

Aralık 25'

MÜZİK EĞİTİMİ

Alanında Uluslararası Derleme, Araştırma ve Çalışmalar



EDİTÖR **PROF. DR. ONUR ZAHAL**

 **SERÜVEN**
YAYINEVİ

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2025

ISBN • 978-625-8559-41-5

© 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: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA
ULUSLARARASI DERLEME,
ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

- ARALIK 2025 -

EDİTÖR **PROF. DR. ONUR ZAHAL**

İÇİNDEKİLER

MÜZİĞİN VE MÜZİK DERSİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	1
Barış KARDEŞ, Gökalp PARASIZ	

KEMAN EĞİTİMİNDE PERFORMANS ANKSİYETESİ: BEDEN MERKEZLİ MEDİTATİF YAKLAŞIMLAR	17
Gül SAKARYA	

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARI 2025-2026 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI ÖZEL YETENEK SINAV KILAVUZLARININ İNCELENMESİ	35
Özge GENÇEL ATAMAN, Gökalp PARASIZ	

PİYANO EĞİTİMİNDE CRESCENDO VE DECRESCENDO ÖĞRETİMİNDE ANLAMLANDIRMAYA DAYALI ÖRNEKLERİN ETKİSİ	55
Mahmutcan AKÇAY, M. Kayhan KURTULDU	



MÜZİĞİN VE MÜZİK DERSİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ¹

“ ”

Barış KARDEŞ²

Gökalp PARASIZ³

¹ Bu çalışma, 29.09.2023 tarihinde Ankara’da düzenlenen 1.Bilisel Uluslararası Gordion Bilimsel Araştırmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Balıkesir/Türkiye, ORCID: 0000-0002-4802-5202, bariskardes@balikesir.edu.tr

³ Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Balıkesir/Türkiye, ORCID: 0000-0002-9349-0293, gokalp.parasiz@balikesir.edu.tr

GİRİŞ

Müzik, insan yaşamının evrensel bir parçası olup, tarihsel süreçte bir iletişim ve kültürel miras aracı olarak temel bir ihtiyaç kabul edilmiştir (Sığırtmaç, 2005). Bireyin gelişiminin en hızlı olduğu ve temel becerilerin kazanıldığı okul öncesi dönem (0-6 yaş), müziğin zenginleştirici etkisinden maksimum düzeyde faydalanılması gereken kritik bir evredir (Aylaz, 2018; Özal Göncü, 2010). Bu dönemde uygulanan müzik eğitimi, çocuğun bütüncül gelişimini desteklemesi nedeniyle genel eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olarak görülmektedir (Polat, 2018).

Alanyazın incelendiğinde, müziksel etkinliklerin çocuğun gelişim alanları üzerindeki çok boyutlu ve derin etkileri net bir şekilde görülmektedir. Bilişsel gelişim açısından müzik, işitsel algı eğitimi destekleyerek dikkat yoğunlaştırma, sesleri tanıma ve ayırt etme gibi temel becerileri geliştirir (Sığırtmaç, 2005). Uluslararası araştırmalar, müzik eğitiminin dilsel beceriler, özellikle şarkılı oyunlar ve ritim çalışmaları aracılığıyla, konuşma gelişimi ve okuma öncesi beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir (Jäncke, 2012; Bourne ve Jewitt, 2003; Susic, 2019). Ayrıca müzik eğitimi ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu da saptanmıştır (Cheek ve Smith, 1999).

Duygusal ve sosyal gelişim açısından ise müzik, çocuğun duygusal içeriğe karşı hassasiyetini artırır ve duygusal düzenleme becerilerine yardımcı olur (Trainor vd., 1997; PMC, 2021). Kolektif müzik yapma faaliyetleri, iş birliği ve koordinasyon gerektirdiği için sosyalleşmeyi teşvik ederken (Gerry vd., 2012; Couchenour ve Chrisman, 2016), müziğin kendisi bir estetik deneyim, rahatlama aracı ve öz ifade biçimi olarak kullanılır (Pellitteri, 2002; akt. PMC, 2021). Psikomotor gelişimde ise, çocuklar 3 yaşından itibaren müziğe eşgüdüllü hareket etme becerisinde artış gösterir ve 4 yaşından itibaren daha karmaşık hareketleri gerçekleştirebilir (Gooding ve Standley, 2009). Ritim çalışmaları ve yaratıcı dans gibi aktiviteler, büyük ve küçük kas koordinasyonunu destekler (Stinson, 1989; Ritson, 1986; akt. Sığırtmaç, 2005).

Bu çok yönlü faydalar ışığında, okul öncesi müzik eğitiminin temel hedefi, çocuğa belirli müziksel becerileri (şarkı söyleme, ritim çalma, dinleme) kazandırmanın ötesinde, onları aktif katılıma teşvik eden, keyifli müziksel anlar yaratmak ve böylece çocuğun müzikle güçlü ve özgün bir ilişki kurmasını sağlamaktır (Lindeberg-Piironen ve Ruokonen, 2017). Olumlu müziksel deneyimler yaşayan çocukların, okula, öğrenmeye ve arkadaşlarına karşı da olumlu tutumlar geliştirdiği gözlenmektedir (Yükrük vd., 2023).

Müzik eğitiminin yukarıda bahsedilen tüm potansiyeline rağmen, bu potansiyelin okul öncesi kurumlarda tam olarak gerçekleştirilemediği yönünde kaygılar mevcuttur. Alanyazındaki sorunlar genellikle pedagojik uygulama ve

öğretmen yeterlilikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Örneğin; Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin aldıkları Müzik Eğitimi dersi hedeflerinin dahi yalnızca orta düzeyde gerçekleştiği, bazı konularda (örneğin dünya müzik türleri) neredeyse hiç bilgi kazanılmadığı tespit edilmiştir (Akbulut, 2013). Bu durum, geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin müzik alanındaki bilgi ve beceri eksikliğinin önemli bir göstergesidir.

Özal Göncü (2010), okul öncesi müzik eğitimindeki temel sorunların başında öğretmenlerin müzik eğitimine bakış açısı, konu alanındaki bilgi yetersizliği ve materyal eksikliği geldiğini belirtmektedir. Uluslararası çalışmalar da bu görüşü desteklemekte; bazı öğretmenlerin müzik eğitimini önemsiz veya sadece eğlence amaçlı görmesi nedeniyle, derslerin öğretmen merkezli ve sıkıcı işlendiğini, bu durumun da öğretmen hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olmasıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Serani, 2019; Md. Jais vd., 2021). Polat (2018) ise, yöntemlerin incelenmesi sonucunda çocuklara daha fazla özgürlük ve yaratıcılık alanlarının sağlanmasının önemini belirtmiştir.

Bu sorunlar zinciri, müzik eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Müzik eğitiminin başarıya ulaşması için yalnızca program ve öğretmen yeterliliklerine odaklanmak yeterli değildir; eğitimin ana öznesi olan *öğrencinin* sürece yönelik yaklaşımı da temel bir belirleyicidir. Bir çocuğun derse katılım düzeyi, kullanılan materyale, müziğin türüne, öğretmenin yöntemine ve bu unsurların bir araya gelerek çocukta oluşturduğu “müziğe ve müzik dersine yönelik yaklaşımına” bağlıdır. Çocukların hangi şarkı sözlerinden (Gembris, 2006; Moog, 1976; akt. Gooding ve Standley, 2009) ve hangi çalgılardan (Gooding ve Standley, 2009) hoşlandığının, müziğe eşlik etme ve ses çıkarma konusundaki özgüvenlerinin (Sığırtmaç, 2005) belirlenmesi, pedagojik uygulamaları iyileştirmenin en güvenilir yoludur.

Mevcut alanyazında öğretmen ve program odaklı çalışmalar yoğunluk-tayken, çocukların müziğe karşı geliştirdiği tutumları, derse yönelik algıları ve tercihlerini derinlemesine inceleyen, onların sesini duyuran araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, soruna öğrenci perspektifinden bir çözüm üretme arayışıyla tasarlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin “Müziğe ve Müzik Dersine Yönelik Yaklaşımlarını” (müziğe karşı tutum, derse katılım istekliliği, müziksel tercihler ve algı düzeyi) akademik bir çerçevede incelemek, bu yaklaşımları etkileyen faktörleri belirlemek ve elde edilen bulgular ışığında alana yönelik öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, aşağıdaki gerekçelerle alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır:

1. Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Desteklenmesi: Çalışma, müzik eğitimindeki uygulama sorunlarına yönelik çözüm önerilerini, eğitimin odağındaki çocuğun deneyimi ve yaklaşımı üzerinden üreterek, daha öğrenci merkezli bir pedagojik yaklaşıma geçişi destekleyecektir.

2. Uygulama Alanına Yönelik Somut Veri Sağlama: Çocukların en çok ilgisini çeken müzik türleri, şarkı sözleri (Yükrük vd., 2023) ve enstrüman tercihleri gibi somut verilerin ortaya çıkarılması, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde kullanacağı dağarcığın (repertuvarın) ve materyallerin (Polat, 2018) çocuğun ilgi ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde belirlenmesine rehberlik edecektir.

3. Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Katkı: Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında (Akbulut, 2013) ve hizmet içi eğitimlerde (Özal Göncü, 2010), öğretmen adaylarının çocukların müzik algılarını ve ilgilerini anlama konusunda daha yetkin hale gelmelerini sağlayacak içeriklerin geliştirilmesine bilimsel zemin hazırlayacaktır.

4. Müziğin Gelişimsel Potansiyelinin Maksimizasyonu: Müziğe karşı olumlu yaklaşım sergileyen çocukların genel öğrenme motivasyonlarının (Yükrük vd., 2023) ve sosyal becerilerinin (PMC, 2021) de yüksek olduğu bulgusu göz önüne alındığında, bu araştırma, müzik dersi yaklaşımını iyileştirerek müziğin bütüncül gelişim potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olacaktır.

Bu kapsamda, araştırmadan elde edilecek sonuçların, okul öncesi müzik eğitimi politikalarının ve uygulama standartlarının belirlenmesinde hem ulusal hem de uluslararası düzeydeki eğitimciler ve araştırmacılar için değerli bir kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama aracı detaylı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen ve değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın mevcut koşulları saptamayı amaçlayan genel tarama modeline uygun olarak tasarlanmış betimsel bir araştırmadır (Karasar, 2017). Tarama araştırmaları, büyük bir evrenden seçilen örneklemeler üzerinden veri toplayarak, evrenin genel özelliklerini, tutumlarını veya yeterliklerini ortaya koyma işlevini üstlenmektedir (Creswell, 2014; Büyükoztürk vd., 2017).

Bu araştırmada, geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin, lisans eğitimleri sırasında aldıkları müzik dersine yönelik yaklaşımlarını, ilgi düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını saptamak temel amaç olduğundan, genel tarama modeli bu hedefe ulaşmada en uygun metodolojik çerçeveyi sağlamaktadır (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın betimsel niteliği, okul öncesi müzik eğitiminde öğretmen yeterlilikleri bağlamında var olan sorunları (Özal Göncü, 2010; Akbulut, 2013) öğrenci görüşleri üzerinden güncel bir şekilde belgeleme ihtiyacını karşılamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin toplam sayısı 76 olup, bu grubun 67'si kadın (%88,2) ve 9'u erkektir (%11,8). Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmacının zaman, maliyet ve erişilebilirlik açısından uygun olan bir grubu seçmesini içeren kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Cohen vd., 2018). Bu yöntem, Okul Öncesi Öğretmenliği programı öğrencilerinin müzik dersi deneyimlerine ilişkin kapsamlı ve bütüncül veriler elde edilmesine olanak tanımaktadır. Öğretmen adaylarının müziksel yetkinlik algıları, gelecekteki mesleki performanslarının ve sınıf içi müzik etkinliklerinin kalitesinin temel belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Md. Jais vd., 2021).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, çalışma grubunun müziğe ve müzik dersine yönelik yaklaşımlarını ölçmek amacıyla Anket Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket formu, betimsel araştırmalarda geniş kitlelerden standartlaştırılmış nicel veri toplamaya imkân veren etkili bir araçtır (Creswell, 2014).

Araştırmada kullanılan anket formu, alanyazın taraması ve ilgili ölçekler (Akbulut, 2013; Aylaz, 2018; Richards, 1999) incelenerek araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin müzik dinleme tercihleri, özel müzik eğitimi alma durumları, müzik dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları gibi temel değişkenleri ölçmeye odaklanmıştır. Özellikle öğrencilerin çalgı çalma isteği ve mevcut yeterlik durumları arasındaki farkın belirlenmesi, müzik eğitimi programlarının pedagojik içeriğinin gözden geçirilmesi için kritik veriler sunmaktadır. Anketin yapı geçerliği ve güvenilirliği (Cronbach Alpha katsayısı) gibi psikometrik özelliklerinin, sosyal bilimlerde kabul gören standartları karşılaması, elde edilen verilerin güvenilirliği açısından esastır (Büyüköztürk vd., 2017; Tavşancıl, 2010).

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesinde, betimsel araştırmaların temel gerekliliklerine uygun olarak (Karasar, 2017), betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerini ve anket maddelerine yönelik genel eğilimlerini ortaya koymak amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum ve yeterlik algılarının ortalamaları ve standart sapmaları, değişkenler arasındaki merkezi eğilim ve yayılımı göstermek üzere hesaplanmıştır. Analizler, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin müziğe ve müzik dersine yönelik yaklaşımlarını saptamak amacıyla toplanan veriler sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Sosyodemografik Değişkenler

		<i>f</i>	%
Cinsiyet			
	Kadın	67	88,2
	Erkek	9	11,8
Yaş			
	19-20	28	36,8
	21-22	34	44,7
	23 ve üzeri	14	18,4
Mezun olduğu okul türü			
	Anadolu Lisesi	68	89,5
	Açıköğretim Lisesi	1	1,3
	Diğer	7	9,2
Anne eğitim durumu			
	İlkokul	40	52,6
	Ortaokul	8	10,5
	Lise	22	28,9
	Diğer	6	7,9
Baba eğitim durumu			
	İlkokul	36	47,4
	Ortaokul	14	18,4
	Lise	16	21,1
	Lisans	8	10,5
	Diğer	2	2,6
Aile gelir düzeyi			
	Düşük	32	42,1
	Orta	35	46,1
	Yüksek	9	11,8
Özel müzik eğitimi alma durumu			
	Evet	16	21,1
	Hayır	60	78,9
Müzik dinlemeyi sevme durumu			
	Evet	76	100,0
Dinlenen müzik türü*			

	<i>f</i>	%
Pop	42	40,8
Rock	12	11,7
Klasik	9	8,7
Enstrümantel	3	2,9
Arabesk	6	5,8
Türk Halk Müziği	12	11,7
Hip-hop	3	2,9
Rap	13	12,6
Blues	2	1,9
Jazz	1	1,0
Enstrüman çalma durumu		
Evet	17	22,4
Hayır	59	77,6
Çaldığınız enstrüman*		
Bağlama	1	1,3
Kalimba	6	7,9
Gitar	6	7,9
Flüt	3	3,9
Ukelele	1	1,3
Enstrüman çalma isteği		
Evet	76	100,0
Hangi enstrüman çalma ister*		
Bağlama	7	8,5
Gitar	10	12,2
Ukelele	2	2,4
Bateri	7	8,5
Viyolonsel	7	8,5
Piyano	21	25,6
Keman	23	28,0
Ud	3	3,7
Ney	2	2,4
Konser vb. etkinliklere katılma isteği		
Evet	76	100,0
Müziği meslek olarak tercih etme durumu		
Evet	38	50,0
Hayır	38	50,0
Toplam	76	100,0

*Birden fazla seçenek işaretlenebilir.

Tablo 1'e göre katılımcıların 67'si kadınlardan (%88,2) oluşmaktadır ve katılımcıların 34'ü 21-22 (%44,7) yaş aralığındadır. Katılımcıların 60'ı (%78,9) özel müzik eğitimi almamışlardır. Katılımcıların tamamı müzik dinlemeyi sevdiğini belirtirken, pop müzik (%40,8), rap müzik (%12,6), rock ve Türk halk müziği (%11,7) en çok dinledikleri müzik türleri olmuştur. Elde edilen diğer bulgulara göre katılımcıların 59'u (%77,6) herhangi bir enstrüman çalmamaktadırlar ve tamamı bir enstrüman çalmak istediklerini belirtmektedirler. Katılımcıların en çok çalmak istedikleri çalgılar ise keman (%28) ve piyano (%25,6) olmuştur.

