olduğuna dair net bir bilgi verilmemektedir. Sakarya Üniversitesinde ise eğitimin herkese açık olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programlarının Kazanımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Arel Üniversitesi Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı kazanımları; nörorehabilitasyon, pediatri, özel eğitim ve psikolojik müdahale alanlarında uygulama biçimlerinde yeterlilik, Bahçeşehir Üniversitesi Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı kazanımları; diğer üniversitelerin Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı kazanımlarından farklı olarak müzik hakkında çeşitli bilgileri elde ederek bu alanda farkındalık, Kırklareli ve Sakarya Üniversitelerinin Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı kazanımlarının ise benzer olduğu görülmektedir.

SONUÇ , TARTIŞMA VE ÖNERİLER

² Kırklareli Üniversitesinin Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı planlama aşamasında olduğundan dolayı kabul şartları belirtilmemiştir.

Bu araştırmada üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren sürekli eğitim merkezlerinin müzik terapi sertifikalı eğitim programları incelenmiştir. 2018 yılından 2023 yılına kadar toplam on bir üniversitenin çeşitli araştırma merkezleri bünyesinde Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programının örneklem belirlenirken tespit edilmiştir. Ancak 2023 yılında aktif olarak sadece on bir programdan dördünün eğitimlere devam ettiği saptanmıştır.

Üniversitelerin Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı dahilinde ders içeriklerinin incelenmesi sonucunda eğitim içeriklerinde isimsel olarak benzerliklerin olduğu fakat sistemsel olarak birbirlerinden ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sağlık Bakanlığına bağlı GETAT merkezlerinde yürütülen eğitim içeriğinin 10 modülden oluşması ve başlıkların daha detaylı olması, üniversitelere bağlı merkezlerde yürütülen eğitim içeriğinden farklı olduğunu göstermektedir.

Üniversitelerin Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programına kabul şartlarının incelenmesi sonucunda, Arel Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesine bağlı merkezlerde yürütülen eğitimlere her meslek grubunun dahil edilmediği tespit edilmiştir. Sakarya Üniversitesine bağlı merkezde yürütülen eğitimlere her meslek grubunun dahil edildiği saptanmıştır. GETAT merkezlerine yürütülen eğitimlere sadece iki meslek grubunun katılabildiği ve bu meslek gruplarının Sağlık Meslek Mensupları ve Müzik Meslek Mensupları olduğu bilinmektedir. Bu bilgi dahilinde üniversitelere bağlı yürütülen eğitimlere birçok meslek gruplarının katılabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Üniversitelere bağlı merkezde yürütülen eğitimlere katılım sağlanabilmesi için gerekli olan mezuniyet şartının da (lise, ön lisans, lisans) yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversitelerin Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim Programı kazanımlarının incelenmesi sonucunda, Üniversitelerin kazanımlarının birbirlerinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Arel Üniversitesi nörorehabilitasyon, pediatri, özel eğitim ve psikolojik müdahale alanlarında uygulama biçimlerinde yeterlilik kavramlarına dikkat çekerken, Bahçeşehir Üniversitesi ise diğer üniversitelerin kazanımlarından farklı olarak müzik hakkında çeşitli bilgileri elde ederek bu alanda farkındalık kavramına dikkat çektiği tespit edilmiştir. Kırklareli ve Sakarya Üniversitelerinde ise kazanımların benzer olduğu saptanmıştır.

Bu bağlamda; Türkiye'deki müzik terapi sertifikalı eğitim programlarının sonlandırılarak, Müzik Terapi eğitiminin lisans ve/veya lisansüstü programlarla yürütülmesi ve bu konuyla ilgili seminer sempozyum vb. etkinliklerin artırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Amerikan Müzik Terapi Birliği (AMTA). <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>, Erişim Tarihi: 11.10.2023.
- Alfredo Zotti, ve Bob Rich. (2020). *Music Therapy: An Introduction with Case Studies for Mental Illness Recovery*. Loving Healing Press.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy* (3. Baskı). University Park, IL: Barcelona Publishers:36.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karamızrak, N. (2014). Ses ve Müziğin Organları İyileştirici Etkisi . *Koşuyolu Kalp Dergisi* , 17 (1) , 54-57 . DOI: 10.4274/khj.4775
- Özyıldız, A. ve Uçaner Ç.B. (2019). *Bağımlılıkla Mücadelede Müzik Terapi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Öztürk, L. ve Özbek, H. (2018). Küllerinden Doğan Bir Tıbbi Uygulama: Müzik Terapi . *Sağlık Hizmetleri ve Eğitimi Dergisi* , 2 (1) , 1-8 . DOI: 10.26567/JOHSE.2018142106
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Türk Musikisini Araştırma ve Tanıtma (TÜMATA). <https://tumata.com> Erişim Tarihi:11.10.2023.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12 baskı)*.

