

EĞİTİM BİLİMLERİNDE TEORİ VE ARAŞTIRMALAR

MART 2022

EDİTÖR
DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi
Birinci Basım / First Edition • © Mart 2022
ISBN • 978-625-7721-68-4

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing.

Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Yalı Mahallesi İstikbal Caddesi No:6

Güzelbahçe / İZMİR

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruyenyayinevi.com

e-mail: seruyenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar

Mart 2022

Editör

Doç. Dr. Onur Zahal

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ ALGILAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Fatma Ebru İKİZ & Dilara ERDAĞ & Azime BİLDİR &

Esra RÜZGAR 1

Bölüm 2

PANDEMİ SÜRECİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Serpil RECEPOĞLU 15

Bölüm 3

TÜRKİYE’DE YAYIMLANMIŞ OLAN KLARNET ÖĞRETİCİ KİTAPLARA GENEL BİR BAKIŞ

Övgü ÖZPARLAK & Çağla SERİN ÖZPARLAK..... 31

Bölüm 4

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Aykar TEKİN BOZKURT & Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK..... 45

Bölüm 5

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Şenol AFACAN 65

Bölüm 6

KORO EĞİTİMİNDE KULLANILAN ISINMA EGZERSİZİ KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Zeynep YADİGAROĞLU..... 87

“

Bölüm 1

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ ALGILAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Fatma Ebru İKİZ¹

Dilara ERDAĞ²

Azime BİLDİR³

Esra RÜZGAR⁴

”

1 Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ikizef@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4381-1658

2 Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, dilaraerdag26@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9892-744X

3 Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, azimebildir8@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5506-0287

4 Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, esrarzgr7@icloud.com, ORCID ID: 0000-0003-2620-9550

GİRİŞ

Uyum, insanın yaşamında kritik önemi olan bir kavramdır, bu konu alanyazında kuramcılar ve uzmanlarca kabul edilmektedir. Bu kavram ile ilgili olarak alan yazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bireyin kendisi ve çevresindeki kişiler ve koşullara adapte olabilmesi olarak tanımlanan uyum, aynı zamanda bir canlının iklim yada yaşamsal açıdan değişim gösteren çevresel koşullara kendini uyarlaması, adaptasyonu ve alışması anlamına da gelmektedir. Organizmanın çevre ile kurduğu etkileşimle ortaya çıkan bu kavramda organizma, uyum durumuna göre yaşamını şekillendirmektedir. Psikolojik açıdan insanın çevresi ile etkileşimlerine dayalı olarak değerlendirildiğinde yalnızlık, birliktelik kurma düzeyi, insanları kurumları olayları kendiyile bağlantılı bulma açısından çok yönlü ele alınabilir. İlişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürebilme derecesi (İkiz, 2021) olarak da değerlendirilebilen uyum kavramı, ayrıca bireyin doyurulması gereken psikolojik gereksinimleri açısından düşünüldüğünde ise uyum süreci olarak organizmanın gereksinimlerinin doyurulması esnasında meydana gelen engellenmelerin üstesinden gelme ve başa çıkma çabalarını kapsar (Erdoğan, Şanlı & Şimşek Bekir, 2005).

Genel olarak uyum kişinin bireyin hem kendisiyle olan ayrıca karşılıklı olarak diğerleriyle etkileşim içerisinde olması, bu kişilerle ve genel olarak sosyal yaşamındaki bireyler ile irtibat ve ilişki sağlayabilmesi, dahası bu ilişkileri sürdürebilmesi ile ilgilidir (Özgüven, 1992). İhtiyaçları giderme çabası olarak da değerlendirilebilen uyum süreci kişinin hayatında gerçekleşen farklılıklar oluştuğunda daha çok ihtiyaç olarak belirlemektedir (Erdoğan, Şanlı, & Şimşek Bekir, 2005). Bireyin yaşam alanındaki gerçekleşen birtakım değişikliklere cevap vermesini gerektiren uyum devinimsel bir süreç olup, bireyin uyumuna, yaşadığı olay ve kişilik özellikleri doğrudan etki etmektedir (Geçtan, 2020). Bir insan, yaşamı boyunca doğum süreciyle başlayan bir uyum sağlama sürecine girer, sürekli kendisine ve içinde bulunduğu sosyal ortamlara, kişilere, işe, duruma uyum sağlamak için bir çaba göstermektedir. Bu sayede de birey, toplumda kendi yerini belirlemeye ihtiyaç duyup statü kazanmaya çalışır (Yavuzer, 2003).

Yaşam boyunca kişisel uyum ve sosyal uyum olmak üzere bir arada ilerleyen ve birbirini bütünleştiren iki kısımda uyum kavramı ele alınabilmektedir. Kişisel uyum, kişinin ruhsal yaşamının bütünüyle sağlamak istediği uyumdur. Bununla birlikte kişinin yaşamını sürdürdüğü çevrenin ilgi, arzu ve farklılaşmasına uygun tutum ve eylemlerde bulunması kişisel uyumdan bağımsız değildir (Cüceloğlu, 2018). Uyumun ikinci boyutu olan sosyal uyum ise Yavuzer'e (2003) göre, kişinin diğer bireylere karşı adaptasyon içinde olabilme başarısı ve etkileşim içerisinde olduğu topluluklara karşı kendine has bir şekilde kendini gruba kabullendirebilmesidir.

Üniversite yılları genellikle 18-23 yaş aralığını kapsamakla birlikte en çalkantılı gelişim dönemlerinden biri olup hem sosyal hem de biyolojik olarak bir geçiş dönemi kabul edilen ergenliğin son evresine rastlar. Bu dönem, ergenliğin genel karmaşasına ek olarak insan ilişkileri, akademik hayat, aileden ayrı olarak kendi ayakları üzerinde durma, yeni arkadaş ortamına girme, öğretim elemanlarıyla ilişkileri içeren karmaşık ve kritik bir dönemdir (Şahin & Şahin Fırat, 2009). Üniversite dönemi gençliğin bu kritik dönemde yerine getirmesi gereken bazı gelişimsel görevleri vardır. Bu görevler (Asıcı, 2019) **1-** cinsiyet rol kimliği, **2-** meslek seçimi **3-** ebeveynlerden özerkleşme **4-** içselleştirilmiş ahlak olmak üzere dört başlıkta ele alınmaktadır.

Cinsiyet rol kimliği; cinsiyet rolü kadınlara ve erkeklere nasıl davranmaları gerektiği beklentisini ifade eder. Geleneksel anlayışta kadın ev işlerinden, çocuk bakımından sorumluyken erkek eve ekmek getiren, evin tadilat işlerini yapan, para işlerinden sorumludur. Eşitlikçi anlayışta ise kadın ve erkek rolleri eşit olarak paylaştırılmaktadır. Üniversite öğrencileri bu dönemde daha fazla sosyal hayatta yer almaya başlarlar. Bu sosyal hayat sayesinde kadın erkek rollerine dair daha fazla gözlem yapabilir. Bu süreçlerde kendi cinsiyetlerine ilişkin rolleri yerine getirmek gençlerin toplum tarafından kabul edilme ihtiyaçlarıyla ilgilidir.

Meslek seçimi üniversite dönemindeki bir gencin sağlıklı mesleki kimlik oluşturmaya olumlu benlik duygusunu geliştirdiği gibi toplum içerisinde de saygın bir birey olmasına yardım eder. Meslek seçimini etkileyen bazı faktörler vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir. a- durumsal faktörler b- ailesel faktörler c- sosyal faktörler d- psikososyal faktörler e- sosyoekonomik faktörler f- bireysel faktörlerdir.

Ebeveynlerden özerkleşmeyi açıklamadan önce özerklik kavramının anlamına bakalım. Özerklik en sade açıklamasıyla kendi yönetmeyi dışardan herhangi bir kontrol olmadan kendi kararlarını verebilmeyi ifade eder (Morsünbül, 2012). Özerkliğin de 3 türü vardır. Duygusal özerklik, davranışsal özerklik ve değer özerklidir. Ebeveynlerden özerkleşme ise fiziksel olarak bir ayrılmayı değil, davranış ve düşünce özgürlüğünü ifade etmektedir. *İçselleştirilmiş ahlak* kişinin içerisinde içselleştirdiği ahlak düzeyinin hem kendisini hem de davranışlarını düzenlemesi için bir rehberdir. (Hırlak ve Taşhyan, 2018).

Üniversite gibi kritik bir dönemin diğer önemli bir başlığı da cinseldir. Bu dönem birçok gencin ilk cinsel deneyimini yaşadığı zaman dilimidir. Gencin yaşadığı hızlı sosyal ve kültürel değişimler, ergenlik döneminde cinsellikle ilgili doğru bilgileri edinmemiş olmak üniversite gençliğini cinsel konularda riske açık duruma düşürmektedir (Asıcı, 2019). Bu dönemdeki gençlerin riskli davranışlarda bulunmaması için bilgilendirme

yapılması gerekmektedir. Örneğin gençlerin çoğu cinselle yolla bulaşan AIDS hastalığını bilirken diğer cinsel yolla bulaşan hastalıklardan bir haberdirdir. Yapılan bilgilendirici konferanslarla bunların önüne yüksek oranda geçmek mümkündür (Karabulutlu & Kılıç, 2011).

Üniversite dönemi gençliğinde zihinler en çok meşgul eden diğer bir konuda gelecek/meslek kaygısıdır. Üniversite öğrencilerin ilerdeki hayatının belirleyicisi olan işleri için attıkları ilk adımdır. Bununla birlikte yeni bir sosyal çevreye girme, aileden ayrılma, kendi başına ayaklarının üzerinde durma, yoğun ders hayatı gibi durumlar üniversiteli gençleri strese sokmaktadır. Üniversiteye yerleşen öğrencilerin sayısı gün geçtikçe artmasına rağmen bu öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdam edilecek olan alanları yeterli değildir. Bu yüzden üniversite mezunu işsizler artmaktadır. Eskiden olan üniversiteden mezun olan iş buluyor düşüncesi giderek azalmaktadır. Bu durum da öğrencileri karamsarlığa ve gelecekte hayatlarını devam ettirebilecekleri bir meslek sahibi olamayacakları kaygısına sürüklemektedir (Tekin Tayfun & Korkmaz, 2016).

Bireylerin hayata bakış açısını, düşüncelerini, davranışlarını belirleyen en önemli kişilik özelliklerinden birisi de bireyin kendisine verdiği değer diyebiliriz. Kendilik değeri sağlıklı bir bireyin uyumlu ve üretken bir kişinin sahip olması gereken bir özelliktir. Kendilik değeriyle ilgili kesin bir tanım yoktur. En anlaşılır şekilde bireyin kendi özelliklerini bütün bir şekilde değerlendirebilmesi olarak söylenebilir. Kendilik değerinin gelişimi sosyal hayattan alınan geribildirimler sayesinde olmaktadır. Kendilik değerinin sağlıklı olması gelecekte başarıyla ilişkiliyken olumsuz kendilik değeri sosyal hayata ve okula uyumsuzluk, depresyon ve anksiyeteye ilişkilendirilmektedir (Eraslan Çapan & Korkut Owen, 2017). *Kendilik algısı* kişinin kendisini ruhsal ve bedensel açıdan nasıl algıladığını anlatan bir kavramdır. Kendilik algısı yüksek olan bireyler kendilerini ruhsal ve bedensel olarak bir bütün içinde uyumlu olarak algılamaktadırlar. Başka bir deyişle kendilik algısı yüksek olan bireyler kendilerini sevmektedir diyebiliriz (Gödeş). Kendilik kavramı yaşam deneyimlerimizin algısı ve aynı zamanda organizasyonu için bize bir çerçeve çizmektedir. (Özen,2014).

Üniversite öğrencilerinin kendilik algıları geldikleri bölgeden, yetiştikleri aile ortamından, bulundukları arkadaş ortamlarından etkilenebilir. Bu faktörlerin farklılık göstereceğini düşünürsek bireylerin kendilik algıları farklı düzeylerde olabilir. Bu durumu etrafımızda da gözlemlemek mümkündür. Hepimizin çevresinde aktif sosyal her etkinlikte bulunan ve bundan mutlu olan bireyler vardır. Aynı zamanda da içine kapanık insanlarla iletişimden çekinenler vardır. Bu durumu kendilik düzeylerinin farklılığını gözlemleyebileceğimiz en basit yollardan birisidir.

Bu çalışmada üniversite dönemindeki gençlerin kendilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Amacımız bu görüşleri tespit etmek ve onları açıklayabilmektir. Çalışma kapsamında aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- 1- Kendini nasıl tanımlıyor? Yetkin ve yetersiz yanlarını biliyor mu?
- 2- Okuduğu bölümü kendi yetkinliğine uygun görüyor mu?
- 3- Cinsel sağlık ile ilgili bilgisi var mı?
- 4- Meslek hayatıyla ilgili gelecek kaygısı yaşıyor mu?
- 5- Üniversiteye adapte olurken sorun yaşadı mı?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Olay ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi olarak gerçekleştirilmesine yönelik yürütülen süreci nitel araştırma olarak adlandırabiliriz. Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemleri kullanılır. Nitel yöntemler arasında en sık kullanılan görüşmedir. Görüşme insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılamalarını ortaya koyan etkili bir yöntemdir. Görüşmede kullanılan temel yöntem sözlü iletişimidir. Günlük yaşamda kullanıldığı gibi konuşarak bilgi toplamaya çalışılır (Yıldırım,1999).

Katılımcılar

Katılımcılar araştırmaya uygun olacak yaş seviyesine göre seçilmiştir. Bu çalışmada görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınarak üniversitede öğrenim gören toplam 20 kişi katılmıştır. Bu öğrencilerin 13'ü kız 7'si erkektir. Bu katılımcıların yaşları 19 ila 23 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 20,5'tir. Katılımcılara ortak arkadaşlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları bölge dağılımları ise şöyledir: Ege bölgesi 8 (%40), Akdeniz bölgesi 6 (%30), Marmara bölgesi 3 (%15), İç Anadolu bölgesi 1 (%5), Karadeniz Bölgesi 1 (%5), Kıbrıs 1 (%5)' tir. Katılımcılar çeşitli üniversite ve bölümlerde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %90'ı ailesiyle yaşamakta, %65'i ekonomik düzeyinin orta olarak belirtmekte ve tamamı bekarıdır. %90'ının kaza geçmişi bulunmamakta, %80'inin devam eden bir hastalığı olmamakta ve %85'inin düzenli kullandığı bir ilaç yoktur. %60'ı okul başarısını iyi olarak değerlendirmekte, %70'i burs almamakta ve %85'i maaş almamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, bu çalışmayı hazırlayanlar tarafından geliştirilmiş olan bilgilendirilmiş onam formu, ön görüşme formu ve üniversite dönemi öğrencilerinin kendini algılamalarını belirlemeye yönelik görüşme soruları kullanılmıştır.

Bilgilendirilmiş onam formu çalışmayla ilgili genel bilgileri ve dikkat edilecek hususları içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Nitel Veri Toplama Formu

Araştırmada kullanılmak üzere, araştırmacılar tarafından katılımcıların yaş, üniversite- bölüm bilgileri, nerede yaşadıkları, kiminle yaşadıkları, ekonomik düzey, medeni durum, devam eden hastalık-ilaç bilgileri, daha önce kaza geçirip geçirmeme, okul başarı durumu, burs ve maaş alıp almadıklarını belirlemek amacıyla 13 kapalı uçlu; araştırmacılar tarafından katılımcıların kendini nasıl tanımladığını, okudukları bölümü kendi yeterliliklerine uygun görüp görmediklerini, cinsel sağlıkla ilgili ne kadar bilgiye sahip olduklarını, meslek hayatına ilişkin gelecek kaygıları olup olmadığını, üniversiteye başlarken adaptasyon sorunu yaşayıp yaşamadıklarını öğrenmeye yönelik 5 açık uçlu sorudan oluşan toplam on sekiz soruluk bir görüşme formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Sorular geliştirilirken araştırma konularına ilişkin literatür taraması yapılmış ve bunlardan yararlanılmıştır. Geliştirilen soru formu alanında uzman olan bir akademisyen tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Formda yer alan açık uçlu görüşme soruları aşağıda sıralanmıştır;

1-Kendini nasıl tanımlarsın? Kendini yetkin veya yetersiz gördüğün özelliklerin nelerdir?

2-Okuduğunuz bölümü kendi yeterliliklerinize uygun görüyor musunuz, neden?

3-Cinsel sağlık ile ilgili sahip olduğunuz bilgiler nelerdir?

4- Meslek hayatınıza ilişkin gelecek kaygılarınız var mı?

5- Üniversiteye başladığınızda adapte olmak konusunda sorunlar yaşadınız mı?

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma kapsamında 20 kişi ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin 18 tanesi çevrimiçi, 2 tanesi yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında ekran kaydı, ses kaydı ya da not alınmıştır. Görüşme verilerinin tüm grup tarafından toplanıp tek bir dosyada birleştirilmesi 1 hafta sürmüştür.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, tablolar ve altında yer alan açıklamalar aracılığıyla sırasıyla şöyle açıklanmaktadır.

Tablo 1 Kendini Tanımlamak ile İlgili Üniversite Dönemi Gençlerin Düşünceleri

Alınan cevaplar	Katılımcı sayısı
Sosyal Bir Bireyim	12
Açık sözlü	3
Hırslı	2
Sakin	2
Sert ve ciddi	1

Tablo 1’de gördüğünüz öğrencilerin “ Kendinizi nasıl tanımlarsın? Kendini yetkin veya yetersiz gördüğün özelliklerin nelerdir? ” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre gençlerin %60’ı sosyal bir birey olduğunu, %15’i açık sözlü olduğunu, %10’u hırslı, %10’u sakın ve %5’i sert ve ciddi olduğunu dile getirmektedir.

Katılımcıların örnek ifadeleri şu şekildedir:

“-Çok arkadaş canlısı ve sosyal ilişkilerine önem veren ve sosyal biriyim. (Katılımcı15, Kadın)”; “-Sosyal olmayı seven bir insanım. (Katılımcı20, Kadın)”

Tablo 2 Okuduğu Bölümü Kendine Uygunluğu ile İlgili Düşünceler

Alınan Cevaplar	Katılımcı Sayısı
Uygun	17
Önce uygun görmüyordum şimdi uygun görüyorum	2
Uygun Değil	1

Tablo 2’de gördüğünüz öğrencilerin “ Okuduğunuz bölümü kendi yeterliliklerinize uygun görüyor musunuz? ” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre gençlerin %85’i seçtiği mesleği kendi yeterliliklerine uygun görüyor. %10’u ilk zamanlarda uygun görmeyip şimdi uygun görüyor. %5’i uygun görmüyor.

Katılımcıların örnek ifadeleri şu şekildedir:

“-Bölümüm çok fazla detay odaklı bir bölüm. Sürekli bir ödev teslimi gerektiren bir bölüm. Sürekli analiz ve kreatif düşünme gerektiriyor. Bu yönlerden bana uygun olduğunu düşünmüyorum. (Katılımcı 2, Kadın)”; “-Evet. Uygun görüyorum. (Katılımcı 5, Kadın)”

Tablo 3 Cinsel Sağlık ile İlgili Üniversite Dönemi Gençlerin Düşünceleri

Cinsel Sağlık Hakkında Sahip Olunan Bilgi	Katılımcı Sayısı
Yeterli bilgiye sahibim.	10
Bu konuda az da olsa bilgim var.	5
Bu konuda yeterli bilgim yok.	5

Tablo 3’te üniversite dönemi gençlerin “ Cinsel sağlık ile ilgili sahip olduğunuz bilgiler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre, gençlerin %50’si cinsel sağlık ve cinsel hayata dair bildiklerinin onlar için yeterli olduğunu düşünmektedir, %25’i bu konuda az da olsa bir bilgiye sahip olduklarını söylemektedirler geriye kalan %25’i ise cinsel hayat ve sağlık ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler.

Katılımcıların örnek ifadeleri şu şekildedir:

“ -Cinsel ilişkiye girince yapılması gereken gerekli korunma yöntemlerini biliyorum. Ne istenmiyorsa/ isteniyorsa, ne kullanılması gerektiği gibi. Bunun yanında oluşabilecek cinsel hastalıklar konusunda da bilgim var. (Katılımcı 14, Erkek)”; -Cinsel sağlıkla ilgili hemen hemen her şeyi biliyorum ben. Çünkü bu konuya çok ilgiliyim. (Katılımcı 8, Kadın)”.

Tablo 4 Üniversite Dönemi Gençlerin Meslek Hayatınıza İlişkin Gelecek Kaygısı

Alınan Cevaplar	Katılımcı Sayısı
Evet Var	15
Hayır Yok	5

Tablo 4’ de “meslek hayatınıza ilişkin gelecek kaygılarınız var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin %75’i kaygılarının olduğunu belirtmiştir. %25’i ise kaygılarının olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların örnek ifadeleri şu şekildedir:

“ -Ülkemizde fazla mezun az atama ve buna ek olarak açık öğreti fakültesi mezunları da eklenince yüzdeler olarak şansımız daha da azalıyor bu da mecbur kaygılanmaya itiyor. (Katılımcı 11, Kadın)”; -Bu konuda bir mesleki kaygım var hani ‘ya atamam gerçekleşmezse ya da benden iyi olan insanlar önüme geçerse ve hani çocuk gelişimden gelmiş olursa’ diye düşüncelerim var. (Katılımcı 1, Kadın)”.

Tablo 5 Üniversite Dönemi Gençlerin Üniversiteye Adaptasyon Sorunu

Alınan Cevaplar	Katılımcı Sayısı
Evet Yaşadım	10
Hayır Yaşamadım	7

Tablo 5’de üniversite dönemi gençlerin “üniversiteye başladığınızda adapte olmak konusunda sorun yaşadınız mı?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular yer almaktadır. 3 öğrenci üniversiteye pandemi döneminde geçtiği için cevaplayamayacağını belirtti. Öğrencilerin %50 si adapte olmakta sorun yaşamıştır. Öğrencilerin %35’i sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %15’i ise henüz üniversiteye gidemediklerini belirtmiştir.

Katılımcıların örnek ifadeleri şu şekildedir:

“- Hayır yaşamadım. Çevremde gördüğüm insanlarla konuşmaktan pek fazla çekinmem bu yüzden arkadaşlıklarımı kolay kurdum. (Katılımcı 11, Erkek)”; “Yaşadım. Bizzat oda arkadaşlarımla olan ilişkilerim dolayısıyla bir sıkıntı yaşadım çünkü onların yaşam tarzlarıyla benim yaşamın pek uygun olmadığını düşündüm (Katılımcı 1, Kadın)”.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada amaç üniversite dönemi (18-23 yaş arası) bireylerin kendilerine ilişkin görüşlerini tespit etmek ve anlayarak açıklayabilmektir. Bu amaçla yapılan 5 soruluk görüşmeler üniversitede öğrenim gören toplam 20 katılımcıya uygulanmıştır. Bu katılımcıların 13’ü kız, 7’si erkektir. Bu çalışmada, üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri saptanmıştır.

Bireyin kendinin ve gücünün farkında olması anlamına da gelen kendini tanıma, bireyin sınırlılıklarını bilmesi ve kendi öz bilincini oluşturmaktır (Tekke & Coşkun, 2019). Bu çalışmada öğrencilerin kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik sorulan sorudan elde edilen bulgulara göre üniversite gençlerinin büyük bir çoğunluğu kendini “sosyal bir birey olarak” tanımlamaktadır. Bununla birlikte belirtilme sıklığına göre sırasıyla “açık sözlü”, “hırslı”, “sakin”, “sert ve ciddi” olmak üzere beş başlıkta kendilerini tanımlamışlardır.

Günümüzde giderek artan meslek sayısı ve bu mesleklerin uzmanlık gerektirmesi beraberinde bireyin meslek seçimi noktasında bazı etmenlere odaklanması zorunluluğunu getirmiştir. Bireyin kendine uygun mesleği seçebilmesi bireysel ve toplumsal açıdan büyük önem arz etmektedir (Owen ve diğerleri, 2013). Çalışmada öğrencilerin kendi yeterlilikleri ve okudukları bölüm arasındaki ilişki ile ilgili yanıtları da göstermektedir ki

ilk izlenimlerinde uygun görmeyip şu an uygun gören öğrenciler de eklendiğinde büyük bir çoğunluğu kendilerini okudukları bölüme “uygun” birey olarak görmektedir.

Kişilerin kendilerini algılama düzeyine göre okudukları bölümlere uygunluğu değişiklik gösterebilir. Kişi yaşadığı çevreden ya da ailesinden etkilenecek bu mesleği seçmiş olabilir. Bu da kişinin mesleğe uygunluğunu olumsuz etkileyebilir. Veyahut kişi çevresinden etkilenecek bu mesleğe gelip kendisine de uygun gördüğünü fark edebilir. Bu da mesleğe göre kişinin kendilik algısı düzeyinin yüksek olduğunu gösterir.

Anket veya görüşme yapılan bir birey cinsellikle ilgili soruları yanıtlarken doğru cevapları verebileceği gibi içinde yaşadığı toplumun istediği cevabı da verebilir. Örneğin cinsel açıdan deneyimsiz olarak anlaşılmamak için hiç cinsel deneyimi olmayan biri cinsel ilişkide bulunduğunu söyleyebilir ya da kötü gözle bakılmamak için cinsel deneyimlerini daha az gösterebilir. Bu nedenle katılımcıların cinsellikle ilgili soruları yanıtlamada isteksiz olmaları, araştırmacının cinsellikle ilgili konuşmayı kabul etmeyen bireylerden sorularına yanıt alamaması ya da dürüst yanıtlar alamaması nedeniyle bu konudaki araştırmalar sınırlılık taşır (Siyez, 2017).

Aydın (2019), çalışmasında ülkemizde öğrencilerin okula başlamasından itibaren okullarda verilen cinsel eğitimlerin ve bu eğitimler için kullanılacak kaynakların yetersiz olması cinsellik konusunda büyük boyutta bilgi eksikliklerine neden olmaktadır. Yapılan görüşmelerde üniversite dönemindeki katılımcıların yanıtlarının %50’lik kısmının “az da olsa bilgim var” ve “yeterli bilgim yok” yanıtlarından oluşuyor olması da bu eksikliği doğrular niteliktedir. Cinsellik konusunda yeterli derecede eğitimler verilmediği için katılımcıların görüşleri bu konuda sınırlı kalmıştır. Bu konuda üniversite çağındaki gençlere verilen eğitimler yaygınlaştırılabilir. Eğitimlere katılım teşvik edilebilir (Aslan, Bektaş, Başgöl, Demir, & Irmak Vural, 2014).

Öğrenciler için üniversitenin son senesi okulu bitirip hayata atılmaları, öğrencilik yaşamını bitirmeleri ve toplumda nitelikli bir birey olmaları açısından ayrı bir öneme sahiptir. İş seçmek, atıldıkları bu yeni yaşamda alacakları rollerine yönelik düşünceleri, kuracakları arkadaşlıklar, işsiz kalmak ve sorumluluk almak gibi konular kişilerde kaygıya sebep olan bazı etmenler olarak sayılabilir (Kula & Saraç, 2016). Genç nüfusun çok olduğu ülkemizin “işsizlik” önemli bir problem alanıdır. Bu çalışmada da meslek hayatına ilişkin gelecek kaygısı yaşadığını belirten gençlerin çoğunlukta olması çarpıcıdır. Üniversiteden mezun olduktan sonra işsizlikle karşı karşıya gelme kaygısı toplumun gelecek algısının çok düşük bir seviyede olması eğitime verilen değeri düşürür (Mütevellioglu, Zambak, & Mert, 2010).

Öğrencilerin kendilerini bölümlerine uygun görmeleri üniversiteye geçiş sürecinde verilen rehberlik hizmetlerinin büyük ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Meslek tercihi yaşam boyu süren bir süreç olup gencin kendini tanıması ve benliğini anlamlandırması ile çok ilişkilidir (Karaca & İkiz, 2010). Gelecek hedefleri ve umut düzeyiyle, kişiliğe ilişkin algılar bütünleşmektedir. Lisede tercih döneminde öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin bir bütün olarak ele alınması için etkili okul psikolojik danışmanlığı planlanıp sürdürülmelidir. Ayrıca, üniversitelerdeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri arttırılıp gençlerin daha çok yararlanılmasının sağlanması önerilmektedir. *Ülke dinamizmini oluşturan en önemli yapı taşlarından biri olan üniversite çağı gençliği için üniversitelerde psikolojik danışma hizmetlerine özen gösterilmeli ve imkan verilmelidir.*

Kaynakça

- Asıcı, E. (2019). Üniversite Dönemi Gençliği ve Uyum Problemleri. F. Savi Çakar (Ed.) içinde, *Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları* (5. b., s. 289-317). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, E., Bektaş, H., Başgöl, Ş., Demir, S., & Irmak Vural, P. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Konusundaki Bilgi Düzeyleri ve Davranışları. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5), 174-182.
- Aydın, M. (2019). Lisans Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Eğitimi ve Cinsel Sağlık İle İlgili Bilgi ve Görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve Davranış Psikolojisinin Temel Kavramları* (36. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eraslan Çapan, B., & Korkut Owen, F. (2017). Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değeri Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programının Etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 756-769.
- Erdoğan, S., Şanlı, H., & Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Geçtan, E. (2020). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar* (24. b.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gödeş, M. (tarih yok). *Kendilik Algısı*. <https://www.psikoterapist.com.tr/kendilik-algisi> adresinden alındı
- Hırlak, B., & Taşlıyan, M. (2018). Otantik Liderliğin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1081-1110.
- Karabulutlu, Ö., & Kılıç, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 39-45.
- Kula, K., & Saraç, T. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278.
- Mütevellioğlu, N., Zambak, M., & Mert, M. (2010). İşsizlik, Üniversiteli Gençlik ve Gelecek: Bir Alan Araştırmasının Bulguları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 207-229.
- Owen, K. F., Kepir, D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 35-151.