Tablo 2. *Müzik Dersine İlişkin İlgi*

Müzik dersinde işlenen konular ne düzeyde ilginizi çekmektedir?	f	%
Hiç ilgimi çekmez	4	5,3
İlgimi çekmez	3	3,9
Kararsızım	26	34,2
İlgimi çeker	36	47,4
Çok ilgimi çeker	7	9,2
Toplam	76	100,0

Tablo 2'ye göre katılımcıların 36'sı (%47,4) müzik dersinde işlenen konuların ilgisini çektiğini belirtirken, 26'sı (%34,2) kararsız olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3. *Müzik Dersindeki Temel Bilgilere İlişkin Kavrama Düzeyi*

Müzik dersinde aldığınız temel müzik bilgilerini ne düzeyde kavradığınızı düşünmektесiniz?	f	%
Çok az	4	5,3
Az	8	10,5
Kısmen	21	27,6
İyi	41	53,9
Çok iyi	2	2,6
Toplam	76	100,0

Tablo 3'te, elde edilen verilere göre "Müzik dersinde aldığınız temel müzik bilgilerini ne düzeyde kavradığınızı düşünmektесiniz?" sorusuna, katılımcıların 41'i (%53,9) müzik bilgilerini iyi düzeyde kavradığını belirttiği şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 4. *Müzik Dersindeki İleri Seviye Bilgilere İlişkin Kavrama Düzeyi*

Müzik dersinde aldığınız ileri seviye müzik bilgilerini ne düzeyde kavradığınızı düşünmektесiniz?	f	%
Çok az	10	13,2
Az	9	11,8
Kısmen	28	36,8
İyi	28	36,8
Çok iyi	1	1,3
Toplam	76	100,0

Tablo 4'e göre katılımcıların 28'i (%36,8) ileri seviye müzik bilgilerini kısmen kavradıklarını belirtirken, 28'i (%36,8) iyi düzeyde kavradıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. *Müzik Dersine İlişkin Anlama Düzeyi*

Müzik dersinde işlenen konuları anlamakta ne düzeyde güçlük çekmektesiniz?	<i>f</i>	%
Asla	1	1,3
Nadiren	29	38,2
Ara sıra	26	34,2
Sıklıkla	19	25,0
Her zaman	1	1,3
Toplam	76	100,0

Tablo 5’te elde edilen verilere göre katılımcıların 29’u (%38,2) nadiren müzik dersinde işlenen konuları anlamakta güçlük çektiğini belirtirken 26’sı (%34,2) ise ara sıra güçlük çektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 6. *Müzik Dersindeki İlişkin Bilgileri Kullanma Düzeyi*

Öğretmenlik yaşantınızda bu bilgileri ne düzeyde kullanabileceğinizi düşünmektesiniz?	<i>f</i>	%
Nadiren	10	13,2
Ara sıra	19	25,0
Sıklıkla	35	46,1
Her zaman	12	15,8
Toplam	76	100,0

Tablo 6’ya göre katılımcıların 35’i (%46,1) öğrendikleri bilgileri mesleki yaşantısında kullanabileceğini belirtirken 19’u ise (%25) ara sıra kullanabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7. *Müzik Dersi Teorik Boyutuna İlişkin Düşünceler*

Derslerin teorik boyutu size göre ne ölçüde yeterlidir?	<i>f</i>	%
Hiç yeterli değil	2	2,6
Yeterli değil	5	6,6
Kısmen yeterli	19	25,0
Yeterli	36	47,4
Çok yeterli	14	18,4
Toplam	76	100,0

Tablo 7’de “Derslerin teorik boyutu size göre ne ölçüde yeterlidir?” sorusuna katılımcıların 36’sı (%47,4) yeterli şeklinde yanıt verirken, 19’u (%25) kısmen yeterli şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 8. *Müzik Dersine İlişkin Uygulama Boyutu Düzeyi*

Derslerin uygulamalı boyutu size göre ne ölçüde yeterlidir?	<i>f</i>	%
Hiç yeterli değil	6	7,9
Yeterli değil	14	18,4
Kısmen yeterli	8	10,5
Yeterli	37	48,7
Çok yeterli	11	14,5
Toplam	76	100,0

Tablo 8'e göre katılımcıların 37'si (%48,7) derslerin uygulama boyutunun yeterli olduğunu belirtirken, 14'ü ise (%18,4) yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 9. *Müzik Dersine İlişkin Teorik Bilgilerin Anlaşılabilirliği*

Derse yönelik teorik bilgilerin anlaşılabilirliği size göre ne düzeyde yeterlidir?	<i>f</i>	%
Yeterli değil	1	1,3
Kısmen yeterli	21	27,6
Yeterli	42	55,3
Çok yeterli	12	15,8
Toplam	76	100,0

Tablo 9'a göre katılımcıların 42'si (%55,3) teorik bilgilerin anlaşılabilirliğinin yeterli olduğunu belirtirken, 21'i (%27,6) ise kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 10. *Müzik Dersine İlişkin Uygulamalı Bilgilerin Anlaşılabilirliği*

Derse yönelik uygulamalı bilgilerin anlaşılabilirliği size göre ne ölçüde yeterlidir?	<i>f</i>	%
Hiç yeterli değil	7	9,2
Yeterli değil	9	11,8
Kısmen yeterli	18	23,7
Yeterli	31	40,8
Çok yeterli	11	14,5
Toplam	76	100,0

Tablo 10'da katılımcılar "Derse yönelik uygulamalı bilgilerin anlaşılabilirliği size göre ne ölçüde yeterlidir?" sorusuna 31 (%40,8) yeterli, 18 (%23,7) kısmen yeterli şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 11. *Müzik Dersine Katılım Düzeyi*

Ders uygulamalarına sizin katılım düzeyiniz ne ölçüde yeterlidir?	<i>f</i>	%
Hiç yeterli değil	2	2,6
Yeterli değil	11	14,5
Kısmen yeterli	28	36,8
Yeterli	27	35,5
Çok yeterli	8	10,5
Toplam	76	100,0

Tablo 11'e göre katılımcıların 28'i (%36,8) ders uygulamalarına katılım düzeylerinin kısmen yeterli olduğunu belirtirken, 27'si (%35,5) katılım düzeylerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 12. *Müzik Dersine İlişkin Etkinlik Düzeyi*

Derse yönelik konser ve dinleti gibi etkinlikler size göre ne ölçüde yeterlidir?	<i>f</i>	%
Hiç yeterli değil	5	6,6
Yeterli değil	17	22,4
Kısmen yeterli	19	25,0
Yeterli	26	34,2
Çok yeterli	9	11,8
Toplam	76	100,0

Tablo 12'ye göre katılımcıların 26'sı (%34,2) derse yönelik konser ve dinleti gibi etkinliklerin yeterli olduğunu belirtirken, 19'u (%25) kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 13. *Müzik Dersinde Teknolojinin Kullanımı*

Dersin işlenişindeki teknoloji kullanımı size göre ne ölçüde yeterlidir?	<i>f</i>	%
Yeterli değil	7	9,2
Kısmen yeterli	15	19,7
Yeterli	35	46,1
Çok yeterli	19	25,0
Toplam	76	100,0

Tablo 13'e göre katılımcıların 35'i (%46,1) ders işlenişindeki teknoloji kullanımının yeterli olduğunu belirtirken 19'u (%25) çok yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 14. *Müzik Dersinde Kullanılan Materyal Yeterliliği*

Dersin işlenişine yönelik kullanılan materyaller size göre ne ölçüde yeterlidir?	f	%
Yeterli değil	4	5,3
Kısmen yeterli	23	30,3
Yeterli	37	48,7
Çok yeterli	12	15,8
Toplam	76	100,0

Tablo 14'e göre katılımcıların 37'si (%48,7) ders işlenişine yönelik kullanılan materyallerin yeterli olduğunu belirtirken, 23'ü ise (%30,3) kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 15. *Müzik Dersinde Kullanılan Materyal Uyumluluğu*

Dersin işlenişinde kullanılan materyaller dersin içeriği ile ne ölçüde tutarlıdır?	f	%
Tutarlı değil	3	3,9
Kısmen tutarlı	17	22,4
Tutarlı	32	42,1
Çok tutarlı	24	31,6
Toplam	76	100,0

Tablo 15'te katılımcıların 32'sinin (%42,1) ders işlenişinde kullanılan materyalin ders içeriği ile tutarlı olduğunu, 24'ünün ise (%31,6) çok tutarlı olduğunu belirttikleri görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma Balıkesir Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müziğe ve müzik dersine yönelik yaklaşımlarını betimsel olarak incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin yüksek düzeydeki kişisel müzik ilgisi ile mesleki yeterlikleri arasındaki temel sorun alanlarını ve lisans programındaki müzik eğitiminin etkililiğine dair algılarını net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen temel sonuçlar, uluslararası alanyazın ışığında şu şekilde özetlenebilir:

Yüksek Duyuşsal İlgiye Karşın Düşük Formal Yeterlik Algısı

Katılımcıların tamamının (%100,0) müzik dinlemeyi sevmesi ve yine tamamının (%100,0) bir enstrüman çalmak istemesi, Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin müziğe yönelik yüksek düzeyde bir duyuşsal eğilime sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, müziğin evrensel bir ilgi ve rahatlama aracı olduğu yönündeki genel kabulü desteklemektedir (PMC, 2021).

Yüksek ilgiye rağmen, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%78,9) özel müzik eğitimi almamış olması ve %77,6'sının aktif olarak herhangi bir enstrüman çalmaması, formal müziksel beceri ve yeterlik açısından önemli bir boşluk olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Sığırtmaç (2005) ve Richards (1999, akt. Sığırtmaç, 2005) gibi araştırmacıların vurguladığı, okul öncesi öğretmen adaylarının müziksel güven ve beceri eksikliği sorununu doğrulamaktadır.

Öğrencilerin popüler kültür ürünlerine (Pop: %40,8, Rap: %12,6) ilgi göstermesine rağmen, en çok çalmak istedikleri enstrümanların keman (%28,0) ve piyano (%25,6) olması, geleneksel müzik eğitimi enstrümanlarına yönelik bir beklenti ve arzu olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim programlarının, öğrencilerin güncel kültürel tercihlerini dikkate alarak geleneksel pedagojik hedefleri dengelemesi gerektiğini işaret etmektedir (Serani, 2019).

Müzik Eğitimi Dersinin Etkililiğine Yönelik Algılar

Öğrenciler temel müzik bilgilerini iyi düzeyde kavradığını düşünürken (%53,9), ileri seviye müzik bilgilerini ise kısmen/iyi düzeyde (%36,8) kavradığını belirtmektedir. Bu bulgu, Okul Öncesi Müzik Eğitimi derslerinin hedeflerini tam olarak gerçekleştirmediği ve özellikle ileri/zor konuların (örneğin dünya müzik türleri veya karmaşık müzik bilgileri) yeterince anlaşılamadığı yönündeki Akbulut'un (2013) tespitleriyle paralellik taşımaktadır.

Derslerin teorik boyutunun yeterliliği (%47,4) ve anlaşılabilirliği (%55,3) yüksek olarak algılanırken, uygulamalı boyutun yeterliliği ve anlaşılabilirliğine yönelik algılar, teorik boyuta kıyasla daha düşüktür. Bu sonuç, müzik eğitimindeki temel sorunun, bilginin aktarılmasında değil, bilgiyi pratiğe dökme ve uygulama becerisini geliştirmede yaşandığını düşündürmektedir (Özal Göncü, 2010). Öğrenci katılım düzeyinin kısmen yeterli (%36,8) olarak algılanması da bu durumu desteklemektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı (%46,1), edindikleri bilgileri mesleki yaşamlarında sıklıkla kullanabileceklerini belirtmiştir. Bu, öğretmen adaylarının müzik eğitiminin okul öncesi pedagojisindeki rolüne olumlu bir bakış açısıyla yaklaştığını ve eğitimin amaç-araç ilişkisini kurabildiğini göstermektedir.

Derslere yönelik konser ve dinleti gibi etkinliklerin yeterliliğinin düşük düzeyde (%22,4 “yeterli değil”) algılanması müziksel kültürü zenginleştiren, motivasyonu artıran ve estetik duyguyu geliştiren bu tür dış etkinliklerin programda zayıf kaldığını ortaya koymaktadır. Müzik eğitiminde estetik deneyim ve kültürel mirasın önemini vurgulayan alanyazın (Sığırtmaç, 2005.; Pelliteri, 2002; akt. PMC, 2021) ile çelişen bu durum, programın geliştirilmesi gereken kritik bir noktasını işaret etmektedir.

Öneriler

Elde edilen bu bulgular ışığında, okul öncesi müzik eğitiminin kalitesini artırmak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarına ve uygulamalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Müziksel Beceride Farkındalık ve Gelişim Odaklı Programlama

○ Öğretmen adaylarının yüksek motivasyonlarını ve çalgı çalma isteklerini karşılamak için, lisans programlarındaki müzik derslerinin uygulamalı içeriği artırılmalıdır. Program, özellikle keman ve piyano gibi popüler enstrümanlarda temel seviyede bile olsa pratik beceri kazandırmaya yönelik modüller içermelidir. Bu, adayların öz-yeterlik algısını yükseltecektir (Bandura, 1997; akt. Cohen vd., 2018).

○ Özel müzik eğitimi almamış olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu gerçeği göz önüne alınarak, dersler temel becerilerden başlayarak diferansiye edilmiş bir öğrenme ortamı sunmalıdır.

Pedagojik ve Metodik Gelişim

○ Öğrencilerin ileri seviye müzik bilgilerini kısmen kavradığı yönündeki bulguya istinaden, ders içeriği Okul Öncesi Eğitimi bağlamına daha entegre edilmeli ve teorik bilgi, pratik uygulama ile ilişkilendirilmelidir. Örneğin, Polat'ın (2018) vurguladığı yaratıcılık ve özgürlük alanını genişleten Dalcroze, Orff gibi yöntemlerin kullanımı uygulamalı derslerde artırılmalıdır.

○ Derslerde işlenen müzik repertuarı, öğrencilerin ilgi duyduğu Pop, Rock ve Rap gibi modern türlerden pedagojik olarak uygun örnekleri içerecek şekilde güncellenmeli, böylece öğrencilerin duyuşsal ilgileri ile mesleki içerik arasındaki bağlantı güçlendirilmelidir.

Zenginleştirici Deneyim Alanlarının Yaratılması:

○ Konser, dinleti ve sanatsal etkinliklerin yeterliliğine yönelik memnuniyetsizlik (%47,4 yetersiz veya kısmen yeterli), programın kültürel ve sanatsal zenginleştirme boyutunda eksik olduğunu göstermektedir. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, öğrencilerin aktif katılımcı olarak yer alacağı (sahne arkası, organizasyon, performans) müziksel etkinlikleri zorunlu hale getirmeli veya ders dışı programlar ile desteklemelidir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

○ Bu betimsel çalışmanın bulguları, Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin müzik dersi öz-yeterlik algıları ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel araştırmalarla desteklenmelidir.

○ Öğrencilerin ileri seviye müzik bilgisine yönelik güçlük algısını derinlemesine anlamak için, odak grup görüşmeleri gibi nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2013). Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Anabilim Dalı programında yer alan müzik eğitimi dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 9-16.
- Aylaz, B. (2018). Okulöncesi dönemdeki çocuklarda müzik eğitimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Bourne, J., & Jewitt, C. (2003). Orchestrating debate: A multimodal analysis of classroom interaction. Reading, 37(2), 64-72.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Cheek, J. M., & Smith, L. R. (1999). Music training and mathematics achievement. Adolescence, 34(136), 759-761.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.
- Couchenour, D., & Chrisman, J. (Eds.). (2016). The SAGE encyclopedia of contemporary early childhood education. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gembris, H. (2006). The development of musical abilities. MENC handbook of musical cognition and development, 124-164.
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. Developmental Science, 15(3), 307-316.
- Gooding, L. F., & Standley, J. M. (2009). Musical development of preschool children: A literature review. DergiPark. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227333>
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Md. Jais, M. Z., Ali, A. M., Arshad, M. A. A., & Salleh, F. (2021). Integration of music in teaching and learning in preschool: Teacher readiness. HrMars.
- Jäncke, L. (2012). The relationship between music and language. The music of the hemispheres: An introduction to music and brain. Oxford University Press.
- Lindeberg-Piironen, N., & Ruokonen, I. (2017). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study. Early Child Development and Care, 191(13-14), 2115-2127.
- Md. Jais, M. Z., Ali, A. M., Arshad, M. A. A., & Salleh, F. (2021). Integration of music in teaching and learning in preschool: Teacher readiness. HrMars.

- Özal Göncü, İ. (2010). Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 355-362
- PMC. (2021). Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. PMC - PubMed Central. Erişim Adresi: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8037606/>
- Polat, B. B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9(1), 6-13
- Serani, G. S. (2019). The music experience of preschool teachers in the classroom. *Journal of Education and Culture Studies*, 3(2), 1-10.
- Sığırtmacı, A. (2005). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30-39.
- Sušić, B. B. (2019). Preschool Education Students'attitudes About The Possible Impact Of Music On Children's Speech Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(1), 73-84.
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (4. baskı). Nobel Yayın Dağıtım
- Trainor, L. J., Clark, P. E., Huntley, M. D., & Adams, B. (1997). The acoustic basis of affect in infant-directed speech. *Child Development*, 68(4), 587-596.
- Yükrük, F., Uçar, H., & Balcı, Z. T. (2023). Bazı okul öncesi dönemi çocuk şarkılarının MEB'in belirlediği değerler çerçevesinde incelenmesi. *SMART Journal*, 10(129), 378-397.



KEMAN EĞİTİMİNDE PERFORMANS ANKSİYETESİ: BEDEN MERKEZLİ MEDİTATİF YAKLAŞIMLAR

“ ”

Gül SAKARYA ¹

¹ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, gulsakarya@trakya.edu.tr. ORCID No: 0000-0002-2377-176X.