Ümit Koç

Parmak Pozisyonları Doğrultusunda Flütün Tarihsel Gelişimi

GİRİŞ

İlk ve son hali karşılaştırıldığında müzik aletleri arasındaki en radikal değişim flütte görülmektedir (Solum, 1992). Basit ve ilkel bir yapıda kemik, bambu, kamış, ahşap, kristal ve fildişi türlerinde karşımıza çıkan flüt, 19. yüzyılda farklı metal formlarına girerek günümüz 21. yüzyıldaki standart halini almıştır (Onuk 2019; Dik, 2016 ve Powell, 2002). Bu yolculuk içerisinde flütün değişimi adına 4 kritik dokunuş var olagelmıştır. Bunlardan ilki M. Hotteterre tarafından yekpare formdaki flütün 18. yüzyılın başlarında 3 ayrı parçaya ayrılması ve flüte ilk ek perdenin (Re#) koyulmasıyla gerçekleşmiştir (Gianni, 1993; Toff, 1996 ve Powell, 2002). Bu ek perde sayesinde Re karar olan flüt kromatik bir yapıya kavuşmuştur. Ayrıca babasıyla birlikte geliştirdikleri bu çalgının ne şekilde çalınması gerektiği ve müzikal anlamda bir rehber olması adına 1707 yılında *Principes de la flute traversiere, de la Flute a Bec, et du Haut-bois, Op.1* adlı 18. yy.ın en çok basımı yapılan metodunu yayınlamıştır (Hotteterre, 1728; Toff, 1996).

Hotteterre ile popüleritesi doruk noktasına ulaşmış olan flüte kritik ikinci dokunuş ise 18. yüzyılda J. J. Quantz ile gelmiştir. Quantz, döneminin anlayışına özgü olarak anarmonik seslerin her ne kadar bağdaş gözükmüyor olsa da birbirinden farklı sesler olduğunu savunmuş ve flütte bir ek perde olarak hâlihazırda Re# perdesi bulunurken anarmoniği Mib perdesini de ikinci bir ek perde olarak flüte eklemiştir (Toff, 1996). Bu perde ilavesinin yanında flütün başlığında yaptığı yenilikle flütü akort edilebilir bir çalgı haline getirmiştir (Koçyiğit, 2010). Geliştirdiği çalgısına 1752 yılında Flüt Çalmayı Öğrenme Üzerine Deneme (Versuch Einer Anweisung Die Flöte Tracersiere Zu Spielen) adlı eserini yazarak müzik ve flüt pedagojisi üzerine geniş kapsamlı bilgilere yer verirken flütte standart, alternatif ve tril perdelerinin pozisyonlarını da diyagramlarla açıklanmıştır (Turgay, 2017; Quantz, 1752, s. 353).

18. yüzyıl, flütte art arda ek perdelerin ortaya çıkmasına sahne olmuştur. Öncelikle Re majör üzerine sıralı bir yapıya sahip olan flütte Fa natürel perdesi, ardından Sol diyez perdesi, sonrasında Si bemol perdesine sahip flütler 18. yüzyılın ikinci yarısında, özellikle İngiltere’de, deneysel yapıda tek tek ortaya çıkmıştır. Yalnız bu flütler arasında herhangi bir patent ya da piyasayı domine edebilecek şekilde bir üretim olmadığı için bu ek perdeleri ilk olarak kimin koyduğu bir sır olarak kalmıştır. Powell’a göre dönemin flüt virtüözü, besteci ve yenilikçi Tromlitz var olan bu dört perdeli flütü geliştirmiş, uzun Si bemol perdesini eklerken ikinci oktav Do perdesini de başparmağa almış, ayrıca *Kör Virtüöz* adıyla nam salan Friedrich Ludwig Dülon’dan gördüğü uzun Fa perdesini de kopyalayarak kendi geliştirdiği flütü tamamlamıştır (2002, s. 111-112).

Yalnız iki delikten meydana gelen basit bir kemik parçasının, 17 perdeden oluşan altın, gümüş ve platin gibi çok değerli metallere dövüleceği, adeta mühendislik harikası bir çalgıya dönüşebileceğini kim bilebilirdi ki? 19. yüzyılda bu mucizeyi gerçekleştiren Theobald Boehm’in dehası tarihte büyük harflerle yazılmıştır (Koç ve Karaelma, 2023, s.363). 19. yüzyılda geliştirilen bu

flüt günümüz 21. yüzyılda da halen standart çalgı olarak tüm dünyada kullanılmaktadır. 1871 yılında Flüt ve Flüt İcrası (Die Flöte und das Flötenspiel) adını verdiği kitapta göstermiş olduğu diyagramlarla flütün geleneksel parmak pozisyonlarının yanı sıra alternatif parmak pozisyonlarına da yer vererek bu bilgileri gelecek kuşaklara aktarmıştır (Alıcı, 2010; Boehm, 1922, Dikicigiller, 2014; Powell, 2002; Sarıboğa, 2011; Toff, 1996; Tüfekçioğlu, 2007).