- Özen, Y. (2014). Kendilik, Kendilik Algısı ve Kendilik Algısına Bağlı Psikosomatik Bozukluklara Sosyal Psikolojik Bir Bakış. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(40).
- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Baş Etme Yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 5-13.
- Siyez, D. M. (2017). Cinsellik. J. W. Santrock içinde, *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev., s. 186-222). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, İ., & Şahin Fırat, N. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları. *Education Sciences*, 4(4), 1435-1449.
- Tekin Tayfun, A. N., & Korkmaz, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534-558.
- Tekke, M., & Coşkun, M. (2019). Kendini Tanıma, Kendini Gerçekleştirme, Kendini Aşmışlık ve Potansiyelini Tam Kullanan Kişi: Kişilerarası İletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 790-797.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

“

Bölüm 2

**PANDEMİ SÜRECİNDE BİLGİ VE
İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN
KULLANIMINA İLİŞKİN SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
GÖRÜŞLERİ**

Serpil RECEPOĞLU¹

¹ Dr.Öğr.Üyesi Serpil RECEPOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, Türkiye. eposta: srecepoglu@kastamonu.edu.tr Orcid: 0000-0002-4189-4456

”

GİRİŞ

Bilgi ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler giderek hız kazanmaktadır. Bilgi ve teknolojiye bu ilerlemeler, eğitim-öğretim kurumlarının yapı ve işleyişini de etkilemektedir. Teknoloji kullanımının hızlanması ile bilgi paylaşımı çoğalmış ve bilgi daha çabuk ulaşılabilir duruma gelmiştir. Bu şekilde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kavramı ortaya çıkmış ve kullanımı git gide çoğalmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri; video, radyo, DVD, uydu sistemleri, telefon (sabit ve mobil), televizyon, bilgisayar ve ağ donanımı ve yazılımı bununla birlikte, bu teknolojiler tarafından sağlanan donanım ve hizmetleri (elektronik posta ve video-konferans gibi) de içermektedir (UNESCO, 2006). Bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgiye ulaşılmasını ve bilginin tasarlanmasını ve geliştirilmesini sağlayan çeşitli görsel, işitsel, basılı ve yazılı araçlardır (Information Technology Association of America, 2007). Eğitimin teknoloji ile kolaylaştırılması, kalıcılığın görsel ve işitsel uyarılarla daha da geliştirilmesi, yeni öğrenme-öğretme modelleri ile eğitim devamlı gelişmekte ve değişmektedir (Akkoyunlu, 2002). Bu değişiklikler eğitim ortamlarında, materyallerde ve eğitim için seçilen öğretim yöntemlerinde de bir etkileşim ve değişime neden olmuştur. Eğitimciler, öğrencilerle öğretim materyallerini, alıştırma ve uygulama etkinliklerini hazırlamak için bilgisayarları ve interneti kullanma yöneldirler (Fahser-Herro, 2010). Eğitimde kullanılan araçların dışında e-öğrenme, web 2.0 araçları, online eğitim, uzaktan eğitim gibi eğitim araçlarının da alan yazında yerini aldığı görülmektedir (Demir, 2014).

Pekçok gelişmiş ülke öğrencilerin teknolojik gelişmelere hâkim olarak sosyal hayata daha iyi uyum sağlayabilmeleri için eğitim politikalarını belirlerken bazı kararlar almaktadır (Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay ve Çakıroğlu 2001). Öğretmen yetiştirme politikaları kapsamında Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE); bilgi ve iletişim teknolojilerinde öğretmenlerden, teknoloji okuryazarlığı, öğrencileri teknolojiyi kullanmaya teşvik edebilme, derslerde teknolojiden yararlanabilme gibi becerileri edinmiş olmalarının beklendiğini açıklamaktadır (International Society for Technology in Education, 2020). Eğitimde teknolojiyi etkin kullanmaya başlayan gelişmiş ülkelerdeki deneyimlere göre; daha verimli bir kullanım için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yönde yetiştirilmeleri zorunluluk olarak görülmektedir (Yücel, Acun, Tarman ve Mete, 2010; Tarman, 2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde BİT alanında öğretmenlerde bulunması gereken beceriler; BİT ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilme ve bunları öğrencilere kazandırabilme, BİT’deki gelişmeleri takip edebilme, meslekî gelişimini desteklemek ve geliştirmek için BİT’den yararlanabilme, teknoloji okur-yazarı olma, BİT’den (çevrimiçi dergi, uygulama yazılımları, e-posta, vb.) bilgi paylaşımı için yararlanabilme, BİT’i de kullanarak çeşitli tecrübe, özellik ve yetenekteki

öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme, materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanabilme, teknolojik ortamlarda ki (veritabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenmeye yönelik kaynaklara ulaşabilme, ders planında BİT'in nasıl kullanılacağına yer verebilme, teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olabilme ve bunları öğretebilme, olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ve yeterlilikleri ile ilgili (Aydoğmuş ve Karadağ, 2020; Aytaş, 2020; Usta, ve Korkmaz, 2010; Ormancı, 2019; Demirhan, 2012), bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının öğretim süreçlerine entegrasyonuna ilişkin (Akbulut, Odabaşı ve Kuzu, 2011; Atalay ve Anagün, 2014; Cüre ve Özden, 2008; Hernandez Ramos, 2005; Fu, 2013; Herzig, 2004; Lim ve Ching, 2004; Sanchez, Salinas ve Haris, 2011; Uluğ, 2000;) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların alana çeşitli açılardan katkı sağladığı belirtilebilir. Bu araştırma; pandemi sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan güncel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Ülkemizi ve dünyayı saran Covid-19 salgın hastalığı küresel olarak yeni bir döneme geçişi zorunlu kılmıştır. Pandeminin başlaması ile birlikte eğitimin her kademesinde uzaktan dijital eğitime geçilmiştir. Günümüz şartları bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisine ve yeterliliğine sahip olmayı çok daha önemli hale getirmiştir. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler dersi öğretim teknolojilerinin çoğunlukla faydalandığı bir yapıdadır. Türkiye’de güncel sosyal bilgiler öğretim programında dersin özel amaçlarından biri öğrencilerin “bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları” şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2018). Bununla birlikte, programında dijital okuryazarlık ve öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmenin gerekliliği vurgulanmaktadır. Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerine sahip olarak yetişmesi gerekmektedir. Bu nedenle, pandemi sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek önemli görülmektedir. Araştırma sonuçlarının bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımında bilgi, beceri sahibi öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1) Sosyal bilgiler öğretmen adayları Bilgi ve iletişim teknolojileri kavramını nasıl tanımlamaktadır?

2) Sosyal bilgiler öğretmen adayları günlük hayatınızda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım amaçları nelerdir?

3) Sosyal bilgiler öğretmen adayları internette günlük ne kadar vakit geçirmektedir?

4) Sosyal bilgiler öğretmen adayları lisans derslerine yardımcı olarak Bilgi iletişim teknolojilerinden nasıl faydalanmaktadır?

5) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal bilgiler eğitiminde kullanımı hakkındaki düşünceleri nelerdir?

6) Sosyal bilgiler öğretmen adayları öğretmen olduklarında Bilgi iletişim teknolojilerinden ne şekilde faydalanmayı planlamaktadır?

7) Sosyal bilgiler öğretmen adayları Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim alanında etkili kullanımı ile ilgili kendilerini yeterli görmekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması ve bulguların analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılmış bir durum çalışmasıdır. Büyüköztürk (2010)'e göre nitel araştırma detaylı ve derinlemesine veri toplamak, katılımcıların kişisel algılarını, deneyimlerini ve fikirlerini doğrudan öğrenmek, var olan durumları anlamak ve açıklamak için uygulanan bir yöntemdir. Bu çalışmada pandemi sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 45 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmektedir. Bu örnekleme yöntemi çalışmaya pratiklik kazandırmaktadır. Bu tür örneklemede araştırmacı, kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan bir grubu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmaktadır. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve anlaşılabilir olduğunu kontrol etmek için bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Bu sorular 3 sosyal bilgiler öğretmen adayına sorularak bir ön uygulama yapılmaktadır. Ön uygulama sonucuna göre soruların öğretmen adayları tarafından doğru anlaşıldığı tespit edilmiş, sadece soruların ifade biçiminde bazı değişiklikler yapılmaktadır. Formun son hali ile 7 açık uçlu yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Bu sorular oluşturulurken lite-

ratürden yararlanılmıştır. Katılımcı görüşleri pandemi nedeniyle (yüz yüze görüşme yapılamadığı için) çevrimiçi ortamda Google forms aracılığıyla toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen veriler öncelikle katılımcı gizliliğini korumak adına Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Sonrasında kodlanan bu veriler betimsel analize tabi tutularak incelenmektedir. Betimsel analizle elde edilen veriler, daha önce belirlenmiş kategoriler altında özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilir. Betimsel analizde, katılımcıların fikirlerini etkili bir şekilde sunmak amacıyla doğrudan alıntılara çoğunlukla yer verilmektedir. Elde edilen veriler önce sistematik ve açık biçimde tasvir edilmektedir. Sonrasında bu betimlemeler yorumlanıp, sebep-sonuç ilişkileri incelenerek bazı sonuçlara varılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcı teyidi stratejisinden faydalanılmış veriler özetlendikten sonra katılımcılardan bunların doğruluğuna dair fikirleri sorulmaktadır. Miles ve Huberman (1994) modeline göre, Güvenilirlik, verilerin nitel araştırmada tecrübeli bir farklı araştırmacının yeniden kodlanması ve oluşan kodlamaların karşılaştırılarak tutarlılığın kontrol edilmesi ile sağlanılmaktadır. Farklı kodlar üzerinde tartışılarak nihai kodlarda uzlaşılmaktadır. Araştırmacıların analizi ile başka uzmanın yaptığı analizleri test etmek için uygulanan formülde %85 görüş birliği olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR

Bilgi ve iletişim teknolojileri kavramının tanımına yönelik Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kavramına Yönelik Bulgular*

Kategoriler	Frekans
Bilginin oluşmasını ve yayılmasını sağlayan araçlar	22
Bilgiye kolay, hızlı ulaşmayı sağlayan pratik araçlar	15
İletişim sağlayan araçlar	8
Yazılı, görsel veya sesli olarak bir bilgiyi aktarma teknolojisi	6
Telefon, TV, bilgisayar, tablet, internet gibi araçlar	4
Toplam	55

Bilgi ve iletişim teknolojileri kavramı ile ilgili tanımlardan elde edilen kategoriler; “Bilginin oluşmasını ve yayılmasını sağlayan araçlar, bilgiye kolay, hızlı ulaşmayı sağlayan pratik araçlar, iletişim sağlayan araçlar, telefon, TV, yazılı, görsel veya sesli olarak bir bilgiyi aktarma teknolojisi, bilgisayar, tablet, internet gibi araçlar, şeklinde belirlenmiştir. Bunlar arasında en fazla vurgulanan ve öne çıkan “Bilgi paylaşımı” kategorisi olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Ö4 bu konudaki görüşlerini

‘Bilgilerimizi paylaşabildiğimiz, kolaylık sağlayan bir iletişim aracıdır.’ şeklinde ifade ederken, Ö25 ‘Bilgiyi daha kolay ve hızlı yaymaya yarayan, aynı zamanda iletişim olanaklarımızı da genişleten ileri düzey aygıtlardır.’ şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Pandemi Sürecinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Amaçlarına İlişkin Bulgular*

Kategoriler	Frekans
Ödev/online ders	13
Bilgi edinme/araştırma	11
Sosyal medya	9
İletişim	8
Gündemi takip etme	7
Eğlence (müzik, film vb.)	3
Sağlık	1
Toplam	52

Tablo 2 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının günlük hayatta bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulardan oluşturulan kategoriler “Ödev/online ders, bilgi edinme/araştırma, sosyal medya, iletişim, gündemi takip etme, eğlence (müzik, film vb.), sağlık” olarak belirlenmiştir. Bu kategorilerden en fazla vurgulananın ise “Ödev yapmak için” olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Ö15 bu konudaki görüşlerini, ‘*En çok derslerimi yapmak ve ödevlerimi tamamlamak amacıyla kullanıyorum. Müzik dinlemek film izlemek gibi amaçlarla da kullanıyorum*’ şeklinde ifade ederken, Ö8 ‘*Çoğunlukla ders ve iletişim için kullanıyorum. Örneğin derslerimde ödevlerimi yapmak için kullanıyorum.*’ olarak belirtmiştir. Ö9 ise, ‘*Bilgi ve iletişim teknolojilerini günümüzde eğitim, sağlık vb. birçok alanda kullanılmaktadır. Günlük hayatta vakit geçirmek içinde oldukça fazla kullanılmaktadır. Ayrıca eğitim alanında ödevlerin yapılmasında, araştırmalarda ve özellikle pandemi şartlarında verilen çevrimiçi derslere katılım içinde oldukça sık kullanılmaktadır.*’ şeklinde açıklamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma sürelerine yönelik bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnterneti Kullanma Sürelerine Yönelik Bulgular*

Kategoriler	Frekans
4-5 saat	16
5 saatten fazla	13
3-4 saat	9
2-3 saat	3
1-2 saat	3
1 saatten az	1
Toplam	45

Tablo 3 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma sürelerine yönelik kategoriler,” 1 saatten az, 1-2 saat, 2-3 saat, 3-4 saat, 4-5 saat ve 5 saatten fazla olarak belirlenmiştir. Bu kategorilerden en fazla vurgulananı ise 4-5 saat olarak belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Ö12 bu konudaki görüşlerini ‘4-5 saat diyebilirim. Bunun büyük kısmını eğitim oluştururken 1-2 saatini sosyal medya ve haber akışı, gündemde ki olaylar diyebilirim.’ şeklinde ifade ederken, Ö21 ‘Ortalama 5-6 saat vakit geçiriyorum. En çok canlı derslere girmede, ödev araştırmalarımda ve sosyal medyada vakit geçiriyorum.’ şeklinde belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Lisans derslerine yardımcı olarak bilgi iletişim teknolojilerini kullanma amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’ de ifade edilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmen Adaylarının Lisans Derslerine Yardımcı Olarak Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Amaçlarına İlişkin Bulgular*

Kategoriler	Frekans
Akademik kaynakları araştırma	24
Ödev/sunum hazırlama	15
Online derslere katılma	13
Ders videoları izleme	5
Kendimi geliştirmek için	2
Öğretmen ve öğrencilerle iletişim için	2
Kitap indirmek	1
Toplam	62

Tablo 4’e göre, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans derslerinde yardımcı olarak bilgi iletişim teknolojilerinden kullanma amaçlarına ilişkin elde edilen kategoriler, “akademik kaynakları araştırma, ödev/sunum hazırlama, online derslere katılma, ders videoları izleme, kendimi geliş-

tirmek için, öğretmen ve öğrencilerle iletişim için, kitap indirmek” olarak belirlenmiştir. Bunlardan en fazla vurgulananın ise ‘Akademik kaynakları araştırma’ olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Ö14 bu konudaki görüşlerini ‘*Ders ve ödev içerikleriyle alakalı araştırmalar yapmak ve kişisel gelişimim için ihtiyaç duyduğum/duyabileceğim akademik metinleri okumak için, YÖK tez, google scholar, dergi park, google news gibi bazı sayfaları kullanmaktayım.*’ şeklinde ifade ederken, Ö2 ‘*Bilgisayardan ödev yapmak için veya ders videoları izlemek için kullanıyorum.*’ şeklinde belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal bilgiler eğitiminde kullanımına ilişkin bulgular Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanımına İlişkin Bulgular

Kategoriler	Frekans
Soyut kavramların öğretiminde kalıcı öğrenme sağlar	15
Görsel ve sesli sunu, grafik kullanımında etkili olması	11
Eğitimde çeşitlilik kazandırması	10
Dersin işlenişini kolaylaştırması	8
Tarih, coğrafya gibi derslerin öğretilmesinde yardımcı olur	5
İletişim kurma becerilerini geliştirir	4
Değerler öğretiminde kullanılabilir	1
Empati duygusun geliştirilmesinde kullanılabilir	1
Toplumsal olaylar ve gündemi takip etmede faydalanılır	1
Toplam	56

Tablo 5’e göre, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal bilgiler eğitiminde kullanımına ilişkin kategoriler; ‘soyut kavramların öğretiminde kalıcı öğrenme sağlar, sunumlarda gayet etkili olması, eğitimde çeşitlilik kazandırması, dersin işlenişini kolaylaştırması, tarih, coğrafya gibi derslerin öğretilmesine yardımcı olur, iletişim kurma becerilerini geliştirir, değerler öğretiminde kullanılabilir, empati duygusun geliştirilmesinde kullanılabilir, toplumsal olaylar ve gündemi takip etmede faydalanılır’ olarak belirlenmiştir. Bunlardan en fazla vurgulananı ve önce çıkanı “Soyut kavramların öğretiminde kalıcı öğrenme sağlar” kategorisi olarak belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Ö7 bu konudaki görüşlerini, ‘*Bilindiği üzere sosyal bilgiler dersi içermekte olduğu sosyal bilimler gereği pek çok soyut kavram ve tanıma sahiptir. İşte bu sebeple sosyal bilgiler eğitimi daha donanımlı, kalıcı ve etkili hale getirmek için bilgi ve iletişim araçlarının kullanılması gerekmektedir.*’ şeklinde ifade ederken, Ö25 ‘*Tarih ve coğrafya gibi derslerde eğitici videolar kullanılabilir.*’ şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında Bilgi İletişim Teknolojilerinden faydalanma amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olduklarında Bilgi İletişim Teknolojilerinden Faydalanma Amaçlarına İlişkin Bulgular*

Kategoriler	Frekans
Materyal hazırlamak için (Slayt, video, yazılı-basılı görseller)	17
Eğitsel oyun ve yazılımlarla dersi kaliteli hale getirmek için	13
Araştırma konusunda kolaylık sağlamak için	9
Konuları pekiştirmek için	6
Öğrenci, veli ve akademisyenlerle koordinasyon kurabilmek için	3
Soyut konuları somutlaştırmak için	3
Öğrenci gelişim takibi için	1
Öğrencilerin bilgi seviyesini tespit etmek için	1
Teknolojiyi kullanma becerisi kazandırmak için	1
Toplam	54

Tablo 3 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında Bilgi İletişim Teknolojilerinden faydalanma amaçlarına ilişkin oluşturulan kategoriler; ‘Materyal hazırlamak için (slayt, video, yazılı-basılı görseller), eğitsel oyun ve yazılımlarla dersi kaliteli hale getirmek için, araştırma konusunda kolaylık sağlamak için, konuları pekiştirmek için, öğrenci, veli ve akademisyenlerle koordinasyon kurabilmek için, soyut konuları somutlaştırmak için, öğrenci gelişim takibi için, öğrencilerin bilgi seviyesini tespit etmek için, teknolojiyi kullanma becerisi kazandırmak için’ olarak belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında Bilgi İletişim Teknolojilerinden en çok ‘Materyal hazırlamak için (slayt, video, yazılı-basılı görseller) faydalanmayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Ö3 bu konudaki görüşlerini, ‘*Öğrenme ortamını eğitimsel yazılımlar, eğitsel oyunlar, teknolojik referanslar ile destekleyerek eğitim kalitesini arttırmayı, doğru yerde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma beceresini öğrencilere kazandırmayı, bilgi iletişim teknolojileri ile bilgiye ulaşma, bilginin işlenmesi ve sunulması gibi becerileri öğrencilere kazandırmayı vb. gibi hususlarda faydalanmayı planlıyorum.*’ şeklinde ifade ederken, Ö19 ‘*Çeşitli görsel işitsel ve yazılı araçlardan faydalanarak bilgiye ulaşmayı ve bu bilgileri öğrencilerime en etkili ve doğru bir biçimde aktarmayı ve bilginin daha kolay anlaşılmasını sağlayacak şekilde bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanarak bir öğretim süreci sürdürmeyi planlıyorum.*’ şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim- öğretim alanında etkili kullanımı ile ilgili kendinizi yeterli ve donanımlı görüyor musunuz? Neden? Sorularına verdiği yanıtlar Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. *Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri Etkili Kullanımına İlişkin Yeterlilik Seviyeleri ve Nedenlerine İlişkin Bulgular*

Kategoriler	Frekans
Evet	24
Hayır	12
Kısmen	9
Toplam	45
Yeterli bulma nedenleri	
Teknolojiyle iç içe olma	22
Bilişim derslerinde aldığım eğitimin katkısı	6
Pandemi nedeniyle BİT daha etkili kullanma	6
Teknolojik aletlere ilgi duyma	5
Yeterli bulmama nedenleri	
Teknolojinin sürekli gelişmesi	7
Birçok konuda eksiğinin olduğunu düşünme	5
Doğru ve etkili kullanmayı bilmeme	2
Toplam	53

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımını konusunda çoğunlukla yeterli gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımını konusunda kendilerini yeterli bulma nedenlerini teknolojik aletlere ilgi duyma, teknolojiyle iç içe olma, pandemi nedeniyle bilgi ve iletişim teknolojilerini daha etkili kullanma, bilişim derslerinin katkısı olarak ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımını konusunda kendilerini yeterli bulmama nedenlerini ise; teknolojinin sürekli gelişmesi, birçok konuda eksiğinin olduğunu düşünme, doğru ve etkili kullanmayı bilmeme şeklinde ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Ö13 bu konudaki görüşlerini; ‘*Evet görüyorum. Çünkü uzun süredir bunları kullanıyorum. Lisans eğitimin sırasında da hocalarım bu konularda bana fikir olabilecek materyallerin yolunu gösterdi. Bu yüzden kendimi yeterli görüyorum. Bununla birlikte kendimi her zaman geliştirmem ve yenilemem gerektiğini düşünüyorum.*’ şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımını konusunda kendini yeteri kadar donanımlı bulmayan öğretmen adaylarının da olduğu tesit edilmiştir. Bu konuda Ö40 ‘*Kendimi*

yeteri kadar donanımlı görmüyorum. Bunun sebebi de günümüz teknolojisini doğru şekilde kullandığımı düşünmüyorum. Etkili kullanım için kendimi geliştirmem lazım. ' şeklinde görüşünü belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Pandemi sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları bilgi ve iletişim teknolojilerini; Bilginin oluşmasını ve yayılmasını sağlayan araçlar, bilgiye kolay, hızlı ulaşmayı sağlayan pratik araçlar, iletişim sağlayan araçlar, yazılı, görsel veya sesli olarak bir bilgiyi aktarma teknolojisi, telefon, TV, bilgisayar, tablet, internet gibi araçlar olarak tanımlamışlardır. Araştırmanın bulgusuna benzer olarak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına ilişkin Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri üzerine Tanık Önal (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini; iletişim ve bilgi alma aracı, hayatı kolaylaştıran araçlar, bilgi paylaşımı araçları, telefon, TV, bilgisayar, tablet olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Yıldız (2020) Bilgi ve iletişim teknolojilerini, telekomünikasyon, medya yayınları, akıllı bina yönetim sistemleri, görsel-işitsel faaliyetler, iletişim sistemleri, ağ tabanlı kontrol ve izleme işlevlerini işlemek için kullanılan tüm teknoloji şeklinde tanımlamaktadır. Aydoğmuş ve Karadağ (2020) ise, bilginin iletilmesi, depolanması, üretilmesi, çoğaltılması, saklanması ve paylaşılması için kullanılan araç, gereç ve ortamların tümü şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki tanımlarla örtüşmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu internette 4-5 saat arasında vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma amaçlarını en çok ödev/online ders, bilgi edinme/ araştırma, sosyal medya, iletişim, gündemi takip etme, eğlence (müzik, film vb.), sağlık için şeklinde ifade etmişlerdir. Tanık Önal (2017) tarafından yapılan çalışmada BİT kullanma amaçlarının iletişim kurma, gündemi takip etme, ödev yapma bilgi edinme, sosyal medya kullanımı ve eğlence için olduğu bulunmuştur. Buna göre, pandemi sürecinin öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma amaçlarındaki öncelik üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Pandeminin başlamasıyla birlikte uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma amaçları en çok online derslere katılma, ödev yapma, bilgi edinme/ araştırma üzerine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları lisans derslerinde yardımcı olarak bilgi iletişim teknolojilerinden kullanma amaçlarını akademik kaynakları araştırma, ödev/sunum hazırlama, online

derslere katılma, ders videoları izleme, kendimi geliştirmek için, öğretmen ve öğrencilerle iletişim için, kitap indirmek için şeklinde ifade etmişlerdir. Bunlardan en fazla vurgulananın ise ‘Akademik kaynakları araştırma’ olduğu tespit edilmiştir. Nelson ve Hawk (2020) lisans öğreniminde teknolojinin öğretimde kullanılmasının yararlı olduğu inancının kazandırılmasının öğretmen adaylarının öğretim teknolojisini sadece powerpoint sunusu gösterme sürecinden kurtaracağına ve akademik gelişimlerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın başka bir bulgusuna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal bilgiler eğitiminde kullanımına ilişkin, soyut kavramların öğretiminde kalıcı öğrenme sağlaması, sunumlarda gayet etkili olması, eğitimde çeşitlilik kazandırması, dersin işlenişini kolaylaştırması, tarih, coğrafya gibi derslerin öğretilmesine yardımcı olması, iletişim kurma becerilerini geliştirmesi değerler öğretiminde ve empati duygusun geliştirilmesinde etkili olması, toplumsal olaylar ve gündemi takip etmede fayda sağlaması açısından önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayların öğretmen olduklarında Bilgi İletişim Teknolojilerinden faydalanma amaçlarını; materyal hazırlamak (slayt, video, yazılı-basılı görseller), eğitsel oyun ve yazılımlarla dersti kaliteli hale getirmek, araştırma konusunda kolaylık sağlamak, konuları pekiştirmek, öğrenci, veli ve akademisyenlerle koordinasyon kurabilmek, soyut konuları somutlaştırmak, öğrenci gelişim takibi için, öğrencilerin bilgi seviyesini tespit etmek, teknolojiyi kullanma becerisi kazandırmak şeklinde ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında Bilgi İletişim Teknolojilerinden en çok materyal hazırlamak için (slayt, video, yazılı-basılı görseller) faydalanmayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersi dijital teknolojilerden çoğunlukla faydalanmaya uygun bir ders olarak görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi pek çok somut ve soyut kavram içermektedir. Bu kavramların öğrenciye kazandırılmasında öğretim teknolojilerinin etkili olduğu görülmektedir (Demirezen ve Keleş, 2020; Dere ve Ateş, 2020; Shriner, Clark, Nail, Schlee ve Libler, 2010). Curry ve Cherner (2016) de çağın gereği olarak Sosyal Bilgiler öğretimine teknolojinin içerilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Kabakçı-Yurdakul (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna ilişkin inançları ile mesleğe başladıktan sonra derslerinde teknolojiyi kullanmaları arasında bir ilişki olduğu için lisans öğrenimlerinde teknopedagojik alan bilgisi kazanmalarının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın başka bir bulgusuna göre ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımını konusunda çoğunlukla yeterli gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanı-

minı konusunda kendilerini yeterli bulma nedenlerini teknolojik aletlere ilgi duyma, teknolojiyle iç içe olma, pandemi nedeniyle bilgi ve iletişim teknolojilerini daha etkili kullanma, Bilişim derslerinin katkısı olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Atalay ve Anagün, 2014; Çelik ve Karamustafaoğlu, 2016; Emre, Kartal ve Gülseçen; 2016), İnel, Evrekli ve Balım, 2011; Şad ve Nalçacı, 2015;). Gün geçtikçe teknolojinin hızla ilerlemesi, hayatın içinde sürekli kullanılması ve öğretmen adaylarının bu teknolojik gelişmelerin içerisine büyüyerek, küçük yaşlardan beri teknolojik araçlarla etkileşimlerinin fazla olması bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerinin yüksek düzeyde olmasını açıklayan faktörlerdendir (Aydoğmuş ve Karadağ 2020). Diğer taraftan, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımı konusunda kendilerini yeterli bulmama nedenlerini ise; teknolojinin sürekli gelişmesi, birçok konuda eksikliğinin olduğunu düşünme, doğru ve etkili kullanmayı bilmeme şeklinde ifade etmişlerdir. Pamuk, Ülken ve Dilek (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının etkili ve verimli teknoloji kullanımına yönelik gerekli temel bilgiye sahip olmadıkları için kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterli **görmediklerini** ve bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak bazı öneriler verilebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımı konusunda bilgi beceri ve yeterliliklerine artırmak amacıyla eğitsel etkinlikler geliştirilebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının derslerinde gerek ders içinde gerekse ders sonrasında kullanabilecekleri alanlarına yönelik güncel bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamaları, sanal gerçeklik uygulamaları ve Web 2 araçları hakkında bilgilendirme ve örnek uygulamalar sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2011). Perceptions of preservice teachers regarding the integration of information and communication technologies in Turkish education faculties. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 175-184.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 1-8.
- Atalay, N. ve Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 9-27
- Aydoğmuş, M., ve Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) Yeterlikleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705.
- Aytas, Ö. (2020). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Atalay, N. & Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3).
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Curry, K., & Cherner, T. (2016) Social studies in the modern era: A case study of effective teachers' use of literacy and technology. *The Social Studies*, 107(4), 123-136.
- Cüre, F. ve Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N. and Çakıroğlu, E., (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Education)*, 21, s19-28
- Çelik, H. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik kavramları öğretiminde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik öz-yeterlik ve görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- Demirhan, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin özyeterlik algıları ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım*

- durumları: Denizli ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Denizli**.
- Demirezen, S., & Keles, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagogik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 131-150.
- Dere, İ., & Ates, Y. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı: Bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 496-514
- Emre, İ. E., Kartal, E. & Gülseçen, S. (2016). Fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarındaki öğrencilerin eğitimde bilgi teknolojilerine bakış açısı: İstanbul Üniversitesi incelemesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1-15 127.
- Fahser-Herro, D. (2010). *Exploring student practices, teacher perspectives, and complex learning with web 2.0 technologies: A socio-constructivist approach*. The University of Wisconsin – Madison). ProQuest Dissertations and Theses, 314.
- Fu, J. S. (2013). ICT in Education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 112-125.
- Hernandez Ramos, P. (2005). If not here, where? Understanding teachers' use of technology in Silicon Valley Schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 39-64.
- Herzig, R. G. M. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers ve Education*, 42(2), 111-131.
- İnel, D., Evrekli, E. & Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2).
- International Society for Technology in Education. (2020). ISTE standards for educators. <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagogik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programları. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, M. J., & Hawk, N. A. (2020). The impact of field experiences on prospective preservice teachers' technology integration beliefs and intentions. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-12.