Giriş

Anksiyete, toplumun belli bir kesimini etkileyen ve farklı biçimlerde meydana gelebilen bir rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (Salmon, P1990). Vücudun strese karşı gösterdiği “savaş veya kaç” mekanizmasını tetikleyen ve performansın niteliği üzerinde bilişsel, davranışsal ve fiziksel bir dizi semptom ile ortaya çıkan psikolojik bir tepkidir (Zhukov, 2009). Çoğunlukla beceri, odaklanma ve öz değerlendirme gerektiren etkinliklerle ilişkilendirilen fiziksel ve psikolojik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Sinico, vd., 2012).

Performans anksiyetesi, topluluk önünde müzik yapma, konuşma, dans etme, spor vb. etkinlikler sergileyen bireyleri etkileyebilen bir rahatsızlık olarak ifade edilmektedir (Studer, vd., 2011; Kenny, 2004; Barbar, vd., 2014). Müzik performansı yoğun baskı altında gerçekleştirilen ve beceri gerektiren bir aktivite olduğundan genellikle yoğun bir kaygı kaynağı olarak değerlendirilir (Wells, vd., 2012). Müzik performans anksiyetesi (MPA), ortam ya da hazırlık seviyesi fark etmeksizin müzik performansıyla ilgili sürekli bir kaygı olarak tanımlanır (Wege, 2025).

MPA, müzisyenlerin toplum içinde bir performans sergilerken yaşadıkları stres ile karakterize edilen (Shorey, 2020; Burin vd., 2019; Salmon, 1990; Casanova vd., 2025), önceki deneyimlere ilişkin belirli bir koşullanmanın etkisi ile gelişen (Kenny, 2009; Kantor-Martynuska & Kenny, 2018; Yöndem, 2012), bilişsel, duyuşsal, fizyolojik ve psikolojik semptomlar ile kendini belli eden (Boileau, 2024; Kenny, 2009), sosyal kaygı bozukluğunun bir alt türü olarak kabul edilir (Burin & Osório, 2016; Burin & Osório, 2017). Müzisyenlerde ortaya çıkan oldukça yaygın bir sorun olarak bilinmektedir (Çirakoglu, 2013; Otacıoğlu, 2024; Schaap, 2022; Fernholz, vd., 2019; Fishbein vd., 1988; Paese ve Egermann, 2024; Stanson, 2019; Boileau, 2024).

Paradoksal Anksiyete

MPA, kişinin kendi duyumsamasına göre nasıl algılandığına ilişkin değişkenlik gösterebilen paradoksal bir yapıdadır (Kenny, 2004). Bazı araştırmalar, MPA'nın öğrencilerin bir kısmı tarafından bir sorun olarak algılandığını ortaya koymuştur (Studer, vd., 2011). Yüksek seviyedeki performans kaygısı, performansın kalitesini düşürürken; olağan sınırlar içerisinde seyreden performans kaygısı ise performansın başarısını desteklemeye yardımcı olabilmektedir (Kenny, 2004; Salmon, 1990; Burin, vd., 2019; Shorey, 2020; Petrovich, 2003; Uzun, vd., 2023).

Son yıllarda yapılan çalışmalar bireylerin performans kaygısını tamamen yok etmek yerine kaygıyı kabullenmeye, rahatlamaya, olumsuz düşüncelerle yüzleşmeye ve dönüştürmeye odaklanmıştır (Wege, 2025). Bir müzisyenin

performans öncesinde ve sırasında heyecan ve endişe duyması bir ölçüye kadar normal kabul edilebilir. Bu duyumsamalar, belli bir performansı sergileyebilmek adına vücuda gerekli adrenalini sağlayarak bir bakıma işlevsel olsa da, kaygının düzeyi arttıkça performanstaki başarının olumsuz etkilenmesi olasılığı artmaktadır. Bu nedenle, performansa yönelik kaygıyı tümenden ortadan kaldırmaya çalışmaktan ziyade, kaygının düzeyini en aza indirgeyerek ondan nasıl faydalanabileceği hakkında tartışmak daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Bu bakımdan, kaygıyı yönetmek ve onu işlevsel hale getirmek birincil amaç olarak değerlendirilebilir.

Tetikleyiciler

Performans anksiyetesinin nedenleri arasında kişinin hem kendi performansına yönelik olumsuz yargıları hem de diğer kişilerin/izleyicilerin kişinin performansına yönelik olası olumsuz yargılarının yer aldığı bilinmektedir (Diaz, 2018; Kenny & Halls, 2018; Kenny, 2009; Manzoni, vd., 2008; Pae-se & Egermann, 2024; LeBlanc, 2021; Döğer, 2021; Nagel, 1990; Yöndem, 2012). Öz-eleştiri ve dışsal değerlendirici eleştirileri (izleyiciler, sınav jürileri, akranlar, aile öğretmenler vb.) performans anksiyetesini tetikleyebilir. Başarmaya olan derin istek ve zorunluluk hissi de bu kaygıya yol açabilen faktörlerden sayılabilir.

Performansa yönelik kötümserlik (LeBlanc, 2021; Döğer, 2021; Yöndem, 2012), mükemmeliyetçi kişilik özellikleri (Yöndem, 2012; Çirakoglu, 2013; Otacioğlu, 2024; Sarıkaya, 2018) performans anksiyetesini tetikleyen özellikler arasında yer alır. Ayrıca MPA ile öz saygı (Kenny, 2004), özgüven (Tokinan, 2014; Otacioğlu, 2024; Döğer, 2021), öz yeterlik (Petrovich, 2003; Spahn, vd., 2021; Nagel, 1990) kavramları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Olumlu duygu ve düşünceler taşıyan müzik öğretmeni adayları daha az performans kaygısı hissetmektedir (Eğilmez, 2021). Salmon (1990), performansa ilişkin olumsuz düşünceleri “kendini gerçekleştiren kehanet” ile sonuçlanacağını belirtmektedir.

Semptomlar ve başa çıkma stratejileri

MPA'nın semptomları arasında yüksek kalp atış hızı, kas gerginliği, titreme, terleme (Kenny & Halls, 2018; Kenny, 2004; Schaap, 2022; Eğilmez, 2012; Zhukov, 2009; Tokinan, 2014; Nagel, 1990), odaklanma güçlüğü (Schaap, 2022; Tokinan, 2014), bulanık görme ve mide bulantısı (Kenny & Halls, 2018; Zhukov, 2009; Tokinan, 2014), sindirim sistemi bozuklukları (Kenny & Halls, 2018; Tokinan, 2014) gibi fiziksel semptomlar yer almaktadır.

Öz saygıyı yükseltmek Casanova, vd., 2025) ve öz yeterlik (Petrovich, 2003), MPA ile baş etmenin en önemli yollarından sayılabilir. MPA ile başa çıkma stratejileri arasında, Bilişsel Davranışçı Terapi (Kenny, 2005; Kilgus, 2024; Burin, vd., 2016), nefes çalışmaları (Studer, vd., 2011; Manzoni, vd.,

2008; Sisterhen, 2005; Brodsky, 1996; Cornett & Urhan, 2021; yoga ve meditasyon Burin, vd., 2016; Khalsa, vd., 2009; Fishbein, vd., 1988) Alexander Tekniği (Tempera, 2018; Zhukov, 2009) gevşeme teknikleri (Manzoni, vd., 2008; Brodsky, 1996) ve farkındalık (mindfulness) eğitimi (Lothes II, vd., 2022; Stanson, 2019) gösterilebilir.

Yoga, nefes ve meditasyon

Kadim bir öz düzenleme stratejisi olan meditasyon (Baird, 2016), kendi kendine yönetilen egzersizler aracılığıyla kendini keşfetme deneyimidir (Chang, 2001). Dikkatin belirli bir yöne odaklanmasını içeren 2.500 yıldan daha eski bir uygulama olduğu bilinmektedir (West, 1979). Bu uygulamaların fiziksel ve psikolojik rahatlığı desteklediği düşünülmektedir (Rasool, 2013). Araştırmalar, meditasyonun psikoterapötik değişime katkıda bulunabileceğini göstermektedir (Craven, 1989). Bu bakımdan meditasyon uygulamaları, belli başlı psikoterapötik ve psikofizyolojik amaçlar doğrultusunda kullanılan bir öz-düzenleme, öz-buluş ve dönüşüm stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Walsh, 1983). Yoga disiplini içerisinde yer alan meditatif nefes çalışmaları çeşitli fizyolojik semptomlarla mücadele etmek için kullanabilmektedir (Paese & Egermann, 2024).

Beden merkezli yaklaşımlar

Meditasyon uygulamaları genellikle bir oturuş, ayakta duruş veya dans hareketleri gibi fiziksel duruşları kapsayan talimatlar çerçevesinde yürütülebilir (Rasool, 2013). Beden merkezli meditatif uygulamalar kapsamında, beden tarama meditasyonu ve Osho dinamik meditasyon örnek gösterilebilir (Paese & Egermann, 2024). Örneğin; Osho dinamik meditasyon uygulamasının, psikolojik baskılar ve stres kaynaklı zihinsel ve bedensel sorunlarla başa çıkma yöntemi olarak kullanılması önerilebilir (Bansal, vd., 2016). Beden tarama, omurga hizalama, duruş vb. unsurları içeren uygulamalar, beden farkındalığını geliştirerek fizyolojik semptomlarla mücadele etme sürecinde etkili stratejiler arasında gösterilmektedir (Paese & Egermann, 2024). Bedende biriken stresin ve fazla adrenalinin düzenlenmesine yarayan hareketler arasında bağlamak, yastık yumruklamak, bedeni güçlüce hareket ettirmek, jimnastik hareketleri vb. gösterilmektedir (Petrovich, 2003). Beden merkezli meditasyonların, özellikle aşırı öz-eleştiri gibi bilişsel kaygı semptomları üzerindeki etkisi dikkat çekicidir (Paese & Schiavio, 2025).

Öğretmen etkisi

Derste ki veya sınavlardaki performans anksiyetesi, öğrencinin çok çalışıp bunu öğretmenine göstermek istemesi veya yeterince çalışmadığı için iyi bir performans sergileyemeyeceğine dair gelişen içsel inancından kaynaklı olabilir. Bu durumun altında yatan sebepler ise öğrencinin hem kendi başarısını yargıla-

yacak olması hem de öğretmeni tarafından yargılanacak olma korkusudur. Öğretmen tarafından sergilenen ve müzik eğitiminin doğasında var olan eleştirel yaklaşımlar, öğrencinin çalgısındaki gelişimini desteklemek açısından kaçınılmaz bir durumdur. Enstrüman eğitiminde öğretmenler bu eleştirileri öğrencinin gelişimi için yaparlar. Ancak öğrencinin teknik ve müzikal hatalarını düzeltmeye yönelik öğretmen müdahaleleri, müzik eğitiminin bir gerekliliği olarak görülmekle birlikte MPA duyumsayan öğrenciler açısından olumsuz bir durum olarak algılanabilir (Petrovich, 2003). Bununla beraber, sınavların bir jüri tarafından yapılıyor olması ve jüride bulunan öğretmenlerin tutumları da öğrenciler üzerinde MPA'ya neden olabilir (Döğer, 2021). Diğer taraftan, öğrencilerin jüri üyelerine ve ders öğretmenine yönelik olumsuz tutumları, algılanan MPA ile yakından ilişkilidir (Yöndem, 2012). Bu bakımdan, öğretmenin ders içerisindeki tutumu ile öğrencinin performansa yönelik duyduğu kaygıyı yönetmesi için yapacağı yönlendirmeler önem taşımaktadır (Baydağ & Başoğlu, 2018).

Bu araştırmanın amacı, beden merkezli meditatif yaklaşımların keman öğrencilerinin genel performans kaygısına etkisinin tespit edilmesidir. Performans kaygısı belli bir düzeyde olduğu sürece performansı destekleyen bir unsur olabilmekle birlikte haddinden fazla yüksek olduğu durumda performansı olumsuz etkileyebilecek bir sorun olarak kabul edilebilir. Bu kaygı, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyerek performans kalitesini kısıtlayabilir. Psikolojik ve fiziksel semptomlar nedeniyle derse ve enstrümana olan ilgi ve istek düzeyinin düşmesine neden olabilir. Keman çalmak zihin-beden işbirliği içerisinde sergilenen bir eylemdir. Kişinin zihinsel olarak rahat hissetmediği durumda beden aracılığıyla gerçekleştirilen keman performansının da olumsuz etkileneceğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan, zihni rahatlatmak için rahat bir bedene de ihtiyaç vardır. Bu sebeple, bu çalışmadaki meditatif/rahatlatıcı çalışmalar, zihin ve bedenin birlikte hareket ettiği bir eşgüdüm anlayışı ile düzenlenmiştir. Araştırmada, beden merkezli meditatif yaklaşım, keman öğrencilerinin performans anksiyetesini nasıl etkilemektedir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni olarak belirlenmiştir. Eylem araştırması, bir sorunu çözmek amacıyla bir veya daha fazla kişi veya grup tarafından gerçekleştirilir. Pratik eylem araştırması, bir sınıf, okul veya başka bir topluluk içindeki belirli bir sorunu ele almayı amaçlar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencileri arasından seçilen 6 öğrenci ile 12 haftalık uygulama süreci yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde en önemli kriter, yükseköğretim düzeyi öncesi eğitim hayatlarında

profesyonel keman eğitimi almamış olmamalarıdır. Yaşları 18-26 aralığında bulunan katılımcıların 2'si erkek 4'ü kadındır. Katılımcılardan yalnızca bir kişi günlük hayatında meditatif uygulamalara yer verdiğini bildirmiştir. Bütün katılımcılar genel bir performans kaygısı taşıdıklarını bildirmişlerdir.

Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde çalışma grubunda yer alan 6 keman öğrencisiyle 12 hafta boyunca her dersin başında yaklaşık 10'ar dakika sürecek şekilde beden merkezli meditatif/rahatlatıcı uygulamalar yapılmıştır. Her uygulama öğrencilerin günlük ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir. Uygulama havuzunda yer alan etkinlikler ise nefes çalışmaları, beden tarama meditasyonu, dinamik meditasyon, yoga disiplini içerisinde bulunan bazı asanalar ve hafif beden egzersizleri kombinasyonu ile oluşturulmuştur. Ek olarak ders öncesi katılımcıların fiziksel ve psikolojik durumlarını yordamayı amaçlayan ön görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sürecinde yer verilen çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Nefes çalışmaları

Doğal nefes çalışmaları: Katılımcıların ayakta dururken gözlerini kapatarak yalnızca nefese odaklanmaları ve nefesin doğal döngüsünü takip etmeleri istenmiştir. Bu çalışma ile zihnin odak noktasının kaygıdan uzaklaştırılarak beden ve zihnin gevşemesini sağlamaktır.

Isıtıcı nefes çalışmaları: Katılımcıların kollarını, el parmakları tamamen açık ve karşıya bakacak şekilde yukarı uzatmaları ve bu esnada nefes almaları istenmiş ardından nefes verirken kollarını gövdenin iki yanına çabukça indirmeleri söylenmiştir. Bu çalışma ile bedenin ısıtılarak performansa hazır hale gelmesi ve zihnin duygusal sağaltımı sağlanarak dikkatin performansa yönelik kaygıdan uzaklaştırılması amaçlanmaktadır.

Meditasyon çalışmaları

Beden Tarama Meditasyonu: Katılımcıların gözleri kapalı ve ayakta durur şekilde bedenlerine odaklanmaları istenmiştir. Araştırmacının yönlendirmeleri doğrultusunda katılımcıların imgesel olarak bedenin belli başlı kısımlarını zihinlerinde taramaları sağlanmıştır. Özellikle boyun, baş, çene, omuz, dirsek ve el bilekleri, el parmakları ile başlanarak, gövde, omurga ve iki ayak üzerindeki dengenin zihinsel ve imgesel olarak araştırılması talimatlarına yer verilmiştir. Bu çalışma ile keman çalarken kullanılan beden yapılarının zihinde canlandırılması ve haritasının çıkarılması amaçlanmıştır. Beden taraması, dikkati sistematik ve bilinçli bir şekilde vücutta hareket ettirerek farklı bölgelerdeki çeşitli duyumlara odaklanmayı sağlamaktadır (Kabat-Zinn, 2005: 383).

Dinamik Meditasyon Yaklaşımı: Hareket içeren meditasyonlar statik meditasyonlara göre bedenle temas kurmak adına daha etkili olabilmektedir (Paese & Eggermann, 2024). Dinamik meditasyonun orijinal hali hareket etmeyi, dans

etmeyi, çılgılık atmayı, ağlamayı, zıplamayı ve ardından durmayı ve bedende meydana gelen değişiklikleri duyumsamaya çalışmayı kapsayan toplam beş aşamadan oluşmakta ve 1 saat sürmektedir (Osho, 2005; İqbal, vd., 2015). Ancak orijinal halinin içerisindeki aşamalar katılımcılar üzerinde aşırı duygusal ve fiziksel etki yaratabileceğinden kısıtlamaya gidilmiştir. O nedenle zorlayıcı hareketler olmadan ve daha kısa sürede katılımcıların istedikleri şekilde hareket etmeleri üzerine yeniden tasarlanmış ve katılımcıların özgürce hareket ederek bedensel ısınma ve duygusal sağaltım gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Yoga asanaları, beden egzersizleri ve salınma hareketleri

Katılımcıların nefes ve meditasyon çalışmalarında yaptıkları beden hareketlerine ek olarak yoga disiplini içerisinde bulunan dağ duruşu (tadasana), öne katlanma pozu (uttanasana), sandalye pozu (utkatasana) asanalar ve bunların türevleri ile postürü destekleyen ısınma/esneme hareketleri aracılığıyla zihin-beden koordinasyonu sağlamaları amaçlanmıştır. Ayrıca Menuhin'in keman-beden yaklaşımında yer alan "salınma" hareketlerinden örneklere yer verilmiştir.