Rönesans döneminde 6 delikli yekpare haldeki flüt, günümüze kadar geçirdiği değişim süresince kullanılan parmak pozisyonlarında da farklılıklar göstermiştir. Boehm'in tüm hayatını adanarak geliştirdiği flüt her ne kadar günümüzde standart çalgı olarak kullanılıyor olsa da özellikle 20. yüzyılda başlayan farklılaşma arayışları ve genişletilmiş çalım teknikleri Boehm'in standart haline getirdiği parmak pozisyonlarını neredeyse tamamıyla değiştirmiştir. 2023 yılında Türkçe literatürde yapılan taramalar sonucunda parmak pozisyonlarının yer aldığı 14 adet akademik çalışma tespit edilmiştir (Gökdemir, 2022; Perçin, 2022; Uğurlu, 2021; Bayram, 2020; Dedeoğlu, 2019; Çil, 2018; Uşen, 2013; Sarıboğa, 2011; Bulut, 2011; Özer, 2010; Coşkun, 2010; Turgay, 2002; Gündüz, 2008; Turgay, 1993) Yalnız, bu çalışmaların hiçbirisinde parmak pozisyonlarının gelişimi çerçevesinde flütün evrimini inceleyen bir bölüm saptanamamıştır. Literatürde böylesi bir boşluğu dolduracağı düşünülerek bu çalışmanın amacı parmak pozisyonları doğrultusunda flütün tarih içerisinde nasıl bir gelişim ortaya koyduğunu göstermek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda da araştırmanın problem cümlesi "Parmak pozisyonları doğrultusunda flütün tarih içerisinde gelişimi nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Parmak pozisyonları doğrultusunda flütün tarih içerisinde nasıl bir gelişim ortaya koyduğunu göstermeyi amaçlayan bu çalışma nitel paradigmayla bir tarihsel araştırma çalışması olarak yürütülmüştür. Berg'e göre tarihsel araştırma yöntemi, geçmişte yaşanmış olayların bir zaman ve yer ilişkisi içinde birbirleriyle olan nedensel ilişkilerinin belirlenip olaylara ilişkin bir anlatı kurulması yöntemidir (2012, s. 296). Araştırmaya veri sağlamak ve elde edilen verileri işlemek adına doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizi; nitel veri toplama aracı olarak, gözlem ve görüşmenin dışında araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren materyallerin incelenmesi ve analizi şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2018, s. 187).

Çalışma Grubu

Tarihsel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada amaç doğrultusunda literatür taranmış ve kronolojik bir sırayla flüt metotları incelemeye alınmıştır. 17. yüzyıldan başlayarak 20. yüzyılın sonlarına kadar Tablo 1'de verilmiş toplamda 26 adet yazılmış flüt metodu saptanmıştır.

Tablo 1.*Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Kompozitör	Dönem	Yıl	Çalgı Tipi
Playford, John	Barok	1686	Flüt, Blok Flüt
Hotteterre, Jacques	Barok	1707	Flüt, Blok Flüt, Obua
Pearson, William	Barok	1722	Flüt
Corrette, Michel	Barok	1740	Flüt
Quantz, J. Joachim	Barok	1752	Flüt
Heron, Luke	Klasik	1771	Flüt
Lorenzoni, Antonio	Klasik	1779	Flüt
Tromlitz, J. G.	Klasik	1791	Flüt
Peraut, Mathieu	Klasik	1800	Flüt
Monzani, Tebaldo	Klasik	1801	Flüt
Hugot & Wunderlich	Klasik	1804	Flüt
Wragg, Jacob	Klasik	1806	Flüt
Fürstenau, A. B.	Klasik	1826	Flüt
Dressler, Rafael	Klasik	1827	Flüt
Berbiguier, B.T.	Romantik	1830	Flüt
Lindsay, Thomas	Romantik	1830	Flüt
Drouet, Louis	Romantik	1830	Flüt
Nicholson, Charles	Romantik	1836	Flüt
Soussmann, Heinrich	Romantik	1841	Flüt
Fürstenau, A. B.	Romantik	1844	Flüt
Altes, Henry	Romantik	1880	Flüt
De Lorenzo, Leonardo	20. yy.	1912	Flüt
Wagner, Ernest	20. yy.	1918	Flüt
Taffanel and Gaubert	20. yy.	1923	Flüt
Dick, Robert	20. yy.	1975	Flüt
Toff, Nancy	20. yy.	1996	Flüt

1686 yılından günümüze flüt için yazılmış metotlar kronolojik bir halde yukarıda verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya veri toplamak adına öncelikle Pellerite (1978)'in yayımladığı flüt repertuarı kitabı incelemeye alınmıştır. Burada saptanan 19 metodun ardından imslp.org, wikipedia, flutetunes.com, allforflute.ru ve musescore veri tabanları araştırılarak bu sayı 26'ya çıkarılmıştır. Dick (1975)'in yayımladığı *The Other Flute* metodundan sonra yayınlanmış güncel metotlarda flüt parmak pozisyonlarının gelişimine dair hiçbir farklılık saptanamadığı için tespit edilen tüm diğer metotlar bu çalışmanın dışında tutulmuştur. Yalnız, Toff (1996)'nın çalışması ilkel flütten günümüz modern flütüne kadar geçen süreçte flüt çalım tekniğinin hangi boyutlara geldiğini kapsamlı bir şekilde incelediği için bu çalışmanın içinde tutulmuştur.