- Lim, C. P. ve Ching, C. S. (2004). An activity-theoretical approach to research of ICT integration in Singapore schools: Orienting activities and learner autonomy. *Computers ve Education*, 43, 215-236.
- Ormancı, Ü. (2019). Investigation of pre-service teachers related to information and communication technologies skills. *Online Science Education Journal*, 4(2), 104-116.
- Pamuk, S., Ulken, A., & Dilek, N. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438.
- Sanchez, J., Salinas, A. ve Haris, J. (2011). Education with ICT in South Korea and Chile. *International Journal of Educational Development*, 31, 126-148.
- Shriner, M., Clark, D. A., Nail, M., Schlee, B. M., & Libler, R. (2010). Social studies instruction: Changing teacher confidence in classrooms enhanced by technology. *The Social Studies*, 101(2), 37-45.
- Şad, S. N. & Naçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Tanık Önal, N. (2017). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2 (1), 1-21.
- Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges on teacher education in Turkey, *International Journal of Arts & Sciences (IJAS)*, 3(17): 78- 96.
- Uluğ, F. (2000). İlköğretimde teknoloji eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 3-8.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1336-1349.
- UNESCO. 2006. *Using ICT to develop literacy*. UNESCO Bangkok:18-21
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yücel, C., Acun, İ., Tarman, B. ve Mete, T. (2010). A model to explore teachers' ICT **integration** stages. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (4)1-9

“

Bölüm 3

TÜRKİYE’DE YAYIMLANMIŞ OLAN KLARNET ÖĞRETİCİ KİTAPLARA GENEL BİR BAKIŞ

Övgü ÖZPARLAK¹

Çağla SERİN ÖZPARLAK²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Müzik Bölümü, ovguozparlak@gmail.com , ORCID: 0000-0003-3476-4992

2 Arş. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, srncagla@gmail.com , ORCID: 0000-0001-9951-2994

”

1. Giriş

Şalümodan klarnete evrilişi 17.yy sonlarından 18.yy'ın ortalarına kadar devam eden ve tahta üflemeli çalgıların en yeni üyesi olan klarnet; ses sınırlarının geniş olması, müzikal dinamikleri net bir şekilde ifade edebilmesi, hemen her müzik türünde kullanılabilmesi, ulaşılabilir ve kolay taşınabilir olması gibi nedenlerden dolayı mesleki ve özengen müzik eğitiminde öğrenciler tarafından tercih edilen bir çalgı haline gelmiştir. Beş parçadan oluşan klarnetin yapısı ve bölümleri Şekil 1.'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Klarnetin Bölümleri



Johann Cristopher Denner tarafından perde, ses delikleri ve ağızlık kısmında yapılan değişikliklerle gelişim süreci başlayan klarnetin, Alman asıllı Rus klarnet icracısı ve yapımcısı olan Ivan Müller'in yaptığı değişiklikler ve yeniliklerle perde sayısı 13'e çıkarılmış ve çalgı daha kullanışlı hale getirilmiştir. Denner'dan sonra Müller'in attığı bu adım klarnetin gelişim sürecinin ikinci büyük adımı olmuştur.

Halen geliştirme çalışmaları devam eden klarnet için üçüncü büyük adımı ise 18.yy'ın sonlarına doğru Hyacinthe Klose atmıştır. Klose, flüt yapımcısı olan Theobald Boehm'ün flüt için geliştirdiği perde sistemini klarnete uyarlamış ve günümüzde halen kullanılmakta olan Boehm sistem klarneti geliştirmiştir. Ivan Müller tarafından geliştirilen perde sistemi üzerinde yapılan geliştirmeler ve yeniliklerle oluşan Albert sistem ve Ohler sistem klarnetler de günümüzde üretilmeye devam edilmekte ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Albert ve Ohler sistem klarnetler, perde sisteminin kaynaklı bazı çapraz parmak pozisyonlarının icrasını zorlaştırsa da bağlı çalım (legato) ve glisendo çalımlara daha net bir cevap verebilmektedir. Bu nedenle geleneksel müzik ve caz müziği icracıları tarafından sıkça tercih edilmektedir. Çapraz parmak pozisyonları ile ilgili sıkıntıların çözülmediği Boehm sistem klarnetler ise daha yaygın olarak Klasik Batı müziği icrasında kullanılmaktadır.

Şekil 2. Müller Sistem, Albert Sistem, Ohler Sistem ve Boehm Sistem Klarnetler.



Kalın sesleri duyurabilen kontrabas klarnetten, ince seslere ulaşabilen soprano klarnete kadar yaklaşık 15 kadar klarnet türü bulunmaktadır. Bu klarnetler filarmoni orkestraları, senfoni orkestraları, oda müziği toplulukları, askeri bandolar gibi farklı müzik toplulukları tarafından kullanılsa da, mesleki ve özengen çalgı eğitimi boyutunda yaygın olarak Si bemol (Boehm Sistem) ve Sol (Albert Sistem) klarnetler tercih edilmektedir.

Şekil 3. Klarnet Ailesi.



Özengen ve mesleki olarak yürütülebilecek olan klarnet eğitimi diğer çalgılar gibi sistematik bir sürece ihtiyaç duymaktadır. Bu sürecin başlangıç aşamasında teknik alt yapı oluşturma, diyafram kullanımını öğrenme, üfleme tekniklerine adapte olma, temel müzik bilgilerini kavrama gibi davranışlar yer alırken; başlangıçtan sonraki aşamada ise melodik etüt ve eserleri yorumlama süreci bulunmaktadır. Bu süreçlerin tümünde klarnet

eğitimcileri ve öğrencilerinin, sistematik şekilde ilerleyen klarnet metotlarına, teknik becerileri kazandırmayı ve geliştirmeyi amaçlayan etüt ve egzersiz kitaplarına, öğrencinin çalgı motivasyonunu ve yorumlama becerisini arttıracak müzikal eserlere olan ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de sözü edilen ihtiyaçları karşılamak üzere hazırlanmış olan klarnet öğretici kitapları incelemesi ve mevcut durumu ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar içerik yönünden nasıl bir görünüm sergilemektedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem cümlesinden yol çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar yazıldıkları klarnet türü bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar çalıcılık seviyeleri bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar tonal/makamsal/modal olmaları bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
4. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar içerik bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
5. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar eşlikli/eşiksiz olmaları bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, sınırlılıkları, verilerin toplanması ve analizi hakkında genel bilgiler verilmektedir. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitapları çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel bir çalışmadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Türkiye’de yayımlanan klarnet öğretici kitapları yazıldıkları klarnet türü, çalıcılık seviyesi, eşlikli/eşiksiz olması, tonal/makamsal/modal olması ve içerik yönünden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel veya nicel yaklaşımla yapılabilen durum çalışmaları, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymayı amaçlar. Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği, bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerini ortaya koymasındır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2 Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında Türkiye’de yayımlanmış olan on üç adet klarnet öğretici kitap tespit edilmiştir. Bu albümlerden on bir tanesine ulaşıla-

bilmiş; Attila Kadri Şendil'in yazdığı "Zamanın Ruhu: Aksak Zamanı" ve Stewart Todd'un yazdığı "Kolay Klarnet Metodu" isimli iki kitaba güncel satışları olmaması sebebiyle ulaşılamamıştır. Ulaşılan kaynaklardan Atilla Kadri Şendil'in "Sib Klarnet İçin Solo: Lirik Klarnet" isimli yayını Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) 'na sahip olmamasından ve tek bir özgün eserden oluşmasından kaynaklı kitap niteliği taşımadığı düşünülerek çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle çalışma geri kalan on kitap üzerinden yürütülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen albümlerin künyesi Tablo 1.de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Klarnet Kitapları

Yazarın Adı	Kitabın Adı	Basım Yılı	Yayınevi
Kamil Özler	Klarnet Tekniği	2011	İnkılap Kitabevi
Ayşegül Ergene	Yeni Kuşak Türk Bestecilerin Solo ve Piyano Eşlikli Klarnet Eserleri	2019	Cinius Yayınları
Serkan Çağrı	Sol Klarnet Eğitimi - 1	2010	Bemol Müzik
Saygın Akbudak	Sol Klarnet Eğitim Kitabı - 1	2019	Piya Matbaa
Metin Gülsün	Türk Müziğinde Klarnet Eğitimi	2018	Yurtrenkleri Yayınevi
Selçuk Öztürk	"Soma'lı Mustafa Çalar Tavrı ile" Klarnet için Zeybekler ve Oyun Havaları	2017	Gece Kitaplığı
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (I) Başlangıç Seviyesi	2019	Ozan Yayıncılık
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (II) Usul ve Basit Makam Çalışmaları	2019	Ozan Yayıncılık
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (III) Usul ve Şed-Mürekkebe Makam Çalışmaları	2020	Ozan Yayıncılık
Anıl Çelik	Bir Nefesle Klarnet	2018	Ceren Kitabevi

2.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, çalışma kapsamına alınan on adet klarnet öğretici kitabı klarnet türü, çalıcılık seviyesi, tonal/makamsal/modal olması, eşlikli/eşliksiz olması ve içerik yönünden inceleyip belirli kategoriler halinde sınıflandırarak elde edilmiştir. Verilerin sınıflandırılmasında uyulması gereken belirli kurallar vardır. Bu kurallar; sınıflandırma araştırma problemi ve amaçlarına uygun olmalı, sınıflar birbiri dışında ve birbirinden bağımsız olmalı, sınıflar olası bütün bölümleri karşılamalı ve her sınıflama ayrı bir değişkene göre yapılmalı şeklinde sıralanabilir (Kerlinger'den aktaran: Karasar, 2009). Verilerin analizinde ise doküman analizi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İkinci alt problemde belirlenmesi amaçlanan klarnet öğretici kitapların çalıcılık seviyelerinde başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere üç alt kategori belirlenmiştir. Başlangıç seviyesi içeriğinde; teorik bilgi, temel teknik (duruş-tutuş-dudak pozisyonu, diyafram kullanımı vb.), bağlı çalma (legato), bağısız çalma (detache), kesik kesik çalma (staccato) tekniklerini içeren kitaplar değerlendirilmiştir. Orta seviye içeriğinde; klarnetin tüm ses bölgelerini kullanarak yapılacak dizi, gam ve arpej çalışmaları, temel düzeyde süsleme teknikleri (Trill, Mordant, Grupetto, Çarpma vb.), teknik ve melodik etütler ve seviyeye uygun eserleri içeren kitaplar değerlendirilmiştir. İleri seviye içeriğini ise; ileri düzey teknik, çalıcılık ve müzikalite isteyen etüt ve eserler oluşturmaktadır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar yazıldıkları klarnet türü bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yazarın Adı	Kitabın Adı	Klarnet Türleri	
		Si Bemol Klarnet	Sol Klarnet
Serkan Çağrı	Sol Klarnet Eğitimi - 1		x
Kamil Özler	Klarnet Tekniği	x	x
Selçuk Öztürk	“Soma’lı Mustafa Çalar Tavrı ile” Klarnet için Zeybekler ve Oyun Havaları		x
Metin Gülsün	Türk Müziğinde Klarnet Eğitimi		x
Anıl Çelik	Bir Nefesle Klarnet	x	
Saygın Akbudak	Sol Klarnet Eğitim Kitabı - 1		x
Ayşegül Ergene	Yeni Kuşak Türk Bestecilerin Solo ve Piyano Eşlikli Klarnet Eserleri	x	
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (I) Başlangıç Seviyesi		x
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (II) Usul ve Basit Makam Çalışmaları		x
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (III) Usul ve Şed-Mürekkab Makam Çalışmaları		x

Türkiye’de yayımlanmış olan on tane klarnet öğretici kitaba bakıldığında iki tanesinin si bemol klarnet için, yedi tanesinin ise sol klarnet için yazıldığı görülmüştür. Klarnet öğretici kitaplardan bir tanesi ise hem si bemol hem de sol klarnet öğretiminde kullanılabilecek niteliktedir. Klarnet türlerinin yalnızca sol ve si bemol klarnet olarak incelenmesinin sebebi, sol klarnetin Türk Müziği klarnet öğretimini, si bemol klarnetin ise Batı müziği klarnet öğretimini temsil ettiği düşüncesidir. Si bemol ve sol klarnet türleri, yalnızca temsili olarak gruplamayı belli etmesi bakımından belirlenip yazılmıştır. Tablo 2’den elde edilen bulgular, Türk Müziği (sol) klarnet eğitimine daha fazla kaynak oluşturulduğu ve bu alanda yetişmiş

eğitimcilerin alandaki açığı kapatmak için daha fazla çalışma yapmış olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3. Türkiye’de yayımlanan klarnet öğretici kitaplar çalıcılık seviyeleri bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yazarın Adı	Kitabın Adı	Seviye		
		Başlangıç	Orta	İleri
Serkan Çağrı	Sol Klarnet Eğitimi - 1	x		
Kamil Özler	Klarnet Tekniği			x
Selçuk Öztürk	“Soma’lı Mustafa Çalar Tavrı ile” Klarnet için Zeybekler ve Oyun Havaları			x
Metin Gülsün	Türk Müziğinde Klarnet Eğitimi	x	x	
Anıl Çelik	Bir Nefesle Klarnet	x	x	x
Saygın Akbudak	Sol Klarnet Eğitim Kitabı - 1	x		
Ayşegül Ergene	Yeni Kuşak Türk Bestecilerin Solo ve Piyano Eşlikli Klarnet Eserleri			x
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (I) Başlangıç Seviyesi	x		
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (II) Usul ve Basit Makam Çalışmaları		x	x
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (III) Usul ve Şed-Mürekkab Makam Çalışmaları			x

Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitapların çalıcılık düzeylerini belirlemek için, verilerin toplanması ve analizi başlığı altında da söz edildiği üzere başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere üç seviye belirlenmiştir. Bu kategorilerden yola çıkılarak; beş klarnet öğretici kitabın başlangıç seviyesinde, üç kitabın orta seviyede, altı kitabın ise ileri seviyede eserler bulundurduğu tespit edilmiştir. Anıl Çelik’in yazdığı “Bir Nefesle Klarnet” kitabı, yalnızca teorik bilgilerden oluşması ve uygulamaya yönelik herhangi bir etüt ya da eser pratiği içermemesi sebebi ile her seviye klarnet öğrencisinin yararlanabileceği bir kitap olduğu düşünülerek tüm seviyeler için uygun olarak değerlendirilmiştir. Klarnet öğretici kitaplar içerisinde orta seviye çalıcılar için üretilmiş olan kaynakların diğerlerinden daha az sayıda olması göze çarpmaktadır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar tonal/makamsal/modal olmaları bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yazarın Adı	Kitabın Adı	Tonal	Makamsal	Modal
Serkan Çağrı	Sol Klarnet Eğitimi - 1		x	
Kamil Özler	Klarnet Tekniği			x
Selçuk Öztürk	“Soma’lı Mustafa Çalar Tavrı ile” Klarnet için Zeybekler ve Oyun Havaları		x	
Metin Gülsün	Türk Müziğinde Klarnet Eğitimi		x	
Anıl Çelik	Bir Nefesle Klarnet	-	-	-

Saygın Akbudak	Sol Klarnet Eğitim Kitabı - 1	x	x	
Ayşegül Ergene	Yeni Kuşak Türk Bestecilerin Solo ve Piyo Eşlikli Klarnet Eserleri	x		
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (I) Başlangıç Seviyesi		x	
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (II) Usul ve Basit Makam Çalışmaları		x	
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (III) Usul ve Şed-Mürekkab Makam Çalışmaları		x	

Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitapların tonal/makamsal/modal olmaları bakımından yapılan incelemesi doğrultusunda on kitaptan bir tanesinin yalnızca tonal formda, altı tanesinin yalnızca makamsal formda, bir tanesinin ise yalnızca modal formda etüt ve eserlerden oluştuğu belirlenmiştir. Saygın Akbudak’ın yazdığı “Sol Klarnet Eğitim Kitabı – 1”’in ise içeriğinde hem tonal hem de makamsal formda etüt ve eserler bulunmaktadır görülmüştür. Anıl Çelik’in “Bir Nefesle Klarnet” kitabı teorik olması sebebi ile bu tabloda herhangi bir gruba dahil edilememiştir. Tablo 4’ten elde edilen veriler doğrultusunda, klarnet öğretici kitaplar içerisinde makamsal içerikli kaynakların ağırlıkta olduğu görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5. Türkiye’de yayımlanan klarnet öğretici kitaplar içerik bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yazarın Adı	Kitabın Adı	İçerik
Serkan Çağrı	Sol Klarnet Eğitimi - 1	-Temel Teorik Bilgiler - Temel Teknik -Temel Düzeyde Teknik Alıştırmalar
Kamil Özler	Klarnet Tekniği	-Modal Dizilere İlişkin Teorik Bilgiler -Modal Dizi Çalışmaları -Modal Alıştırmalar
Selçuk Öztürk	“Soma’lı Mustafa Çalar Tavrı ile” Klarnet için Zeybekler ve Oyun Havaları	-Halk Ezgileri
Metin Gülsün	Türk Müziğinde Klarnet Eğitimi	-Temel Teorik Bilgiler -Temel Teknik - Temel Düzeyde Teknik Alıştırmalar -Makamsal Etütler -Makamsal Eserler
Anıl Çelik	Bir Nefesle Klarnet	-Temel Teorik Bilgiler - Klarnetin Tarihçesi -Klarnet Eğitimi Süreci ile İlgili Teorik Bilgiler

Saygın Akbudak	Sol Klarnet Eğitim Kitabı - 1	-Temel Teorik Bilgiler -Temel Müzik Bilgisi ve Terimleri -Temel Teknik -Temel Düzeyde Teknik Alıştırmalar - Tonal ve Makamsal Gam Çalışmaları
Ayşegül Ergene	Yeni Kuşak Türk Bestecilerin Solo ve Piyano Eşlikli Klarnet Eserleri	-Repertuar Eserleri
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (I) Başlangıç Seviyesi	-Temel Teorik Bilgiler -Temel Müzik Bilgisi ve Terimleri -Temel Teknik - Temel Düzeyde Teknik Alıştırmalar
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (II) Usul ve Basit Makam Çalışmaları	-Temel Türk Müziği Teorisi -Makamsal Dizi Çalışmaları -Makamsal Etütler -Makamsal Eserler
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (III) Usul ve Şed-Mürekkab Makam Çalışmaları	-Türk Müziği Teorisi -Makamsal Dizi Çalışmaları -Makamsal Etütler -Makamsal Eserler

Tablo 5’e bakıldığında, başlangıç düzeyde olan klarnet öğretici kitaplarının tümünün içeriğinde temel teknik ve temel teorik bilgiler bulunduğu görülmektedir. Orta ve ileri seviyede yazılmış olan kitapların ise genellikle temel teknik ve teorik bilgilere ihtiyaç duymaksızın, repertuar eserleri ya da halk ezgileri üzerine bir içerikten oluştuğu söylenebilir. Başlangıç düzeydeki kitaplar içeriğinde etüt ve eser yerine daha çok tonal ya da makamsal alıştırmalar barındırırken; orta ve ileri düzey kitapların içeriğinde ise daha çok –tonal ya da makamsal- etüt ve eserler karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu uygulamaya dönük klarnet öğretici kitaplardan, yalnızca teorik olması sebebiyle ayrılan Anıl Çelik’e ait “Bir Nefesle Klarnet” kitabının içeriğinde klarnetin tarihçesi ve klarnet eğitim süreci ile ilgili bilgiler bulunduğu ve Kamil Özler’e ait “Klarnet Tekniği” kitabının tek modal içerikli kitap olması sebebiyle diğerlerinden ayrıldığı gözlemlenmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 6. Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar eşlikli/eşliksiz olmaları bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yazarın Adı	Kitabın Adı	Eşlikli	Eşliksiz
Serkan Çağrı	Sol Klarnet Eğitimi - 1		x
Kamil Özler	Klarnet Tekniği		x
Selçuk Öztürk	“Soma’lı Mustafa Çalar Tavrı ile” Klarnet için Zeybekler ve Oyun Havaları		x
Metin Gülsün	Türk Müziğinde Klarnet Eğitimi		x
Anıl Çelik	Bir Nefesle Klarnet	-	-

Saygın Akbudak	Sol Klarnet Eğitim Kitabı - 1		x
Ayşegül Ergene	Yeni Kuşak Türk Bestecilerin Solo ve Piyano Eşlikli Klarnet Eserleri	x	
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (I) Başlangıç Seviyesi		x
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (II) Usul ve Basit Makam Çalışmaları		x
N. Levent Gökçedağ	Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (III) Usul ve Şed-Mürekkab Makam Çalışmaları		x

Tablo 6'dan elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye'de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplara bakıldığında, yalnızca bir tanesinin piyano eşlikli olduğu, geri kalan dokuz kitabın ise eşliksiz olarak tasarlandığı belirlenmiştir. Anıl Çelik'in "Bir Nefesle Klarnet" kitabı teorik olması sebebi ile bu tabloda da herhangi bir kategoriye dâhil edilememiştir. Tablo, klarnet eğitiminde kullanılmak üzere oluşturulan klarnet öğretici kitapların daha çok Türk Müziği eğitimine yönelik olmasından kaynaklı eşlikli seslendirilecek eserlere gerek duyulmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar yazıldıkları klarnet türü bakımından incelendiğinde yarısından fazlasının sol klarnet eğitimi için yazıldığı, si bemol klarnet eğitimi için çok daha az kitap yayımlandığı tespit edilmiştir. Sol klarnetin daha çok Türk Müziği icrasını hedef aldığı düşünüldüğünde, ülkemizde Türk Müziği teorisi ve klarnet eğitimi için yeterli denilebilecek sayıda klarnet öğretici kitabın var olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ancak ne yazık ki aynı sonuç, si bemol klarnet için geçerli değildir. Si bemol klarnet daha çok Batı Müziği icrası ve eğitimini hedef almaktadır ve ülkemizde si bemol klarnet için yayımlanan klarnet öğretici kitap sayısı oldukça azdır. Bu durum da hem si bemol klarnet öğretimini hem de repertuvar ulaşımını zorlaştırmaktadır. Ceylan (2010) da "Başlangıç Eğitiminde Kullanılan Klarnet Metotlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde, Türkiye uygulanan si bemol klarnet eğitiminde genellikle yabancı kaynakların kullanıldığını tespit etmiş ve bu kaynakların içerisinde geçen çeşitli açıklamaların Türkçeye çevrilerek alana kazandırılmasının klarnet eğitimine katkı sağlayacağı şeklinde görüş belirtmiştir. Ceylan'ın çalışması, bu araştırmanın sonuç ve önerileriyle paralellik göstermektedir.

Türkiye'de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar çalgıcılık seviyeleri bakımından değerlendirildiğinde, başlangıç ve ileri seviye için yazılmış kitapların sayıca daha yeterli olduğu, orta seviye için ise daha az sayıda klarnet öğretici kitap yayımlandığı tespit edilmiştir. Çalgı eğitiminde başlangıç seviyesi, teorik bilgilerin ve temel çalgı tekniklerinin kazanılması beklenen aşamadır. Bu aşamayı atlattıktan sonra geline orta seviyede ise çalgı öğrencisinin bir takım teknik alıştırma ve etütleri, çeşitli

tonlarda dizi ve arpej çalışmalarını, seviyesine uygun tonal ve makamsal formda müzikal eserleri seslendirebilmesi beklenir. Ertem (2011) de orta seviyede yürütülen çalgı çalışmalarının, öğrencinin bağımsız ve yetenekli bir müzisyen olarak gelişmesine yardımcı olacak teknik ve fonksiyonel becerilerin kazanıldığı süreç olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle orta seviye için yazılmış olan kitapların sayısı ve niteliği çalgı öğrencilerinin teknik ve müzikal gelişimleri için oldukça önemlidir. Klarnet öğretiminde orta seviye kitapların sayıca yetersizliği, öğrencinin hem teknik ve müzikal gelişimini olumsuz etkileyecek, hem de seviyesine uygun olan repertuvar eserlerine ulaşmasını zorlaştıracaktır.

Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar tonal/makamsal/modal olmaları bakımından incelendiğinde, makamsal yapıdaki kitapların tonal ve modal yapıdaki kitaplara göre sayıca oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır. Makamsal yapıdaki klarnet eserlerinin daha çok sol klarnet yani Türk Müziği icrası için olduğu düşünüldüğünde, bu noktada ülkemizde yayımlanmış si bemol klarnet yani Batı müziği icrası yönündeki tonal ve modal kaynakların sayıca yetersizliği dikkat çekmektedir. Güleç (2010) de “Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Klarnet Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde, tonal müzik alanındaki yerli kaynak eksikliğine dikkat çekmiş ve klarnet eğitimcilerinin bu sebeple yabancı kaynaklar kullandığını tespit etmiştir. Güleç, kullanılan yabancı kaynakların öğrenci ve eğitimciler tarafından yeterince anlaşılamamasına ve içerik bilgilerinin eksikliğine dikkat çekerek kaynakların içerik bilgileri eklenerek Türkçeye çevrilmesini ve içeriğinde geleneksel/popüler müziklerin de bulunduğu yerli kaynakların üretilmesini önermiştir. Klarnet eğitiminin Batı müziği boyutunda yabancı kaynakların önemi büyükse de geleneksel ve popüler eserleri içerisinde barındıran yerli kaynaklar öğrencilerin motivasyonunu arttıracak ve çalgı ile arasında daha sıkı bir bağ kurmasını sağlayacaktır.

Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar içerik yönünden değerlendirildiğinde; özellikle başlangıç düzeyde yazılmış olan kitapların içerisinde temel teknik, temel teorik bilgiler ve alıştırmalara yer verdiği, ancak yalnızca orta ve ileri seviye kitapların içerisinde etütler, repertuvar eserleri ve halk ezgilerine yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başlangıç düzeyi, çalgı eğitiminde öğrencinin en çok motivasyona ihtiyaç duyduğu süreçtir. Bu düzeyde klarnet öğrencisi temel teknik ve teorik bilgileri, doğru diyafram nefesini ve çalgıdan doğru ses üretmeyi öğrenir. Müzikal bir etüt, alıştırma ya da küçük de olsa kulağa hoş gelen ezgisel bir eser çalmak, başlangıç seviyesindeki çalgı öğrencisinin çalışma isteğini arttıracak, çalgısıyla daha fazla zaman geçirmesi için öğrenciyi teşvik edecektir. Bu noktada incelenen kitaplarda, özellikle başlangıç düzeydeki öğrenciler için müzikal etüt ve eser eksikliği dikkat çekmektedir. Özparlak (2019)’da ha-

zırladığı “Başlangıç Klarnet Eğitimi İçin Tonal Müzik İle İlişkilendirilmiş Makamsal Müzik Eğitime Yönelik Bir Çalışma Modeli Önerisi” isimli doktora tezinde, geleneksel ve evrensel müzik öğelerinin başlangıç klarnet eğitimi programında birlikte yer alması gerekliliğinden bahsetmiştir. Özparlak, geleneksel ve evrensel eserlerin gerekli düzenlemeler yapılarak başlangıç klarnet eğitimi düzeyine getirilmesi yoluyla öğrencilerin çalgılarına olan ilgilerinin artırılması amaçlı kullanılması hususunda görüş bildirmiştir.

Türkiye’de yayımlanmış olan klarnet öğretici kitaplar eşlikli/eşiksiz olmaları bakımından incelendiğinde yalnızca bir kitabın eşlikli olarak tasarlandığı, diğer tüm klarnet öğretici kitapların eşiksiz olduğu tespit edilmiştir. Eşlikli çalma, özellikle de başlangıç aşamasındaki çalgı öğrencilerinde entonasyon, ritimsel öğeleri doğru ifade etme, sabit bir tempoyla çalma gibi birçok önemli noktada öğrenciyi olumlu anlamda desteklemektedir. Sonsel ve Tanrıverdi (2019)’nin de belirttiği gibi piyano eşliğinin çalgı öğrencileri için çoksesli bir zemin hazırladığı, öğrencilerin çalması gereken sesin ait olduğu akor seslerini piyanoda duyurarak sesi daha doğru ifade edebilmesinde bir avantaja dönüştürdüğü bilinmektedir. Sonsel ve Tanrıverdi’nin çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar, bu araştırmada savunulan eşlikli çalışma görüşü ile birbirini desteklemektedir.