Sözlü iletişim

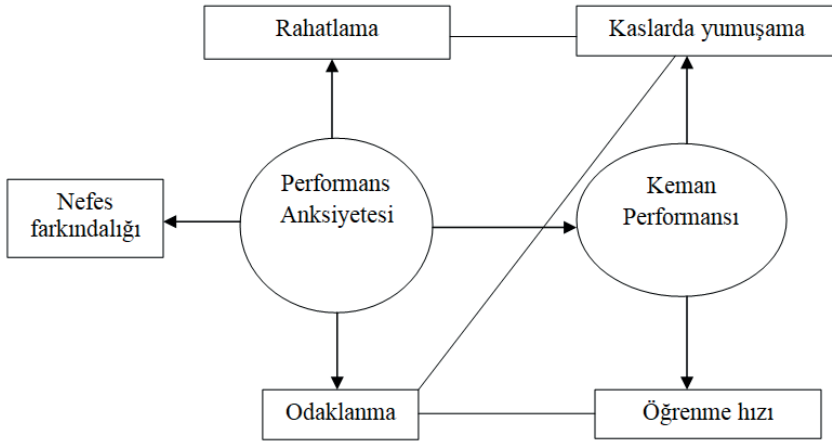
Katılımcıların derse hazır bulunuşluklarını etkileyecek herhangi bir hal veya his içerisinde olup olmadıklarını anlamaya yönelik küçük sohbet ortamı yaratılmıştır. O gün neye ihtiyaç duydukları tespit edilerek uygulama ona göre şekillendirilmiştir. Örneğin; üşüdüğünü söyleyen bir öğrenciyle ısıtıcı nefes çalışmaları ve dinamik meditasyon çalışması yapmak gibi. Böylece öğrencinin fiziksel ve zihinsel durumunun dikkate alındığını ve anlaşıldığını hissetmesi de amaçlanmıştır. Öğrencilerin keman performansı sırasında öğretmenleri tarafından yargılanmayacaklarını, öğretmen tarafından yapılan eleştirilerin yalnızca öğrencinin performansına katkı sağlamayı hedefleyen nitelikte olacağını hissetmeleri de kaygıyı azaltıcı unsurlardan biri olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada, keman öğrencilerinin beden merkezli meditatif çalışmalarla keman performansına yönelik kaygı düzeylerinin nasıl etkilendiğine ilişkin toplam 12 hafta süren bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda yapılan mülakat aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz tekniğinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Tematik analiz sonucunda ortaya çıkan iki ana tema ve beş alt tema şekil 1'de gösterilmiştir. Tema ve alt temalara ait katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Tema ve alt temalar

Performans Anksiyetesi

Katılımcıların performans anksiyetesi ile ilişkin görüşlerini ifade eden bu ana tema altında üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; “rahatlama”, “nefes farkındalığı” ve “odaklanma” alt temalarıdır.

Rahatlama

Katılımcıların tamamı meditatif çalışmaların kendilerini rahatlatarak gerginlik seviyesini düşürmede etkili olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin; K6 (Kadın, 18 yaş) “Benim en sevdiğim kısım bu. Meditasyonlar bana çok iyi geliyor. Dersten önce yapınca da vücudum çok rahatlıyor ve keman çalarken daha az kasılıyorum daha az geriliyorum. Hatta bazen hiç gerilmiyorum.” Meditatif çalışmaların performansına katkı sağladığını belirten K2 (Kadın, 21 yaş) “Derslerin başında yaptığımız çalışmalar sayesinde daha rahat hissediyorum. Performansıma ve stresimin azalmasına yardımcı oldu.” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde, K3 (Erkek, 20 yaş) “Meditasyon ve benzeri rahatlatıcı uygulamalar benim hep ritüellerimde olan şeyler. Bu tarz şeyler benim rahatlamamda çok yardımcı oluyor. Böylece daha rahat çalışıyorum.” ifadeleriyle rahatlatıcı çalışmaların daha iyi çalışmasına olanak sağladığına vurgu yapmıştır. Aynı şekilde K4 (Kadın, 20 yaş) “Gerginken o gerginliğim üstümden gidiyordu öyle söyleyebilirim. Rahatlıyordum. Kaygım azalıyordu.” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı üzere; meditatif çalışmalar keman öğrencilerinin kaygı düzeyini düşürerek rahatlamaya olanak tanımıştır. Bu görüşler doğrultusunda, keman çalmadan önce yapılan meditatif çalışmaların keman öğrencilerinin rahatlamasını sağlayarak performanslarında artışa yol açtığı söylenebilir.

Nefes Farkındalığı

İki katılımcı keman çalarken nefes farkındalığı geliştirdiklerine ilişkin kazanım elde ettiklerini ifade eden görüşler bildirmişlerdir. K6 (Kadın, 18 yaş) gerginken dengeli nefes almayı kendine hatırlatarak aynı zamanda üst-bilişsel bir eylem olan kendini denetleme (öz-denetim) mekanizması geliştirdiğini gösteren *“Her şeyi aynı anda düşünmeye çalışınca geriliyorum, bu yüzden nefes egzersizleri bana çok iyi geliyor. Böylece daha iyi çalabiliyorum. Gerilince genelde nefesimi tutuyorum hatta nefes almayı unutuyorum aşırı kasılmaktan.. Onu da kendime hatırlatınca çözülüyor. Şuan daha iyiyim bu konuda. Daha dengeli nefes almaya çalışıyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K1 (Erkek, 21 yaş) *“En rahatlıkla söyleyebileceğim şey nefes kontrolü. O çalışmalar çok etkili oldu. Bunlar beni rahatlatı. Bu da performansıma etki etti. Çünkü stres anlarını daha iyi yönetmemi sağladı bu da tabi ki performansı olumlu etkiliyor.”* diyerek nefes kontrolünün performans üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Bu görüşler dikkate alındığında, nefes çalışmalarının, keman öğrencilerin rahatlamalarını sağladığı ve bu rahatlamamanın performanslarına katkı sağladığını söylemek mümkün gözükmektedir.

Odaklanma

İki katılımcı odaklanma düzeyinde artış olduğu yönünde geri bildirim vermişlerdir. Örneğin; K3 (Erkek, 20 yaş) *“Meditasyon ve benzeri rahatlatıcı uygulamalar benim sakinliği kazanmamda, odaklanmamda, huşu içinde olmamda etkili oluyor.”* Benzer şekilde K5 (Kadın, 26 yaş) *“Her derste bunu yaptık sonra da aralıksız devam ettik. Daha çok odaklanmamızı sağladı bençe. Derse adaptasyon ve rahatlama sağladı.”* ifadeleriyle keman derslerinde meditatif çalışmaların derse ve keman çalmaya odaklanmalarını sağladığını bildirmişlerdir.

Keman Performansı

Katılımcıların keman performansına ilişkin görüşlerini ifade eden bu ana tema iki alt temadan oluşmuştur. Bunlar; “kaslarda yumuşama” ve “öğrenme hızı” alt temalarıdır.

Kaslarda Yumuşama

Üç katılımcı meditatif çalışmaların kaslarda yumuşama sağladığına ilişkin ifadeler kullanmıştır. Örneğin; K5 (Kadın, 26 yaş) *“Benim rahatlamam aslında biraz psikolojik olarak oldu. Gerginlikten dolayı istediğim şeyi veremiyordum. Kaslarımın yumuşamasıyla gerginliğimin azaldığını düşünüyorum yani ilk halime nazaran. O yüzden vermek istediğim şeyi daha iyi verdiğimi düşünüyorum.”* diyerek psikolojik olarak rahatlamasının kaslarda yumuşamaya olanak tanıdığının ve bunun keman performansına olumlu etki ettiğinin

altını çizmiştir. Benzer şekilde K6 (Kadın, 18 yaş) “*Derslerde gergin olduğum için genelde sağ elimi çok kasiyordum ve yayı çok gergin tutuyordum. Yani o yumuşak görüntü olmuyordu bende. Böyle kasılmış keskin bir görüntü oluyordu. Şimdi daha yumuşak tutuyorum yayı. Kaslarımı rahatlatmayı öğrendim. Dersten önce yaptığımız gevşeme hareketleri bence buna faydalı oldu. Yani benim için çok iyi oluyor bunlar. Beni rahatlatması açısından.. O yüzden yayı daha rahat tutuyorum şuan. Elim daha rahat.*” ifadeleriyle meditatif çalışmaların kaslardaki gerginliği azaltarak keman performansına yönelik temel teknik becerilerin kazanımına katkısını vurgulamıştır. Katılımcı ifadelerinden yola çıkarak, keman dersinden önce yapılan rahatlatıcı çalışmaların öğrencilerin psikolojik durumlarını olumlu etkilediği ve bunun bir sonucu olarak fiziksel olarak kaslarda yumuşamayı sağladığı; sonuç olarak ise performansa olumlu etki ettiği söylenebilir.

Öğrenme Hızı

Bir katılımcı meditatif çalışmaların keman öğrenim sürecini kolaylaştırdığına yönelik geribildirimde bulunmuştur. K4 (Kadın, 20 yaş) “*Gerginken o gerginliğim üstümden gidiyordu öyle söyleyebilirim. Rahatlıyordum. Öğrenme sürecime ise şöyle bir katkısı oldu; daha rahat olduğum için daha kolay öğrendim aslında. Hepsi birbirini tetikledi ve daha rahat öğrenebildim. Özellikle dersin başında ufak rahatlatıcı sohbetler de faydalı olabiliyor.*” ifadesi ile anlaşıldığı üzere, gerginliğinin azalması ve rahatlaması öğrencinin algılanan kaygı düzeyini de düşürmüş ve bu durum öğrenme sürecine katkıda bulunmuş gözükmektedir. Bütün ana temalar ve alt temalar incelendiğinde, meditatif çalışmaların öğrencileri rahatlatarak performansa yönelik kaygıyı azalttığı ve buna bağlı olarak keman performanslarına olumlu etki ettiği anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, katılımcı görüşlerine dayalı olarak, keman dersinde uygulanan beden merkezli meditatif uygulamalarla birlikte öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını tespit ve teşvik edici sözlü iletişimin, keman öğrencilerinin keman dersine yönelik performans kaygıları ve keman performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar performans kaygısına yönelik rahatlatma, nefes farkındalığı ve odaklanma kapsamında; keman performansına yönelik ise kaslarda yumuşama ile yay tutuşundaki iyileşme ve öğrenme sürecinin kolaylaşması şeklinde olmuştur.

Yoga ve meditasyon

Önceki araştırmalar, meditasyon uygulamasının Müzik Performans Anksiyetesini (MPA) azaltmaya yardımcı olduğunu, müzisyenlerin performans becerilerini ve refah düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Pase & Schiavio, 2025). Chang vd., (2003) 19 öğrenciyle 8 haftalık bir medi-

tasyon uygulamasının performans kaygısına etkileri araştırmış ve araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin performans kaygısının azaldığı ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmanın bir diğer sonucu, meditasyon çalışmalarının performans konsantrasyonunu etkilememiş olmasıdır. Buna karşın güncel çalışmada, meditatif çalışmaların keman öğrencilerinin odaklanmalarına katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Chang (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, meditasyonun MPA üzerinde çok belirgin bir iyileşmeye neden olduğu tespit edilememiş ancak yine de araştırma, konunun derinleştirilmesinde gelecek çalışmalara ışık tutmuştur. Lin, vd., (2008) Zen meditasyonunun performansa ve performans kaygısına etkilerinin araştırıldığı çalışmada, Zen meditasyon uygulamasının performans kaygısını azalttığı bununla birlikte performans kalitesine az da olsa etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da performans kalitesi üzerindeki etkisi kaslarda yumuşamaya bağlı olarak yay tutuşuna ilişkin ortaya çıkmış, derinlemesine bir performans kalitesi artışı bulgusuna öğrenci ifadeleri doğrultusunda rastlanmamıştır. Ek olarak, yapılan çalışmaların öğrenme sürecini kolaylaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Diaz (2018) üniversite düzeyi öğrenciler arasında en az haftada bir defa meditasyon uygulamasına yer verenlerin, meditasyonun türü fark etmeksizin, daha az MPA eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Genç yetişkin profesyonel müzisyenlerle 2 ay süresince yoga ve meditasyon içeren bir uygulamanın müzisyenlerin daha az MPA göstermelerini sağladığı ortaya çıkmıştır (Khalsa, vd., 2009). Kısa süreli rehberli meditasyon ve yoga gibi farkındalık çalışmalarının, müzisyenlerde bildirilen kaygıyı azalttığı gösterilmiştir. Deney grubunun kortizol değişimi durum MPA'sı bakımından önemli ölçüde bir değişiklik göstermese de bireysel görüşmeler meditasyonun performanslarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Shorey, 2020). Ayrıca, beş hafta süresince oturma meditasyonu ve müzik meditasyonunu içeren çevrimiçi farkındalık uygulamalarının, üniversite düzeyi müzik öğrencilerinin sınav performans kaygısı üzerindeki etkileri ele alınmış ve oturma meditasyonunun sınav kaygısı düzeyini azalttığı anlaşılmıştır (Lothes II, vd., 2022). Yoga, Alexander Tekniği ve Feldenkrais Yöntemi, üflemleri çalgı çalan müzisyenlerin performans kaygılarında, kas gerginliğinde, nefes farkındalığında ve genel performansları üzerinde etkili olmuştur (Urbanski, 2012).

Beden merkezli meditasyonlar

Bu çalışmada kullanılan beden merkezli meditasyonların, keman öğrencilerinin rahatlamasına ve buna bağlı olarak MPA'nın azalmasına olanak sağladığı anlaşılmıştır. Paese & Schiavio (2025) beden merkezli meditasyon, düşünce merkezli meditasyon ve duygu merkezli meditasyonların yer aldığı 4 haftalık bir meditasyon uygulamasının MPA'yı azaltabileceği bununla birlikte rahatlık ve duygusal dengeyi artırabileceğini göstermiştir. Beden merkezli meditasyonlar beden farkındalığını harekete geçirerek fizyolojik tepkilerin yönetilmesini

sağladığı için MPA üzerindeki en yüksek etki beden merkezli meditasyonlarla gözlenmiştir. Bununla birlikte beden farkındalığı bakımından da gelişme sağlamıştır. Ayrıca dikkat ve odaklanmayı artırmıştır. Sonuç olarak beden taraması ve nefes meditasyonları daha etkili bir enstrüman çalışma pratiğine olanak sağlamıştır. Güncel çalışmada da yapılan uygulamalardan sonra bu sonuçlara paralel olarak, rahatlama ve odaklanmaya yönelik değişimler elde edilmiştir. Buna benzer şekilde, 25 müzisyenle yapılan 8 haftalık bilinçli farkındalık (Mindfulness) eğitiminin sonucunda, MPA düzeyinde düşüş meydana gelirken aynı zamanda katılımcıların enstrüman derslerine karşı daha bilinçli ve odaklanmış oldukları anlaşılmıştır (Czajkowski, vd., 2022). Beden farkındalıklarının artması sonucunda teknik öğrenmeleri iyileşmiş, öğretmen-öğrenci iletişimde artış göstermişlerdir. Ayrıca, enstrümana yönelik daha verimli ve etkili bir çalışma yaptıkları görülmüştür (Czajkowski, vd., 2022). Osho dinamik meditasyonun psikolojik baskıyı serbest bırakarak plazma kortizol düzeyini düşürdüğü ve buna dayalı olarak zihinsel ve fiziksel sorunların düzelmesine yarayan bir etkiye sahip olduğunu ortaya konulmuştur (Bansal, vd., 2016).