Verilerin Analizi ve Geçerlik - Güvenirlik

Tespit edilen metotlarda yer alan parmak pozisyonu diyagramları ile dönemin flütleri karşılaştırılarak doküman analiziyle veri elde etme yoluna gidilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak kod kategori ve temalar oluşturulmuş ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Ayrıca, zengin betimleme ve doğrudan alıntılarla elde edilen veriler sonuç ve tartışma bölümlerinde sunulmuştur.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 03.04.2023 tarihinde 2023 – 437 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Parmak pozisyonları doğrultusunda flütün tarih içerisinde nasıl bir gelişim ortaya koyduğunu göstermeyi amaçlayan bu çalışmada toplamda 26 metot incelenmiştir. Rönesans ve öncesi dönemlerde yapılan literatür çalışması sonucunda hiçbir metodik yaklaşım saptanamamıştır. Özellikle Rönesans ve öncesi dönemlerde flüte ihtafen yazıldığı düşünülen eserler ve belirli müzik kitap ve eskizlerinde sıkça flüt resmedilmiştir. Lakin metodolojik bir boyutta yazılmış ilk eserin John Playford'a ait olduğu görülmüştür. İngiltere'de 1686 yılında yayınlanmış bu metodun başlığında her ne kadar flüte yazılmış olduğu gözükse de içeriğinde blok flüt olarak isimlendirdiğimi *recorder* çalgısına ait bir diyagramla parmak pozisyonları verilmiş, devamında progresif bir yapı içerisinde müzikal öğeler ve enstrümanın çalımına yönelik detaylara yer verilmiştir.

Playford'ın bu çalışması her ne kadar literatürdeki ilk çalışma olarak saptansa da, flüt tarihinde belki de en büyük başarıyı yakalamış, yayınlandığı 18. yüzyıl içerisinde dört farklı dile çevrilerek en çok basımı yapılmış ve literatürde flüte yazılmış ilk metot olarak ismini yazdıran Hotteterre olmuştur. *Principes de la flute traversiere, de la Flute a Bec, et du Haut-bois, Op.1* adlı çalışmasında flüt, blok flüt ve obua çalgıları için ayrı ayrı diyagramlara parmak pozisyonlarını verirken ayrıca triller için de ayrı diyagramlara yer vermiştir. Bunun yanında müzikal öğretimin gerçekleşmesi ve çalgının teknik boyutlarının eğitimi için de progresif bir yapıda metodunu biçimlendirmiştir. Flütte entonasyon boyutu için özel bir bölüm ayıran Hotteterre, çalgının güçlü ve zayıf olduğu yönlerini açıklayarak, tek tek kromatik olarak her bir perdenin nasıl basılacağı ve nasıl üflenmesi gerektiğini detaylandırmıştır. Aşağıda Şekil 1.'de Hotteterre'nin yayınladığı parmak pozisyonlarının diyagramı yer almaktadır.

Şekil 1.Hotteterre, *Principes de la flute traversiere, Flütte Parmak Pozisyonları*

Instructions for the RECORDER.

The first Table of 8 Plaine Notes Ascending.

The Several Notes as they Ascend on Rule, and space by the G. Sol-re-ut-ti-ffo

First Finger, Second Finger, Third Finger, Fourth Finger

Next

Instructions for the RECORDER.

Next you are to observe, That the seven Lines and Dots are not intended for a method or contrase Rule to play by, for it is not a commendable way, neither do I advise any to use it any other ways than to attain to the right knowledge of the Stops for every Note, that so you may the reader know them when you come to play any Tunes prick in the right Musical way upon five Lines, as all the following Tunes are.

A Scale of all the Notes gradually Ascending both Flatt and Sharpe.

This Table directs, and is a Guide, to know all the Stops upon the Recorder or Flute, both Flat and Sharp, or the half Notes ascending and descending, according to the Scale of Musick.

Re karar olan üç parçalı Hotteterre flüte ait standart parmak pozisyonları kromatik olarak verilmiştir (Hotteterre, 1728, s. 39-42)

18. yüzyılda flüt metotlarının yayım kanallarına bakıldığında en önde Fransa (Hotteterre, Corrette ve Paurt) yer alırken bunu birbirine yakın olarak İngiltere (Playford, Pearson, Heron), Almanya (Quantz ve Tromlitz) ve İtalya (Lorenzoni) takip etmektedir. Bu çalışmalar arasında sadece Quantz'ın metodunda farklı olarak halihazır bulunan Re diyez perdesinin yanında Mi bemol perdesinin de eklendiği görülmektedir. Şekil 2.de Quantz'ın kullandığı diyagrama yer verilmiştir.