Araştırmada varılan sonuçlardan yola çıkılarak;

- Ülkemizde si bemol klarnet için öğretici kitapların daha fazla yayımlanması, bu alanda yazılmış olan yabancı kaynakların içeriğindeki bilgilerin Türkçeye çevrilerek tekrar basılması,
- Özellikle orta seviye klarnet öğrencilerinin kullanabileceği klarnet öğretici kitapların artırılması ve içeriğinde teknik etüt ve alıştırımlar dışında melodik etüt ve eserlere de yer verilmesi,
- Tonal ve modal yapıdaki klarnet öğretici kitapların yayımlanması için klarnet sanatçıları, eğitimcileri ve kompozitörlerin teşvik edilmesi,
- Öğrenci motivasyonunun sağlanabilmesi, klarnet eğitiminin daha keyifli, uzun süreli, sağlam temelli yürütülebilmesi için her seviye klarnet eğitiminde melodik etüt ve eserlere yer verilmesi,
- Tonal, modal ve makamsal formda olması fark etmeksizin, tüm seviyelere yönelik klarnet eğitim müziğine eşlikli eserlerin kazandırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbudak, S. (2019). Sol Klarnet Eğitim Kitabı – 1. Piya Matbaa: İstanbul.
- Ceylan, A. D. (2010). *Başlangıç Eğitiminde Kullanılan Klarnet Metotlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı: Ankara.
- Çağrı, S. (2010). Sol Klarnet Eğitimi – 1. Bemol Müzik: İstanbul.
- Çelik, A. (2008). *Klarnet Sanat Dalında Eğitim Süreci*. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı Üfleme ve Vurma Çalgılar Programı: İstanbul.
- Çelik, A. (2018). Bir Nefesle Klarnet. Ceren Kitabevi: Edirne.
- Ergene, A. (2019). Yeni Kuşak Türk Bestecilerin Solo ve Piyano Eşlikli Klarnet Eserleri. Cinius Yayınları: İstanbul.
- Ertem, Ş. (2011). Orta Düzey Piyano Eğitimi İçin Repertuvar Seçme İlkeleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 19, No: 2, 645-652.
- Gökçedağ, N. L. (2019). Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (I) Başlangıç Seviyesi. Ozan Yayıncılık: İstanbul.
- Gökçedağ, N. L. (2019). Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (II) Usul ve Basit Makam Çalışmaları. Ozan Yayıncılık: İstanbul.
- Gökçedağ, N. L. (2020). Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (III) Usul ve Şed-Mürekkebi Makam Çalışmaları. Ozan Yayıncılık: İstanbul.
- Güleç, V. (2018). Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Klarnet Eğitimi-ne Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülsün, M. (2018). Türk Müziğinde Klarnet Eğitimi. Yurtrenkleri Yayınevi: Ankara.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Özler, K. (2011). Klarnet Tekniği. İnkılap Yayınevi: İstanbul.
- Özparlak, Ö. (2019). *Başlangıç Klarnet Eğitimi İçin Tonal Müzik İle İlişkilendirilmiş Makamsal Müzik Eğitimine Yönelik Bir Çalışma Modeli Önerisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. (2017). “Soma”lı Mustafa Çalar Tavrı ile”Klarnet için Zeybekler ve Oyun Havaları. Gece Kitaplığı: Ankara.
- Sonsel, Ö. B. & Tanrıverdi, A. (2019). Piyano Eşlikli Başlangıç Viyola Öğretiminin Entonasyon Hâkimiyeti Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39 (1): 575-595.

- Şendil, A. K. (2003). “Sib Klarnet için Solo” Lirik Klarnet. Gece Akademi: Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

“

Bölüm 4

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI^{1*}

Aykar TEKİN BOZKURT²

Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK³

1 Bu çalışma, VIth International Eurasian Educational Research Congress (19-22 Haziran 2019)*'de sözlü özet bildirisi olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, Türkiye, aykarbozkurt@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1936-2808

3 Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye, zozturk@gantep.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-6967-6637

”

GİRİŞ

Eğitim, insan hayatının vazgeçilmez süreçlerinden birisidir. İnsanın toplumsal yaşamının önemli bir tarafını eğitim oluşturmaktadır ve eğitim geçmişte olduğu gibi günümüzde de en etkin sosyal kurumlardan birisi olarak varlığını sürdürmektedir (Güçlü, 2019, s.25). Eğitim sistemini bir araya getiren pek çok öge vardır; öğretmen, öğrenci ve eğitim programı öğeleri diğer öğelere kıyasla daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu öğeler içerisinde, öğretmenlerin diğerlerini etkileme gücünün daha fazla olduğu söylenebilir (Kıroğlu, 2017, s.349). Bu açıdan öğretmenlerin yetişme süreçleri oldukça önemli bir konudur. Eğitimin niteliği ve kalitesinin öğretmenlerin niteliğiyle ilgili olması bakımından, eğitim sisteminde görev yapacak öğretmenlerin hizmet öncesi yetişme süreçleri ve hizmet içindeki eğitimleri, buna ek olarak öğretmenlerin sürekli gelişim çalışmalarına katılımları, eğitim sistemlerinin sunduğu hizmetin kalitesi bakımından önem taşımaktadır (Şişman, 2015, s.219).

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) 43. Maddesinde, öğretmenlik ‘özel bir ihtisas mesleği’ şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre öğretmenlik mesleği özel bir uzmanlık mesleğidir ve öğretmenlik mesleğinde pek çok koşulu sağlamak gereklidir. Aydın ve Sağlam (2012)’a göre öğretmenlik mesleği, uzmanlaşmayı ve profesyonelliği gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hizmet öncesinde iyi eğitimler alarak yetiştirilmeleri gereklidir. Öğretmenlerin, mesleğini iyi bir şekilde yürütebilmesi için elde etmesi gerekenler; bilgi, beceri ve tutumlardır (Yüksel, 2004, s.327). Milli Eğitim Bakanlığı (2017, s.16) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler, alanı olarak toplam üç grupta ele almaktadır. Tutum ve değerler alanı içinde pek çok alt başlıkta bulunmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, tutum kavramıyla ilgili pek çok tanım ile karşılaşılmalıdır. Tutum kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; “*tutulan yol, tavır*” şeklinde betimlenmektedir. Tutum, somut bir nesne veya soyut bir kavrama karşı düşünce ve duygulara yön veren içsel eğilimler (Güçlü, 2019, s.194) olarak belirtilmektedir. Thorndike (1913)’a göre tutum; eğilim, uyum ya da oluşumlar şeklinde de ifade edilmektedir ve bir kişinin öğrenme durumuna getirdiği özelliklerin önemini fark etmesi tutumu olarak açıklanmıştır. Ayrıca, bir canlının dürtü durumunu neyin tatmin edici veya neyin rahatsız edeceğini bulması da büyük oranda tutum kavramı ile ilişkilidir (Olson ve Hergenhahn, 2016, s.59). Tutumlar, kişinin hareketlerini yönlendiren zihinsel yapıları içermektedir ve insan davranışlarını anlamak için önemlidir (Gourneau, 2005).

Araştırmalara göre bireylerin tutumları ve sergiledikleri davranışlar arasında olumlu yönlü bir ilişki söz konusudur. Kalkan (2011) çalışmasın-

da tutumun, insan davranışlarının ortaya çıkmasında öncü rol oynadığından bahsetmiştir ve bireylerin sahip oldukları tutumların sonucu davranışlara yöneldiklerini vurgulayarak, her tutumun altında davranış eğilimlerinin var olduğunu ifade etmiştir. Aydın (2004, s.285-286)'a göre, günlük yaşamda insanların tutumlarına bağlı olarak davranış gösterdiklerine dair pek çok örnek verilebilir, tutumların davranışa dönüşmesindeki en önemli etken ise tutumun kuvvetidir ki, kuvvetli tutumların davranışa dönüşme olasılığı daha yüksektir. Ayrıca, tutumların oluşmasında, ana-baba etkisi, akran etkisi, gibi pek çok faktörün etkisi vardır ve tutum oluşumu bireyin hayatı boyunca süren bir süreçtir. Tutumlar, pek çok kaynaktan etkilenecek hayat içinde sonradan oluşabilir, bu sebeple öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar, öğretmenlerin sergilediği davranışları etkileyebilme ihtimalinden ötürü oldukça önemli bir konudur (Engin ve Koç, 2014).

Meslek seçimlerinde, bireylerin sahip olduğu ilgi ve yeteneklerin yanı sıra o mesleğe yönelik tutumlarının etkisi alanyazıda tartışılmaktadır. Kişilerin bir mesleği etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duyulan bilgi ve beceri boyutlarının yanında duyuşsal olarak ta yeterli hazırbulunuşluk seviyesine ulaşması gereklidir ve bu durum büyük ölçüde tutum boyutu ile ilgilidir (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Öğretmenlik mesleğinde olumlu tutum sahibi olmak gereklidir, çünkü öğretmenlik her şeyden önce sevgiyi gerektirmektedir. Dolayısıyla iyi ve başarılı bir öğretmenin mesleğini ve öğrencilerini sevmesi, eğitim programında yer alan amaçları benimsenmesi ve ders işlemekten zevk alması gerekir (Yüksel, 2004).

Schein (1967)'a göre herhangi bir mesleği öğrenmek aslında; belirli bir bilgi birikimine sahip olmak, bu bilgiyi uygulama becerileri kazanmak, ve bu bilgi ve becerilerin nasıl, ne zaman ve ne için kullanılacağını tanımlayan tutum ve değerleri edinme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple, bir mesleğin öğrenildiği eğitim sürecini tam olarak anlayabilmek için, yukarıda bahsedilen her üç yönü de göz önünde bulundurmak gereklidir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011)'de çalışmalarında, öğretmenlik mesleğine dahil olacak kişilerin bu mesleğin gerekliliklerini etkin şekilde gerçekleştirmeleri için temel koşullardan birini mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olması olarak belirtmiştir. Gourneau (2005), her öğretmenin tutumu ve eylemlerinin öğrencileri üzerinde kalıcı izler bırakacağına dikkat çekerek, öğretmenlerin öğrencilerini seven, önemseyen, kabul eden ve değer veren tutumlara sahip olmalarının önemini vurgulamıştır.

Alkhateeb (2013) çalışmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik olarak öğretmen adaylarının tutumlarının incelenmesinin, mesleğe dönük daha pozitif tutumların gelişmesine katkı sağlayabilmesine işaret etmiştir, aynı zamanda bu tarz çalışmaların öğretmen eğitimi programları için de faydalı bilgiler sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu hususta Üstüner (2006), mesleğe

yönelik tutum çalışmalarının örgütsel davranış bakımından incelenebilmesi için adayların tutumların ölçülebilmesinin gerekliliğini belirtmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Yukarıda yer alan literatür yazımları doğrultusunda mesleğe yönelik tutum konusunun önemi göz önünde bulundurularak, bu çalışmada; öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmanın problem cümlesi; Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan son sınıf (4.sınıf) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir, şeklinde belirlenmiştir. Bu ana probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun ölçek maddelerine göre ortalamalarının dağılımı nasıldır?

2. Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumları;

- cinsiyete göre,
- öğrenim gördükleri bölüm türüne göre,
- adayların mezun olduğu lise okul türüne göre,
- ailenin gelir durumuna göre,
- adayların annelerinin eğitim düzeylerine göre,
- adayların babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma nicel yöntem ile yürütülmüştür. Nicel araştırmalar, değişkenler arası ilişkileri veya genel eğilimleri betimleme yoluyla araştırma problemini açıklama, önceden hazırlanmış soruları ve yanıtları olan ölçüm araçları kullanarak çok sayıda insandan sayısal veri toplama, istatistiksel analizler kullanarak genel eğilimleri analiz etme, grupları karşılaştırma, değişkenleri ilişkilendirme ve sonuçları ilk tahminler ve önceki araştırmalarla karşılaştırarak yorumlama, gibi özellikler göstermektedir (Creswell, 2017, s.16). Nicel araştırma türlerinden tarama (survey) araştırma türü kullanılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2015, s.14) göre tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim

yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan öğrencilerden gönüllülük esaslı katılım ile oluşmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Bu metotta, tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015, s.85). Örneklemeye ait detaylar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Yürütüldüğü Örnekleme İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler		
Cinsiyet	f	%
Kız	204	73,6
Erkek	73	26,4
Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	87	31,4
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	55	19,9
Türkçe Öğretmenliği	56	20,2
İngilizce Öğretmenliği	34	12,3
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	45	16,2
Yaş		
20 - 24 Yaş	259	93,5
25 - 29 Yaş	11	4,0
30- 34 Yaş	5	1,8
35 Ve Üzeri	2	,7
Mezun Olunan Lise Türü:		
Anadolu Lisesi	161	58,1
Düz Lise	58	20,9
Meslek Ve Teknik Lisesi	8	2,9
İmam Hatip Lisesi	4	1,4
Fen Lisesi	9	3,2
Diğer	37	13,4
Aile Aylık Gelir Durumu		
1600 TL - Ve Altı	42	15,2
1061- 2000 TL Arası	58	20,9
2001- 2500 TL Arası	44	15,9
2501 - 3000 TL Arası	46	16,6
3001 TL ve Üzeri	87	31,4
Anne Eğitim Düzeyi		
Okuma- Yazma Bilmeyen	44	15,9
Okuma Yazma Bilir	29	10,5

İlk Okul Mezunu	106	38,3
Ortaokul Mezunu	50	18,1
Lise Mezunu	40	14,4
Yükseköğretim Mezunu	8	2,9
Baba Eğitim Düzeyi		
Okuma- Yazma Bilmeyen	2	,7
Okuma Yazma Bilir	7	2,5
İlk Okul Mezunu	109	39,4
Ortaokul Mezunu	53	19,1
Lise Mezunu	61	22,0
Yükseköğretim Mezunu	45	16,2
Toplam:	277	100,0

Tablo 1’den, çalışmanın örnekleminde Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde son sınıflarda okuyan, cinsiyete göre 204’si kız ve 73’ü erkek, toplamda 277 öğretmen adayının yer aldığı görülmektedir. Bölüm değişkeni bakımından; Sınıf Öğretmenliği 87; İlköğretim Matematik Öğretmenliği 55, Türkçe Öğretmenliği 56, İngilizce Öğretmenliği 34, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenliği 45 öğrenci bulunmaktadır. Yaş değişkeni bakımından; 20 - 24 yaş aralığında 259; 25 - 29 yaş aralığında 11; 30-34 yaş aralığında 5; 35 ve üzeri yaş aralığında ise 2 öğrenci bulunmaktadır. Mezun olunan lise türü bakımından, Anadolu Lisesi mezunu 161; Düz Lise mezunu 58; Meslek ve Teknik Lisesi mezunu 8; İmam Hatip Lisesi mezunu 4; Fen Lisesi mezunu 9; ve Diğer lise türlerinden mezun olan 37 öğrenci yer almaktadır. Aile Aylık gelir durumu bakımından, 1600 TL ve altı gelir 42; 1061- 2000 TL arası gelir 58; 2001- 2500 TL arası gelir 44; 2501 - 3000 TL arası gelir 46; 3001 TL ve üzeri geliri olan 87 öğrenci yer almaktadır. Anne eğitim düzeyi bakımından; annesi, okuma- yazma bilmeyen 44; okuma-yazma bilir 29; ilkokul mezunu 106; ortaokul mezunu 50; lise mezunu 40; yükseköğretim mezunu ise 8 öğrenci bulunmaktadır. Baba eğitim düzeyi bakımından; babası, okuma- yazma bilmeyen 2; okuma yazma bilir 7; ilkokul mezunu 109; ortaokul mezunu 53; lise mezunu 61; yükseköğretim mezunu 45 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunu tespit etmek için ölçme aracı olarak ‘Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçeğin ilk kısımda kişisel bilgiler bölümü yer almaktadır. İlk bölüm araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerin; cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm türü, yaş, mezun olunan lise okul türü, ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim düzeyleri, gibi kişisel bilgile-

rini içeren ifadeler bulunmaktadır. İkinci bölümde Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ‘Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ)’ yer almaktadır. Ölçek, tek boyutludur ve beşli likert yapıdadır. Ölçekte 34 madde bulunmaktadır. Her maddenin karşısına beş seçeneğin bulunduğu bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiştir. Beşli likert yapısında birden beşe kadar cevap seçeneği yer almaktadır. Bir; hiç katılmıyorum, beş; tamamen katılıyorum seçeneğini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarından ölçme aracıyla yer alan maddelere kendi görüşlerini yansıtan en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Tutum ölçeğinin ölçüt ölçek geçerliliği .89, puan kararlılığına ilişkin güvenilirlik katsayısı .72, iç tutarlılık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir (Üstüner, 2006). Bu çalışma için güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) ise .96 olarak ölçülmüştür. Ölçekte, on madde olumsuz yargı içermektedir. Bunlar; 2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30 ve 32 numaralı maddelerdir. Ölçekte yer alan bu olumsuz ifade edilmiş maddelerin veri analiz programına veri girişi yapılırken maddeler ters yönde puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Toplanan verilerin öncelikle normal dağılıma uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Normal dağılım kontrolü olarak verilerin basıklık çarpıklık katsayısı değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk (2012, s.40), normallik dağılımını incelemek için aritmetik ortalama, ortanca, mod ve çarpıklık katsayısı gibi betimsel istatistiklerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada verilerin betimsel istatistikler analizi sonucu; ortalama 3,858, mod 3,91, basıklık değeri ,289 ve çarpıklık değeri -,845; olarak tespit edilmiştir. Çarpıklık katsayısı; -1 ile +1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlama yapılabilir (Büyüköztürk, 2012, s.40). Ayrıca, bu hususta Tabachnick ve Fidell (2013)’e göre, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri -1.5 ile +1.5 arası olduğu zaman verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilebilir. Bu doğrultuda, elde edilen değerlere göre verilerin normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilemediği belirlenmiştir. Veri analizinde, verilerin betimsel analiz hesaplamalarının yanı sıra öğrencilerin kişisel özelliklerine (değişkenler) bağlı farklılık varsa bunun tespiti için parametrik testlerden; T testi ve Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yararlanılmıştır. Test sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmuşsa eğer, gruplar arası puanlarda farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, bu bölümde araştırmanın alt problemleri çerçevesinde ele alınmıştır. Bulgular tablolaştırılarak ve tablo isimlendirmelerinde “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öğretmen Adaylarının Tutumu: ÖMYÖAT” kısaltması kullanılarak aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun ölçek maddelerine göre ortalamalarının dağılımı nasıldır?” şeklindeki birinci alt probleme ilişkin ulaşılan istatistiki analiz bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *ÖMYÖAT Ölçek Maddelerine Göre Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları*

Maddeler	M	SD
1	3,71	1,21
2	4,14	1,14
3	4,01	1,17
4	3,16	1,36
5	4,13	1,21
6	4,23	1,16
7	4,22	1,14
8	4,16	1,19
9	3,99	1,04
10	3,82	1,22
11	3,94	,96
12	3,46	1,26
13	3,96	,96
14	3,33	1,17
15	3,98	1,29
16	3,72	1,14
17	3,84	,973
18	4,25	1,03
19	3,73	1,21
20	4,15	1,14
21	3,75	1,32
22	3,83	1,13
23	3,37	1,18
24	4,09	,97
25	3,93	1,05
26	3,94	,99
27	3,99	,936
28	3,69	1,16
29	3,62	1,36
30	3,35	1,25

31	4,20	,98
32	4,27	1,15
33	3,53	1,13
34	3,70	1,18
Genel Ort.:	3,86	,77

**İtalik yazılı maddeler ölçekteki olumsuz ifadeli maddelerdir. Ters kodlama yapılmıştır. ** M:Mean, SD: Std. Deviation*

Tablo 2’den görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutum puanlarının ölçek maddelerine göre analiz sonuçları incelendiğinde, en yüksek değer alan ilk üç tutum maddesi sırasıyla; Madde 32, Madde 18 ve Madde 6 olmuştur. Bu maddelerin ifadeleri; ‘*Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam*’ (M.32: $\bar{x}$ =4,27); ‘*İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor*’ (M.18: $\bar{x}$ =4,25); ‘*Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum*’ (M.6: $\bar{x}$ =4,23), şeklindedir. Bu maddelerden ikisi olumsuz ifade içeren maddedir, bu iki madde ters yorumlanacak olursa; Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanırım, ve öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olduğunu düşünüyorum, ifadeleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2’den görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun ölçek maddelerine göre betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, en düşük değer alan üç tutum maddesi Madde 4, Madde 14 ve Madde 30 olarak saptanmıştır. Bu maddelerin ifadeleri; ‘*Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim*’ (M.4: $\bar{x}$ =3,16); ‘*Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım*’ (M.14: $\bar{x}$ =3,33); ‘*Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum*’ (M.30: $\bar{x}$ =3,35), şeklindedir. Bu maddelerden biri olumsuz ifade içeren maddedir, ve bu madde ters yorumlanacak olursa; Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duymuyorum, ifadesi anlaşılmaktadır.

Tablo 2’den, genel olarak ölçek ortalama puanına bakıldığında, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ortalama değeri 3.86; yaklaşık ~ 3.9 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, beşli likert ölçek yapısında, ‘4.Çoğunlukla Katılıyorum’ değerine yakın bir değerdir. Tespit edilen bu değer, örneklemde yer alan Gaziantep Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının oldukça yüksek düzeyde olumlu bir değer olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumları adayların pek çok kişisel değişkene bağlı olarak (cinsiyet, öğrenim gördükleri

bölüm türü, adayların mezun olduğu lise okul türü, ailenin gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindeki ikinci alt probleme ilişkin ulaşılan istatistiki bulgular tablolar halinde sırasıyla verilmiştir.

Adayların mesleğe yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre T testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. ÖMYÖAT Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	204	3,83	,80	149,4	-1,28	,20
Erkek	73	3,95	,67			

Tablo 3’ten, T testi analiz sonucuna göre, Levene P değeri ,044 tespit edilmiştir ve 0,05’ten küçük olduğu için varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yapılan analiz sonucu Sig. (2-tailed) p değeri ise ,20 olarak saptanmıştır, böylece p değeri 0,05’ten büyük olduğu için cinsiyet bakımından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır (t: 1,28; $p>,05$).

Adayların mesleğe yönelik tutum puanlarının bölüm türüne göre betimsel istatistiki bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. ÖMYÖAT Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Bölüm	f	$\bar{x}$	SS
Sınıf Öğretmenliği	87	3,96	,632
İlk. Matematik Öğretmenliği	55	3,93	,667
Türkçe Öğretmenliği	56	3,88	,764
İngilizce Öğretmenliği	34	3,94	,836
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenliği	45	3,48	,967

Tablo 4’ten, öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun öğrenim gördükleri bölümler bakımından ortalamalarının dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalama puan Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri olarak görülmektedir, bunu sırasıyla İngilizce, İlköğretim Matematik, Türkçe ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin izlediği belirlenmiştir.

Tablo 5. ÖMYÖAT Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölüm Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,917	4	1,979	3,477	,009
Gruplar içi	154,831	272	,569		
Toplam	162,748	276			

Tablo 5'ten yapılan ANOVA analizine göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($F(4, 272) = 3,477$ ve $p < .05$) görülmüştür. Bölümler arası farkın yönünü bulmak için yapılan Post Hoc Testleri sonucuna göre anlamlı farklılık Sınıf Öğretmenliği - Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenliği bölümleri arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalama değerler; Sınıf öğretmenliği $\bar{x} = 3,96$ ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenliği $\bar{x} = 3,48$ olarak saptanmıştır. Bu bağlamda, Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin tutum ortalamasının, Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenliği bölümü öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Adayların mesleğe yönelik tutum puanlarının mezun olunan lise okul türüne göre betimsel istatistik bulguları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. ÖMYÖAT Puanlarının Mezun Olunan Lise Okul Türü Göre Betimsel İstatistikleri

Mezun Olunan Lise Türü	N	$\bar{x}$	SS
Anadolu Lisesi	161	3,80	,812
Düz Lise	58	4,07	,597
Meslek Ve Teknik Lisesi	8	3,54	1,022
İmam Hatip Lisesi	4	4,04	,424
Fen Lisesi	9	4,28	,746
Diğer Liseler	37	3,74	,719
Toplam:	277	3,86	,767

Tablo 6'dan öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun mezun olunan lise türüne göre istatistik ortalamalarının dağılımı incelendiğinde; en yüksek ortalamanın Fen Lisesi mezunu öğrencilere ait olduğu görülmektedir, bunu sırasıyla Düz Lise; İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi, diğer lise türleri ve Meslek ve Teknik Lisesi mezun grubu öğrencileri izlemektedir.

Tablo 7. ÖMYÖAT Puanlarının Mezun Olunan Lise Okul Türü Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,082	5	1,216	2,104	,065
Gruplar içi	156,666	271	,578		
Toplam	162,748	276			

Tablo 7’den yapılan ANOVA analizine göre, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise okul türüne göre mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($F(5, 271) = 2,104$ ve $p > .05$) belirlenmiştir.

Adayların mesleğe yönelik tutum puanlarının ailenin gelir durumuna göre betimsel istatistiki bulguları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. ÖMYÖAT Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Aile Gelir Durumu	N	$\bar{x}$	SS
1600 TL ve altı	42	3,99	,726
1601- 2000 TL arası	58	3,94	,779
2001- 2500 TL arası	44	4,01	,612
2501 - 3000 TL arası	46	3,85	,758
3001 TL ve Üzeri	87	3,67	,830
Toplam:	277	3,86	,767

Tablo 8’den öğretmen adaylarının tutumunun ailenin gelir durumuna göre istatistiki ortalamalarının dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamanın ailesi 2001-2500 TL arası gelire sahip öğrencilere ait olduğu görülmektedir, bunu sırasıyla 1600TL ve altı, 1601-2000 TL arası, 2501-3000 TL arası ve 3001 TL ve üzeri gelir grubu öğrencileri izlediği görülmektedir.

Tablo 9. ÖMYÖAT Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,150	4	1,288	2,222	,067
Gruplar içi	157,598	272	,579		
Toplam	162,748	276			

Tablo 9’dan yapılan ANOVA analizine göre, öğretmen adaylarının ailenin gelir durumuna göre mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($F(4, 272) = 2,222$ ve $p > .05$) görülmektedir.

Adayların mesleğe yönelik tutum puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikteki bulguları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. ÖMYÖAT Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Okuma- yazma bilmeyen	44	4,08	,632
Okuma yazma bilir	29	3,89	,681
İlkokul mezunu	106	3,80	,764
Ortaokul mezunu	50	3,83	,875
Lise mezunu	40	3,83	,793
Yükseköğretim mezunu	8	3,59	,926
Toplam:	277	3,86	,768

Tablo 10’a göre, öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun anne eğitim düzeyinde göre istatistikteki ortalamalarının dağılımı incelendiğinde; annesi okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir, bunu sırasıyla okuma yazma bilir, ortaokul mezunu, lise mezunu, ilkokul mezunu ve yükseköğretim mezunu grubu öğrencileri izlemektedir.

Tablo 11. ÖMYÖAT Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3,237	5	,647	1,100	,361
Gruplar içi	159,510	271	,589		
Toplam	162,748	276			

Tablo 11’de yapılan ANOVA analizine göre, annenin eğitim düzeyine göre adayların mesleğe yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($F(5, 271) = 1,100$ ve $p > .05$) görülmektedir.

Adayların mesleğe yönelik tutum puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikteki bulguları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. ÖMYÖAT Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Okuma- yazma bilmeyen	2	3,85	1,331
Okuma yazma bilir	7	4,15	,660
İlkokul mezunu	109	3,92	,739
Ortaokul mezunu	53	3,80	,869

Lise mezunu	61	3,89	,664
Yükseköğretim mezunu	45	3,67	,835
Toplam:	277	3,86	,768

Tablo 12’den, öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun baba eğitim düzeyinde göre istatistiki ortalamalarının dağılımına göre; babası okuma-yazma bilir grubu öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir, bunu sırasıyla ilkököl mezunu, lise mezunu, okuma yazma bilmez, ortaokul mezunu ve yükseköğretim mezunu grubu öğrencileri izlemektedir.

Tablo 13. ÖMYÖAT Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,766	5	,553	,937	,457
Gruplar içi	159,982	271	,590		
Toplam	162,748	276			

Tablo 13’te yapılan ANOVA analizine göre, adayların baba eğitim düzeyi bakımından mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($F(5, 271) = ,937$ ve $p>.05$) görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen yetiştirme süreçleri eğitim ve öğretim sistemlerinin başarısı adına önemli süreçlerdir. MEB (2017) ’nın öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kılavuzunda, bir ülkedeki eğitimle ilgili çıktıların iyileştirilmesinin başlıca yolu öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Çünkü öğretmenler eğitim sistemlerinde hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmenlik mesleğine başlayacak olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çalışma yürütülmüştür ve örnekleme yer alan son sınıf öğrencilerinin ($n=277$) verdikleri cevaplar doğrultusunda, mesleğe yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumuna ilişkin ölçek maddeleri içerisinde en yüksek değer alan ilk üç tutum maddesi sırasıyla, Madde 32, 18 ve 6 olarak belirlenmiştir. Bu maddelerde yer alan ifadeler; *Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanırım, insanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor, ve öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olduğunu düşünüyorum*, şeklindedir. Bu bağlamda, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlikle ilgili iletişim süreçlerine istekli oldukları, öğretmenlik mesleğinin kendilerini mutlu ettiği ve bu mesleği bir yaşam tarzı olarak gördükleri söylenebilir. Bu hususta, Pehlivan (2005) da araştırmasında

öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarını yüksek seviyede belirlemiştir. Buluç ve Kurt (2019) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini iyi düzeyde saptamıştır, bu konuda öğretmen adaylarının öğrenme gayretinin yüksek olduğunu, meraklı kişiler oldukları ve adayların kendilerini geliştirmek için öğrenmeye istekli oldukları yönünde tespitlerini paylaşmıştır. Bu tespitler çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

- Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumuna ilişkin ölçek maddeleri içerisinde en düşük değer alan üç tutum maddesi ise sırasıyla; Madde 4, 14 ve 30 olarak belirlenmiştir. Bu maddelerde yer alan ifadeleri; *tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim, öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım ve öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum*, şeklindedir. Bu bağlamda, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlikle ilgili meslek seçimine yönelik karar alma süreci; gerekli ilgi ve yeteneğe sahip olma yeterliliği ve geleceğe yönelik mesleği uygulama bakımından tutumlarının istenen seviyeden biraz daha düşük olduğu söylenebilir. Nalçacı ve Sökmen (2016) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmalarında, öğrencilerin algılarına dayalı bir biçimde öğretmenlik mesleğini seçme nedeni ile mesleğine yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu saptamıştır ve adayların mesleklerinde başarılı olmaları için meslek seçimini bilinçli yapmalarının önemini vurgulamıştır. Bu açıdan öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki seçim sürecinin, mesleğe yönelik tutum gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

- Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun ölçek geneli ortalamasının yüksek düzeyde ($\bar{x}= 3,86$) olduğu belirlenmiştir. Bu hususta, benzer şekilde beşli likert derecenin kullanıldığı Parlar ve Cansoy (2016)'un çalışmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumu olumlu bir düzeyde ($\bar{x}=4.06$) tespit edilmiştir. Bulut ve Doğar (2006)'un araştırma bulgularına göre de adayların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum gösterdikleri saptanmıştır.