Nefes farkındalığı ve rahatlama teknikleri

Bu çalışmada meditatif çalışmaların keman öğrencilerinin nefes farkındalığına katkı sağladığı anlaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde, Studer vd., (2011) Üniversite düzeyi 190 müzik öğrencisi ile uyguladığı anket çalışmasında nefes egzersizleri ve öz kontrol yöntemlerinin MPA üzerinde ilaçlar kadar etkili olduğunu belirlemişlerdir. Katılımcıların üçte birinin MPA'yı bir sorun olarak değerlendirdiği ve MPA'nın kariyerlerini olumsuz etkilediği sonucuna varılmış ve öğrencilerin MPA yönetimi adına daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir. Sisterhan (2005) rahatlama tekniklerinin, odaklanma, özgüven, kaygı ve genel performans açısından iyileşmelere olanak tanıdığını belirtmiştir. Wells vd., (2012) yavaş nefes alma tekniğini içeren bir biyolojik geri bildirim (biofeedback) tekniğinin, MPA'nın yol açtığı semptomları iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Gardenswartz ve Craske (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından MPA için uyarlanan, MPA'nın fizyolojik semptomlarının iyileştirilmesini amaçlayan, psikoeğitim, nefes eğitimi ve kısa süreli kademeli kas gevşetme seanslarını içeren gevşeme stratejilerinin atölye çalışması şeklinde uygulandığı çalışmanın sonucunda kaygıda azalma ve performans kalitesinde yükselmeye yönelik değişimler tespit edilmiştir (Kenny & Halls, 2018). Baird (2016) nefes ve performans görselleştirme tekniklerini içeren meditasyon uygulamalarının lisans ve lisansüstü düzeyde 6 müzik öğrencisi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada, katılımcıların müzik performansına ve müzik performansı hazırlığına yaklaşımlarında algıladıkları MPA semptomlarını etkileyen değişiklikler gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, katılımcıların müzik performansına ilişkin tutumlarında, sakinlik ve odaklanma düzeylerinde olumlu yönde değişim olduğu ortaya konmuştur.

Schaap (2022) Üniversite düzeyinde 3 keman öğrencisi ile akıllı telefon uygulaması üzerinden farkındalık meditasyonuna dayalı stres azaltmaya yönelik uygulamaların MPA üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmanın sonucunda daha az dikkat dağınıklığı ve ders çalışma stresiyle başa çıkma konularında kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Doğru nefes alma ve gevşeme çalışmalarının üniversite düzeyi müzik öğrencilerinin performans kaygısı üzerinde etkili olduğu tükürük testi sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Eğilmez, vd., 2013). Nefes-esneme-odaklanma-gevşeme çalışmalarının müzik performans kaygısı puanlarını düşürdüğü anlaşılmıştır (Çalışır, 2024). Nefes terapisi uygulamalarının üniversite düzeyi flüt öğrencilerinin MPA düzeyini azalttığı görülmüştür (Hüzmeli, 2023). Derin nefes çalışmaları gitaristlerde kas gerginliğini, kalp atış hızını ve odaklanmayı iyileştirmektedir (Tempera, 2018).

Sonuç olarak beden merkezli meditatif çalışmaların müzik öğrencilerinin MPA düzeyini azaltarak performans kalitesini artırabileceği anlaşılmaktadır. Performans kalitesi arttıkça performans anksiyetesi azalmaktadır. Ayrıca öğrenciler kaslarının rahatlamasıyla daha kolay çaldıklarını ifade etmektedir. Özellikle yay tutuşu konusunda yaşadıkları zorlukların azaldığını bildirmişlerdir. Keman çalışmak uzun süreli dikkati odaklama becerisi gerektirdiğinden, meditatif çalışmaların odaklanma süresini artırdığına yönelik öğrenci görüşleri değerlidir. Uygulamalar, aynı zamanda öğrenme hızını da artırmıştır. Bu da öğrenim sürecini kolaylaştırmaktadır. Beden merkezli meditatif çalışmalar, yoğun zihin-beden etkileşimindeki keman çalma eylemine ilişkin psikolojik ve fiziksel çeşitli zorlukların aşılması açısından umut verici bir uygulama gibi gözükmektedir. MPA'nın yönetilmesi sürecinde onun nasıl algılandığının etkisi yüksek gibi anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yapılacak çalışmaların sonuçları çalışma grubunun algıları doğrultusunda değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle çok daha büyük gruplarla daha uzun süreli çalışmalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda bu gibi konular bir ölçüde uzmanlık gerektiren alanlar olduğu için yoga, meditasyon, nefes ve beden farkındalığına yönelik derslerin eğitim müfredatlarına yerleştirilerek alanında uzman kişilerce tasarlanması önerilebilir. Buna rağmen MPA konusuna önem veren öğretmenlerin bu konuya belli bir düzeyde de olsa, öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik durumlarına zarar vermeyecek şekilde derslerinde gömülü olarak yer verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca enstrüman derslerinde öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik durumlarının anlaşılmasına yönelik konuşmalar yapılması ve değerlendirme sürecinde yapıcı-eleştirel yaklaşımların benimsenmesi de faydalı olabilir.

KAYNAKLAR

- Baird, T.N. (2016). *Music Majors and Meditation Practice: A Phenomenological Study*. Ph.D. Dissertation, University of South Carolina, Columbia, SC, USA, 2016.
- Bansal, A., Mittal, A., & Seth, V. (2016). Osho dynamic meditation's effect on serum cortisol level. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 10(11), CC05. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2016/23492.8827>
- Barbar, A. E. M., de Souza Crippa, J. A., & de Lima Osório, F. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of affective disorders*, 152, 381-386. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.09.041>
- Baydağ, C., & Başoğlu, M. B. (2018). Müzik eğitimi perspektifinde performans kaygısına genel bir bakış. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(25), 2204–2212.
- Boileau, K. (2024). *Music on the Brain: Examining the Relationship Between Music Performance Anxiety, Mindfulness, and Brain Activity* (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa| University of Ottawa).
- Brodsky, W. (1996). Music performance anxiety reconceptualized: A critique of current research practices and findings. *Medical Problems of Performing Artists*, 11(3), 88-98.
- Burin, A. B., & Osorio, F. D. L. (2016). Interventions for music performance anxiety: results from a systematic literature review. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 43(5), 116-131.
- Burin, A. B., & Osório, F. L. (2017). Music performance anxiety: A critical review of etiological aspects, perceived causes, coping strategies and treatment. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 44, 127-133.
- Burin, A. B., Barbar, A. E. M., Nirenberg, I. S., & Osório, F. D. L. (2019). Music performance anxiety: perceived causes, coping strategies and clinical profiles of Brazilian musicians. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 41(4), 348-357.
- Casanova, O., Riaño, M. E., Zarza-Alzugaray, F. J., & Orejudo, S. (2025). The role of music performance anxiety in musical training: four personal histories. *Frontiers in Psychology*, 16, 1515970.
- Chang, J. C., & Chiung, W. (2001). *Effect of meditation on music performance anxiety* [dissertation]. New York: Columbia University.
- Chang, J. C., Midlarsky, E., & Lin, P. (2003). Effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(3), 126-130.
- Cornett, V., & Urhan, G. (2021). Performance anxiety experiences and coping techniques of Turkish music students and their teachers. *International Journal of Music Education*, 39(4), 504-519
- Craven, J. L. (1989). Meditation and psychotherapy. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 34(7), 648-653.

- Czajkowski, A. M. L., Greasley, A. E., & Allis, M. (2022). Mindfulness for musicians: A mixed methods study investigating the effects of 8-week mindfulness courses on music students at a leading conservatoire. *Musicae Scientiae*, 26(2), 259-279.
- Çalışır, Ç. (2024). Müzik performans kaygısı ile baş etmeye yönelik bir deneme: Ayvalık Sebahat-Cihan Şişman Güzel Sanatlar Lisesi örneği. (Yayın No. 856968), [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://hdl.handle.net/11452/42333>
- Çırakoglu, O. C. (2013). Sahnedeki Düşman: Müzisyenlerde Performans Kaygısı Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(32), 95.
- Diaz, F. M. (2018). Relationships among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music students. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 150-167
- Döğer, D. (2021). Keman öğrencilerinin performans sınavı kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 257-269.
- Egilmez, H. O. (2012). Music education students' views related to the piano examination anxieties and suggestions for coping with students' performance anxiety. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 46, 2088-2093.
- Egilmez, H. O. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının iyi oluşları ile müzik performans kaygıları arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 499-525.
- Egilmez, H. O., Aytekin, N. T., & Dirican, M. (2013). Coping with the performance anxiety among music education students: A method trial. *Asian journal of social sciences & humanities*, 2(1), 165-173.
- Fernholz, I., Mumm, J. L., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S. N., ... & Schmidt, A. (2019). Performance anxiety in professional musicians: a systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychological medicine*, 49(14), 2287-2306.
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: overview of a national survey. *Medical problems of performing artists*, 3(1), 1-8.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill.
- Gardenswartz, C. A., & Craske, M. G. (2001). Prevention of panic disorder. *Behavior Therapy*, 32(4), 725-737.
- Hüzmeli, I. (2023). Nefes Terapisinin Müzik Öğrencilerinin Flüt Performans Kaygisına Etkisinin İncelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Iqbal, N., Singh, A., & Prakash, A. (2015). Effect of dynamic meditation on the realization of transpersonal self. *Journal of Transpersonal Research*, 7(2), 199-208.
- Kabat-Zinn, J. (2005). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. Hachette UK.

- Kantor-Martynuska, J., & Kenny, D. T. (2018). Psychometric properties of the "Kenny-Music Performance Anxiety Inventory" modified for general performance anxiety. *Polish Psychological Bulletin*, 49(3), 332-343
- Kenny, D. T. (2004). Music performance anxiety: is it the music, the performance or the anxiety. In *Music Forum* (Vol. 10, No. 4, pp. 38-43).
- Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, stress, and coping*, 18(3), 183-208.
- Kenny, D. T. (2009). Negative emotions in music making: Performance anxiety. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, 425-451.
- Kenny, D. T., & Halls, N. (2018). Development and evaluation of two brief group interventions for music performance anxiety in community musicians. *Psychology of Music*, 46(1), 66-83.
- Khalsa, S. B. S., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G., & Sklar, E. (2009). Yoga ameliorates performance anxiety and mood disturbance in young professional musicians. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 34(4), 279-289.
- Kilgus, K. (2024). *Mind-Body Awareness: Reconceptualizing Higher Education Music Performance Curricula* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- LeBlanc, A. (2021). A theory of music performance anxiety. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 34.
- Lin, P., Chang, J., Zemon, V., & Midlarsky, E. (2008). Silent illumination: a study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of music*, 36(2), 139-155.
- Lothes II, J. E., Matney, S., & Naseer, Z. (2022). Sitting meditation (mindfulness) and music meditation effects on overall anxiety and test anxiety in a college student population. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 6(1), 29-46.
- Manzoni, G. M., Pagnini, F., Castelnovo, G., & Molinari, E. (2008). Relaxation training for anxiety: a ten-years systematic review with meta-analysis. *BMC psychiatry*, 8(1), 41. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-41>
- Nagel, J. J. (1990). Performance anxiety and the performing musician: A fear of failure or a fear of success?. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 37-40.
- Osho, M. (2005). *The Art of Ecstasy*.
- Topcan, T., & Otacioğlu, S. G. (2024). Sahnede müzik performansı sergileyen öğrencilerin kaygı durumunu etkileyen faktörlerin önem sıralaması: Ankara İli Örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(19), 2010-2019.
- Özgür, C. (2017). Sahne performansında dikkat kaybı, stres ve kaygıya yönelik psikolojik yöntemler. *Conservatorium*, 4(1), 21-41.
- Paese, S., & Egermann, H. (2024). Meditation as a tool to counteract music performance anxiety from the experts' perspective. *Psychology of Music*, 52(1), 59-74.

- Paese, S., & Schiavio, A. (2025). Meditating musicians: investigating the experience of music students and professional musicians in a brief mindfulness course to address music performance anxiety. *Frontiers in Psychology*, 16, 1567988.
- Petrovich, A. (2003). Performance anxiety: How teachers can help. *The American Music Teacher*, 53(3), 24.
- Rasool, H. (2013). *Meditation Training in Organization: Effect on Work Family Interaction, Stress & Outcomes* (Doctoral dissertation, Mohammad Ali Jinnah University Islamabad).
- Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. *Medical problems of performing artists*, 5(1), 2-11.
- Sarıkaya, M. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik inançlarına göre müzik performans kaygılarının yordanması* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Schaap, E. (2022). *Exploring violin students' experiences of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention for combating music performance anxiety* (Master's thesis, University of Pretoria (South Africa)).
- Shorey, A. E. (2020). Testing the effects of mindfulness meditation in reducing music performance anxiety as measured by cortisol and self-report.
- Sinico, A., Gualda, F., & Winter, L. (2012). Coping Strategies for Music Performance Anxiety: a study on flute players. In *Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Science of Music*. Thessaloniki, Greece: Aristotle University of Thessaloniki (pp. 939-942).
- Sisterhen, L. A. (2005). *The use of imagery, mental practice, and relaxation techniques for musical performance enhancement*. The University of Oklahoma.
- Spahn, C., Krampe, F., & Nusseck, M. (2021). Classifying different types of music performance anxiety. *Frontiers in psychology*, 12, 538535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.538535>
- Stanson, N. (2019). *The Effectiveness of Mindfulness Training on Young Adult Musicians Experiencing Music Performance Anxiety* (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa).
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., & Danuser, B. (2011). Stage fright: its experience as a problem and coping with it. *International archives of occupational and environmental health*, 84(7), 761-771.
- Tempera, A. R. C. (2018). *Music performance anxiety among classical musicians: Strategies for improving performance and applications for classical guitarists* (Doctoral dissertation, Universidade de Evora (Portugal)).
- Tokinan, B. Ö. (2014). Öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesi. *Fine Arts*, 9(2), 84-100.

- Urbanski, K. M. (2012). Overcoming performance anxiety: A systematic review of the benefits of Yoga, Alexander Technique, and the Feldenkrais Method [Yayınlanmış doktora tezi]. Ohio University, Ohio
- Uzun, Y. B., Şehribanoğlu, S., & Otacıoğlu, S. G. (2023). Müzikal Performans Kaygısıyla Başa Çıkma Kullarılan Bilişsel Stratejiler. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (62), 128-139.
- Walsh, R. (1983). Meditation practice and research. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(1), 18-50.
- Wege, Gina. (2025). Music Performance Anxiety: What are some effective therapies, and can they be utilized in an educational setting?. Retrieved from the University Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/271536>.
- Wells, R., Outhred, T., Heathers, J. A., Quintana, D. S., & Kemp, A. H. (2012). Matter over mind: a randomised-controlled trial of single-session biofeedback training on performance anxiety and heart rate variability in musicians.
- West, M. (1979). Meditation. *The British Journal of Psychiatry*, 135(5), 457-467.
- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: nitel bir çalışma. *Education and Science*, 37(166)
- Zhukov, K. (2009, January). Overcoming performance anxiety for piano students—How to apply research findings in your studio. In *Proceedings of the 9th Australasian Piano Pedagogy Conference* "Expanding Musical Thinking". Australasian Piano Pedagogy Conference, Sydney, Australia.



**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARI
2025-2026 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI ÖZEL YETENEK
SINAV KILAVUZLARININ İNCELENMESİ**

“ ”

Özge GENÇEL ATAMAN ¹

Gökalp PARASIZ ²

¹ Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir/Türkiye, ORCID: 0000-0002-4621-8609 ogencel@balikesir.edu.tr

² Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir/Türkiye, ORCID: 0000-0002-9349-0293 gokalp.parasiz@balikesir.edu.tr

1. Giriş

Türkiye’de müzik öğretmenliği lisans programlarına öğrenci seçimi, diğer yükseköğretim alanlarından farklı olarak hem merkezi sınav puanlarına hem de adayların müziksel performans, işitme ve algı becerilerini ölçen özel yetenek sınavlarına dayanmaktadır. Programlar tarafından hazırlanan bu sınavların içerikleri, kapsamı ve değerlendirme sistematiği ise kuruma göre değişiklik göstermektedir. Aşkın Kumova (2011), müzik öğretmenliği lisans programlarında kullanılan özel yetenek sınavlarının “üniversiteler arasında içerik ve uygulama bakımından belirgin farklılıklar taşıdığını” ifade ederek kılavuzların incelenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca Aşkın Kumova ve Demirbatır (2012), sınavı oluşturan alt boyutların ağırlıklandırılması ve sınavın bölümlerine verilen puanların, adayların özel yetenek sınav puanlarını (ÖYSP) doğrudan etkilediğini belirtmektedir.

Müziksel yeteneğin doğru bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğrencinin programdaki başarısı ve nihayetinde öğretmenlik mesleğindeki yeterliliği için bir ön koşuldur (Gordon, 1987; Seashore, 1919). Bu bağlamda, müziksel yeteneğin ölçülmesinde kullanılan testlerin psikometrik özellikleri (geçerlik ve güvenirlik) ulusal ve uluslararası literatürde sürekli tartışılan temel konulardan biridir (Colwell, 1970).

Müziksel yetenek çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve ses yüksekliği ayırt etme, ritim duygusu, çok ses algısı, belleğe alma ve müziksel ifade gibi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Uçan’ın müzik yeteneğini “bireyin müziksel öğrenme kapasitesi” olarak tanımladığı aktarılmakta; bu kapasitenin ölçülmesinin yükseköğretime öğrenci seçimi açısından vazgeçilmez olduğu ifade edilmektedir (Uçan, 1994’ten akt., Aşkın Kumova & Demirbatır, 2012).