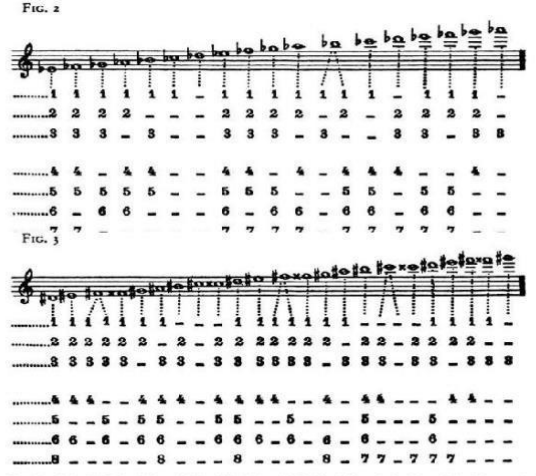
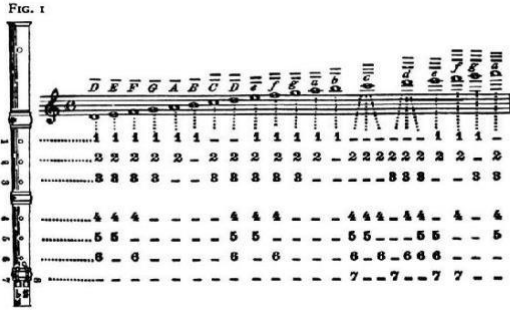
19. yüzyılda sırasıyla dört ve altı perdeli ve uzunca bir süre *Western Classical Flute* ismiyle tarihte yer edinecek sekiz perdeli flüt ortaya çıksa da hem ekonomik yönüyle hem de çalım kolaylığıyla hiçbir flüt tek perdeli flütü tahttaki yerinden edememiştir (Toff, 1996, Powell, 2002, s. 107-126). Dolayısıyla bu dönemde yayınlanmış flüt metotları içerisindeki diyagramlarda hem tek perdeli hem de dört, altı ve sekiz perdeli flütlere yer verilmiştir. Bu yönüyle bakıldığında yine İngiltere (Monzani, Wragg, Lindsay, Nicholson), Fransa (Hugot & Wunderlich, Berbiguer, Altes, Drouet) ve Almanya (Fürstenau, Soussmann) merkezli flüt metotları yoğunlukta da olsa, 19. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde de (Dressler) eserler görülmeye başlamıştır. Şekil 3. te bu döneme örnek bir parmak pozisyonu diyagramına yer verilmiştir.

Şekil 2. Flüt Çalmayı Öğrenme Üzerine Deneme (Versuch Einer Anweisung Die Flöte Tracersiere Zu Spielen)

§ 4

How all these notes must be stopped upon the flute you may see from Figs. 1, 2, and 3 of the first table. The principal or diatonic notes are found in Fig. 1, the notes indicated by the round *b* in Fig. 2, and the notes indicated by sharps, which are called chromatic and enharmonic, in Fig. 3. As already mentioned in the previous chapter, the figures beneath the notes indicate which fingers must cover the holes required for each pitch. Where horizontal dashes take the place of figures, the holes remain open. The little finger, marked 7 and 8, opens its keys when these figures appear, but when a dash is found, it leaves them closed. If C sharp follows B sharp (see Tab. 1, Fig. 3), you need only raise finger 5 and the C sharp will be perfectly true. On other occasions this B sharp may also be taken with fingers 2, 3, 4, 5, and 7, half covering the first hole. The first way, however, is better than the second. Thus you need only remark which figures stand opposite each hole in the flute illustrated in this table to see which fingers must be used for each note.

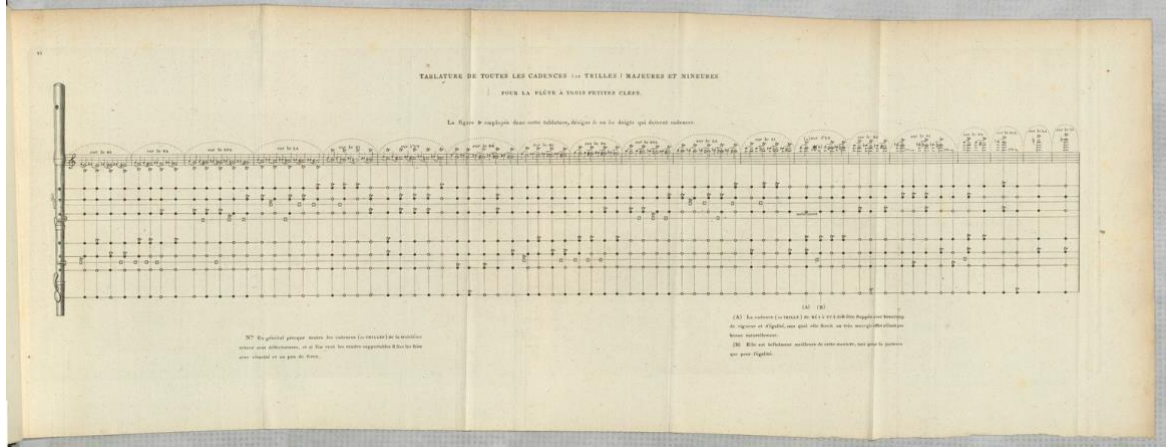
TABLE I



The ordinary C sharp in Fig. 3, with fingers 2, 3, 4, and 7, is a little too high. But if you half cover the first hole, or take the C sharp mentioned with fingers 2, 3, 4, 6, and 7, it is true, although the latter stopping is possible only where the movement is slow: The irregular C sharp, in which all the holes remain open, is too low, on the other hand, and you must therefore turn the flute upwards.