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında bu bulguya benzer şekilde çalışma sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında cinsiyetlerine göre ulaşılan ortalama puanlar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Bulut ve Doğar, 2006). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, cinsiyet değişkeninde göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (Demirtaş, Cömert, ve Özer, 2011). Öğrencilerin mesleğe ilişkin tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010). Öğretmen adaylarının ÖMYT puanları cinsiyet bakımından anlamlı bir fark sergilememektedir

(Özder, Konedralı ve Zeki, 2010). Bu tespitler çalışma bulgularını desteklemektedir.

- Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun okudukları bölüm değişkenini göre istatistiki sonuçlarına bakıldığında, gruplar arası anlamlı fark görülmüştür ve bu fark Sınıf Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümleri arasında; Sınıf Öğretmenliği programının ($\bar{x} = 3,96$) lehine tespit edilmiştir. Bu hususta, Engin ve Koç (2014)'da benzer şekilde öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun öğrenim gördükleri programa göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Sınıf Öğretmenliği arasında gerçekleştiğini, ayrıca bu farkın Sınıf Öğretmenliği lehine olduğu tespitini belirtmiştir. Özder, Konedralı ve Zeki (2010) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum puanlarını okudukları programa göre analiz ettiği çalışmasında, Okulöncesi Öğretmenliği grubunun lehine yüksek değer bulgulanmıştır. Okulöncesi Öğretmenliği programını sınıf öğretmenliği ile benzer özellikte, Temel Eğitim Bölümü grubunda yer alan bir bölüm olarak değerlendirilecek olursa, bu bulgunun da çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

- Ayrıca, bu çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumu, öğrencilerin mezun olduğu lise okul türü, ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre de incelenmiştir. Yapılan istatistiki testler sonucu, öğretmen adayların tutumlarında bu değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Alanyazıya bakıldığında, bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar görülmektedir. Eraslan ve Çakıcı (2011), çalışma verilerinin analizi ile lise türüne göre anlamlı bir farkın tespit edilmediğini belirtmiştir ve tüm lise türlerinin öğrencilerini öğretmenlik mesleğine eşit şekilde hazırladığı yorumunu belirtmiştir. Engin ve Koç (2014) öğretmen adaylarının hem mezun oldukları lise türüne, hem de ailelerinin gelir durumlarının dağılımına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulgulanmıştır. Doğan ve Çoban (2009) ise çalışmalarında, yapılan analiz sonuçlarına göre, aday tutumlarında anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğretmenlik mesleğinde öğrenim gören lisans öğrencilerine yönelik bölüm programlarında, adayların mesleği daha yakından tanımalarına katkıda bulunmak bakımından, staj uygulamalarının yanı sıra programlarda her sınıf düzeyine yönelik öğretmenlik mesleğini tanıttıcı etkinliklerin artırılması, ilkökul/ortaokul/lise ziyaretlerinin yapılması, başarılı/emekli örnek öğretmen/okul yöneticisi ile görüşmelerin planlanması, gibi ek etkinlikler önerilmektedir.

- Öğretmenlik mesleğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutum düzeylerinde bölümleri arası farklılığın nedenlerine yönelik nedensel ilişkileri irdeleyen nitel türde destekleyici araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın sonucu, ölçek maddelerinde diğer maddelere kıyasla düşük puan alan maddeler göz önünde bulundurularak, öğretmenlik mesleğinin seçimi sürecinde özellikle lise kademesi öğrencilerine yönelik rehberlik çalışmalarının artırılması, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan yatkınlık, ilgi ve yetenek tespitine yönelik yönlendirici çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu konuda, diğer sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencileri de kapsayan daha büyük örneklem grupları ile çalışmalar yapılabilir, buna ek olarak, diğer Eğitim Fakültelerinde de öğretmenlik mesleğine yönelik adayların tutumunu belirlemeyi amaçlayan yeni çalışmaların tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkhateeb, H. M. (2013) Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Innovative Teaching*, 2(9).
- Aydın, O. (2004). Tutumlar. E. Özkalp (Ed). *Davranış Bilimine Giriş* içinde (ss.279-295). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları no: 1355.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2) , 257-294. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26137/275280>
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Bulut, H., ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Doğan, T., ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Engin, G., ve Koç, G. Ç. (2014). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumu (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 153-168.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 427-438.
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays In Education*, 13(1), 5.
- Güçlü, M. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları OFMA eğitimi bölümü öğretmen adaylarının

- öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) , 77-90.
- Kalkan, A. (2011). Kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolünün girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 189-206.
- Kıroğlu, K. (2017). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, & Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss.349-374). Ankara: Pegem Akademi.
- Nalçacı, A. ve Sökmen, Y. (2016). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3) , 717-727.
- Olson, M.H. & Hergenhahn, B.R. (2016). Öğrenmenin Kuramları. (Çeviri Ed. Muzaffer Şahin), Ankara: Nobel Yayıncılık (9. Basım).
- Özder, H., Konedraı, G., ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 253-275.
- Parlar, H. ve Cansoy, R. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumunun bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44 (44) , 125-142.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Schein, E. H. (1967). Attitude change during management education. *Administrative Science Quarterly*, 601-628.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45 (45), 109-127.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (sixth ed.). Pearson: Boston.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf
- T.C. Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- T.C. Türk Dil Kurumu. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- Yüksel, S. (2004). Sınıf ortamında etkili öğretmen davranışları. L. Küçükahmet, (Ed.). Sınıf yönetimi, içinde (ss.311-331). Ankara: Nobel Yayın.

“

Bölüm 5

**GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ
MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİNE
YÖNELİK MOTİVASYONLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Şenol AFACAN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Şenol AFACAN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü ORCID ID: 0000-0001-7564-1695, senolafacan@gmail.com

”

GİRİŞ

Müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri de çalgı eğitimidir. Bir çalgıya ilişkin teknik ve müzikal becerilerin kazandırıldığı ve geliştirildiği çalgı eğitimi, eğitimci ve öğrencinin birebir etkileşimde olduğu doğru planlama, uygulama ve değerlendirilmesi gereken zor ve hassas bir süreçtir. Çalgı eğitiminde teknik ve müzikal öğrenmelerin gerçekleşmesinde bilişsel ve devinışsel yeterliliğin oluşmasında duyuşsal özellikler önemli rol oynar. Bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında sabırlı ve kararlı biçimde çalışmaya devam etmesi, kendi öğrenme durumunu değerlendirmesi, yönlendirmesi, öz güven duygusu, başarıma isteği vb. özelliklerin sürekli canlı tutulması bu noktada önem taşımaktadır. Performansa dayanan çalgı eğitiminde teknik ya da müzikal becerilerin geliştirilmesinde, karşılaşılan zorlukların aşılmasında, sabırlı ve istikrarlı bir çalışma isteğinin devamlılığında motivasyon çok önemli bir rol oynar.

Motivasyon ya da güdü, “bireylerin istek ve gereksinimlerini ve ilgilerini kapsayan genel bir kavram olarak tanımlanabilir. Güdüler sayesinde birey uyarılmakta ve davranışını belirli bir amaca yönlendirmektedir (Cüceloğlu, 2000). Yavuz’a göre (2006) motivasyon, kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve kişide oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumudur. Motivasyon öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir.”

Motivasyon, “kişinin istekleri ve gereksinimleri çerçevesinde içsel gücünü ortaya koyarak bireysel hedefine yönelten çok önemli bir itici güç olarak ifade edilebilir (Özçelik Herdem, 2016).”

Motivasyon “(güdülenme) okuldaki, öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Güdü, belirli bir amaca ulaşmak için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye neden olan ve davranışları yönlendiren itici bir güçtür.” Güdülenmiş davranışlar ile güdülenmemiş davranışlar ilgi duyma, isteklilik, süreklilik, odaklanma, ısrarlı olma ve kararlılık noktalarında farklılık gösterir (Fidan, 2012).

Başarılı bir eğitim için öğrenci ve öğretmenlerin motive olması gerekir. Öğretmenlerin, çalıştıkları ve öğrendikleri şeyin gerçekten önemli olduğuna dair güçlü bir güvence ile öğrencilere ilham verme becerisine sahip olmaları gerekir. Motivasyon, öğrenmenin bir gereğidir. Motive olmuş öğrencilerin öğrenmede başarılı olma olasılığı, motivasyonu olmayan öğrencilere göre daha fazladır (Farrugia, 2020).

Güdülenme eksikliği, çalgı çalışmaktan uzaklaşmaya neden olabilir. Bu nedenle güdülenme ne kadar kuvvetli olursa öğrenme o kadar kısa

sürede gerçekleşecektir. Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerini güdüleyen faktörlerin neler olduğunu bilmesi, performanslarının olumlu yönlerini vurgulayarak geri bildirimde bulunması, cesaretlendirmesi öğrencilerin güdülenmelerinde önem taşımaktadır (Öztürk & Öztürk Başpınar, 2021).

Motivasyonsuzluk, “bireyin bir davranışa değer vermemesi, bu davranışı gerçekleştirmek için dışsal baskı hissetmeme ve davranışın sonucuyla ilgili bir beklentisinin olmamasıdır. Motivasyon ise bireyin bir amacı gerçekleştirmek için etkin hale gelmesini ifade etmektedir (Özer vd., 2017).” Öztürk (2020) müzik eğitimcileri motivasyon üzerinde etkili olan çevresel unsurları iyi analiz etmeli ve bu unsurları değiştirebileceğini bilmelidir. Bu farkındalık doğrultusunda hazırlanan müziksel öğrenme-öğretme ortamları, motivasyonu artırarak müziksel etkinliklere katılma, bireysel çalışmalarını sürdürme yönünde olumlu bir etkiye sahiptir.

Yüksek motivasyon algısına sahip bireylerin uzun ve kararlı bir çalışma isteyen çalgı eğitiminde daha başarılı oldukları, performans becerilerinin gelişiminde daha hızlı yol aldıkları söylenebilir. Bu nedenle çalgı eğitiminde motivasyon algısının her zaman yüksek ve canlı tutulmasının önemi büyüktür.

Başarılı bir eğitim için öğrencilerin de öğretmenlerin de motive olması gerekir. Motivasyon, öğrenmenin bir gereğidir. Motive olmuş öğrencilerin öğrenmede başarılı olma olasılığı, motivasyonu olmayan öğrencilere göre daha fazladır.

Motivasyonun müziksel öğrenme-öğretme süreçlerinde eğitimciler tarafından dikkate alınması gerekir. Motivasyon yalnızca müzik alanı başarısı için değil öğrencilerin müziğe katılma ve sürdürme kararlarını da olumlu etkiler. Çalgı eğitimi zorlu bir süreç olması nedeniyle yüksek düzeyde bir motivasyon gerektirir (Öztürk, 2020).

Öğrencilerin “eğitim sürecinde ve sonrasında güçlü bir motivasyona sahip olmaları çalma ve çalışma disiplini üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Konu ne olursa olsun öğrencilerin neden uğraşmak zorunda oldukları, bir tartışma ortamı sağlanmak suretiyle, öğretmenler ve öğrencilerle beraber ortaya konulabilir. Çünkü öğrenciler yaptıkları etkinliklerin amacını ve anlamını anladıkları zaman etkinlikler de onlara ait olur. Motivasyonun doğal aracı çeşitliliştir. Müzik, farklı etkinlikler sağlamanın yanı sıra iyi bir planlama çeşitliliği de sağlar. Müziksel deneyimlerden alınan doyum ve haz öğrenmeyi motive eder (Çilden, 2001).”

Çalgı eğitiminde, öğrencinin çalgısına pozitif yaklaşması düzenli ve disiplinli çalışması için önemlidir. Bu şekilde zorluk içeren ve disiplin isteyen çalışma sürecine uyum sağlamak, yüksek düzeyde motivasyona sahip olabilmeyi gerektirir. Bu noktada öğrenci motivasyonunun canlı

tutulabilmesinde öğrenci ve öğreticiye farklı sorumluluklar düşmektedir (Orhan Yıldırım, 2006).

Çalgıya “yönelik duyuşsal özelliklerin yeterli seviyede olması çoğu zaman çalgı performansının çok önemli bir belirleyicisi olabilir. Çalgı eğitiminde öğrencinin çalgısına yönelik tutum düzeyi, çalgısını çalabileceğine yönelik inancı ve çalgısını çalmak ya da onda başarılı olmak için duyduğu istek, çalgısında başarıyı yakalayabilmesi açısından en az çalgı yeteneği ve aldığı eğitimin yeterliliği kadar önemli olabilmektedir (Özmenteş, 2012, s. 48).”

Problem Cümlesi

Araştırmanın soru cümlesi GSF müzik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı eğitimine yönelik motivasyonları nasıldır? Öğrencilerin motivasyon ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ile cinsiyet, sınıf, eğitimini aldığı çalgı, günlük çalgı çalışma süresi ve çalgı dersi başarı notu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmada aşağıda belirlenen şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Problemler

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan GSF öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlara göre çalgı eğitimine yönelik motivasyonları nasıldır?
2. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Eğitimini aldığı çalgı değişkenine göre öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Günlük çalgı çalışma süresine göre öğrenci motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Çalgı dersi başarı notu ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Amaç

Bu çalışmanın amacı Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü öğrencilerinin çalgı eğitimine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek ve motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve çalgı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu amaçla örneklemini oluşturan öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelenmiş-

tir. Alınan puanlar ile cinsiyet, sınıf ve çalgı değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Önem

Öğrenmede önemli bir yere sahip olan duyuşsal özelliklerden motivasyon, bireyin çalışmalarına yön veren, destekleyen bir bakıma kişisel başarısından itici bir güç oluşturan motivasyon, eğitimin tüm alanlarında önemli olduğu gibi öğrenci ve eğitimcinin etkileşiminde gerçekleşen çalgı eğitiminde de ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle çalgı eğitiminde bireyin başarısına yön veren, çalışma isteği ve başarıma arzusunu canlı tutan, eksiklerini ya da hatalarını düzeltmede önemli bir yere sahip olan motivasyon, çalgı eğitiminde de önemli bir rol oynar. Yüksek motivasyona sahip bireylerin kendilerini geliştirme ve öğrenmede daha başarılı oldukları söylenebilir. Yapılan çalışmada bireysel çalgı dersine yönelik öğrencilerin motivasyonlarının belirlenmesi ve motivasyon ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada “betimsel yöntem içerisinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim araştırmalarında, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).”

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu ve Girgin (2015) tarafından geliştirilen 25 madde ve 3 alt boyuta sahip “Bireysel Çalgı Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. “Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri sırayla; motivasyonsuzluk .90 başarı motivasyonu .88 çalışma motivasyonu .76’dır. Ölçeğin genelinin cronbach alfa değeri .77 olarak bulunmuştur.”

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıfa ve eğitimi alınan çalgıya göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Sınıfa ve Çalgı Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	32	47.06
	Erkek	36	52.94
	Toplam	68	100
Sınıf	1	20	29.41
	2	19	27.94
	3	17	25.00
	4	12	17.65
	Toplam	68	100
Çalgı türü	Yan flüt	7	10.30
	Bağlama	12	17.64
	Çello	4	5.88
	Gitar	12	17.64
	Piyano	3	4.41
	Keman	9	13.24
	Şan	9	13.24
	Ud	9	13.24
	Kabak Kemane	3	4.41
	Toplam	68	100

Araştırma grubunu, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik bölümünde öğrenim gören 1. sınıf 20 öğrenci, 2. sınıf 19, 3. sınıf 17 öğrenci ve 4. sınıf 12 öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma grubunun 32'si (% 47.06) kız, 36'sı (%52.94) ise erkektir. Araştırma grubundaki öğrencilerin 7'si (%10.30) yan flüt, 12'si (%17.64) bağlama, 4'ü (%5.88) çello, 12'si (%17.64) gitar, 3'ü (%4.41) piyano, 9'u (%13.24) keman, 9'u (%13.24) şan, 9'u (%13.24) ud ve 3'ü (%4.41) kabak kemane branşındadır.

Veri Toplama Araçları

“Araştırmanın veri toplama araçlarından birincisini Kişisel Bilgi Formu oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formunda GSF öğrencilerinin sınıfı, cinsiyeti, eğitimini aldığı çalgı, günlük çalışma süresi ve ders başarı puanı gibi demografik özellikler yer almaktadır.” İkinci veri toplama aracı olarak ise GSF öğrencilerinin motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla; 2015 yılında Girgin tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon

yon Ölçeği” kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan ölçekte 10 olumsuz, 15 olumlu madde bulunmaktadır. Olumsuz maddeler “motivasyonsuzluk” alt ölçeğinde yer almaktadır. 5’li likert tipinde olan ölçekte yer alan olumlu maddelere öğrencilerin katılma dereceleri “Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1)” şeklinde, olumsuz maddeler ise tersi bir puanlama şeklinde yapılmıştır. “Ölçekten en düşük 25, en yüksek 125 puan alınabilmektedir. Ölçek üç alt faktöre sahip olup alt faktörlerinin cronbach alfa değerleri sırasıyla; motivasyonsuzluk .90, başarı motivasyonu .88, çalışma motivasyonu .76’dır. Ölçeğin geneline ait cronbach alfa değeri .77’dir (Girgin, 2015).”

Tablo 2. “Veri Toplama Aracında Yer Alan Maddelerin Puanlandırılması”

Olumlu Madde Ağırlıkları	Sınırı	Olumlu Madde Seçenekleri	Olumsuz Madde Seçenekleri	Olumsuz Madde Ağırlıkları
5	4.21–5.00	Tamamen Katılıyorum	Hiç katılmıyorum	1
4	3.41–4.20	Katılıyorum	Katılmıyorum	2
3	2.61–3.40	Kararsızım	Kararsızım	3
2	1.81–2.60	Katılmıyorum	Katılıyorum	4
1	1.00–1.80	Hiç katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum	5

Araştırmacı “tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeği oluşturan faktörler ve ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlık katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.”

Tablo 3. Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Cronbach’s Alpha	N
Motivasyonsuzluk	.645	10
Başarı motivasyonu	.680	10
Çalışma motivasyonu	.795	5
Ölçeğin Geneli	.800	25

“Tablo 3’e göre, ölçme aracını oluşturan faktörlerin cronbach’s alpha güvenilirlik değerlerinin .645 ile .795 arasında olduğu, ayrıca ölçeğin geneli açısından cronbach’s alpha değerinin .800 olduğu ve bu değer de ölçeğin iç tutarlığı açısından *güvenilir* olduğu söylenebilir (Kayış, 2008).”

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik bölümünde öğrenim gören toplam 68 öğrenciden yüz yüze toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek öğrencilere dağıtılarak ölçeği eksiksiz bir biçimde doldurmaları istenmiş ve doldurulan ölçekler, araştırmacı tarafından SPSS-15 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma “grubundan elde edilen veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bunun için “Kolmogorov-Smirnov Test” sonuçlarına bakılmıştır (Tablo 4).”

Tablo 4. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

Faktörler	$\bar{X}$	S	Kolmogorov-Smirnov	p
Motivasyonsuzluk	4.78	.296	2.289	.200
Başarı motivasyonu	4.68	.353	1.560	.150
Çalışma motivasyonu	3.83	.761	.778	.581
Ölçeğin Geneli	4.55	.308	.952	.324

“Tablo 4’e göre $p > .05$ olduğu için ölçek verileri normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple ölçekten elde edilen verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.” Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. “Anlamlı farklılık tespit edilen analizlerde t-testi için Cohen d (d) ve One Way Anova için eta-kare (η^2) etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmıştır.” Katsayıların yorumlanmasında, Cohen’in d değeri için, 0,2 düzeyine yakın etki büyüklüğü “küçük”, 0,5 düzeyine yakın etki büyüklüğü “orta”, 0,8 düzeyine yakın etki büyüklüğü ise “geniş” olarak (Green & Salkind’ten aktaran Can, 2013); eta-kare (η^2) için 0,01 “küçük”, 0,06 “orta” ve 0,14 ise “geniş” olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2003).

BULGULAR

Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF) Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerine İlişkin Bulgular

Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF) öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları”

Ölçek ve Alt Faktörleri	$\bar{X}$	S	Minimum	Maksimum
Motivasyonsuzluk	4.78	.296	4.00	5.00
Başarı motivasyonu	4.68	.353	3.80	5.00
Çalışma motivasyonu	3.83	.761	2.00	5.00
Ölçeğin Geneli	4.55	.308	3.68	5.00

Tablo 5 incelendiğinde; Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF) öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerine ait ölçek pu-

anlarının ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin “Motivasyonsuzluk” faktöründeki maddelere ($\bar{X}=4.78$) “Hiç katılmadıkları”; “Başarı motivasyonu” faktöründeki maddelere ($\bar{X} = 4.68$) “Tamamen katıldıkları” ve “Çalışma motivasyonu” faktöründeki maddelere ($\bar{X} = 3.83$) “Katıldıkları” görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin genelinden ait aldıkları ortalama puan 4.55 olup öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği maddelerine “Tamamen katıldıkları” belirlenmiştir.

GSF Öğrencilerinin “Sınıf” Değişkenine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar ile sınıf değişkeni arasında ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır.

“Tablo 6’da sınıf değişkenine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.”

Tablo 6. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Ortalama Puanlarının Sınıfa Göre One Way Anova Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Farklılık	Eta-kare (η^2)
Motivasyonsuzluk	1	20	4.73	.31				
	2	19	4.86	.24	2.964	.039*	2-3	0.121
	3	17	4.65	.35				
	4	12	4.93	.14				
Başarı Motivasyonu	1	20	4.68	.34				
	2	19	4.77	.27	1.871	.143		
	3	17	4.52	.41				
	4	12	4.75	.33				
Çalışma Motivasyonu	1	20	3.89	.64				
	2	19	4.28	.61	4.730	.005*	2-3	0.181
	3	17	3.45	.78			2-4	
	4	12	3.58	.81				
Ölçeğin Geneli	1	20	4.54	.32			2-3	
	2	19	4.71	.21	4.569	.006*	4-3	0.176
	3	17	4.36	.33				
	4	12	4.59	.25				

*p<.05

Tablo 6’da verilen bulgulara göre, öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ortalama puanlarına bakıldığında “sınıf” değişkenine göre “Motivasyonsuzluk” [$F=2.964$, $p<.05$] ve “Çalışma Motivasyonu”

[F= 4.730, $p<.05$] alt ölçekleri ile ölçeğin genelinde [F= 4.569, $p<.05$] anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılacak teste karar vermek için varyansların homojenliği bakılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Varyans Homojenliği Testi

	Levene İstatistik	df1	df2	Sig (p)
Motivasyonsuzluk	4.903	3	64	.400
Başarı Motivasyonu	2.108	3	64	.108
Çalışma Motivasyonu	.666	3	64	.576
Ölçeğin Geneli	1.314	3	64	.277

Levene testi sonucunda bulunan anlamlılık değeri yorumlanırken Sig. >0.05 ise grupların varyansları eşit (homojendir), Sig. <0.05 ise grupların varyansları farklıdır (homojen değildir) (Kilmen, 2015). Tablo 7’deki Levene testi sonuçlarına göre alt faktörler ve ölçeğin genelinin varyansları homojendir ($p>.05$). “Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla grup varyansları eşit olduğu için Scheffe testi yapılmıştır.”

Scheffe testi sonuçlarına göre;

“*Motivasyonsuzluk*” alt faktörü verilerine göre “2. sınıf” ile “3.sınıf” arasında “2.sınıf” lehine ($\bar{X}= 4.86$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, *motivasyonsuzluk* açısından sınıf değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 =0.121$).

“*Çalışma Motivasyonu*” alt faktörü verilerine göre “2. sınıf” ile “3.sınıf” arasında “2.sınıf” lehine ($\bar{X}= 4.28$), “2. sınıf” ile “4.sınıf” arasında “2.sınıf” lehine ($\bar{X}= 4.28$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, çalışma *motivasyonu* açısından sınıf değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 =0.181$).

Ölçeğin geneline ait verilere göre “2. sınıf” ile “3.sınıf” arasında “2.sınıf” lehine ($\bar{X}= 4.71$), “3. sınıf” ile “4.sınıf” arasında “4.sınıf” lehine ($\bar{X}= 4.59$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, ölçeğin geneli açısından sınıf değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 =0.176$).

GSF Öğrencilerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır.” Tablo 8’de cinsiyet “değişkenine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerin ortalama puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan, ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları görülmektedir.”

Tablo 8. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen d (d)
Motivasyonsuzluk	Kız	32	4.78	.27	66	.182	.856	
	Erkek	36	4.79	.31				
Başarı Motivasyonu	Kız	32	4.62	.35	66	1.267	.210	
	Erkek	36	4.73	.34				
Çalışma Motivasyonu	Kız	32	4.10	.64	66	2.804	.007*	0.685
	Erkek	36	3.60	.78				
Ölçeğin Geneli	Kız	32	4.58	.28	66	.667	.507	
	Erkek	36	4.53	.33				

*p<.05

Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin geneli [$t_{(66)} = .667$, $p > .05$] ve alt faktörlerinden motivasyonsuzluk [$t_{(66)} = .182$, $p > .05$], başarı motivasyonu [$t_{(66)} = 1.267$, $p > .05$] ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte çalışma motivasyonu alt faktörü ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(66)} = 2.804$, $p < .05$]. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d katsayısına göre, çalışma *motivasyonu* alt faktörü açısından, cinsiyet değişkeninin *orta* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($d = 0.685$).

GSF Öğrencilerinin “Eğitimi Aldığı Çalgı” Değişkenine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar ile “eğitimi aldığı çalgı” değişkeni arasında ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır.” Tablo 9’da “eğitimi aldığı çalgı” değişkenine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerin ortalama puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan, ilişkisiz

örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları görülmektedir.

Tablo 9. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Ortalama Puanlarının Eğitimini Aldığı Çalgıya Göre One Way Anova Testi Sonuçları

	Eğitimini Aldığı Çalgı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Farklılık	Eta- kare (η^2)
Motivas yonsuzluk	Yan flüt (a)	7	4.81	.22				
	Bağlama (b)	12	4.79	.32				
	Çello (c)	4	5.00	.00				
	Gitar (d)	12	4.65	.39	.922	.505	-	-
	Piyano (e)	3	4.80	.34				
	Keman (f)	9	4.67	.31				
	Şan (g)	9	4.91	.16				
	Ud (h)	9	4.80	.29				
	Kabak Kemane (i)	3	4.86	.11				
Başarı Motivasyonu	Yan flüt(a)	7	4.61	.30				
	Bağlama (b)	12	4.79	.31				
	Çello (c)	4	4.77	.17			b-c	
	Gitar (d)	12	4.30	.40	2.937	.008*	b-d	0.284
	Piyano (e)	3	4.76	.25			g-d	
	Keman (f)	9	4.68	.35			h-d	
	Şan (g)	9	4.77	.32				
	Ud (h)	9	4.83	.21				
	Kabak Kemane (i)	3	4.93	.11				
Çalışma Motivasyonu	Yan flüt(a)	7	4.17	.54				
	Bağlama (b)	12	3.61	.55				
	Çello(c)	4	3.95	.52	1.459	.192	-	-
	Gitar (d)	12	3.55	.90				
	Piyano (e)	3	4.66	.30				
	Keman (f)	9	4.06	.81				
	Şan (g)	9	4.04	.98				
	Ud (h)	9	3.48	.67				
	Kabak Kemane(i)	3	3.86	.46				
Ölçeğin Genel	Yan flüt(a)	7	4.60	.24				
	Bağlama(b)	12	4.55	.27				
	Çello(c)	4	4.70	.12				
	Gitar (d)	12	4.29	.42	1.772	.101	-	-
	Piyano (e)	3	4.76	.18				
	Keman (f)	9	4.56	.25				
	Şan (g)	9	4.68	.29				
	Ud (h)	9	4.55	.27				
	Kabak Kemane(i)	3	4.69	.16				

*p<.05

Tablo 9’da verilen bulgulara göre, öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ortalama puanlarına bakıldığında “eğitimi aldığı çalgı” değişkenine göre “Motivasyonsuzluk” [$F=.922, p>.05$] ve “Çalışma Motivasyonu” [$F= 1.459, p>.05$] alt faktörleri ile ölçeğin genelinde [$F= 1.772, p>.05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte ölçeğin “Başarı Motivasyonu” alt faktöründe anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F= 2.937, p<.05$].

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılacak teste karar vermek için varyansların homojenliği bakılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Varyans Homojenliği Testi

	Levene İstatistik	df1	df2	Sig (p)
Motivasyonsuzluk	2,837	8	59	.200
Başarı Motivasyonu	1,018	8	59	.433
Çalışma Motivasyonu	1,444	8	59	.198
Ölçeğin Geneli	1,422	8	59	.206

Levene testi sonucunda bulunan anlamlılık değeri yorumlanırken Sig. $>.05$ ise grupların varyansları eşit (homojendir), Sig. $<.05$ ise grupların varyansları farklıdır (homojen değildir) (Kilmen, 2015). Tablo 10’daki Levene testi sonuçlarına göre alt faktörler ve ölçeğin genelinin varyansları homojendir ($p>.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla grup varyansları eşit olduğu için Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tukey HSD testi sonuçlarına göre;

“Başarı Motivasyonu” alt faktörü verilerine göre “bağlama” ile “çello” arasında “bağlama” lehine ($\bar{X}= 4.79$); “bağlama” ile “gitar” arasında “bağlama” lehine ($\bar{X}= 4.79$); “şan” ile “gitar” arasında “şan” lehine ($\bar{X}= 4.77$); “ud” ile “gitar” arasında “ud” lehine ($\bar{X}= 4.83$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, başarı motivasyonu açısından eğitimi aldığı çalgı değişkeninin geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0.284$).

GSF Öğrencilerinin “Günlük Çalgı Çalışma Süresi” Değişkenine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar ile “günlük çalgı çalışma süresi” değişkeni arasında ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 11’de “günlük çalgı çalışma süresi” değişkenine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerin ortalama puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları görülmektedir.