Türkiye’deki müzik öğretmenliği programlarının özel yetenek sınav uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar, sınavların geçmişten günümüze içerdikleri boyutlar ve uygulama biçimlerinde belirgin farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Demirbatır’a (2004) göre, Uludağ Üniversitesi’nde uygulanan sınavın birinci aşamasının bilgisayar destekli çoktan seçmeli işitme testinden, ikinci aşamasının ise işitme, ses ve çalgı performansı gibi alanlardan oluştuğunu ortaya koymuştur. Günümüzde bu sınav şekli, müzik öğretmenliği programlarının öğrenci alım sınavlarında uygulanmasa bile geçmişten günümüze sınav uygulamalarında çeşitli farklılıkların süregeldiğinin en somut örneğidir.

Zahal’ın (2014) çalışması ise özel yetenek sınavlarının yalnızca müziksel performansı değil, adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri gibi değişkenlerle de ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada, bilişsel esnekliği yüksek ve yaparak-yaşayarak öğrenme eğilimi baskın olan öğrencilerin sınavlarda daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Tarihsel açıdan bakıldığında, Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumların 1920’lerden itibaren özel yetenek sınavları uyguladığı bilinmektedir. Tufan (2012), Gazi Üniversitesi’nin farklı dönemlerde değişen içeriklerle iki aşamalı sınavlar uyguladığını belirterek sınav yapısının zaman içinde geliştiğini ve değiştiğini aktarmaktadır. Bu tarihsel gelişim, günümüzde kullanılan sınav kılavuzlarının yalnızca teknik bilgi içeren belgeler değil, kurumların müziksel yeteneğe ilişkin pedagojik yaklaşımlarını da yansıttığını göstermektedir.

Türkiye’de müzik öğretmenliği lisans programlarına öğrenci seçimi, merkezi bir sınav olan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) puanının yanı sıra, her programın kendi belirlediği kriterler ve farklı uygulamalar içeren Özel Yetenek Sınavı (ÖYS) ile gerçekleştirilmektedir. Ancak, üniversiteler çatısı altındaki müzik öğretmenliği programları arasında başvuru koşulları, sınav aşamaları, sınav içeriği, puanlama yöntemleri ve ağırlıklandırma oranları açısından önemli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulama farklılıkları, adayların Özel Yetenek Sınavı Puanlarını (ÖYSP) belirgin ölçüde etkilemekte ve adayların bir üniversitede başarılı olurken diğerinde başarısız olmalarına neden olabilmektedir. Bu durum, seçme sürecinin şeffaflığı, adil rekabet ilkesi ve ölçme-değerlendirmenin standardizasyonu açısından bir problem alanı oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, özel yetenek sınav kılavuzlarının sistematik olarak incelenmesi; sınavların yapısal özelliklerinin, değerlendirme ilkelerinin, ölçme yaklaşımlarının ve üniversiteler arası farklılıkların belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de müzik öğretmenliği lisans programlarına öğrenci kabul eden programların 2025–2026 Eğitim-Öğretim Yılı Özel Yetenek Sınav Kılavuzlarının içerik, kapsam, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve yapısal özellikleri açısından incelenerek, Türkiye’deki üniversitelerin müzik öğretmenliği programlarındaki özel yetenek sınavı süreçlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Müzik öğretmenliği programlarının 2025–2026 eğitim-öğretim yılı özel yetenek sınav kılavuzlarına göre;

- 1- Öğrenci kontenjanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2- Sınavların yapısal türü ve ölçülen bileşenleri nelerdir?
- 3- Müziksel işitme sınavı basamağında hangi tür sorulara yer verilmektedir?
- 4- Vokal performansı değerlendirme ölçütlerine göre dağılımları nasıldır?
- 5- Çalgı performansı değerlendirme ölçütlerine göre dağılımları nasıldır?
- 6- Genel değerlendirme ve sınav baraj puanı nasıl bir dağılım göstermektedir?

Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin niteliği, büyük ölçüde doğru ve işlevsel bir öğrenci seçimiyle başlamaktadır. Özel yetenek sınavları ise bu seçimin merkezinde yer alan temel araçlardır. Ancak kurumlar arasında sınav uygulamaları ve değerlendirme ölçütleri bakımından birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, adayların başarı sıralamalarından üniversitelerin öğrenci profillerine kadar çok yönlü etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle özel yetenek sınav kılavuzlarının analiz edilmesi: ölçme-değerlendirme süreçlerindeki çeşitliliği görünür kılması, sınavların standardizasyonuna yönelik gereksinimleri ortaya koyması, müziksel yetenek ölçümünde kullanılan yaklaşımların güçlü ve sorunlu yönlerini belirlemesi ve kurumlar arasındaki uygulama birliğini desteklemesi, açısından önem taşımaktadır. Ayrıca Zahal’ın (2014) ortaya koyduğu üzere, özel yetenek sınavları yalnızca müziksel performansı değil, adayların öğrenme biçimleri ve bilişsel süreçleriyle de ilişkili olduğundan, sınav içeriklerinin sistematik biçimde incelenmesi, müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin bütüncül bir perspektiften değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu hedefler doğrultusunda araştırma, müzik öğretmenliği programlarına öğrenci seçim süreçlerinin niteliğinin belirlenmesine ve müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarına başvuracak öğrencilere sınav kapsam ve içerikleri açısından yol gösterici ve katkı sağlayıcı olması bakımından önemli görülmektedir. Bu yönüyle çalışma hem alan yazındaki boşluğu doldurmakta hem de uygulayıcı kurumlara yol gösterici nitelik taşımaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Türkiye’deki üniversitelerin müzik öğretmenliği programlarına girişte uyguladığı Özel Yetenek Sınav Kılavuzlarının içeriksel yapısını ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik şekilde incelenmesine dayanan bir veri toplama ve analiz sürecidir. Yıldırım ve Şimşek (2018), doküman analizini “araştırılması amaçlanan konuya ilişkin bilgi ve bulgular içeren yazılı materyallerin çözümlenmesi” olarak tanımlarken; Bowen (2009), yöntemin politika metinleri, yönergeler ve resmî kılavuzlar gibi nitel veri kaynaklarının incelenmesinde önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada özel yetenek sınav kılavuzları, üniversitelerin öğrenci seçme sistemlerini yansıtan birincil veri kaynağı niteliği taşıdığı için doküman analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de müzik öğretmenliği lisans programlarına öğrenci kabul eden 33 üniversitenin 2025–2026 Eğitim-Öğretim Yılı Özel Yetenek Sınav Kılavuzları oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018), ölçüt örneklemeyle belirli nitelikleri karşılayan birimlerin araştırmaya dahil edilmesi olarak tanımlar.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler, üniversitelerin web sitelerinde yayımlanan müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınav kılavuzlarının indirilmesi ve sistematik biçimde arşivlenmesi yoluyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde; Türkiye’de müzik öğretmenliği programı bulunan tüm üniversitelerin web siteleri taranmış, araştırma yılına ait sınav kılavuzları indirilmiş, her kılavuz, tarih, üniversite adı, sınav aşamaları, ölçme türleri ve puanlama yapısı açısından ilk taramadan geçirilmiş ve kılavuzlarda yer alan bilgiler uygun şekilde kodlanmak üzere düzenlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen tema ve başlıklar doğrultusunda anlamlandırılmasına olanak sağlayan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada betimsel analiz müzik öğretmenliği özel yetenek sınav kılavuzlarının sınavın kaç aşamadan oluştuğu, kontenjan bilgileri, değerlendirme puan oranları, sınav baraj puanları gibi dış yapısal özelliklerin betimlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Kılavuzların içerikleri ise, Krippendorff’un (2019) tanımladığı gibi metinlerden anlam çıkarma sürecine dayanan içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın içerik analizi sürecinde, tüm kılavuzlar ayrıntılı şekilde okunarak anlamlı ifadeler belirlenmiş, müziksel işitme basamakları, söyleme ve çalma kriterleri, söyleme zorunlu eser, ikinci çalgı, çalma zorunlu eser, işitme-söyleme-çalma değerlendirme puanı ve özel yetenek sınavı baraj puanı gibi bileşenlere ilişkin ifadeler kodlanmıştır. Böylece müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarına ilişkin benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 1. *Müzik öğretmenliği programları 2025–2026 eğitim-öğretim yılı özel yetenek sınavlarının kontenjan dağılımı*

Üniversite	Kontenjan
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	20
Aksaray Üniversitesi	10
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	20
Amasya Üniversitesi	15
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	45
Atatürk Üniversitesi	20
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	25
Balıkesir Üniversitesi	20
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	15
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	30
Bursa Uludağ Üniversitesi	30
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	25
Dokuz Eylül Üniversitesi	30
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	20
Gazi Üniversitesi	50
Giresun Üniversitesi	10
Harran Üniversitesi	20
İnönü Üniversitesi	20
Kafkas Üniversitesi	15
Kastamonu Üniversitesi	10
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	10
Marmara Üniversitesi	40
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	20
Necmettin Erbakan Üniversitesi	25
Nevşehir Hacı Bektaş veli Üniversitesi	25
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	15
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	30
Pamukkale Üniversitesi	35
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	30
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	20
Trabzon Üniversitesi	15
Trakya Üniversitesi	20
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	20

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de müzik öğretmenliği kontenjan dağılımlarının genel olarak dengeli, ancak kurumsal kapasite ve bölgesel farklılıklara göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. En yüksek kontenjana sahip olan kurumların Gazi Üniversitesi (50), Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi (45) ve Marmara Üniversitesi (40) olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu üniversitelerin alanla ilgili daha geniş akademik kadro, altyapı olanakları ve öğrenci kapasitesine sahip olduğunu düşündürmektedir. Buna karşılık Aksaray, Giresun, Kastamonu ve Manisa Celâl Bayar Üniversiteleri gibi bazı kurumların 10 kişilik sınırlı kontenjana sahip oldukları görülmektedir. Düşük kontenjanlar, genellikle bölümlerin yeni açılması, öğretim elemanı sayısının sınırlı olması ya da fiziksel/akademik kapasitenin henüz geliştirilme aşamasında bulunması ile ilişkilendirilebilir. Genel dağılım incelendiğinde, üniversitelerin önemli bir kısmının 15–30 öğrenci aralığında kontenjan belirlediği, bunun da Türkiye genelinde programın orta ölçekli ve dengeli bir kapasite planlamasına sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2. *Müzik öğretmenliği programları 2025–2026 eğitim-öğretim yılı özel yetenek sınavlarının yapısal türü ve ölçülen değerlendirme bileşenleri açısından dağılımları*

Üniversite	Sınavın Yapısal Türü	Ölçülen Değerlendirme Bileşenleri
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yinleme, vokal performans, çalgı performansı
Aksaray Üniversitesi	İki aşamalı	I. aşama: İşitsel algı değerlendirmesi; II. aşama: İşitsel algı, vokal ve çalgı performansı
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, vokal performans, çalgı performansı
Amasya Üniversitesi	Tek aşamalı (çevrimiçi)	Vokal performans, çalgı performansı
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, çalgı performansı, vokal performans
Atatürk Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yinleme, vokal performans, çalgı performansı
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	İki aşamalı	I. aşama: Müziksel yazma ve işitme; II. aşama: Okuma, vokal ve çalgı performansı
Balıkesir Üniversitesi	Tek aşamalı	Ses, ezgi ve ritim işitsel algısı; vokal ve çalgı performansı
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, vokal performans, çalgı performansı
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, vokal performans, çalgı performansı
Bursa Uludağ Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı alanı, vokal performans alanı, çalgı performans alanı
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Tek aşamalı	Müziksel algı, vokal performans, çalgı performansı
Dokuz Eylül Üniversitesi	İki aşamalı	I. aşama: Eleme; II. aşama: Seçme

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yineleme, vokal performans, çalgı performansı
Gazi Üniversitesi	Tek aşamalı	Yazma, işitme-yineleme, solfej/deşifre, vokal ve çalgı performansı
Giresun Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yineleme, vokal performans, çalgı performansı
Harran Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yineleme, vokal performans, çalgı performansı
İnönü Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, vokal performans, çalgı performansı
Kafkas Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yineleme, vokal performans, çalgı performansı
Kastamonu Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, vokal performans, çalgı performansı
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, vokal performans, çalgı performansı
Marmara Üniversitesi	İki aşamalı	I. aşama: İşitsel algı; II. aşama: Vokal ve çalgı performansı
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve okuma, vokal performans, çalgı performansı
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, çalgı performansı, vokal performans
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yineleme, vokal performans, çalgı performansı
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, çalgı performansı, vokal performans
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, vokal performans, çalgı performansı
Pamukkale Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yineleme, vokal performans, çalgı performansı
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel, çalgısal ve vokal yetenek değerlendirmesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve yineleme, çalgı performansı, vokal performans
Trabzon Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, solfej okuma, vokal ve çalgı performansı
Trakya Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı ve okuma, ses alanı, çalgı alanı
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Tek aşamalı	İşitsel algı, okuma-yazma, vokal performans, çalgı performansı

Tablo 2'ye bakıldığında, müzik öğretmenliği programına sahip üniversitelerin büyük çoğunluğunun tek aşamalı bir değerlendirme süreci yürüttükleri anlaşılmaktadır. Bu durum, kurumların çoğunda ölçeklenebilir, hızlı uygulanabilir ve standardize edilebilir bir ölçme-değerlendirme yaklaşımının benimsendiğini akla getirmektedir. İki aşamalı bir değerlendirme sistemini yalnızca 4 üniversitede yürütülmekte olduğu görülmektedir. İki aşamalı değerlendirmenin, genellikle ön değerlendirme ve performans/uygulama şeklinde yapılandırıldığından, bu üniversitelerin seçme sürecinde daha ayrıntılı ve çok boyutlu bir ölçme yaklaşımı benimsediği söylenebilir. Tabloda yer alan üniversitelerden yalnızca Amasya Üniversitesinde müzik öğretmenliği özel yetenek sınavının çevrimiçi bir formatta yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu durumun özel bir kurumsal tercih olarak dijitalleşme ve esnek sınav uygulamalarına yönelik

tercih edildiği düşünülmektedir. Tablodaki verilere göre, Türkiye’deki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının büyük çoğunluğunun sınavlarını işitsel algı, vokal performansı ve çalgı performansı ekseninde yapılandırdığı, bunun yanında bazı kurumların yazma, okuma, solfej, deşifre gibi ek alt becerileri de değerlendirme kapsamına aldığı anlaşılmaktadır. Bazı kurumlar “yineleme”, “okuma”, “solfej okuma”, “vokal yetenek”, “ses alanı” ve “çal- gı alanı” gibi farklı terminolojiler kullanmakla birlikte, bu sınavların içeriği genel olarak işitme, söyleme, çalma ve müziksel okuryazarlık alanlarında yo- ğunlaşmaktadır. Bu durum, farklı adlandırmalara rağmen ölçme kapsamının benzer müzikal yeterlikleri değerlendirmeyi hedeflediğini göstermektedir.

Tablo 3. *Müzik öğretmenliği programları 2025–2026 eğitim-öğretim yılı özel yetenek sınavlarının müziksel işitme sınavı basamağına göre dağılımları*

Üniversite	Müziksel İşitme Sınavı Basamağı										
	Tek Ses	İki Ses	Üç Ses	Dört Ses	Ezgi İşitme	Ritim İşitme	Dikte	Deşifre	Solfej	Zorunlu Solfej	Deşifre Tartım
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Aksaray Üniversitesi	✓	✓	✓*	✓*	✓**	✓	-	-	-	-	-
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Amasya Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
Atatürk Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	✓***	✓	✓	✓	-	-	✓	✓*	-	-	-
Balıkesir Üniversitesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Bursa Uludağ Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-	-
Dokuz Eylül Üniversitesi	✓	✓	✓	✓*	✓**	✓*	✓*	✓	-	-	-
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-
Gazi Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
Giresun Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Harran Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
İnönü Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Kafkas Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Kastamonu Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-
Marmara Üniversitesi	✓***	✓****	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-
Necmettin Erbakan Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Nevşehir Hacı Bektaş veli Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Pamukkale Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Trabzon Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-
Trakya Üniversitesi	✓	✓	✓		✓	-	-	-	✓	✓
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-

* İkinci aşamada yer verilmiştir.