Hala Re karar olan tek perdeli flüte ait standart parmak pozisyonları kromatik olarak bu metotta da verilmiştir (Quantz, 1752, s. 354).

Şekil 3. Hugot and Wunderlich, Méthode de flûte. (1804)



Buradaki diyagramda kromatik bir yapı içerisinde tek tek trill perdeleri gösterilmiştir (Hugot, Wunderlich, 1804, s. 6).

19. yüzyıla damgasını vuran Boehm, Flüt ve Flüt İcrası (Die Flöte und das Flötenspiel) adını verdiği kitapta göstermiş olduğu diyagramlarla flütün geleneksel parmak pozisyonlarının yanı sıra alternatif parmak pozisyonlarına da yer vererek bu bilgileri gelecek kuşaklara aktarmıştır. Yalnız, bu bir flüt metodu değil, aksine flütü akustik açıdan, metalürji açısından, kullanılan keçelerin ne olup nasıl yerleştirildiğine kadar icadı hakkında derinlemesine bilgiler veren bir rehber olup gelecek kuşaklara sorunsuz bir şekilde aktarabilmeyi amaçlamıştır (1871). Boehm'in şekillendirdiği ve hala da günümüzde standart olarak kullanılan parmak pozisyonları şekil 4.te verilmiştir.

Şekil 4. Flüt ve Flüt İcrası (Die Flöte und das Flötenspiel)

VI. TABLES OF FINGERINGS
REGULAR FINGERINGS
OF THE CHROMATIC SCALE
FOR THE NEWLY CONSTRUCTED FLUTE OF
THEOBALD BOEHM

For facility in playing, the two B's
can be taken with fingering for B₂

if the B key is closed by the thumb pressing on the B₂ lever.
The irregular fingerings may be used not only for facilitating certain passages, but also they may be made valuable in many cases for enharmonic differences, such as between F₂

Bu diyagramlarda kromatik bir yapı içerisinde parmak pozisyonları gösterilirken en sağdaki diyagramda ise kullanılabilir alternatif parmak pozisyonlarına yer verilmiştir.

20. yüzyılın ilk çeyreğine gelindiğinde Boehm flüt gerçek anlamda tüm dünyaya yayılmış ve standart çalgı olarak kabul edilmeye başlamıştır. Bu dönemde özellikle Fransa (Taffanel and Gaubert), İngiltere (Wagner) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (De Lorenzo, Dick, Toff) çok fazla metot yayınlanmış ve bu çalgının icrasına yönelik ekollerin yaklaşımları da bu metotlarla özdeşleşmiştir. Yalnız, 20. yüzyılda müzikal arayışların farklılık göstermesi konusunda flüt belki de en çok etkilenen çalgılardan birisi olduğu iddia edilebilir. Bu nedenle *Extended Techniques* ismi verilmiş, Türkçe literatüre *Genişletilmiş Çağdaş Flüt Çalım Teknikleri* icra sanatında standart parmak pozisyonlarını tamamen değiştirmiştir. Burada kullanılan parmak pozisyonları hem parmak tekniği boyutunda hızlilik, hem farklı ses renkleri arayışları hem de entonasyon boyutunda mevcut olan parmak pozisyonlarını hayallerin üzerine taşımıştır (Toff, 1996; Powell, 2002). Robert Dick *The Other Flute* isimli çalışmasında bu tekniklere yer vermiş ve her bir teknik için kullanılan parmak pozisyonlarını ayrı diyagramlarla vermiştir (Dick, 1975). Örnek olarak şekil 5.te çeyrek tonların nasıl çalınacağına yönelik bir diyagrama yer verilmiştir.

21. yüzyılda flüt metotları hala geliştirilmekte ve dünya çapında yayınlanmaktadır. Yalnız, flütte parmak pozisyonlarında geline son nokta olarak *The Virtual Flute* isimindeki yapay flüt gösterilebilir (<https://flute.fingerings.info>). Geliştirilmiş bu sanal flüt standart parmak pozisyonlarının yanında genişletilmiş çağdaş çalım tekniklerini de içeren 7.000'in üzerinde parmak pozisyonu türetmekte ve bu sayı her geçen gün daha da artmaktadır.

Şekil 5. *The Other Flute*

Quarter-tone scale for closed hole flutes:

53

Genişletilmiş çağdaş çalım tekniklerine örnek olarak çeyrek tonlar üzerine verilmiş örnek bir diyagram (Dick, 1975, s.53).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada parmak pozisyonları doğrultusunda flütün tarih içerisinde nasıl bir gelişim ortaya koyduğunu göstermek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda literatürde flüte yazılmış 26 metot tespit edilmiş ve parmak pozisyonları açısından flütün tarih içerisindeki gelişimi araştırılmıştır.