Tablo 11. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Ortalama Puanlarının Günlük Çalgı Çalışma Süresine Göre One Way Anova Testi Sonuçları

	Günlük Çalgı Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Farklılık	Eta-kare (η^2)
Motivasyonsuzluk	1 saat (a)	24	4.71	.33	2.405	.075	-	-
	1-2 saat (b)	28	4.85	.24				
	2-3 saat(c)	11	4.87	.20				
	1 saatten az (d)	5	4.56	.41				
Başarı Motivasyonu	1 saat(a)	24	4.57	.39	4.290	.008*	c-a	0.167
	1-2 saat(b)	28	4.75	.28				
	2-3 saat(c)	11	4.89	.15				
	1 saatten az(d)	5	4.36	.46				
Çalışma Motivasyonu	1 saat(a)	24	3.34	.62	12.005	.000*	b-a c-a	0.360
	1-2 saat(b)	28	4.05	.50				
	2-3 saat(c)	11	4.56	.63				
	1 saatten az(d)	5	3.40	1.10				
Ölçeğin Geneli	1 saat(a)	24	3.38	.28	11.229	.000*	b-a c-a	0.344
	1-2 saat(b)	28	4.65	.17				
	2-3 saat(c)	11	4.81	.19				
	1 saatten az(d)	5	4.24	.51				

*p<.05

Tablo 11’de verilen bulgulara göre, öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ortalama puanlarına bakıldığında “günlük çalgı çalışma süresi” değişkenine göre “Motivasyonsuzluk” [F=2.405, p>.05] alt faktöründe anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bununla birlikte ölçeğin “Başarı Motivasyonu” [F= 4.290, p<.05], “Çalışma Motivasyonu” [F= 12.005, p<.05] alt faktörleri ile ölçeğin genelinde [F= 11.229, p<.05] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılacak teste karar vermek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Varyans Homojenliği Testi

	Levene İstatistik	df1	df2	Sig (p)
Motivasyonsuzluk	2,837	3	64	.034
Başarı Motivasyonu	1,018	3	64	.003
Çalışma Motivasyonu	1,444	3	64	.204
Ölçeğin Geneli	1,422	3	64	.000

Tablo 12'deki Levene testi sonuçlarına göre alt faktörlerden sadece “çalışma motivasyonu” alt faktörünün p değeri .05 değerinden büyüktür diğer alt faktörler ve ölçeğin genelinin p değeri .05 değerinden küçük olduğu için varyanslar homojen değildir ($p < .05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda kullanılan testlerden Dunnet C testi yapılmıştır.

Dunnet C testi sonuçlarına göre;

“*Başarı Motivasyonu*” alt faktörü verilerine göre çalgısına “Günde 2-3 saat” çalışanlar ile “Günde 1 saat” çalışanlar arasında “Günde 2-3 saat” çalışanlar lehine ($\bar{X} = 4.89$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, *başarı motivasyonu* açısından “günlük çalışma süresi” değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0.167$).

“*Çalışma Motivasyonu*” alt faktörü verilerine göre çalgısına “Günde 1-2 saat” çalışanlar ile “Günde 1 saat” arasında “Günde 1-2 saat” çalışanlar lehine ($\bar{X} = 4.05$); “Günde 2-3 saat” çalışanlar ile “Günde 1 saat” arasında “Günde 2-3 saat” lehine ($\bar{X} = 4.56$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, *çalışma motivasyonu* açısından *günlük çalışma süresi* değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0.360$).

Ölçeğin geneline ait verilere göre çalgısına “Günde 1-2 saat” çalışanlar ile “Günde 1 saat” arasında “Günde 1-2 saat” çalışanlar lehine ($\bar{X} = 4.65$); “Günde 2-3 saat” çalışanlar ile “Günde 1 saat” arasında “Günde 2-3 saat” lehine ($\bar{X} = 4.81$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, ölçeğin geneli açısından *günlük çalışma süresi* değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0.344$).

GSF Öğrencilerinin “Çalgı Dersi Başarı Notu” Değişkenine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar ile “çalgı dersi başarı notu” değişkeni arasında ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 11’de “çalgı dersi başarı notu” değişkenine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt faktörlerin ortalama puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) sonuçları görülmektedir.

Tablo 13. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Ortalama Puanlarının Çalgı Dersi Başarı Notu Göre One Way Anova Testi Sonuçları

	Ders Başarı Notu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Farklılık	Eta-kare (η^2)
Motivasyonsuzluk	60-65 (a)	2	4.05	.07	19.130	.000*	c-b d-b d-c	0.548
	66-75 (b)	4	4.25	.12				
	76-81 (c)	30	4.73	.28				
	82-87 (d)	22	4.94	.10				
	88-100 (e)	10	4.98	.06				
Başarı Motivasyonu	60-65 (a)	2	4.05	.35	9.409	.000*	d-c e-c e-d	0.373
	66-75 (b)	4	4.25	.51				
	76-81 (c)	30	4.58	.33				
	82-87 (d)	22	4.81	.21				
	88-100 (e)	10	4.98	.04				
Çalışma Motivasyonu	60-65 (a)	2	2.90	.14	15.166	.000*	d-c e-c e-d	0.490
	66-75 (b)	4	2.75	.77				
	76-81 (c)	30	3.52	.62				
	82-87 (d)	22	4.17	.52				
	88-100 (e)	10	4.68	.32				
Ölçeğin Geneli	60-65 (a)	2	3.82	.19	61.112	.000*	d-b d-c e-b e-c e-d	0.795
	66-75 (b)	4	3.95	.18				
	76-81 (c)	30	4.43	.17				
	82-87 (d)	22	4.73	.11				
	88-100 (e)	10	4.92	.05				

* $p < .05$

Tablo 13’te verilen bulgulara göre, öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ortalama puanlarına bakıldığında “çalgı dersi başarı notu” değişkenine göre “Motivasyonsuzluk” [$F=19.130$, $p<.05$]; “Başarı Motivasyonu” [$F= 9.409$, $p<.05$], “Çalışma Motivasyonu” [$F= 15.166$, $p<.05$] alt faktörleri ile ölçeğin genelinde [$F= 61.112$, $p<.05$] anlamlı fark-

lılık bulunmaktadır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılacak teste karar vermek için varyansların homojenliği bakılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Varyans Homojenliği Testi

	Levene İstatistik	df1	df2	Sig (p)
Motivasyonsuzluk	7.447	4	63	.000
Başarı Motivasyonu	7.131	4	63	.000
Çalışma Motivasyonu	2.168	4	63	.003
Ölçeğin Geneli	4.888	4	63	.002

Tablo 14’teki Levene testi sonuçlarına göre alt faktörler ve ölçeğin genelini p değeri .05 değerinden küçük olduğundan varyanslar homojen değildir ($p < .05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda kullanılan testlerden Dunnet C testi yapılmıştır.

Dunnet C testi sonuçlarına göre;

“*Motivasyonsuzluk*” alt faktörü verilerine göre çalgı dersi başarı notu “76-81 puan” olanlar ile “66-75 puan” olanlar arasında “76-81 puan” olanlar lehine ($\bar{X} = 4.73$); çalgı dersi başarı notu “82-87 puan” olanlar ile “66-75 puan” olanlar arasında “82-87 puan” olanlar lehine ($\bar{X} = 4.94$); ders başarı puanı “82-87 puan” olanlar ile “76-81 puan” olanlar arasında “82-87 puan” olanlar lehine ($\bar{X} = 4.94$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, *motivasyonsuzluk* açısından “ders başarı puanı” değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0.548$).

“*Başarı Motivasyonu*” alt faktörü verilerine göre çalgı dersi başarı notu “82-87 puan” olanlar ile “76-81 puan” olanlar arasında “82-87 puan” olanlar lehine ($\bar{X} = 4.81$); “88-100 puan” olanlar ile “76-81 puan” olanlar arasında “88-100 puan” olanlar lehine ($\bar{X} = 4.98$); “88-100 puan” olanlar ile “82-87 puan” olanlar arasında “88-100 puan” olanlar lehine ($\bar{X} = 4.98$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, *başarı motivasyonu* açısından *ders başarı puanı* değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0.373$).

“Çalışma Motivasyonu” alt faktörü verilerine göre çalgı dersi başarı notu “82-87 puan” olanlar ile “76-81 puan” olanlar arasında “82-87 puan” olanlar lehine ($\bar{X}=4.17$); “88-100 puan” olanlar ile “76-81 puan” olanlar arasında “88-100 puan” olanlar lehine ($\bar{X}=4.68$); “88-100 puan” olanlar ile “82-87 puan” olanlar arasında “88-100 puan” olanlar lehine ($\bar{X}=4.68$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, çalışma *motivasyonu* açısından *ders başarı puanı* değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0.490$).

Ölçeğin geneline ait verilere göre çalgı dersi başarı notu “82-87 puan” olanlar ile “66-75 puan” olanlar arasında “82-87 puan” olanlar lehine ($\bar{X}=4.73$); ders başarı puanı “82-87 puan” olanlar ile “76-81 puan” olanlar arasında “82-87 puan” olanlar lehine ($\bar{X}=4.73$); “88-100 puan” olanlar ile “66-75 puan” olanlar arasında “88-100 puan” olanlar lehine ($\bar{X}=4.92$); “88-100 puan” olanlar ile “76-81 puan” olanlar arasında “88-100 puan” olanlar lehine ($\bar{X}=4.92$); “88-100 puan” olanlar ile “82-87 puan” olanlar arasında “88-100 puan” olanlar lehine ($\bar{X}=4.92$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, ölçeğin geneli açısından *ders başarı puanı* değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0.795$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin “Motivasyonsuzluk” faktöründeki maddelere ($\bar{X}=4.78$) “Hiç katılmadıkları”; “Başarı motivasyonu” faktöründeki maddelere ($\bar{X}=4.68$) “Tamamen katıldıkları” ve “Çalışma motivasyonu” faktöründeki maddelere ($\bar{X}=3.83$) “Katıldıkları” görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin genelinden ait aldıkları ortalama puan 4.55 olup öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği maddelerine “Tamamen katıldıkları” belirlenmiştir. Sınıf değişkeni açısından ölçeğin geneline ait verilere göre “2. sınıf” ile “3.sınıf” arasında “2.sınıf” lehine ($\bar{X}=4.71$), “3. sınıf” ile “4.sınıf” arasında “4.sınıf” lehine ($\bar{X}=4.59$) anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü eta-kare katsayısına göre, ölçeğin geneli açısından sınıf değişkeninin *geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0.176$). Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin geneli [$t_{(66)}=.667$, $p>.05$] ve alt faktörlerinden motivasyonsuzluk [$t_{(66)}=.182$, $p>.05$], başarı motivasyonu [$t_{(66)}=1.267$, $p>.05$] ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tablo 9’da verilen bulgulara göre, öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ortalama puanlarına bakıldığında “eğitimi aldığı çalgı” değişkenine göre “Motivasyonsuzluk” [$F=.922$, $p>.05$] ve “Çalışma Motivasyonu” [$F=1.459$, $p>.05$] alt faktörleri ile ölçeğin genelinde [$F=1.772$, $p>.05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir diğer sonuca göre öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ortalama puanlarına bakıldığında “günlük çalgı dersi

çalışma süresi” değişkenine göre “Motivasyonsuzluk” [$F=2.405, p>.05$] alt faktöründe anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bununla birlikte ölçeğin “Başarı Motivasyonu” [$F= 4.290, p<.05$], “Çalışma Motivasyonu” [$F= 12.005, p<.05$] alt faktörleri ile ölçeğin genelinde [$F= 11.229, p<.05$] anlamlı farklılık bulunmaktadır. “ders başarı puanı” değişkenine göre “Motivasyonsuzluk” [$F=19.130, p<.05$]; “Başarı Motivasyonu” [$F= 9.409, p<.05$], “Çalışma Motivasyonu” [$F= 15.166, p<.05$] alt faktörleri ile ölçeğin genelinde [$F= 61.112, p<.05$] anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Akçay ve Şen (2021) mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı dersine ilişkin motivasyonlarını inceledikleri çalışma sonucunda ölçekten alınan puanlara göre genel motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre çok az bir farklılık gösterdiği, sınıf değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha fazla motive oldukları, çalgı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Modiri (2012) müzik eğitimi 1. Sınıf öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun yüksek düzeyde, bir kısmının ise orta düzeyde motivasyona sahip olduğunu belirlemiştir. Öztürk ve Öztürk Başpınar (2021) çalışmalarında konservatuvar öğrencilerinin çalgı türü değişkenine göre güdülenme düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Karaçoban (2019) çalışmasında çalgı türü ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, cinsiyete göre kadın flüt öğrencileri lehine, sınıf değişkeni açısından 1 ve 2.sınıf öğrencilerinin motivasyonları 3 ve 4. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Durgun (2018) Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin piyano dersi başarı puanları ile motivasyon puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Piyano dersi başarı puanı yüksek olan öğrencinin motivasyon düzeyi de yüksek olduğu, cinsiyete göre bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Doğan (2021) müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin çok iyi olduğu, cinsiyet ve çalgı türüne göre değişmediği, sınıf değişkenine göre 1. Sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalışma motivasyon düzeyi arasında istatistiksel olarak pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeker (2017) müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, motivasyon düzeylerinin sınıf ve cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Tabaru ve Şen (2019) “müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının orta düzeyin üzerinde olduğu, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre kızların motivasyon düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu, sınıf düzeyinde ise anlamlı bir

farklılık olmadığı” çalışma süresinin ise motivasyon düzeyi ile pozitif bir ilişki bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Özgün (2019) müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik genel motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, sınıf ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği belirlemiştir. Literatürde yer alan bu çalışmaları sonuçları yapılan çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında benzerlik gösterdiği ve çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Performansa dayalı çalgı eğitimi derslerinin başarısında önemli bir faktör olan motivasyonun yüksek tutulması gerekliliğine ilişkin çalgı eğitimcilerinin bu noktada öğrencilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik yapacakları çalışmaların büyük önem taşıdığı söylenebilir. Çalgı eğitiminde motivasyon performans ilişkisini inceleyen eylem araştırmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, Ş.Ö. ve Şen, Y. (2021). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı dersine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 691-711. doi: 10.16986/HUJE.2020062039
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6769/91088>
- Doğan, A. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalgı dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Durgun, M. (2018). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarının piyano dersi başarısı ile olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Farrugia, S. (2020). Some deliberations concerning the value and motivation of music education. G. Cassar (Ed.). In *the educator a journal of education matters* (p.37-52), Malta: Malta Union of Teachers
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1723-1736. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209803>
- Modiri, I. G. (2012). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında ilişki. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 74-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146250>
- Karaçoban, İ. B. (2019). *Güzel sanatlar ve eğitim fakülteleri müzik bölümlerindeki flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kayış, A. (2008). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikler içinde* (s. 402-419) (3. Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: EDGE Akademi.
- Orhan Yıldırım. Ş. (2006). Anadolu güzel sanatlar liseleri çalgı eğitiminde motivasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 130-136. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/235066>
- Özgün, A. (2019), *Müzik öğretmenleri adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özçelik Herdem, D. (2016). Öğretim elemanı görüşlerine göre keman eğitiminde öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 2(4), 67-82.
- Özer, Ö., Altınok, A., Yöntem, M. K. ve Bayoğlu, F. (2017). Danışanlar için terapi motivasyonu ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry*, 9(1), 13-30. <https://doi.org/10.18863/pgy.281048>
- Özmenteş, S. (2012). Çalgı eğitiminde güdü ve performans ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(2), 47-56.
- Öztürk, B. K. ve Öztürk Başpınar, N. (2021). Konservatuvar müzik bölümü lisans öğrencilerinin bireysel çalgı güdülenme düzeyleri üzerine bir araştırma. *İdil Dergisi*, 84, 1155–1166. doi: 10.7816/idil-10-84-02
- Öztürk, G. (2020). Müzik eğitimi ve motivasyon- motivasyon kuramları çerçevesinde uluslararası alanyazına genel bir bakış. B. Tunçsiper ve D. İnanc (Eds.). *Beşeri bilimler ekseninde güncel araştırmalar kuramlar, kavramlar, uygulamalar içinde* (s. 473-508), (1. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338840
- Tabaru, A. ve Şen, Ü. S. (2019). Müzik öğretmenleri adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 924-946. doi:10.17719/jisr.2019.3640
- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

“

Bölüm 6

KORO EĞİTİMİNDE KULLANILAN ISINMA EGZERSİZİ KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Zeynep YADİGAROĞLU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zeynepyadigaroglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9494-3995

”

GİRİŞ

Isınma; koro eğitimi sürecinin, koro provalarının¹ ve koro performansının en temel ve önemli öğelerinden biridir. Dünya literatüründe “warm up” olarak nitelendirilen ve dilimize “ısınma” olarak adapte edilmiş egzersizler bütününe kapsayan kavram; koroyu bütünsel bir yaklaşımla, eser çalışmadan önce hem fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak hazır hale getirmek, hem de duruş, solunum, artikülasyon, entonasyon ve homojenlik gibi başlıklar altında vokal kaliteyi sağlamak ve artırmak için yapılan ön hazırlıklar anlamına gelmektedir. Bir sporcu için müsabaka öncesi ısınma ne kadar önemliyse, koro üyelerinin de provalarda eser seslendirmeden önce ısınması aynı öneme sahiptir (Yadigaroglu, 2022, s.113). Çünkü şarkı söylemek, birçok kasın kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bir atletin ısınması ile koristin ısınması aynı öneme sahiptir (Robinson ve Althouse, 1995, s.3). Çevik (2019, s.93-162), ısınmayı da içine alan koroda ses eğitimi uygulamalarını, ana hatlarıyla; bedensel hazırlanma-gevşeme-esneklik kazanma çalışmaları, zihinsel hazırlanma ve ruhsal açıdan rahatlatma çalışmaları, doğru solunum yapma çalışmaları, sesi doğru üretme, yayma ve rezonansı geliştirme çalışmaları, dil ve konuşma çalışmaları, müziksel duyarlılığı geliştirme çalışmaları, ses sağlığı, önemi ve korunması bilincini kazandırma ile koro müziği dağarı oluşturma başlıkları altında toplamıştır.

Muzaffer Arkan’a (1970, s.3) göre koro, insan seslerinden kurulan topluluklardır. Egüz (1976, s.3) de, yapıtları tüm yönleriyle ortaya çıkarcak yorumu sağlayan ve dev bir insanın tek sesine dönüşen insan seslerinin oluşturduğu topluluk olarak nitelendirmiştir. Uçan’a (2001, s.31-32) göre koro eğitimi; koro üyelerine, ortak yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak belirli sosyomüziksel davranışlar kazandırma; bu davranışları, eğitim sürecinde değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Çevik (2019, s.14-16), koroları; üyelerine, kuruluş amaçlarına, sayısal oluşumlarına, seslendirdikleri müzik türlerine ve yaş gruplarına göre beş ana başlık altında incelemiştir. Bu gruplara ayrılan koroların hepsinin özellikleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle ayrı pedagojik yaklaşımlarla çalıştırılmaları gerekmektedir. Koro eğitiminin kazandırması gereken ortak davranışları, Töreyin (2001, s. 124); doğru solunum ve buna bağlı olarak doğru ses oluşturma, sesi ortak bir tınıda kaynaştırma, doğru ve ortak bir artikülasyon oluşturma ve eseri müziksel doğrulukta seslendirme olarak sıralamıştır. Sesin doğru, güzel ve etkili kullanılması; tüm kasların gevşemesi (relaxation), esneklik (flexibilite) kazanması ve rahatlaması ile sağlanabilir. Bunu sağlayabilmek için ise bireyin doğru bir duruşla, zihinsel olarak bu eyleme odaklanması, hazırlanması gerekmektedir. Doğru ses üretimi için, fiziksel

1 Prova, ülkemizde genel anlamda konser öncesi yapılan son birkaç çalışmayı ifade etmek için kullanılmaktadır. Konser salonunda yapılan son prova genel prova olarak adlandırılır. Ancak literatür incelenirken birçok ülkede her bir koro çalışmasının “prova” olarak adlandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle bazen kavram yanlışlığı oluşabilmektedir.

ve zihinsel gerginlikten uzak durmak gerekir. Gevşeme, rahatlama ve uyanık olma, fiziksel ve ruhsal yapıyı denetim altında tutmak demektir (Çevik, 2019, s. 94-95). Doğru duruş, doğru solunum, doğru ve temiz ses üretme, doğru artiküle etme, doğru ifadelendirme, doğru kaynaştırma vb. davranışların yerleşebilmesi için ön hazırlık yapmak ve bu davranışlara temel oluşturmak gerekmektedir. Koro üyelerinin şarkı söylemeye hazır bulunuşluğu, biraraya gelir gelmez gerçekleşmemektedir. Bunun için öncelikle bedensel ve zihinsel adaptasyon süreçleri tamamlanmalı, daha sonra da o gün çalışılacak esere uygun biçimde vokal olarak şarkı söylemeye hazır hale gelmelidirler. Bu nedenle ısınma, şarkı söylemenin ön koşulu olarak görülmelidir.

Değer'e (2008) göre bir koronun; birlikte, uyumlu, etkili, güzel ve doğru şarkı söyleyebilmesi için çeşitli zihinsel-bedensel-müziksel rahatlama, uyanma, canlanma alıştırmaları yapması gerekir. Bu alıştırmalara genel olarak "ısınma alıştırmaları" denilmektedir. Bu alıştırmalar ne kadar keyifli, ilginç ve önceden öngörülemeyen yaşantılarla uygulanırsa koronun katılımı ve verimi de o oranda yükselir. Alıştırmaların amacı, hedefe yönelik olarak tasarlandığından, koroda çalışılacak eserlerin içerdiği çeşitli zorlukları içerebilir. Alıştırmalar, koro çalışmasına başlamadan çok önce (belki de en son yapılan çalışmadan hemen sonra) planlanır. Ancak bir koro, değişmez ve mutlak bir çalgı değildir. Örneğin bir sonraki koro dersine/çalışmasına, koroyu oluşturan bireylerin hangi fizyolojik, psikolojik hazır bulunuşlukla gelecekleri (genel sağlık durumları, ses durumları, karınlarının tok-aç olması, önceki gün kaçta uyudukları, evden nasıl bir psikoloji ile çıktıkları, yolda ne kadar ve ne şekilde zaman harcadıkları..) tam olarak bilinemez. Bu nedenle koro eğitimi sürecinin tüm aşamaları önceden mükemmel bir şekilde "planlanmak" zorundadır. Ancak uygulama sırasında, bu plan "sanki bir doğaçlamamış gibi" tüm "planlı", "hazır" ve bilindik kalıplardan uzak bir şekilde; çalışılan zamana, çalışılan koroya ve ortama göre yeniden uygulanırsa sonuç almak kolaylaşır (akt: Değer ve Aytepe, 2009, s. 206–207). Buradan da anlaşılabacağı gibi koro provalarının önceden tasarlanıp planlanması oldukça önemli olup; koro eğitimcisinin bir sonraki prova için hazırlık yapması gerekmektedir. Ancak bu hazırlık sonucu oluşturulan prova planı, koronun o günkü hazır bulunuşluk düzeyine göre esnetilebilir.

Bütün ses topluluklarında ana öge, sestir. Bu sesler eğitilmeden ve birleştirilmeden iyi müzik yapmak olanaksızdır. Toplu ses eğitiminin de en önemli üç ögesi nefes, vücut yumuşaklığı-rahatlığı ile dil-konuşma'dır. Doğru ve düzenli bir nefes, ses tekniğinin temel taşı olup; tınlayan bir vücut ancak yumuşatılarak elde edilir, güzel şarkı söylemenin yolu da doğru ve güzel konuşmaktan geçer (Egüz, 1976, s. 3, 21, 30, 38). Birçok teoriye göre ısınma, beden ve nefes çalışmalarıyla başlayıp daha sonra ses

üretimine geçilmelidir. İyi bir prova, iyi bir ısınmayla başlar. Provanın ilk dakikalarının amacı sadece koro üyelerine bazı egzersizler yaptırmak olmamalıdır. Isınmadaki müzikal seviyeyi yüksek tutmak için her egzersizin müzikal bir amacı olmalı ve sadece bir egzersiz olmaktan çıkmış olması gerekmektedir. Isınma egzersizlerine çeşitli armonik geçişlerle eşlik etmek, müzikal algıyı uyanık tutmanın yöntemlerinden biri olabilir (Erdem, 2019, s. 103, 104, 105). Bu egzersizlerin belli bir program, amaç ve kapsamda ele alınması gerekmektedir. Isınma egzersizlerinin her birinin birer işlevi vardır ve hedeflenen davranışlara göre çeşitlilik göstermektedir; korodan daha ağır/koyu renkli bir tını elde etmek için yapılan vokal egzersizle, daha parlak/açık/hafif bir renk elde etmek için yapılan egzersiz farklıdır. Çalışılan koronun özellikleri de bu noktada büyük önem taşımaktadır; çocuk korosuna yönelik ısınma egzersizleriyle profesyonel koroya yönelik ısınma egzersizleri birbirinden farklıdır. Koronun temel ses özellikleri, ses sınırları, yaş grubu, kaç kişiden oluştuğu, koro psikolojisi ve koro motivasyonu gibi birçok farklı değişken de ısınma programı hazırlamada dikkate alınmaktadır (Yadigaroglu, 2022, s. 113). Robinson ve Althouse (1995, s.3) uzun yıllar boyunca koroların amaçsız olarak çok sayıda ısınma egzersizi çalıştığını belirterek, her ısınma egzersizinin mutlaka bir amaca sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Seeling de (2005, s.9), koroyu şarkı söylemeye hazır hale getirmenin, bir şefin öncelikli görevi olduğunun altını çizerek, şeflere; niye yapıldığına dair bir fikirlerinin olmadığı herhangi bir ısınma egzersizini yaptırmamalarını önermiştir. Ayrıca Jordan (2005a, s.8), ısınmanın kalitesinin provanın geri kalanının verimini önemli ölçüde etkilediğini; “kötü ısınma kötü provayı beraberinde getirir” sözleriyle ifade etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde koro eğitiminde ısınmanın ve etkilerinin ele alındığı çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Örneğin, Falcao ve arkadaşlarının (2014) “Spectrographic analysis of the effect of vocal warm-up on the voice of choir girls” başlıklı araştırmalarında kızlardan oluşan bir çocuk korosu için uygulanan vokal ısınma programının, sesi oluşturmakla görevli bütün mekanizmanın verimini artırdığına yönelik bulgulara ulaşmışlardır. Onofre ve arkadaşları (2017) “Measurements of the acoustic speaking voice after vocal warm-up and cooldown in choir singers” başlıklı çalışmalarında, ısınma ve soğuma çalışmalarının, çocuk korolarındaki akustik konuşma sesi frekans değerlerinde bir iyileşme sağladığı ve vokal performansı artırdığına yönelik bulgulara ulaşmışlardır. Grady ve Cunningham (2018), “The effects of three physical and vocal warm-up procedures on acoustic and perceptual measures of choral sound” başlıklı üniversite korosu üyeleriyle yürüttükleri araştırmalarında, fiziksel ve vokal ısınma programının daha rezonanslı ve daha uyumlu şarkı söylemeyi mümkün kıldığı bulgularına ulaşmışlardır. Chen ve Lee (2013), “A pilot study of

using jazz warm up exercises in primary school choir in Hong Kong” başlıklı araştırmalarında, ilkökul korosu üyelerinin caz ısınma egzersizlerine ilgi duyduğu ve bu egzersizlerin onları motive ederek, koro dersine yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği bulgularına ulaşmışlardır. Başaran Tanrıöver, Sevinç ve Temiz’in (2018), “Vaccai ve Concone ses etütlerinin öğrenci performans değerleri gelişimi üzerine etkisi” başlıklı araştırmaları, her ne kadar koroya değil de bireysel ses eğitime yönelik olsa da; bu egzersizlerin solunum şeklini geliştirmede önemli olduğunu, ses etütlerinin belirli bir düzen içerisinde çalışılırsa en zor olabilecek teknik durumların aşılabileceği, etüt çalışmalarının ses eğitimi açısından çok etkili olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Müzik eğitiminin toplumun çok daha büyük bir kesimi ile buluşmasına hizmet eden korolar, son yıllarda giderek yaygınlaşmaktadır. Bu yaygınlaşma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve koroların niteliklerinin yükseltilmesi ise bilimsel yöntemlerle geliştirilen çalışmalarla mümkün olabilir (Türkmen ve Pancar, 2018, s. 3). Bu nedenle koro ile ilgili çalışmaların, araştırmaların, incelemelerin ve analizlerin, alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, "Koro eğitiminde ısınma kullanılan egzersizi kitapları nelerdir ve içerikleri nasıldır?" Sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma, ülkemizdeki kitaplara ek olarak dünya koro literatüründe yer alan ve koroların çeşitli boyutlarda ısınmasına yönelik olan kitapların neler olduğunun belirlenmesini ve koro müziğine, eğitime ve yönetimine ilgi duyan herkesin bu kitaplarla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarını amaçlamaktadır. Araştırma, “ısınma”yı ele alan ve uygulama örneklerinin ağırlık kazandığı kitaplarla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma, betimsel nitelikte olup doküman taraması yöntemiyle yapılmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmalar geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999, s.77). Bu amaçla araştırmacı, yıllar içinde edinmiş olduğu, provalarında kullandığı ve ayrıca dijital kanallarla ulaşabildiği ısınma kitaplarının içeriğini incelemiştir.

BULGULAR

Bulgular bölümünde 46 kitabın içeriği incelenmiş ve aktarılmıştır. Buna göre koro eğitiminde kullanılan ısınma egzersizi kitapları ve içerikleri şu şekildedir:

Ülkemizde adeta birer mihenk taşı niteliğinde olan; koro, koro eğitimi ve koro yönetimine yönelik kitaplar bulunmaktadır. Örneğin Arkan’ın (1970) “Koro ve Koro Yönetimi”, Egüz’ün (1976), “Toplu Ses Eğitimi I ve

II" Çevik'in (2019), "Koro Eğitimi ve Yönetimi" kitapları, her koro şefinin başvuracağı birer başucu kitabı olma özelliğine sahiptir. Bu kitaplar içinde ısınmaya ayrılan bölümler de vardır. Özellikle Çevik'in (2019), "Koro Eğitimi ve Yönetimi" kitabının genişletilmiş son baskısındaki "Koroda Ses Eğitimi Uygulamaları" bölümünde 80 özgün vokal ısınma egzersizinin olduğu görülmektedir.