** Hem birinci hem ikinci aşamada yer verilmiştir.

***Adı ve sesi verilen notaya göre istenen başka bir notayı seslendirme.

****Verilen ses ile çalınan iki sesi adları ile seslendirme.

Tablo 3 incelendiğinde, çevrimiçi sınav uygulaması yapan Amasya Üniversitesi'nin dışındaki tüm müzik öğretmenliği programına sahip üniversitelerde müziksel işitme sınavı basamağına yer verildiği görülmektedir. Üniversitelerin 11'inin özel yetenek sınavlarında tek ses işitmenin yer aldığı bazı kurumların bu basamağı zorunlu görmeyerek sadece çok sesli işitmeye odaklandıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, tek ses işitmenin temel bir işitme becerisi olarak kabul edilse de üniversitelerin çoğu için ayırt edici bir ölçüt olmadığını göstermektedir. İki, üç ve dört ses işitme türlerinin, adayların armonik yapıları algılama kapasitesini ölçmekte olduğu bilinmektedir. Neredeyse tüm üniversitelerin bu türleri ölçme uygulaması, Türkiye genelinde çok sesli müzik algısının öğretmen adayları için standart bir yeterlilik olarak kabul edildiğini göstermektedir. Tabloda yer alan ezgi ve ritim işitme boyutları incelendiğinde, bu boyutlara üniversitelerin çoğunluğunda yer verildiği görülmektedir. Bu durum, ezgi işitmenin adayların tonal-modal algı, ezgisel yönelim ve müzikal hafıza performansını, ritim işitmenin ise öğretmen adaylarının ritmik doğruluk ve zaman algısını ölçmede etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Dikte becerisinin yalnızca Aydın Adnan Menderes, Dokuz Eylül, Marmara, Trakya ve Van Yüzüncü Yıl üniversitelerinde ölçme olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum dikte becerisinin, ileri bir işitme becerisi gerektirdiği için tüm üniversiteler tarafından zorunlu görülmediğini ya da bazı kurumların adayların teorik okuryazarlığını başlangıç aşamasında ölçmeyi gerekli görürken, diğerlerinin bu beceriyi eğitimin ilerleyen dönemlerine bırakma anlayışında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tabloya göre deşifre solfej becerisinin 6

üniversite tarafından ölçüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum bu üniversitelerde yer alan müzik öğretmenliği programlarının seçiciliği arttıran bir anlayışla daha kapsamlı müzik okuryazarlığı ölçmeyi hedeflediklerini akla getirmektedir. Zorunlu solfej ve deşifre tartım yalnızca birkaç üniversitede yer aldığı için en az yaygın ölçme türüdür. Bu ölçme türlerini kullanan programların adayların temel okuryazarlık düzeylerini ön koşul olarak gördüklerini akla getirmektedir.

Tablo 4. Müzik öğretmenliği programları 2025–2026 eğitim-öğretim yılı özel yetenek sınavlarının vokal performansı değerlendirme ölçütlerine göre dağılımları

Üniversite	Vokal Performansı Değerlendirme Ölçütleri	Zorunlu Eser
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Müzikal duyarlılık, ses tınısı–gürlüğü–genişliği, doğru ve temiz icra, konuşma anlaşılabilirliği	İstiklal Marşı
Aksaray Üniversitesi	Şarkı söyleme becerisi, ses niteliği, doğru ve etkili icra	–
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Ses doğruluğu, tını ve genişlik, konuşma açıklığı, müzikal yorum	İstiklal Marşı
Amasya Üniversitesi	Eserlerin doğru seslendirilmesi, vokal özelliklerin değerlendirilmesi	İstiklal Marşı
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Sağlıklı ses kullanımı, ses özellikleri, temiz icra, müzikal duyarlılık	İstiklal Marşı
Atatürk Üniversitesi	Sağlıklı ses üretimi, ses kapasitesi, doğru ve temiz söyleme	İstiklal Marşı
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Ses sağlığı, tını–gürlük–genişlik, doğru icra	İstiklal Marşı
Balıkesir Üniversitesi	Ses özellikleri, müzikal yorum, bütünlük	10. Yıl Marşı
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Entonasyon, artikülasyon, müzikal ifade, ses kapasitesi	İstiklal Marşı
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Teknik ve müzikal boyutlar	İstiklal Marşı
Bursa Uludağ Üniversitesi	Ses sağlığı, gürlük–genişlik, doğru ve temiz söyleme, yorum	–
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Sağlıklı ses kullanımı, ses özellikleri, konuşma anlaşılabilirliği	–
Dokuz Eylül Üniversitesi	Ses kalitesi, tonal duyarlılık	–
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Sağlıklı ses üretimi, temiz icra, müzikal duyarlılık	İstiklal Marşı
Gazi Üniversitesi	Ses sağlığı, ses özellikleri, konuşma yeterliği	İstiklal Marşı
Giresun Üniversitesi	Ses sağlığı, ses tınısı ve kapasitesi	İstiklal Marşı

Harran Üniversitesi	Ses sağlığı, konuşma açıklığı, müzikal duyarlılık	İstiklal Marşı
İnönü Üniversitesi	Ses kullanımına yönelik özellikler ve beceriler	İstiklal Marşı
Kafkas Üniversitesi	Sağlıklı ses kullanımı, doğru ve temiz icra, müzikal duyarlılık	İstiklal Marşı
Kastamonu Üniversitesi	Ses özellikleri, konuşma ve yorumlama becerisi	İstiklal Marşı
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Ses niteliği, ses sınırları, tonal duyarlılık	İstiklal Marşı
Marmara Üniversitesi	Ses kapasitesi, tını ve gelişime açıklık	İstiklal Marşı
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Ses sağlığı, doğru icra, müzikal yorum	İstiklal Marşı
Necmettin Erbakan Üniversitesi	-	İstiklal Marşı
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ses özellikleri, doğru ve temiz icra, yorumlama	İstiklal Marşı
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Ritmik ve melodik doğruluk, marş karakterine uygun icra	İstiklal Marşı
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Sağlıklı ses, doğru icra, müzikalite	-
Pamukkale Üniversitesi	Ses sağlığı, doğru ve temiz söyleme, müzikal duyarlılık	İstiklal Marşı
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Ses özellikleri, konuşma anlaşılabilirliği, müzikal duyarlılık	İstiklal Marşı
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Ses sağlığı, doğru icra, müzikal yorum	İstiklal Marşı
Trabzon Üniversitesi	Ton içinde söyleme, konuşma açıklığı, müzikal etki	İstiklal Marşı
Trakya Üniversitesi	Türkülerin notaya bağlı ve özgün tavırla icrası	Zorunlu türkü
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Sağlıklı ses kullanımı, doğru icra, müzikal duyarlılık	İstiklal Marşı

Tablo 4'e bakıldığında, Türkiye'deki müzik öğretmenliği programlarının adayları vokal performans kapsamında değerlendirmek için büyük ölçüde benzer ölçütleri kullandığı görülmektedir. Üniversitelerin önemli bir bölümünün ölçeklerinde ses sağlığı, ses kalitesi, doğru ve temiz söyleme, sesin tınısı-gürlüğü-genişliği ve konuşmada anlaşılabilirlik gibi temel vokal performans göstergelerini merkeze aldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, vokal performans sınavlarının ağırlıklı olarak teknik ses kullanımı ve temel vokal yeterlikleri üzerinden yapılandırıldığını göstermektedir. Ölçütler karşılaştırıldığında, özellikle "ses sağlığı", "ses tınısı", "ses gürlüğü" ve "ses genişliği" ifadelerinin birçok üniversitede ortak olarak kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu ortaklık, müzik öğretmenliği programlarının, adaylarda bedensel ve fizyolojik açıdan sürdürülebilir bir ses üretimini önceliklendirdiğine işaret etmektedir. Balı-

kesir Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş veli Üniversitesi gibi kurumların değerlendirme ölçütlerine müzikal yorum, yorumlama ve bütünlük gibi daha sanatsal ve ifade odaklı kriterler eklediği görülmektedir. Bu durum, teknik yeterliklerin yanı sıra adayların müzikal ifade gücünün de belirli kurumlarda dikkate alındığını göstermektedir. Zorunlu eser uygulamasında kurumların büyük çoğunluğunun İstiklal Marşını zorunlu eser olarak belirlediği, yalnızca birkaç üniversitenin (Balıkesir Üniversitesi – “10. Yıl Marşı”, Trakya Üniversitesi – “Zorunlu Türkü”) bu uygulamadan ayrıldığı tespit edilmiştir. İstiklal Marşı’nın tercih edilmesinin nedeni, marş formunun ritmik netlik, doğru entonasyon ve konuşma-anlaşırlık gibi ölçütleri nesnel biçimde değerlendirmeye elverişli olmasıdır.

Tablo 5. Müzik öğretmenliği programları 2025–2026 eğitim-öğretim yılı özel yetenek sınavlarının çalgı performansı değerlendirme ölçütlerine göre dağılımları

Üniversite	Çalgı Performansı Değerlendirme Ölçütleri	Zorunlu Eser	İkinci Çalgı
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Teknik yeterlik, temiz ve doğru icra, müzikal yorum, eser düzeyi	–	–
Aksaray Üniversitesi	Çalgı çalma becerisi, eserin doğru ve etkili seslendirilmesi	–	–
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Tutuş–duruş, doğru ve temiz icra, tempo bütünlüğü, müzikal ifade	–	–
Amasya Üniversitesi	Teknik yeterlik, temiz icra, müzikal yorum, eser düzeyi	–	–
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Teknik yeterlik, doğru ve temiz çalma, müzikal yorum	–	–
Atatürk Üniversitesi	Teknik yeterlik, temiz icra, müzikal yorum, eser düzeyi	–	–
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Teknik yeterlik, doğru ve temiz çalma, müzikal yorum	–	–
Balıkesir Üniversitesi	Doğallık, çalgıya yatkınlık, teknik yeterlik, müzikal yorum	–	–
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Duruş–tutuş, entonasyon, tempo kontrolü, müzikal ifade	–	–
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Teknik boyut, müzikal ifade boyutu	–	–
Bursa Uludağ Üniversitesi	Çalgı tekniği, eser düzeyi, müzikal yorum, deşifre becerisi	–	–
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Teknik yeterlik ve müzikalite	–	–
Dokuz Eylül Üniversitesi	Teknik yeterlik	–	✓
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Teknik yeterlik, temiz icra, müzikal yorum	–	–
Gazi Üniversitesi	Teknik yeterlik, doğru ve temiz çalma, müzikal yorum	–	–
Giresun Üniversitesi	Teknik yeterlik, temiz icra, müzikal yorum	–	–
Harran Üniversitesi	Teknik yeterlik, doğru ve temiz çalma, müzikal yorum	–	–
İnönü Üniversitesi	Doğallık, teknik yeterlik, müzikal yorum	–	–
Kafkas Üniversitesi	Teknik yeterlik, temiz icra, müzikal yorum	–	–

Kastamonu Üniversitesi	Teknik yeterlik, doğru ve temiz çalma, müzikal yorum	—	—
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Teknik yeterlik	—	—
Marmara Üniversitesi	Çalgı çalmaya yönelik teknik ve performans özellikleri	—	—
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Teknik kullanım, müzikalite, eser yorumu, deşifre	—	—
Necmettin Erbakan Üniversitesi	-	—	—
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Doğru ve temiz icra, teknik yeterlik, müzikal yorum	—	—
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Teknik yeterlik, temiz icra, müzikal yorum, eser düzeyi	—	—
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Kesintisiz icra, teknik beceri, müzikal yorum	—	—
Pamukkale Üniversitesi	Teknik yeterlik, bütünlük, müzikal yorum	—	—
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Teknik yeterlik, müzikal yorum, eser düzeyi	—	—
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Çalgı tekniği, temiz icra, müzikalite	—	—
Trabzon Üniversitesi	Teknik yeterlik, doğru ve temiz çalma, müzikal yorum	—	—
Trakya Üniversitesi	Etüt ve eserlerin doğru ve müzikal icrası	✓	—
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Teknik yeterlik, temiz icra, müzikal yorum	—	—

Tablo 5 incelendiğinde, Türkiye’deki müzik öğretmenliği programlarının çalma sınavı basamağında büyük ölçüde ortak değerlendirme ölçütleri kullanıldığı görülmektedir. Müzik öğretmenliği programlarının önemli bir bölümünde “doğru ve temiz çalma”, “teknik düzey”, “müziksel yorum” ve “eserin düzeyi” ölçütlerinin temel belirleyiciler olarak yer aldığı, böylece teknik yeterlik ve müzikal ifade becerisinin bütüncül bir biçimde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı programların “doğru tutuş ve duruş”, “entonasyon”, “tempo”, “doğallık”, “çalgı çalmaya yatkınlık” veya “deşifre” gibi daha ayrıntılı alt ölçütlere de yer verdiği görülmektedir. Tabloda dikkat çeken Trakya Üniversitesi müzik öğretmenliği programının zorunlu eser uygulamasıdır. Bu durum, sınavın repertuar yönünden standartlaştırılması ve tüm adayların aynı müzikal malzeme üzerinden karşılaştırılabilir şekilde değerlendirilmesi amacını yansıtmaktadır. Diğer üniversitelerin programlarında zorunlu eser uygulamasının bulunmaması ise adaylara repertuar seçimi açısından esneklik tanınarak sınavın bireysel teknik düzeyi ortaya koymaya yönelik kurgulandığını göstermektedir. Bir diğer özgün durum ise yalnızca Dokuz Eylül Üniversitesi’nin ikinci çalgıyı değerlendirmesidir. Bu uygulama, kurumun adaylarda çok yönlü çalgı hakimiyetini önemseyen bir yaklaşım benimsediğini göstermekte; diğer üniversitelerde ikinci çalgının yer almaması ise çalma sınavlarının büyük ölçüde birincil çalgı performansı ile sınırlandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu iki özel uygulama, çalgı sınavlarının genel çerçevesinin üniversiteler arasında benzer olmakla birlikte, kurumların sınavlarını kendi pedagojik anlayışlarına göre kısmen farklılaştırdığını göstermektedir.

Taiblo 6. Müzik öğretmenliği programları 2025–2026 eğitim-öğretim yılı özel yetenek sınavlarının genel değerlendirme ve sınav baraj puanlarına göre dağılımları

Üniversite	İşitme Puanı %	Söyleme Puanı %	Çalma Puanı %	Baraj Puanı
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	70	15	15	50
Aksaray Üniversitesi	60	20	20	50
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	50	25	25	50
Amasya Üniversitesi	-	50	50	50
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	60	20	20	50
Atatürk Üniversitesi	40	30	30	50
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	50 (1.Aşama)	50 (2. Aşama)		50 (1.Aşama)
Balıkesir Üniversitesi	50	20	30	45
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	-	-	-	50
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	40	30	30	-
Bursa Uludağ Üniversitesi	50	25	25	15 (İşitme)
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	40 80 (1.Aşama)	30 20 (1.Aşama)	30	50
Dokuz Eylül Üniversitesi	56 (2.Aşama)	22 (2.Aşama)	22 (2.Aşama)	50
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	40	30	30	50
Gazi Üniversitesi	45	25	30	45
Giresun Üniversitesi	35	35	30	50
Harran Üniversitesi	50	25	25	50
İnönü Üniversitesi	45	20	35	50
Kafkas Üniversitesi	50	25	25	50
Kastamonu Üniversitesi	50	25	25	50
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	72	20	8	60
Marmara Üniversitesi	30	30	40	50
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	40	30	30	50
Necmettin Erbakan Üniversitesi	60	20	20	40
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	50	25	25	50
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	50	25	25	50
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	50	25	25	50
Pamukkale Üniversitesi	60	20	20	50
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	-	-	-	-
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	50	50		15 (İşitme)
Trabzon Üniversitesi	50	25	25	40
Trakya Üniversitesi	40	20	40	20 (İşitme)
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	50	25	25	50

Tablo 6'ya bakıldığında, birçok programın özel yetenek sınavlarında işitme puan oranının %40–50 aralığında konumlandığı görülmektedir. Bu durum, müzik öğretmenliği programlarının işitsel algıyı temel bir yeterlik alanı olarak kabul ettiklerini göstermektedir. Özellikle ritim, melodi ve tonal duyarlılık gibi bilişsel-müziksel süreçlerin mesleki başarı üzerindeki belirleyiciliği göz önünde bulundurulduğunda, işitme sınavının yüksek puan ağırlığı eğitim programlarının genel yaklaşımıyla tutarlıdır. Söyleme ve çalma alanlarına ilişkin puan oranları değerlendirildiğinde, bu alanların çoğu programda birbirine yakın oranlarla değerlendirildiği (%20–30 aralığı) görülmektedir. Bu durum, vokal ve çalgısal performansın öğretmen adaylarında eşit düzeyde beklenen müzikal yeterlikler olduğunu göstermektedir. Baraj puanlarının dağılımları, kurumların sınavın seçiciliğine ilişkin farklı yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Çoğu kurumda en yaygın baraj puanı olarak 50 puan kullanılmaktadır. Bu durum, genel bir ulusal eğilim olduğunu akla getirmektedir. Tabloya bakıldığında, 50 puan dışında baraj puanı uygulayan programların da olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum, kurumlar arası seçicilik düzeylerinin homojen olmadığını, bazı kurumların barajı belirli bir aşamaya uygulama veya barajı daha esnek belirleme eğiliminde olduklarını ve değerlendirme politikalarının farklı öncelikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de müzik öğretmenliği programlarının özel yetenek sınavlarına ilişkin kontenjan dağılımları, sınavların yapısal türleri, ölçme boyutları, değerlendirme ölçütleri ve puanlama yaklaşımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, programlar arasında belirli bir standartlaşma eğiliminin bulunduğunu ancak kurumsal kapasite, pedagojik öncelikler ve ölçme-değerlendirme anlayışları doğrultusunda anlamlı farklılıkların da var olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Kontenjan dağılımlarına ilişkin bulgular, müzik öğretmenliği programlarının Türkiye genelinde çoğunlukla orta ölçekli bir kapasite planlamasıyla yapılandırıldığı göstermektedir. Yüksek kontenjana sahip üniversitelerin, akademik kadro ve fiziksel altyapı bakımından daha güçlü olduğunu, düşük kontenjanlı programların ise çoğunlukla yeni açılmış ya da sınırlı akademik kadroya sahip programlar olduğunu akla getirmektedir. Bu durum, müzik öğretmenliği alanında nicelikten ziyade sürdürülebilir ve yönetilebilir bir eğitim anlayışının benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Sınavların yapısal türlerine ilişkin bulgular, programların büyük çoğunluğunun tek aşamalı özel yetenek sınavı uygulamasını tercih ettiğini göstermektedir. Bu tercih, ölçme sürecinin uygulanabilirliğini ve standardizasyonunu kolaylaştıran bir yaklaşım olarak görülebilir. Buna karşılık, iki aşamalı sınav uygulayan sınırlı sayıdaki programın daha ayrıntılı ve çok boyutlu bir seç-

me anlayışı benimsediğini akla getirmektedir. Çevrimiçi sınav uygulamasının yalnızca bir programda yapılıyor olması, dijitalleşmenin müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarında henüz yaygınlaşmadığını göstermektedir.