Sonuç olarak 1686 yılında Playford'un geliştirdiği metot literatürde bir ilk olarak gösterilse de metodun içerisinde flüte dair hiçbir diyagrama rastlanılmamıştır. Bu nedenle Hotteterre'nin 1707 yılında yayınladığı eserin ilk flüt metodu olduğu söylenebilir.

1707 yılında Hotteterre ile başlayan ilk parmak pozisyonu diyagramları 18. yüzyıl içerisinde tek perdeli flüte yazılmış İtalyan, İngiliz ve Alman asıllı kaynaklarla devam etmiştir. Fakat 18. yüzyılın sonlarına doğru dört, altı ve sekiz perdeli flütlerin de popülerite kazanmasıyla metotlar değişim

göstermiş ve içeriklerinde hem tek perdeli flüte hem de diğer çeşitlemeleri için ayrı diyagramlarla gösterilmiştir. Bu nedenle flütün gelişimi açısından 18. yüzyılın ilk yarısının tek düze geçtiği söylenebilir.

19. yüzyıl, flütün perdeler açısından gelişiminin hızlı devam ettiği ve 1832 yılında aslında Boehm'in geliştirdiği flütle günümüz standart parmak pozisyonlarının da kesinleştiği bir dönem olması bakımından özellikle zengin olduğu söylenebilir. Bu dönemde yayınlanan metotların sayısı da flütün gelişimine doğru orantılı olarak geliştiği belirtilebilir.

20. yüzyıldan günümüze flütün gelişiminde diğer yüzyıllara göre daha az bir ilerleme gözükse de parmak pozisyonları açısından muazzam bir gelişme gösterdiği söylenebilir. 1707 yılında Hotteterre'nin gösterdiği 40 kadar parmak pozisyonu günümüzde *The Virtual Flute* ismini taşıyan sanal programla 7.000'in üzerine çıkmış ve hala daha da bu sayı artmaktadır.

Flütün parmak pozisyonları dâhilinde gelişim basamakları gösterilecek olursa;

- Rönesans ve öncesi dönemlere ait altı delikli yekpare flüt,
- 18. yüzyılda popüleritesi zirveye çıkmış tek perdeli flüt,
- 18. yüzyılın 2. çeyreğinden itibaren özellikle İngiltere'de ortaya çıkmaya başlayan iki (Re#, Mib), üç (Re#, Fa natürel ve Sol#) ve dört perdeli (Re#, Fa natürel, Sol# ve Sib) isimli flütler,
- 18. yüzyıl sonunda Tromlitz'in yenilikçi yaklaşımıyla ortaya konulmuş altı perdeli flüt (Re#, Fa natürel, Sol#, Sib, uzun fa ve uzun sib),
- 19. yüzyıl itibarıyla *Western Concert Flute* ismiyle hitap edilecek sekiz perdeli flüt, (Re#, Fa natürel, Sol#, Sib, uzun fa ve uzun sib, kalın do# ve kalın do),

ve son olarak da 16 perdeli Boehm flüt olarak özetlenebilir.

ÖNERİLER

Çalışmanın öneriler kısmı sonuçlar doğrultusunda çeşitlendirilerek maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

- Bu çalışma tek bir parmak pozisyonu sistemi üzerine derinlemesine inceleme yapılarak detaylandırılabilir.
- Dönem müziği ve flütün gelişimi üzerine teorik bir çalışma yapılabilir.
- Flütçü bestecilerin diğer bestecilerden farkları üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Deneysel çalışmalarda yer alan yeni flütlerin ele alındığı bir araştırma yapılabilir.
- Ekol bazlı çalışmalarda flüt tercihleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Metot bazlı çalışmalarla ekol farklılıkları ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- Altes, H. (1880). *Method for the Boehm flute*. Paris.
- Bayram, İ. (2020). *Genişletilmiş flüt tekniklerinin tarihsel gelişimi ve icracı-besteci bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Berbiguier, B. T. (1830). *Flute method*. Paris.
- Berg, B. L. (2012). *Qualitative research methods for the social science (8th edition)*. Long Beach, Allyn and Bacon.
- Edition). Long Beach, Allyn and Bacon.
- Boehm, T. (1922). *The flute and flute-playing*. (Translated and annotated by Dayton C. Miller). Cleveland, Ohio: The Judson Company.
- Bulut, S. (2011). *Sergei Prokofiev op.94 no.2 re majör flüt-piyano sonatı:flüt icrası için teknik öneriler ve form analizi* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Corrette, M. (1740). *Méthode raisonnée pour apprendre aisément à jouer de la Flûte Traversiere*. Paris.
- Coşkuner, E. (2010). *Flütün entonasyon problemi üzerine teknik çalışmalar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çil,İ. (2018). *Geleneksel Türk müziğinin flüt ile icrasında ileri flüt tekniklerinden mikroton sesler ve perde bükme kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- De Lorenzo, L. (1912). *L'Indispensable – A complete modern school for the flute*. New York.
- Dedeoğlu, Y, Y. (2019). *Çağdaş flüt eserlerinde mikrotonal yaklaşımlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dik, C. (2016). Flüt çalgısının gelişim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 323-338.
- Dikicigiller, B. B. (2014). Flütün Alman sanatı ekseninde mekanik ve sanatsal gelişimi: 18. ve 19. yüzyıl (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Dressler, R. (1827). *New and complete instructions for the flute, Op. 68*. New York: E. Riley.
- Drouet, L. (1830). *Method of flute playing*. Londra: R. Cocks.
- Fürstenau, A. B. (1826). *Flöten-schule, Op. 42*. Leipsic: Breitkopf & Härtel.
- Fürstenau, A. B. (1844). *Die kunst des Flötenspiels, Op.138*. Paris: J. Meissonnier.
- Gianni, T. (1993). Jacques Hotteterre le Romain and His Father, Martin. *Early Music, Vol. 21, No. 3, French Baroque II, pp. 377-386+389-390+393-395*, Oxford University Press.
- Gökdemir, A, T. (2022). *Flüt eğitiminde çağdaş etüd ve tekniklerin derlenmesi üzerine metodolojik bir sınıflandırma* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