Alıştırma : 62

Alıştırma : 63

ma me mi mo ma me mi mo ma

Örnek 1. Rezonans geliştirici egzersiz örneği (Çevik, 2019, s.126).

Andy Beck'in (2013) "45 Accompanied Vocal Warm-ups that Teach Technique" başlıklı kitabında, koral söyleme tekniğini yerleştiren ve geliştiren 45 adet piyano eşlikli vokal ısınma egzersizi yer almaktadır. Kitap; "ısınmaya giriş, duruş, sesli harfler, nefesi destekleme, ton kalitesi, diksiyon, dinamikler/artikülasyon, çeşitli beceriler, dizi ve aralıklar, kısa şarkılar ve armoni" olmak üzere toplam 11 bölümden oluşmakta olup; her yaşta ve seviyeden korolara ve solistlere yöneliktir.

Easily, with rubato ($\text{♩} = \text{ca. } 88$)

rit. *a tempo*

Roll your shoul - ders

4

high and low, back and forth, and to and fro. Roll your shoul - ders all a -

8

rit. *a tempo*

round, then re - lease them back and down. Roll your shoul - ders

rit. *a tempo*

Örnek 2. Omuzları rahatlatma temalı egzersiz örneği (Beck, 2013, s. 19)

Timothy Seeling'in (2005) "The Perfect Blend" başlıklı kitabı, 12 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla "Isınma ve soğuma, postür, motor, vibratör, registerlar, rezonatörler, koral söyleme, yönetme profili-niz, prova ipuçları, size öğretilmeyenler, ses sağlığı ve ses yaşlanması" konu başlıklarından oluşmaktadır. Kitapta 100'ün üzerinde ısınma egzer-sizi bulunmaktadır. Kitabın genişletilmiş versiyonunda ise Seeling (2021), bu sayıyı 140'ın üzerine çıkarmıştır.



Örnek 3. Kulak eğitimi ve piramit egzersiz örneği (Seeling, 2005, s.88).

Bertrand Gröger'in (2010) "Loop Songs: 44 Warm-up and Performance Studies for Jazz, Pop and Gospel Choirs" başlıklı kitabı, pop, caz ve gospel koroları için 44 çalışmadan oluşmaktadır. Bu çalışmalar, özellikle provalardaki rutini kırmak için tasarlanmış çok sayıda loop² şarkıdan oluşmaktadır. Zorluk derecesine göre dört bölüme ayrılmıştır. Swing, Latin, Afro, Gospel, R&B, Funk, Pop, Rock ve dünya müziklerini içeren 2,5 saatlik Swingle Singers tarafından yorumlanmış şarkılardan oluşan bir cd eki de vardır. Kitabın başında bulunan bilgilendirme bölümünde her bir şarkı alfabetik olarak sıralanarak; stili, seviyesi ve süresine dair ayrıntılar yer almaktadır.

Cory S. Robinson'un (2021), "Contemporary Warm-ups for Choir and Popular Music Ensembles. A Modern Approach to Warming Singers Up" başlıklı kitabında, K-12 (lise düzeyi) sınıflarda müzik ve koro eğitiminin yeni bir bakış açısıyla ele alınmasını hedeflemektedir. Isınma egzersizleri, sadece öğrencilerin şarkı söyleme tekniğini geliştirmeyi değil; aynı zamanda yeni nesil Z kuşağı olarak tabir edilen öğrencilerle daha iyi bağlantı kurabilmeyi hedeflemektedir. Kitap, popüler müzik toplulukları (PME'ler) için çizelgeler ve ipuçları içermesi bakımından da önemlidir. K-12 müzik eğitiminde yeni bir trend olan PME'lerin temel amacı, öğrencilerin müzik zevkleriyle bağlantı kurmak ve hayatlarının bir yansıması olmaktır. Bu nedenle, öğrencileri müzik derslerine çekme potansiyeline sahiptir. Kitapta her alıştırmanın bir PME provasına veya sınıfına nasıl dahil edileceğine dair ipuçları ve tavsiyeler de vardır.

2 Müzikte loop, döngü anlamına gelmekte olup; ses materyalinin tekrar eden bir bölümüdür. Ostinato desenleri oluşturmak için kısa malzeme bölümleri tekrar edilebilir (URL1).

Klaus Heizmann'ın (2003), “200 Exercises for Chorus and Solo Singers” başlıklı kitabında hem koristler hem de solistler için 200 ısınma egzersizi bulunmaktadır. Kulağı geliştiren, vücudu rahatlatan, müzikal dinamikler ve ritim farkındalığı oluşturan hem yaratıcı hem de yeni fikirler veren bir donanıma sahiptir. Kitaptaki egzersizler; fiziksel ısınma, doğru duruş, nefes, diyafram nefesi, gevşeme ve vokal yolunu açma, vokal ısınma, sesli oluşumu ve değişimi, register geçişi, rezonans, rahatlatma ve dudakları aktive etme, müzikal dinamikler, kulak eğitimi, ritim, eşlik ve performans için öneriler olmak üzere 15 konu başlığı altında yer almaktadır.

Joseph Caulkins'in (2021) hazırladığı ve M. E. Bailey'in editörlüğünü üstlendiği “Developing Choral Sound Through the Warm-up: 200+ tried and true vocal exercises for solo singers and choirs” başlıklı kitaplarında, her yaşta ve seviyede koro için vokal tekniği ve koral söylemeyi geliştirici 200'den fazla egzersiz örneği yer almaktadır. Sağlıklı ses üretimini, grup tekniklerini, dinleme becerilerini ve koral sanatı geliştirmeye odaklanmaktadır. Kitap 14 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde; duruş, nefes yönetimi, fonasyon, ton üretimi, artikülasyon, messa di voce alıştırmaları, register genişletme, sesli harflerin üretimi, kaynaşması ve homojenlik, tonda söyleme, entonasyon, diziler, grup teknikleri, roundlar, tekerlemeler, müzik oyunları gibi konu başlıkları yer almaktadır.

75. Mee-Ah Perfect 5th

Make sure to sing with a round, vertical “Ee” and a tall, round “Ah.” Variation: Have singer put their index finger on their chin when singing the “Ah” to remind them to drop and relax the jaw.



Örnek 4. Fonasyon egzersiz örneği (Caulkins, 2021, s.22).

Lyinn Brinckmeyer'in (2015), “Wander the World With Warm-ups” başlıklı kitabı, 20 farklı ülkeden seçilmiş kolay ezberlenebilen 40 halk şarkısından oluşmaktadır. Her düzeyden koroya uygun bir kitap olup; hem başlangıç hem de ileri düzey şarkıcılara yönelik olsa da özellikle ilkokuldan liseye kadar olan korolar için çok idealdir. Kitapla birlikte koristler, başka kültürlerin şarkılarını deneyimleme fırsatı bulmaktadır.

Gary Walth'in (2011) “Jazz Warm-ups and Vocalises” başlıklı kitabında; Latin, Swing, Rock, Samba stillerinde 8 farklı çalışma bulunmaktadır. Kitap, özellikle caz ya da show korosu gibi farklı türlerde şarkı söyleyen özel korolar için uygundur. Her bir koro üyesinin, hem koral söyleme hem

de bireysel söyleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kitap, ısınmayı “mini bir ses dersi” olarak tasarlamıştır. Koro şefinin “amaçlı liderlik” ve artistik yönünü besleyerek; swing, latin ve rock gibi müzik türlerinde şarkı söyleme tekniği üzerinden egzersiz yaptırmayı da hedefler.

Kirby Shaw’ın (2000), “Warm-ups for Pop, Jazz and Show Choirs” başlıklı kitabında; jazz, rock, swing ve cajun gibi popüler müzik türlerinden ilham almış, 18 egzersiz yer almaktadır. Bu egzersizler eşliksiz söylenebileceği vokal ya da enstrümantal perküsyon eşliğinde de söylenebilir. Bu ısınma egzersizleri; entonasyonu, dengeyi ve homojenliği, ifadeyi, ünlü özdeşliğini ve registerleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Egzersizler ayrıca melodik ve ritmik doğaçlamalarla birlikte devinimi de teşvik ederek, yaratıcılığı pekiştirmektedir.

Janet Day’in (2013) “Church Choir Warm-ups for Voice, Body & Soul” başlıklı kitabı, 5 ana ve 10 ara bölümden oluşmaktadır. Açılış duaları ve meditasyonlar, provalara odaklanmayı sağlamaktadır. Egzersizler, ilham verici sözler ve pasajlarla birlikte; koro üyelerinin açık ve özgür bir ton üretmeleri, temiz bir artikülasyon, diksiyon, entonasyon ve rezonans geliştirmelerini amaçlamaktadır. Grup etkinlikleri de koro üyeleri arasında sıcak dostluk duygularının oluşmasını hedeflemektedir. Kitap spesifik olarak kilise koroları için daha uygun olup; sırasıyla; ruhu, vücudu ve sesi ısıtma olarak üç temel bölüm üzerine kurulmuştur.

Rollo Dilworth’un (2006) “Fundamentals Vocal Techniques for Classroom and General Use” başlıklı kitabında 5 bölüm ve toplam 54 eğitici şarkı ve egzersiz yer almaktadır. İlk bölümde postürü hazırlayıcı egzersizler ve ritmik egzersizler yer alırken ikinci bölümde tek sesli, üçüncü bölümde tek sesli ve iki sesli, dördüncü bölümde iki sesli, beşinci bölümde ise üç sesli ve dört sesli çalışmalar yer almaktadır. Tanıtıcı ses kayıtları da hızlı öğrenmeyi ve koroların piyano eşliği olmaksızın egzersizleri seslendirmesine yardımcı olmaktadır.

Rollo Dilworth ve Emily Crocker’ın (2009) “Choir Builders for Growing Voices: 18 Vocal Exercises for Warm-up & Workout ” başlıklı kitapları, adından da anlaşılacağı gibi gelişmekte olan genç seslere yönelik olarak doğru ses tekniğini öğretmeyi hedefleyen ve büyüyen sesleri kaliteli bir ses üretimiyle doğru yola sokmayı sağlayan 18 eğlenceli alıştırtma içermektedir. Kitap; postür, solunum, esneklik, ses aralığı gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır.

Rollo Dilworth’un (2013) “Choir Builders for Growing Voices 2: 24 More Vocal Exercises for Warm-up and Workout” başlıklı ilkinin devamı ve tamamlayıcısı olma özelliğine sahip olan kitabı ise; 24 egzersizden oluşmaktadır. Bunlar arasında Autumn Breeze, Celebrate Peace, Jazzin’ It Up, Music in the Air, Shine Your Light, Together As One, Walkin’ in Blues

Country, A Little Latin Scattin', gibi şarkılar yer almaktadır. Alıştırmaların 12'sinde isteğe bağlı olarak Orff ve/veya perküsyon eşlik bölümleri bulunmaktadır. Cümleme (phrasing) ve nefes kontrolünü güçlendirmek, dinamikleri kullanmak, bağımsız ve uyumlu şarkı söylemeyi geliştirmek, doğru artikülasyonu sağlamak, kafa sesini pekiştirmek, sekizlikleri, senkop kalıplarını çalışmak, düzgün diksiyon ve ritim doğruluğu elde etmek için alıştırmalar yer almaktadır.

Nurhan Cangal'ın (2002), "Atasözleri ve Tekerlemeler Üzerine Şarkılar" başlıklı kitabı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 38 atasözü üzerine şarkılar (Üzüm üzüme baka baka kararır, ağaç yaş iken eğilir, bakarsan bağ olur, su testisi su yolunda kırılır, sakla samanı gelir zamanı..vb); ikinci bölümde ise 17 tekerleme üzerine şarkılar (Çatalca'da topal çoban, şemsipaşa pasajı, üç tunç tas kayısı hoşafı, dal kalkar kartal sarkar..vb) yer almaktadır. Kitabın dikkat çeken bir özelliği, tekerlemelerin ve atasözlerinin hem ritmik hem de melodik olarak iki ayrı şekilde ele alınmış olmasıdır. Kitap, tekerlemelerin, uluslararası literatürde birer warm-up olarak kategorize edilmesinden dolayı bu bölümde değerlendirilmiştir.

KARŞIDA BİR KURU AĞAÇ

Tekerleme üzerine
Dzn. ve Müzik: Nurhan Cangal

Kar-şı - da bir ku - ru a - ğaç. Da - lı ku - ru, di - bi ku - ru

ka - bı - ku - ru ku - bu ku - ru ku - ru a - ğaç.

A - be ku - ru a - ğaç, ka - kır - da - dın da mı ku - ru - dun?

Da - lı ku - ru di - bi ku - ru ka - bı ku - ru ku - bu ku - ru ku - ru a - ğaç.

Örnek 5. Ritmik tekerleme egzersiz örneği (Cangal, 2002, s. 56).

Brian Kane'in (2005) "Singing Tongue Twisters A-Z contains 50 creative and fun vocal warm-ups for improving diction and pitch" başlıklı kitabı hem koro eğitmenleri, hem de koristler ve solistler için farklı zorluk seviyelerinde A harfinden Z harfine kadar bütün harfleri kapsayan 50 tane tekerleme egzersizinden oluşmaktadır.

Betty Better Butter
Betty Better Butter Brad's Bread

Make sure to carefully pronounce the letters "T" and "D". These letters are often mispronounced as all "D's" in this twister.

Track 2

The image shows two staves of musical notation for the song 'Betty Better Butter Brad's Bread'. The first staff is in C major and the second staff is in D major. The lyrics are 'Bet - ty bet - ter but - ter Bra - ad's bread.' and 'Bet - ty bet - ter but - ter Bra - ad's bread.' respectively. Chord symbols C, G7, D, A7, and D are placed above the notes. A small black circle with a white dot inside is located to the right of the text 'Track 2'.

Örnek 6. Melodik tekerleme ezersiz örneği (Kane, 2005, s. 4).

Greg Gilpin'in (2011), "115 Tang Tungling Tongue Twisters from A to Z", başlıklı kitabında, alfabedeki her harf kullanılarak eğlenceli ve bir o kadar da zorluklar içeren dil egzersizleri yer almaktadır. Bu tekerlemeler, hem koronun dikkatini toplamada, hem birer ice-breaker³ olarak hem de diksiyon ve artikülasyonu geliştirmede etkili birer araç durumundadır. Hem ısınma hem soğuma hem de odaklanmayı sağlayarak bu konudaki en yeteneklileri bile şaşırtıp dillerini dolayacak özelliklere sahiptir. Gilpin, aynı zamanda akor sembolleriyle yazdığı piyano eşliklerini, koronun kolaylıkla kullanabilmesi için tasarlamıştır.

Russel Robinson ve Jay Althouse'un (1995), "The Complete Choral Warm-up Book: A Sourcebook for Choral Directors" başlıklı kitabı, 211 ısınma egzersizinden oluşmakta olup; bütün koroların düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır. Isınmanın neden gerekli olduğu, çocuk koroları, ortaokul ve lise koroları, kilise koroları ve amatör korolar gibi; amaçları ve yaşları bakımından farklı yapılandırılmış korolar için ısınma fikirleri, konserden önceki son ısınma, prova başlangıcındaki ısınma, geçiş ısınmaları, eğlenceli ısınmalar, çoksesli ısınma egzersizleri, aralık eğitimini geliştirici

3 Ice-breaker (buzkıran) havayı yumuşatan ve grup üyeleri arasında sıcaklık sağlayan etkinlikler için kullanılan bir terim olup; grup üyelerinin bir takım oluşturma sürecine başlamalarına yardımcı olan kolaylaştırma egzersizleridir. Buzkıranlar genellikle üyelerin birbirlerini tanımlarına yardımcı olarak grubu "ısıtmak" için bir oyun olarak sunulur (URL-3)

ısınma egzersizleri, jazz, pop ve swing türlerinde ısınmalar ve round⁴lar gibi bölümler içermektedir. Bu uygulama bilgilerinin yanında, doğru duruş ve ünlü oluşumunu görsellerle destekleyen, doğru ısınma egzersizini bulmayı sağlayan bir dizine de sahiptir.



Örnek 7. İki sesli ısınma egzersiz örneği (Robinson ve Althouse, 1995, s. 91)

Sabine Horstmann'ın (2009), "Evoking Sound: The Choral Warm-up. Choral Vocal Technique" başlıklı kitabı aslen Almanca yazılmış olup, sonradan Marilyn Shenenberger ve James Jordan tarafından İngilizce olarak tekrar ele alınmıştır. Bu kitap ünlü koro eğitimcisi Frauke Haasemann'ın Avrupa'daki öğrencilerinden olan ve varisi kabul edilen Sabine Horstmann'ın öğretilerine dayanarak oluşturduğu yaratıcı egzersizlerden oluşmaktadır. Kitap, yalnızca vokal teknikleri öğrettiği bir kitap olmayıp aynı zamanda çalıştırdığı koristlere bu teknikleri nasıl çok insani bir biçimde aktarıp onlarla bağlantı kurduğunu ve dolayısıyla eğitimci yönünü de nasıl ortaya koyduğunu göstermektedir. Kitap her seviyeden koro için koral söyleme tekniğine geniş bir bakış açısı sunmaktadır. 94 sıralı egzersizden oluşan kitapta vokal tekniğinin neden ve nasılına genel bakış, postür, nefes, rezonans ve gevşemeyi öğretme teknikleri, tiz ve pes sesler için egzersizler, dinamikler ve diksiyon, legato, staccato, martellato, çocuklar için devinimsel egzersizler, koral ısınmayı planlamak için öneriler, kulağı ve sesi eğitmek için kanonumsu egzersizler yer almaktadır.

4 Round, bir tür olarak en az üç sesin aynı melodiyi aynı anda söylediği, ancak her sesin farklı zamanlarda başlayarak melodinin farklı kısımlarının farklı seslerde çakıştığı, dolayısıyla sınırlı bir kanon türü olarak değerlendirilebilecek müzikal bir kompozisyonudur (URL 2).

♩ = 100

Eye eye eye eye eye Eye eye eye eye eye Eye eye eye eye eye
Tsi - o tsi - o tsi Tsi - o tsi - o tsi Tsi - o tsi - o tsi
Zi - a zi - a - zi Zi - a zi - a zi Zi - a zi - a zi

Örnek 8. Üçüncü göze⁵ odaklanma egzersiz örneği (Horstmann, 2009, s. 36).

Sally K. Albrecht' in (2002), editörlüğünü yaptığı, “A Sourcebook of 167 Choral Warm-ups Contributed by 51 Choral Directors” başlıklı kitabı, adından anlaşılacağı gibi 51 farklı koro şefinin provalarında kullandıkları toplam 167 egzersizden oluşmaktadır. Kitabın içeriğinde, ısınmaya giriş, nefes, vokaller, diksiyon, esneklik, tartımlar, aralıklar, entonasyon, cümleleme, homojenlik, dinamikler, minör, kanonlar, roundlar, akorlar gibi bölümler, her bölüm içinde de o bölüme uygun olarak 51 koro şefi tarafından kullanılan egzersizler yer almaktadır.

Tss Sh tss sh tss sh etc. etc.

Örnek 9. Nefes egzersiz örneği (Albrecht, 2002, s. 19).

5 Horstmann, alnın ortasında üçüncü bir göz varmış gibi hayal ettirerek, sesin pozisyonunda kalmasını sağlamak istemektedir.

James Jordan'ın (2005a), “Evoking Sound. The Choral Warm-up. Method, Procedures, Planning, and Core Vocal Exercises” başlıklı kitabında, farklı gelişim aşamalarındaki korolar için sağlıklı vokal gelişimi için aşamalar özetlenmektedir. Kitap toplam 11 ana bölüm ve 20 ara bölümden oluşmaktadır. Bölümlerde; müzik yeteneği ve koro topluluğu, 14 önemli eğitim kuralı, vokal becerileri yapılandırmak, özel öğretim teknikleri, işitsel derinlik ve koronun işitsel hazırlığı, öğretim materyali olarak jest-mimikler ve hareket, ısınma boyunca tutarlı tempo becerilerini yapılandırmak, koronun sorunlarını gidermek ve çözüm önerileri, temel koro egzersizleri: çoksesli melodik formüller gibi konu başlıkları yer almaktadır. Bölümler içerisinde yer alan ara bölümlerde Alexander tekniği ve Body Mapping kullanarak hizalama, nefes, solunum, müzikal dinamikler, martellato, staccato, diksiyon, ritim-tutarlı tempo ve iyi bir entonasyon için stratejiler gibi konular yer almaktadır.

James Jordan'ın (2005b), “Evoking Sound: The Choral Warm-up. Teaching and Rehearsal cards” başlıklı kitabı, James Jordan'ın daha önceden yazmış olduğu aynı adlı kitabının yeniden ve farklı yorumlanarak; prova odalarının duvarlarına asılabilecek türden öğretici kartlardan oluşmaktadır. Ayrıca prova şablonuna ek olarak bütün modlarda aralık eğitimini içeren çalışmalar da bulunmaktadır.

James Jordan ve Jesse Borower'ın (2018) birlikte hazırlamış oldukları “The Complete Choral Warm-up Sequences: A Companion to the Choral Warm-up” başlıklı kitap, dizi alıştırmalarına yönelik ilk basılı kitap olma özelliğine sahip olup; 30 yıl önce Haasemann ve Jordan'ın başladıkları çalışmanın tamamlayıcısı olmuştur. Kitapta yer alan 20 ardışık koro ısınmasının amacı, yaş veya deneyimleri ne olursa olsun, topluluklarda vokal tekniği ve kalıcı müzik becerisi oluşturmaktır. Kitap; giriş, koro ve vokal pedagojisine kısa bir genel bakışın ardından, her şarkıcının legato, register ve aralık alıştırma yaparken ısıtma becerilerini de eş zamanlı olarak geliştirmek için çoksesli olarak yazılmış vokal egzersizler, her alıştırmada nelerin dinleneceğine dair kısa açıklamalar ve ortak vokal sorunları çözmek için öneriler, bir topluluğu herhangi bir repertuar için ihtiyaç duyulan modaliteye hızla sokacak işitsel egzersizler, hem her bir şarkıcının temel müzisyenliğini hem de bir bütün olarak grubun duyarlılığını artıracak ezgilerle devam etmektedir. Aynı zamanda kitaptaki ısınma dizileri, Edwin E. Gordon'un meşhur “Müzik Öğrenme Teorisi” ilkelerine göre tonlama ve işitselliği geliştirmeye yönelik egzersizlerle birlikte ses bilimindeki vokal tekniği geliştirmeyi hedefleyen en son araştırmalara dayanmaktadır.

Tijs Krammer'in (2020), “Harmonic Warm-ups: For Choirs and Vocal Groups” başlıklı kitabında 9 bölüm yer almaktadır. Bu bölümler; yürüme, zıplama, emekleme, eski ve yeni, mutlu ve üzgün, birlikte ve ayrı, el ele, sırayla gibi konu başlıklarına sahiptir. Kitabın amacı, koristlerin

sürekli aynı egzersizleri yapmalarından kaynaklı sıkılmalarının, provalarda ısınmayı gereksiz yer işgal edici bir süreç olarak görmelerinin önüne geçebilmek ve monotonluğu yok edebilmektir. Bunun için daha farklı bir bakış açısı sağlayan, zor olmayan ve çabuk öğrenilen melodiler, sonrasında kanon ve paralel seslerin oluşturduğu dizilerle devam etmektedir.

Aydoğan'a (2005, s.8) göre çoksesliliğe geçişte kanonlar bir köprü olarak düşünülmelidir. Özenle seçilmiş kanonlar, koronun çokseslilik eğitimi sağlamada etkili olabileceği gibi, iyi bir konser dağarcığının oluşmasına da katkıda bulunacaktır. Bu noktadan hareketle, "Koro Şarkıları ve Türküleri" kitabının ilk bölümünde 20 kanona yer vermiş; bu kanonlar aracılığıyla koroların eğlenceli bir şekilde vokal olarak ısınmalarını amaçlamıştır.

Söz : Salih Aydoğan
Çekoslovakya Ezgisi

Moderato

I

mf Yi - ne - mi su - rat E - li - ni u - zat Pay - laş - tık - ça gü - zel ha - yat

II

Git - me n'o - lur git - me dur Kal - bim sen - le ha - yat bu - lur

III

Pay - laş - tık - ça çi - çek gü - zel Pay - laş - tık - ça sa - nat gü - zel

IV

Pay - laş - tık - ça ha - yat gü - zel Pay - laş - tık - ça her şey gü - zel

Örnek 10. Aralık çalıştırıcı kanon egzersiz örneği (Aydoğan, 2005, s. 16).

Andy Beck'in (2017), "The Vocalize! Canon Collection: 55 Rounds for Choral and Classroom Singing" başlıklı kitabında, çocuk ve gençlik koroları başta olmak üzere, her seviyeden koriste uygun 55 kanon ve round yer almaktadır. Isınma, deşifre şarkı söyleme ve teknik geliştirmeye odaklanan kitapta yer alan eserler, popüler geleneksel ezgilerden, orijinal çalışmalara kadar, geniş bir skalada ele alınmıştır. Kitapta, Ah Poor Bird, Ahrirang, Candlelight, Dona Nobis Pacem, Hine Ma Tov, Jubilate Deo, Mi Gallo, The Orchestra Song, Ubi Sunt Gaudia, White Coral Bells gibi şarkılar yer almaktadır.

Traditional Samba

1 Sam - ba chill, sam - ba Bra - zil.

2 Sam - ba chill, sam - ba Bra - zil. Ri - o de Ja - nei - ro, danc -

- ing through the night. Ri - o de Ja - nei - ro, 'til the morn - ing light.

3 Sam - ba de Bra - zil, sam - ba de Bra - zil,

4 Sam - ba de Bra - zil, sam - ba.

5 Sam - ba de Bra - zil, sam - ba. Sam - ba de Bra - zil, sam - ba.

Sam - ba de Bra - zil, sam - ba.

Örnek 11. Deşifre şarkı söylemeye yönelik round egzersiz örneği (Beck, 2017, s.56)

Brian Kane'in (2016), "Sing After Me: Echo Songs and Warm-ups for Young Voices" başlıklı kitabı, çocuk ve gençlik korolarına uygun özellikte yansılama yöntemine dayanan şarkı ve egzersizlerden oluşmaktadır. Bu kitap, öğrencilerin pratik olarak uygun tonda ve diksiyonda şarkı söyleyebilmeleri için oldukça eğlenceli, kullanışlı ve uyarlanabilir yansılama şarkılarından oluşmaktadır. Kitap, her bir şarkıyı örnekleyen görselli bir kaydı, öğrenci çalışma yapraklarını, hareket, sanat ve dil aktivitelerini içermektedir.

James Jordan ve Roger Ames'in (2010), birlikte yazmış oldukları "Evoking Sound. The Choral Warm-up: Accompanied Modal Canons" başlıklı kitaplarında; Aeolian, Dorian, Lydian, Mixolydian ve Phrygian modlarına dayanarak yazılmış 11 melodik ve modal egzersiz bulunmaktadır. Genel anlamda ısınmaya yönelik kitaplar incelendiğinde egzersizlerin tonal yapıda olduğu görülmektedir. Kitap, bu yönüyle yenilikçi ve farklı olup; entonasyonu öğretirken yardım sağlayan en önemli unsurlardan biri olan kanonlardan oluşmaktadır. Kanon söylemek, koro şarkıcılarının kendileri dışındaki koristleri dinlemelerini sağlayarak dinleme becerilerini geliştirmektedir. Roger Ames'in modal kanonları, destekleyici eşliklerinin de

eklenmesiyle daha da zengin bir hale gelmiştir. Koristlerin müzisyenliğini, vokal becerilerini ve entonasyonunu geliştirmek isteyen koro yöneticileri için uygun bir kitaptır.

Roger Ames

Brightly $\text{♩} = 96$ *Instructor mf*

la ti do la so la ti so
Noo

5
fa so la fa mi do ti la ti so
noo

Örnek 12. *Aeolian Modu*'nda vokal ısınma egzersiz örneği (Jordan ve Ames, 2010, s. 25).

Paul Nesheim ve Weston Noble'nin (1995), hazırlamış olduğu "Building Beautiful Voices" başlıklı kitaplarında, bireysel ya da koral söylemeye yönelik 68 çalışma yer almaktadır. Kitap biri 13, diğeri 11 ara bölümden oluşan 2 ana bölüme sahiptir. İlk bölümde nefes tekniği, ilk sesleri üretmek, özgürlük ve gevşeme, ton kalitesi, legato, sostenuto, dinamikler, sessiz harfler, esneklik, sentez, estetik nitelikler gibi konular işlenirken ikinci bölüm ise ilk bölümde aktarılan bilgilerin daha çok vokal egzersizler üzerinden pekişmesini hedeflemektedir. Kitap, vokal egzersizlerin eşliklerle etkili kullanımlarına yönelik stratejileri de içermektedir. Kitapta hem yeni başlayanlar için hem de orta ve ileri düzey öğrenciler için teknik egzersizler yer almaktadır. Kitap, her ne kadar koroda ses eğitimi için tasarlanmış olsa da bireysel ses eğitimi ya da sınıfta yapılan toplu ses eğitimleri için de uyarlabilir.

Suggested tempo range: ♩ = 69-112

Örnek 13. Dinamik egzersiz örneği (Nesheim ve Noble, 1995, s. 92)

Eileen Baldwin, Jean Ashworth Bartle ve Linda Beaupre (2007) tarafından hazırlanmış olan “A Young Singer’s Journey: An Integrated Approach to Musical Literacy” başlıklı kitapları çocuk koristlere yönelik olarak tasarlanmış olup, altı ciltten oluşmaktadır. Bilindiği gibi çocuklar farklı hızlarda öğrenmektedirler. Bu nedenle her çocuğun, bu kitapları tamamlama süresi farklı olacaktır. Örneğin haftada üç sayfa bitiren bir çocuk, yılda iki kitap ve üç yılda altı kitap bitirebilir. Yaşı küçük bir çocuk daha yavaş çalışabilirken, daha büyük bir çocuk kitapları öğretmen yönlendirmesiyle daha hızlı bir şekilde tamamlayabilir. Çoğu sayfa, tamamlanması gereken sesli görevler içerir. Her kitabın sonunda yer alan sertifika, öğretmen tarafından imzalanıp, çocuk kitabı bitirdiğinde verilir.