- Gündüz, J. (2008). *Andre Jolivet'in Cinq Incantations' u üzerine bir çalışma kılavuzu önerisi* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Heron, L. (1771). *A treatise on the German flute*. Londra: W. Griffin.
- Hotteterre, J. M. (1728). *Principes de la flute traversiere*. Amsterdam: Estienne Roger.
- Hugot, M. M. ve Wunderlich. (1804). *Méthode de flute*. Paris: Le Roy.
- Koçyiğit, Ö. (2010). *Flüt tarihinde Johann Joachim Quantz'ın önemi* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Koç, Ü., & Karaelma, B. (2023). Başlangıç seviyesi mesleki flüt eğitiminde alternatif parmak pozisyonlarının kullanımına yönelik uzman görüşleri. *Türk Müziği*, 361-370.
- Lindsay, T. (1830). *The elements of flute-playing*. Londra.
- Lorenzoni, A. (1779). *Saggio per ben sonare il flautotraverso con alcune notizie generali ed utili per qualunque strumento, ed altre concernenti la storia della musica*. Vicenza: Per F. Modena.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Monzani, T. (1801). *Instructions for the german flute*. Londra.
- Nicholson, C. (1836). *A School for the Flute*. New York: William Hall.
- Onuk, Ö. (2019). Dünyanın en eski çalgıları: taş devri flütleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 176-184.
- Özer, A. (2010). *Flüt tekniğinin çağdaş anlayışla incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pearson, W. (1722). *The compleat musick-master*. Londra: Miller.
- Pellerite, J. J. (1978). *A handbook of literature for the flute: a compilation of graded method materials, solos, and ensemble music for the flute*. Indiana: Zalo Publication.
- Perçin, S. (2022). *Cecile Chaminade'ın "Concertino" flüt eserinin analizi icra sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar ve çalışma yöntemleri için çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Peraut, M. (1800). *Méthode pour la flûte*. Paris.
- Playford, J. (1686). *The Delightful companion or choice new lessons for the recorder or flute*. Londra
- Powell, A. (2002). *The Flute, USA*: Yale University.
- Quantz, J. J. (1752 - 2001). *On Playing The Flute, Translated with notes and an introduction by Edward R. Reilly Second Edition*. Boston: Northeastern University.
- Sarıboğa, B. (2011). *Theobald Boehm ve Boehm sistemi flüt enstrümanında dönüm noktası* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Solum, J. (1992). *The Early flute*, Oxford: Clarendon Press.
- Soussmann, H. (1841). *Grosse praktische flötenschule Op. 53*. Leipzig: Schuberth & Co.
- Taffanel, P. ve Gaubert, P. (1923). *Method complete de flute*. Paris: Alphonse Leduc.
- Toff, N. (1996). *The Flute book*, New York: Oxford City Press.
- Tromlitz, J. G. (1791). *Unterricht der flöte zu spielen*. Leipzig: Adam Friedrich Böhme.

- Turgay, H, H. (1993). *Ton geliştirmede ileri teknikler (Flüt)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgay, H, H. (2002). *Flüt eğitimi açısından nüans probleminin çözümünde teknik boyutun kavranmasının önemi* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgay, H. (2017). Flüt vibratosunun teknik, müzikal ve kültürel boyutu. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 3(2), 71-81. DOI: 10.22252/ijca.370899
- Tüfekçioğlu, I. (2007). *Pikolo ve tarihçesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, D, U. (2021). *Fransız flüt ekolünde modern teknikler ve Paris konservatuvarı morceau impose geleneği (2009'dan günümüze)* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Uşen, ř. (2013). *Postmodern müzik kavramı bağlamında Luciano Berio'nun Sequenza I adlı eseri ve bu eserde kullanılan çağdaş flüt teknikleri* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wagner, E. (1918). *Foundation to flute playing*. New York: Carl Fischer.
- Wragg, J. (1806) *Improved flute preceptor op. 6*. Londra: Vault Mt.
- Yıldırım, A., şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Sanat Eğitimi

Editör
Prof. Dr. Osman ÇAYDERE