Dan Andersen’in (2017), “Warm-ups for Changing Voices: Building Healthy Middle School Singers” başlıklı kitabının amacı, ergenlik döneminde değişen seslere yardımcı olacak ipuçları ve egzersizler sunmaktır. Bilindiği gibi ergenlik döneminde, özellikle erkek sesler çok büyük bir fiziksel değişime uğrar ve şarkı söylerken seslerinin kötü çıkacağını düşünür. Bu nedenle koroda ya da solo olarak şarkı söylemekten çekinme davranışı sergileyebilir. Bu konuda koro eğitimcilerine büyük bir görev düşmektedir. Öğrencilerine bu konu hakkında bilgi vermek, bu durumun doğal olduğunu anlatıp onları cesaretlendirmek, hem kız hem de erkek öğrencilerin ses sınırlarına uygun egzersizler yaptırmak, bu zor süreçteki

öğrencilerin ses sağlığı için çok önemlidir.

Emily Crocker'ın (2002), "Voice Builders for Better Choirs: A Complete Resource for Choral Directors" başlıklı kitabında 140 egzersiz yer almaktadır. Kitap, koristlere; özgür, rahat ve açık bir ton üretme, temiz bir artikülasyon ve diksiyona sahip olma, rezonansı ve entonasyonu geliştirme konusunda rehberlik etmektedir. Kitabın içeriğinde "hazırlık, ses kalitesi, sesi genişletmek, telaffuz, koral söyleme, problem çözme ve piyano eşlikler" başlığı altında 7 bölüm yer almaktadır. Bölümler tek tek incelediğinde Hazırlık bölümünde fiziksel ısınma, duruş ve nefes; Ses Kalitesi bölümünde sesli harfler (vokaller), rezonans ve ton, Sesi Genişletme bölümünde esneklik ve aralıklar, Telaffuz bölümünde artikülasyon, R sessiziyle (konsonuyla) alıştırma ve diksiyon, Koral Söyleme bölümünde entonasyon ve homojenlik, Problem Çözme bölümünde aralık alıştırma ve yukarı ve aşağı atlamalar, ikili aralıklar, dinamikler, parlak ve koyu renkler, nazal tonu sabitleme yer almaktadır. Kitabın sonunda ise şefler için bu egzersizlerin piyano eşlikleri yer almaktadır.

Exercise 114

To practice intonation and blend in a minor key, first sing the following exercise in unison. Then, sing the exercise as a round with Voice 1 holding the last pitch until all voices have reached a unison pitch for tuning. Repeat at different pitch levels.

Voice 1

meh mah meh meh mah meh meh mah meh meh mah meh

Voice 2

meh mah meh meh mah meh meh mah meh meh mah meh

Voice 3

meh mah meh meh mah meh meh mah meh meh mah meh

meh mah meh meh mah meh meh mah meh meh mah meh

meh mah meh meh mah meh meh mah meh meh mah meh

meh mah meh meh mah meh meh mah meh meh mah meh

3 Times

Piano accompaniment for this exercise found on page 158.

Örnek 14. Entonasyon ve homojenlik için round egzersiz örneği (Crocker, 2002, s. 158).

James Jordan ve Matthew Mehaffey'in (2001) birlikte kaleme aldıkları "Choral Ensemble Intonation: Method, Procedures and Exercises" kitaplarında, James Jordan kendi korosundaki kalıcı entonasyon sorunlarına yönelik olarak Matthew Mehaffey'in yardımıyla korolara yönelik yeni bir solfej yöntemi geliştirmiştir. Bu kitap, koronun özellikle işitsel becerilerini geliştirmek için tasarlanmış olup; kalıcı bir entonasyon sağlamayı amaçlamaktadır. Yeni bir esere başlandığında solfej hecelerinin iyi bir diksiyon aracılığıyla nasıl daha iyi entonasyonla okunabileceğine, tempoyu tutarlı olarak sürdürmeye, ısınma egzersizleri yapmaya, daha iyi bir ton elde etmeye, eşlikçiye daha iyi kullanmaya yönelik öneriler sunmaktadır. Ayrıca dinleme tekniklerini de paylaşarak, hareket kullanımının entonasyona ve iyi bir vokal üretimine katkısını ortaya koymuştur. Ayrıca, şeflere; öğretme ve öğrenme sürecini büyük ölçüde iyileştirecek tonal analiz için tüyolar vermektedir. Kitabın amacı, şeflerin koristlere ne duyduklarını ve dinlediklerini öğretirken, aynı zamanda daha az çabayla nasıl daha güzel şarkı söylenebileceğini de öğretmelerini sağlamaktır. Kitabın içeriğinde Westminster Korosu Koleji Şapel Korosu'nun kaydını içeren bir video da yer almaktadır.

James Jordan'ın (2007), "The Choral Rehearsal: Techniques and Procedures" başlıklı kitabında, koro şeflerine çok geniş bir perspektifle, kaliteli bir koro provasının nasıl yapılacağına dair önerilerde bulunmaktadır. Kitabın içeriğinde "Provanın ruhu, prova hazırlığı ve planlaması, nasıl dinlenir, bir prova tekniği olarak koro şefi jestleri, piyano eşlikçisi ve prova, prova içinde beceri öğretimi, artistik bir cümleme nasıl öğretilir, prova sorumluluğu gibi bölümler yer almaktadır. Kitapta ritmi öğretme, kayıt teknolojisini provaların bir parçası olarak kullanma, Dalcroze ve Laban metodlarını koro provalarında uygulama, Robert Shaw'ın saymalı şarkı söyleme sistemini uygulama konuları da yer almaktadır.

Mike Brewer'ın (2003), "Mike Brewer's Warm-Ups! The Indispensable Handbook" başlıklı kitabında koristler ve koro şefleri için hem fiziksel hem de zihinsel olarak provalarda hazırlığı sağlayan, sağlıklı ve etkili şarkı söyleme pratiğini güçlendiren 200'den fazla eğlenceli etkinlik yer almaktadır. Kitap, aşamalı olarak 36 bölümden oluşmaktadır ve bu bölümlerde "duruş, nefes alma, ses üretme, hız, virtüözlük ve esneklik, aralıklar, kayıt ve rezonans, armoni ve homojenlik, beden, zihin ve ruh dahil olmak üzere vokal tekniğinin tüm yönlerini ele almak için fiziksel ve zihinsel etkinlikler yer almaktadır.

AFRICAN RHYTHMS Soloists, try these warm-ups one at a time. Choristers, get into groups and try all three at once. Vary the pitch, for example: group 1, high; 2, middle of the range; 3, low. Then change round.



Örnek 15. *Dudak, dil ve çene için esneklik sağlayıcı egzersiz örneği (Brewer, 2003, s. 13).*

Gary Walth'ın (2014), “Warm-up! 20 Purpose Driven Etudes to Develop Essential Choral Skills” başlıklı kitabı, her üyenin, hem bireysel hem de koral söyleme yeteneğini geliştirmek ve teşvik etmek için tasarlanmıştır. Isınmayı bir “mini bir ses dersi” olarak düşünerek, kavramları tutarlı bir şekilde koristlere öğretirken “teşvik, eleştiri, problem çözme ve övgü” desteği ile nasıl pekiştirilebileceğini göstermektedir. Bu kitap; nefes desteği, açık bir ton, esneklik, ünlülerin özdeş olması, denge, tonlama gibi konu başlıkları üzerinden egzersizler yoluyla her bireyde koral söyleme sanatının gelişmesine yardımcı olup, şefin amaçlı liderlik sağlamasına destek olmaktadır.

Roger Emerson'un (2009), “Pop Warm-ups & Work-outs for Guys” kitabı, ortaokul ve liseye devam etmekte olan; değişmemiş, değişmekte olan veya değişmiş sese sahip erkek şarkıcıların, şarkı söyleme seslerini bulmak için yardıma ihtiyaç duyduğu gerçeğinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Roger Emerson, ergenlik dönemindeki erkek öğrencilerin ihtiyaç duydukları motivasyonu sağlayacak klasik rock&roll melodilerinden alıntılar kullanarak bir dizi ısınma egzersizi serisi geliştirmiştir. Her şarkı, orta registerda başlayan ve kademeli olarak tenor registerına yükselen ve gerektiğinde basa inen yapıya sahiptir. Alıştırmalar, “The Addams Family Teması; “Jaws’ dan tema, Jump, Jive an’ Wail, Land of a Thousand Dances, Mission: Impossible Teması, Na Na Hey Hey Kiss Him Goodbye, Shake, Rattle and Roll, Smoke on the Water, We Will Rock You gibi popüler eserlerden ilham almaktadır.

Yine Roger Emerson, “Pop Warm-ups & Work-outs for Choir 1 (2011) ve Pop Warm-ups & Work-outs for Choir 2 (2015) başlıklı birbirinin de-

vamı olan kitaplarında, “Pop Warm-ups & Work-outs for Guys” (2009) koleksiyonunun başarısının ardından, koroların eğlenirken vokal becerilerini geliştirmek için rock ve pop melodilerini kullanarak ısınma serisi yaratmıştır. Isınmaların her biri, özellikle gençlik koroları, lise, ortaokul ya da yeni başlayan korolar için tasarlanmıştır. Hem değişmiş (ergenliğe girmiş) hem de değişmemiş sesler için uygundur. Konu başlıkları arasında sesli harflerin şekillenmesi, rezonans, nefes kontrolü, kulak eğitimi, kafa sesi ve falsetto, artikülasyon ve diksiyon yer almaktadır. Isınma çalışmaları ilk kitapta “At the Hop, Do-Re-Mi, Don’t Stop Believin’, Good Vibrations, Hound Dog, Lean on Me, The Longest Time, Spinning Wheel, Thriller, Witch Doctor”, ikinci kitapta; “Ho Hey, Home, Best Day of My Life, The Lion Sleeps Tonight, Moves Like Jagger, The Flight of the Bumblebee, Chasing the Sun, The Interval Song, The Christmas Song ve Some Nights” gibi popüler eserlere dayanmaktadır.

Deke Sharon ve J.D. Frizzell’in (2017) hazırlamış oldukları “A Capella Warm-ups: for Pop and Jazz Choirs” başlıklı kitapları, sesi ısıtmanın yanı sıra; vücudu rahatlatmaya, kulağı eğitmeye ve dinamikler ve ritim farkındalığı geliştirmeye yardımcı olan, 39’dan fazla egzersizden oluşmaktadır. Her vokal grubunun yıldan yıla değişen güçlü ve zayıf yönleri vardır. Kitabın içindeki ısınmalar, zayıf noktaları gidererek güçlü yönleri geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Kitabın içeriğinde ritim, heceler, ton, aralıklar, dinamikler, entonasyon, homojenlik, denge, perde, doğaçlama, solo teknikleri ve vokal perküsyon gibi konular yer almaktadır.

Nikki Looney ve Mim Adams (2018), tarafından hazırlanan “Vocal Warm-ups and Technical Exercises for Kids!” başlıklı kitapları, öğrencilere basit vokal ısınma egzersizleri ile rehberlik eden; renkli, eğlenceli ve eğitici şarkı söyleme etkinlikleri içermektedir. Koro derslerinin ısınma bölümünde çocuklar için çok fazla öğretim fırsatı vardır. Bu kitapla birlikte öğrenciler, sadece seslerini ısıtmakla kalmamakta, aynı zamanda önemli müzik kavramlarını da keşfetmektedir. Kitapta; Tonic Sol-fa (Movable do) metodu, tekerlemeler, ünlüler, adımlar ve atlamalar, majör ve minör üçlüler, arpejler, dinamiklerle söyleme, artikülasyonla söyleme, kromatik diziler, majör ve minör beşliler, minör diziler, ürkütücü vokal ısınmalar (cadılar bayramı temalı), ren geyiği oyunları (noel temalı) başlıklı ilgi çekici bölümler bulunmaktadır.

Paul Knight’in (2015), “Sing! Vocal Warm-ups for All Styles” başlıklı kitabı, tüm müzik türlerine ve şarkı söyleme stillerine uygun, etkili ve verimli vokal ısınmalardan oluşmaktadır. Sesin herhangi bir performans için mümkün olan en iyi şekilde olması için çevrimiçi ses ve sözlü talimatlara erişimi sağlayan bir indirme kartı içermektedir. Sesi etkili bir şekilde kullanırken bir taraftan da onu gerilimden ve incinmelerden korumaya gayret eder. Kitaptaki 39 egzersiz, performans gelişimini teşvik ederken içeriğin-

deki ses kaydı, canlı olarak bir egzersiz dizisine interaktif katılıyormuş hissi yaratmaktadır.

Michael Griffin'in (2013), "Bumblebee! Rounds and Warm-ups for Choirs" başlıklı kitabında 50'si round olmak üzere 130 egzersiz yer almaktadır. Özellikle yeni başlayan koro şefleri için uygun olup; ses fizyolojisi, şarkı söyleme pedagojisi ve pratik yapmak için farklı zorluk seviyelerinde egzersizler yer almaktadır. Her bir egzersizin amacına ilişkin net açıklamalar vardır. Ses sağlığını destekleyen ve vokal mekanizmanın nasıl çalıştığını gösteren örneklerle zenginleşen kitabın arkasında şeflere öneriler niteliğinde bilgiler de bulunmaktadır.

Tina Reibl'in (2019), "The Ultimate Book of Choral Warm-ups and Energisers: Turbo Charge Your Choir" başlıklı kitabı, kilise ve gençlik koroları ile amatör korolar için enerji verici ısınma etkinlikleri içermektedir. Warm-up kitapları incelendiğinde genelde vokal egzersizlere ve şarkı söylemeye odaklanan içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Bu kitap ise özellikle fiziksel ısınma, nefes egzersizleri ve artikülasyon egzersizleri üzerinde yoğunlaştığı için diğerlerinden farklılık arz etmektedir. Kitap; koroları uyanık tutmak, provaya odaklamak ve konsantrasyonlarını sabitlemek için keyifli ve eğlenceli ısınma egzersizleri sunmaktadır.

Korolara/koristlere yönelik olarak çok sayıda warm-up kitabı olmasına rağmen koro şefleri için ısınmaya dair kaynağa nadir rastlanmaktadır. Lloyd Pfausch'un (1969), "Mental warmups for the choral director" başlıklı kitabı, şeflerin hem koro provalarını hem de koro konserlerinde performansını yönetebilmeleri için çok iyi bir hazırlık yapmaları gerekliliğinden yola çıkmıştır. Bu hazırlığın özellikle zihinsel aşaması üzerinde duran kitap, alanda bu konudaki boşluğu doldurur nitelikte olup; şeflere yönelik zihinsel ısınma egzersizleri sunmaktadır.

Cristi Miller ve Angie McKenna'nın (2013), yazdıkları "Quick Starts for Young Choirs" başlıklı kitaplarında, odaklanmayı sağlamak, dikkati toplamak ve müzisyenliği geliştirmeye yardımcı olmak için her ders periyoduna veya koro provasına beş dakikalık yaratıcı etkinliklerle başlamasını hedeflemiştir. Bir tarafta, kas ısınma aktiviteleri, şarkı söylerken hareket etme ve vokal egzersizler ile fiziksel ve vokal ısınma sağlanırken; diğer tarafta oyunlar, ice-breakerlar ve kulak eğitimi ile koristlerin konsantrasyonlarını güçlü tutmayı hedefler. Solfej deşifre, dikte, teori konularıyla da müzik becerilerini geliştirir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Isınma, koro provalarının/derslerinin, en önemli öğelerinden biridir ve bu alanda, çok sayıda uluslararası araştırma, süreli ve süresiz yayımlar olduğu görülmektedir. Bu araştırmada koro eğitiminde ısınma (warm-up)

konusuna yönelik uluslararası kitaplardan, ulaşılabilen 46 tanesi incelenmiş ve içerikleri aktarılmıştır. Buna göre;

Kitapların içeriğinde; duruş (postür), solunum, gevşeme, artikülasyon, diksiyon, müzikal dinamikler, cümleleme, ifadelendirme, entonasyon, denge, homojenlik gibi konularla ilgili bölümlerin olduğu, bu bölümleri destekleyici de çok sayıda egzersize ve etkinliğe yer verildiği belirlenmiştir.

Kitapların büyük bir çoğunluğu her seviyeden koroya hitap ederken, özel olarak kilise korolarına, çocuk korolarına, gençlik korolarına ve amatör korolara da hitap eden kitaplar bulunmaktadır.

Kitapların tamamında egzersizlerin bilgisayar ortamında yazılıp kaydedilmesiyle hazırlanmış ses kayıtları ya da bir koro tarafından piyano eşliğiyle seslendirilmiş egzersizleri içeren bir cd eki ya da kitaplar içerisinde belirtilen barkod numaralarıyla çevrimiçi ulaşılabilen ses kayıtları bulunmaktadır. Bu durum, egzersizlerin öğrenilmesini kolaylaştırmakta ve özellikle bir korrepitör olmadan çalışmalarını sürdürmekte olan koroların ısınma eğitimi sürecine destek olmaktadır.

Kitapların bazılarında Laban, Dalcroze, Body Mapping, Kodaly, Kokas gibi yöntem, teknik ve pegadojilere de yer verildiği görülmektedir. Özellikle çocuk korolarına yönelik kitaplarda movable-do temelli nota deşifresine yönelik çalışmalar olması dikkat çekicidir. Solfej, deşifre şarkı okuma (sight-reading) ve deşifre şarkı söyleme (sight-singing) konularının bazı kitaplarda bölüm olarak yer aldığı, bazılarında ise örtük öğrenme yöntemiyle farkında olunmadan deşifre becerilerini geliştirmeyi hedefledikleri görülmektedir.

Kitapların bazılarında, koroda prova başındaki ısınma egzersizleri kadar, prova sonunda soğuma egzersizlerinin de olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle bir sporcunun idman sonrası kaslarını soğutması gibi, performans sonrası koristlerin de dinlendirici, sakinleştirici ve ses tellerini yumuşatıcı egzersizler yapmaları önemlidir.

Isınma egzersizleri, amaçları bakımından farklı yapılanmış korolarda; yaşa, seviyeye, sayıya, ses dengesine göre planlanmalıdır. Aynı egzersizler sürekli olarak her koro provasında tekrarlanmamalı, çalışılacak eserin türüne, biçimine, stiline, boyutuna, tonuna ya da makamına göre şekil almalıdır.

Koro eğitimcileri, ısınma ile ilgili planlamalarını daima taze tutmalı; hazırlık yaparken, bir sonraki provada ne gibi bir ısınma planı izleneceğini önceden belirlemelidir. Isınmayı bütünsel olarak katmanlı ve çok boyutlu olarak ele almak gerekmektedir. Her bir aşama, önceden planlanmalı ve aşamalar arasındaki geçişlerin nasıl olacağı belirlenmelidir.

Vokal egzersizler, ısınmanın çok önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak özellikle çocuk korolarında, ya da yeni başlayan, dikkati dağılmaya daha müsait korolarda zihinsel uyanıklık için, çeşitli öğretim yöntem

ve tekniklerinden faydalanılmalıdır.

“Tongue twisters” olarak ifade edilen ve dilimize tekerlemeler olarak çevrilen egzersizler de; artikülasyona, diksiyona ve dolayısıyla müzikal performansa katkılarından dolayı ısınmanın bir bölümünde mutlaka vokal ısınma egzersizleriyle birlikte önemle ele alınmalıdır.

Koroda ısınma ve ayrıca Alexander, Feldenkrais, Dalcroze, Kodaly gibi yöntem/metodlar konusundaki uzmanlarla, AGSL ve diğer mesleki müzik eğitimi kurumlarındaki koroları buluşturan çalıştay, seminer, konferans gibi etkinlikler daha sık düzenlenmelidir.

Ele alınan kitapların, koro ile ilgilenen araştırmacılar tarafından Türkçe’ye çevrilerek daha fazla kitleye ulaşması ve ülkemizde var olan koro eğitimi kitaplarına ek olarak kütüphanelerde yerini bulması sağlanmalıdır. Koro müziğiyle ilgilenen bestecilerin de koroda ısınmaya yönelik özgün çoksesli egzersizler bestelemeleri önerilebilir.

Araştırma, sürekli yayımlara yönelik olarak da yapılabilir. Araştırmanın bu anlamda sonraki çalışmalara kaynak olması beklenmektedir.

Kaynakça

- Albrecht, S.K. (2002). *The choral warm-up collection: a sourcebook of 167 choral warm-ups contributed by 51 choral directors*. Alfred Publishing.
- Andersen, D. (2017). *Warm-ups for changing voices: building healthy middle school singers*. Hal Leonard Publishing.
- Arkan, M. (1970). *Koro ve koro yönetimi*. (1.baskı). Milli Eğitim Basımevi.
- Aydoğan, S. (2005). *Okul koroları için koro şarkıları ve türküleri*. Arkadaş Yayınevi.
- Baldwin, E., Bartle, J. A., & Beaupre, L. (2007). *A young singer's journey: an integrated approach to musical literacy*. Hinshaw Music Publishing.
- Başaran Tanrıöver, G., Sevinç, S., & Temiz, E. (2018). Vaccai ve Concone ses etütlerinin öğrenci performans değerleri gelişimi üzerine etkisi. *Tarih Okulu Dergisi*, 11 (34), 1313–1338.
- Beck, A. (2013). *Vocalize! 45 accompanied vocal warm-ups that teach technique*. Alfred Publishing.
- Beck, A. (2017). *The vocalize! Canon collection: 55 rounds for choral and classroom singing*. Alfred Publishing.
- Brewer, M. (2003). *Mike Brewer's warm-ups! The indispensable handbook*. Faber Music Publishing.
- Brinckmeyer, L. (2015). *Wander the world with warm-ups*. Shawnee Press
- Cangal, N. (2002). *Atasözleri ve tekerlemeler üzerine şarkılar*. Kültür Bakanlığı Yayınları
- Caulkins, J. (2021). *Developing choral sound through the warm-up: 200+ tried and true vocal exercises for solo singers and choirs*. (edt. Bailey, M. E). MystroStudio Press.
- Chen, J. C. W. & Lee, H.W. (2013). A pilot study of using jazz warm up exercises in primary school choir in Hong Kong. *Music Education Research*, 15 (4), 435-454.
- Crocker, E. (2002). *Voice builders for better choirs: a complete resource for choral directors*. Hal Leonard Publishing.
- Çevik, S. (2019). *Koro eğitimi ve yönetimi*. (3.baskı). Müzik Eğitimi Yayınları.
- Day, J. (2013). *Church choir warm-ups: for voice, body & soul*. Hal Leonard Publishing.
- Dilworth, R. (2006). *Choir builders: Fundamental vocal techniques for classroom and general use*. Hal Leonard Publishing.
- Dilworth, R.,& Crocker, E. (2009). *Choir builders for growing voices: 18 vocal exercises for warm-up & workout*. Hal Leonard Publishing.

- Dilworth, R. (2013). *Choir builders for growing voices 2: 24 more vocal exercises for warm-up and workout*. Hal Leonard Publishing.
- Değer, A. Ç. (2008). *Koro eğitimciliği semineri notları*. 1. Çocuk Korosu Çalıştayı- Şeflik Kursu, 7-12 Temmuz, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Değer, A.Ç., & Aytepe, Ç. (2009). Çocuk korolarında temel müzik eğitimi II. Ponto Grafik Tasarım Matbaacılık Hizmetleri.
- Egüz, S. (1976). *Toplu ses eğitimi I*. Ayyıldız Matbaası.
- Emerson, R. (2009). *Pop warm-ups & work-outs for guys*. Hal Leonard Publishing.
- Emerson, R. (2011). *Pop warm-ups & work-outs for choir 1*. Hal Leonard Publishing.
- Emerson, R. (2015). *Pop warm-ups & work-outs for choir 2*. Hal Leonard Publishing.
- Erdem, B. O. (2019). Koro provasında verimlilik araçları. *Sahne ve Müzik*, (9) , 82-109.
- Falcao, L. M. G., Masson, M. L. V., Oliveira, G., & Behlau, M. (2014). Spectrographic analysis of the effect of vocal warm-up on the voice of choir girls. *Audiol Commun. Res.* 19 (4), 380-386. <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000300001372>
- Gilpin, G. (2011). *115 tang tungling tongue twisters from a to z*. Shawnee Press Publishing.
- Grady, M. L., & Cunningham, S. L.C. (2018). The effects of three physical and vocal warm-up procedures on acoustic and perceptual measures of choral sound. *Journal of Voice*, 32 (2), 192-199. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.04.003>.
- Griffin, M. (2013). *"Bumblebee! rounds and warm-ups for choirs"* (2nd ed.). Music Education World Publishing.
- Gröger, B. (2010). *Loop songs: 44 warm-up and performance studies for jazz, pop, and gospel choirs*. Schott Publishing .
- Heizmann, K. (2003). *Vocal warm-ups: 200 exercises for chorus and solo singers*. Schott Publishing.
- Horstmann, S. (2009). *Choral vocal technique, evoking sound: the choral warm-up*. GIA Publications.
- Jordan, J. (2005a). *Evoking sound. choral warm-up: Method, procedures, planning and core vocal exercises*. GIA Publications.
- Jordan, J. (2005b). *The choral warm-up: teaching and rehearsal cards*. GIA Publishing.
- Jordan, J., & Borower, J. (2018). *Evoking sound: the complete choral warm-up sequences*. GIA Publications.

- Jordan, J., & Ames, R. (2010). *The choral warm-up: accompanied modal canons*. GIA Publications.
- Jordan, J., & Mehafeey, M. (2001). *Choral ensemble intonation*. GIA Publications.
- Jordan, J. (2007). *The choral rehearsal: techniques and procedures*. GIA Publications.
- Kane, B. (2005). *Singing tongue twisters a-z contains 50 creative and fun vocal warm-ups for improving diction and pitch*. Jazz Path Publishing.
- Kane, B. (2016). *Sing after me: echo songs and warm-ups for young voices*. Jazz Path Publishing.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (9. baskı). Nobel Yayınları.
- Knight, P. (2015). *Sing! vocal warm-ups for all styles*. Music Sales America Publishing.
- Krammer, T. (2020). *Harmonic warm-ups: for choirs and vocal groups*. Alfred Music Publishing.
- Krammer, T. (2020). *Harmonic warm-ups: for choirs and vocal groups*. Alfred Music Publishing.
- Looney, N., & Adams, M. (2018). *Vocal warm-ups and technical exercises for kids!*. Full Voice Music Publishing.
- Miller, C., & McKenna, A. (2013). *Quick starts for young choirs*. Hal Leonard Publishing.
- Nesheim, P., & Noble, W. (1995). *Building beautiful voices*. Roger Dean Publishing.
- Onofre, F., Prado, Y. A., Rojas, G.V.E., Garcia, D. M., & Ricz, L.A. (2017). Measurements of the acoustic speaking voice after vocal warm-up and cool-down in choir singers. *Journal of Voice*, 31 (1), 129.e9-129.e14. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.12.004>
- Pfausch, L. (1969). *Mental warmups for the choral director*. Lawson-Gould Music Publishers.
- Reibl, T. (2019). *The ultimate book of choral warm-ups and energisers: turbo charge your choir*. AuthorHouse UK Publishing.
- Robinson, C. S. (2021). *Contemporary warm-ups for choir and popular music ensembles. a modern approach to warming singers up*. Spencer Originals Publishing.
- Robinson, R., & Althouse, J. (1995). *The complete choral warm-up book: a sourcebook for choral directors*. Alfred Publishing.
- Seeling, T. (2005). *The perfect blend*. Shawnee Publishing.
- Sharon, D., & Frizzell, J. D. (2017). *A cappella warm-ups: for pop and jazz choirs*. Hal Leonard Publishing.

- Shaw, K. (2000). *Warm-ups for pop, jazz and show choirs*. Hal Leonard Publishing
- Töreyin, A.M. (2001). *Müzik eğitimi anabilim dallarının ses eğitimi alan derslerinde karşılaşılan sorunlar ve müzik öğretmenliğine etkileri*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu Bildirileri, 1–3 Kasım, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sevda Cenap And Vakfı Yayınları, 119–130.
- Türkmen, E. F. & Pancar, A. (2018). Koro eğitiminde Dalcroze yönteminin müziksel algı ve bilgilendirme öğrenme alanı açısından değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4 (8), 12-35.
- Uçan, A. (2001). İnsan, müzik, koro ve koro eğitiminin temelleri. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu Bildirileri, 1–3 Kasım, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sevda Cenap And Vakfı Yayınları, 7-56.
- Walth, G. (2011). *Jazz warm-ups and vocalises*. Hal Leonard Publishing.
- Walth, G. (2014). *Warm-Up! 20 purpose driven etudes to develop essential choral skills*. Hal Leonard Publishing.
- Yadigaroglu, Z. (2022). *Examples of goal-oriented functional warm-up exercises in choir education*. 5th International Conference on Innovative Studies of Contemporary Sciences. 14-16 January, Tokio, Proceedings Book, Iksad Global Publishing

İnternet Kaynakçası

- URL-1 [https://en.wikipedia.org/wiki/Loop_\(music\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Loop_(music)) (Erişim tarihi: 14.10.2021)
- URL-2 [https://en.wikipedia.org/wiki/Round_\(music\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Round_(music)) (Erişim tarihi: 22.10.2021)
- URL-3 [https://en.wikipedia.org/wiki/Icebreaker_\(facilitation\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Icebreaker_(facilitation)) (Erişim tarihi: 23.10. 2021)

Ek. Araştırmacının koroda ısınma ile ilgili yaptığı çalıştay görseli



Afiş tasarımı: Kakajan Öwezow, 2018