Müziksel işitme sınavına ilişkin bulgular, bu basamağın müzik öğretmenliği programları için vazgeçilmez bir ölçme alanı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çok sesli işitme, ezgi işitme ve ritim işitme boyutlarının yaygın biçimde kullanılması, öğretmen adaylarında armonik algı, tonal duyarlılık ve ritmik doğruluğunun temel yeterlikler olarak görüldüğünü göstermektedir. Buna karşılık, dikte, deşifre solfej ve zorunlu solfej gibi ileri düzey müzik okuryazarlığı becerilerinin sınırlı sayıda üniversite tarafından ölçülmesi, bu becerilerin çoğu kurumda giriş düzeyinde zorunlu yeterlik olarak görülmediğini eğitim süreci içinde kazandırılmasının tercih edildiğini düşündürmektedir.

Vokal performansa ilişkin bulgular, programların büyük ölçüde ortak vokal değerlendirme ölçütleri kullandığını ortaya çıkarmaktadır. Ses sağlığı, ses kalitesi, entonasyon, tını, gürlük ve ses genişliği gibi ölçütlerin yaygın biçimde kullanılması, müzik öğretmeni adaylarında sürdürülebilir ve sağlıklı ses kullanımının önceliklendirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı üniversitelerin müzikal yorum ve ifade gücünü ölçen sanatsal ölçütlere de yer vermesi, teknik yeterlik ile sanatsal duyarlılık arasında farklı denge noktalarının benimsendiğini göstermektedir. Zorunlu eser olarak İstiklal Marşı'nın yaygın biçimde tercih edilmesi ise değerlendirme sürecinde nesnellik ve karşılaştırılabilirlik sağlama amacına işaret etmektedir.

Çalgı performansına ilişkin bulgular, teknik doğruluk ve müzikal yorumun tüm programlarda temel değerlendirme eksenleri olduğunu göstermektedir. Doğru ve temiz çalma, teknik düzey ve eserin niteliği gibi ölçütlerin ortaklaşması, çalgı performansının öğretmenlik yeterliklerinin temel bileşenlerinden biri olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, zorunlu eser uygulaması, ikinci çalgının değerlendirilmesi ya da deşifre becerisinin ölçülmesi gibi sınırlı sayıdaki özgün uygulamalar, bazı programların seçiciliği artırmaya ve adayların çok yönlü müzikal yeterliklerini ortaya koymaya yönelik farklılaştırılmış yaklaşımlar benimsediğini göstermektedir.

Puanlama ve ağırlıklandırma bulguları, müziksel işitmenin özel yetenek sınavları içinde en yüksek ağırlığa sahip alan olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, işitsel algının müzik öğretmenliği mesleği açısından temel bir yeterlik olarak kabul edildiğini göstermektedir. Söyleme ve çalma alanlarının birbirine yakın oranlarla değerlendirilmesi ise vokal ve çalgısal becerilerin dengeli biçimde önemsendiğini ortaya koymaktadır. Baraj puanlarına ilişkin farklılıklar, kurumlar arasında seçicilik düzeylerinin homojen olmadığını ve değerlendirme politikalarının programların kendi eğitim felsefeleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; Türkiye’de müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarının içerik, ölçme alanları ve değerlendirme ölçütleri bakımından büyük ölçüde benzer bir yapıya sahip olduğu, ancak sınavın ayrıntı düzeyi, seçicilik anlayışı ve bazı uygulama boyutlarında kurumsal farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, müzik öğretmenliği alanında asgari yeterlikler konusunda ulusal bir uzlaşa bulunduğunu, ancak standartlaşma ile kurumsal özerklik arasındaki dengenin henüz tam olarak sağlanmadığını göstermektedir. Bu durum, ileride yapılacak çalışmalar ve politika düzenlemeleri için ölçme-değerlendirme standartlarının geliştirilmesine yönelik önemli bir veri temeli sunmaktadır.

Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırmada şu önerilere yer verilmiştir.

1- Müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarına yönelik olarak programların kurumsal özerkliğini koruyacak biçimde asgari ulusal ölçme ve değerlendirme ölçütleri belirlenebilir.

2- Özel yetenek sınavlarında ağırlıklı olarak ölçülen müziksel işitme becerilerinin yanında, dikte, deşifre ve temel müzik okuryazarlığı gibi bilişsel beceriler de kademeli biçimde değerlendirme sürecine dahil edilebilir.

3- Vokal ve çalgı performansı sınavlarında teknik yeterliklerin yanında müzikal yorum ve sanatsal ifade boyutlarının da değerlendirme ölçütleri içerisinde daha görünür şekle getirilmesi sağlanabilir.

4- Özel yetenek sınavlarının özellikle ön eleme ve işitsel değerlendirme basamaklarında, çevrimiçi veya hibrit sınav uygulamalarının uygulanabilirliği araştırılabilir.

5- Çalgı performansı sınavlarında kullanılan zorunlu eser uygulamalarının ve ikinci çalgı değerlendirmesinin ölçme geçerliği ve gerekliliği açısından etkileri incelenebilir.

6- Bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda, yalnızca sınav kılavuzlarının değil, jüri ve aday görüşlerinin, aday deneyimlerinin ve sınav başarısı ile akademik performans arasındaki ilişkilere dayanan çok boyutlu araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aşkın Kumova, P. (2011). Müzik öğretmenliği programları özel yetenek sınavlarının değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşkın Kumova, P., & Demirbatır, R. E. (2012). Müzik öğretmenliği programları kapsamında özel yetenek sınavlarının karşılaştırılarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 103–127.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Colwell, R. (1970). *The evaluation of music teaching and learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Demirbatır, R. E. (2004). U.Ü.E.F. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana-bilim Dalı 2001–2002 öğretim yılı giriş yetenek sınavında uygulanan müziksel işitme test sınavının değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 29–38.
- Gordon, E. E. (1987). *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes*. Chicago, IL: G.I.A. Publications.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Seashore, C. E. (1919). *The psychology of musical talent*. Boston, MA: Silver, Burdett and Company.
- Tufan, E. (2012). Birinci aşama müzik özel yetenek sınav sonuçlarının müziksel işitme okuma yazma dersi sonrasındaki durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA – Fine Arts)*, 7(2), 214–225.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



PIYANO EĞİTİMİNDE CRESCENDO VE DECRESCENDO ÖĞRETİMİNDE ANLAMLANDIRMAYA DAYALI ÖRNEKLERİN ETKİSİ

“ ”

Mahmutcan AKÇAY¹
M. Kayhan KURTULDU²

1 Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Öğrencisi mahmutcan.akcy18@gmail.com ORCID: 0009-0000-8658-6863

2 Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD kayhankurtuldu@gmail.com ORCID: 0000-0003-0064-9144

1.Giriş

Müzik, evrenin varlığıyla beraber özellikle insanoğlunun ortaya çıkmasıyla kendini göstermektedir (Angı, 2013). Sanayileşmenin artmasıyla beraber şehirlerin artması eğitim sürecini hızlandırmış, bu süreç içerisinde eğitim kurumları yaygınlaşmıştır (Saykılı, 2018). Müzikte bu süreç içerisinde eğitim alanında da varlığını göstermeye başlamıştır. Bununla birlikte Çuhadar (2016) çalışmasında müzik eğitimi tanımlarken müziği meydana getiren temel bileşenleri de düşünerek bireylerin kendi yaşantılarında yola çıkarak müziksel davranış sürecinde kalıcı/istendik davranış oluşturmak ve geliştirmek şeklinde ifadeler kullanmıştır. Müzik eğitimi çeşitli kurumlar aracılığıyla da verilebilmektedir. Bu eğitim kurumlarında, mesleki müzik kurumları ve özengen müzik eğitimi veren kurumlar da bulunmaktadır (Akın ve Yiğit, 2023). Özellikle özengen eğitim kurumları olmak üzere diğer müzik eğitim kurumlarında çalgı eğitimi verildiği görülmektedir (Algı, 2017; Aydın ve Taş, 2024; Özdemir ve Efe, 2020).

Gerek müzik eğimi, gerekse bu kapsamdaki çalgı eğitimi günümüzde yaygın olarak karşılıklı bulunmaktadır. Mesleki müzik eğitimi veren kuruluşlar haricinde halkın diğer tüm geri kalanının özellikle çocukları düzeyinde amatör müzik eğitimine yönlendikleri gözlenmektedir. Enstrüman kursları ve/veya çeşitli hazırlık kursları yardımıyla eğitimler bireysel ya da dershaneler düzeyinde etkin bir hal almaktadır. Bu süreçte en sık tercih edilen tür çalgı eğitimi ve bilhassa da bu kapsamda piyano eğitimidir. Küçük yaşlardan başlayarak ileriki yaşlara kadar geniş yelpazede özengen piyano dersi alan bireylere günümüzde daha sık rastlanmaktadır.

Çalgı eğitimi içerisinde yer alan piyano eğitimi her yaş gurubunun eğitim alabileceği bir enstrümandır (Mansur ve Özparlak, 2025). Çalgı eğitimi müzikte önemli olmakla birlikte onun diğer önemli boyutlarından biri piyano eğitimidir. Bu eğitim sürecinde belirlenmiş hedeflere ulaşmak düzenli ve günlük pratik yapmayı gerektirir. Ders esnasında öğretmen rehberliğinde öğrenilen davranışlar ve beceriler, günlük olarak düzenli biçimde çalışılmadıkça ve pekiştirilmedikçe çeşitli problemlerin yaşanması kaçınılmaz olur (Pirgon, 2013).

Piyano eğitimi sadece bilişsel bir öğrenme değil, devinişsel ve işitsel öğrenmeleri de içine alan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde piyanoda ki duruş tutuş gibi oturma şeklinin doğru bir şekilde öğretilmesi önemli unsurlarındandır (Kalkanoğlu, 2020). Piyano eğitiminde en temel amaçlardan biri, tekniği sağlam bir yapıda oluşturmak ve öğrenen bireyin müzikal gelişimini oluşturmaktır (Ertem, 2011).

Piyano eğitimi kapsamlı bir süreç olarak ifade edilir. Bu sürecin şekillenmesinde ele alınan konular ve bilgiler ise hassas bir süreç içinde ve zaman alan bir yapıda şekillenir. Piyanoda bilgilerin öğrenilmesi ve gerekli çalma

becerilerinin geliştirilmesi için pratik yapmak kadar, öğrenmeye dönük faaliyetlerin de planlanması esastır. Bu süreçte öğrenim gören öğrencilerin, ders sürecinde karşılaştıkları müzikal bilgileri öğretmeye dayalı belirli stratejileri izlenebilir. Kimi zaman anlaşılması zor ya da soyut gelen konuların, özellikle de çocuklar düzeyinde kavranması için farklı öğretim yaklaşımlarını denemek genellikle önerilmektedir.

Piyano dersleri süresince öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanabilen bir öğrencinin, kendi öğrenme gereksinimlerine uygun bilgileri edinme yollarını bildiği; bu bilgileri çalışma sürecinde hatırlayarak amacına uygun biçimde kullanabildiği ve önceki etüt ya da eserlerde edinmiş olduğu bilgileri, yeni öğrenilecek etüt veya eserlerde karşılaştığı benzer durumlara aktarabildiği söylenebilir. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecinin daha kolay, daha hızlı ve daha kalıcı bir biçimde gerçekleşmesine önemli ölçüde katkı sağlar. (Kılınçer, Aydın-er-Uygun, 2013).

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin belirli bir öğrenme hedefine ulaşmak amacıyla bilinçli biçimde gerçekleştirdikleri düşünce ve eylemler bütünüdür. Stratejik öğrenenler; kendi düşünme süreçleri ve öğrenme yaklaşımları hakkında üstbilişsel farkındalığa sahip olan, bir görevin hangi bilişsel ve davranışsal gereklilikleri içerdiğini iyi anlayan ve hem görevin taleplerini hem de kendi öğrenme özelliklerini en iyi biçimde karşılayacak stratejileri seçip düzenleyebilen bireylerdir. (Chamot, 2004, s.14). Tüm bu süreçlerde en sık başvurulan stratejilerden biri anlamlandırma stratejileridir. Anlamlandırma, öğrenme stratejileri kapsamında hakkında açıklama, araştırma ve uygulama yapılan önemli stratejiler arasında kendini göstermektedir.

Anlamlandırma stratejisi, Weinster ve Meyer'in öğrenme stratejilerinde yer alan bir strateji olup piyano eğitimi sürecinde öğrencinin öğrenmeye çalıştığı eser, etüt veya bir tekniğin; kişisel deneyimleri, önceki bilgileri ve müzikal bağlamla ilişkilendirilerek daha derin ve kalıcı bir biçimde kavranmasını amaçlar (Pirgon, 2024).

Ausubel'e göre (1968) anlamlı öğrenmenin üç temel koşulu bulunmaktadır: (a) öğrenme malzemesinin anlamlı bir yapıya sahip olması, (b) öğrenenin mevcut bilişsel yapısının yeni bilgiyi özümsemeye elverişli olması ve (c) öğrenenin öğrenme sürecine yönelik niyetinin bulunması. Bu koşulların herhangi biri sağlanmadığında, hangi öğrenme yöntemi uygulanırsa uygulansın anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. (Akt: Açıkgöz, 2004, s. 76).

Anlamlandırma stratejileri kapsamında en yaygın kullanılan uygulamalardan birisi benzetimlerdir. Benzetimler yapılarak çocukların bildikleri ile yeni bilgi arasında bağ kurmak işi kolaylaştırmaktadır. Piyano eğitiminde de bu tip benzetimlerin, bazen uzun veya yorucu anlatımlar ve öğrenmeler yerine daha etkili olabileceği açıktır. Pratik benzetimler veya açıklamalar ile

zihinde bazı tekniklerin, notaların, bilgilerin canlanması, piyanoda öğrenmeyi de kolay hale getirir.

2.Amaç

Bu çalışmada amaç piyano eğitiminde sıkça öğretilen terimlerden ikisi olan crescendo ve decrescendo tekniklerinin uygulanmasında anlamlandırma dayalı benzetimlerin etkili olup olmayacağını denemenesidir.

3.Yöntem

Bu çalışmada deneysel yöntemlerden ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desenden faydalanılmıştır. Desen kapsamında deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve uygulama yapılmıştır. Büyüköztürk vd. (2024)'e göre deneysel çalışma bilimsel yöntemler içinde kesin sonuçlar elde edilebilen çalışmalar grubundadır. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar bazı karşılaştırmalı işlemler uygulayıp onların etkilerini inceler.

3.1.Çalışma Grubu

Çalışma için özel bir müzik kursunda piyano eğitimi alan öğrenciler seçilmiştir. Öğrenciler yaklaşık 8 aydır piyano eğitimi alan, aynı metot kitaplarını takip eden, bu kitaplardan aynı düzeydeki eserleri çalan ve yaşları 9-11 arasında değişen öğrencilerdir. Kursta bu koşullardaki 7 öğrenciden 6 tanesi seçilmiş ve rastgele iki gruba ayrılmıştır. Seçilemeyen diğer öğrenci çalışma başlangıcında hastalık nedeniyle katılamayan öğrencidir. Yukarıdaki bilgiler ön seçim kriteri olarak uygun bulunmuş ve bu kriterlere göre ilk grup ataması yapılmış ve deney – kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu oluşumun dengesini test etmek için uygulama aşamasında ön test de kullanılmıştır. Eckhardt ve Ermann (1977) denek seçiminde denek eşleştirme veya grup eşleştirme yaklaşımlarını önermekte ve seçilecek deneklerin eğitim, yaş vb. kriterler açısından eşit olmasının güvenilirlik açısından önemli bulunmaktadır (Akt: Büyüköztürk, 2014, s.22). Çalışmada koşullar nedeniyle toplam 6 kişi ile çalışıldığı için çalışma grubu seçimi uygun bulunmuş olup, yaklaşım olarak da ölçüt örnekleme yaklaşımına benzer bir yol izlendiği söylenilebilir. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 122), bu örnekleme yaklaşımında önceden tespit edilmiş listeden ve bu listedeki ölçütü durumlardan bahsederken, ölçütlerin araştırmacılar tarafından oluşturulması ya da önceden hazır bazı kriterler olabileceğini de öne sürmektedir.

3.2.Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde ilk olarak ön test ve son test aşaması için kullanılacak eserlerin seçimi yapılmıştır. Biri ön test diğer ikisi ise son test aşamasında olmak üzere üç eser belirlenmiştir. İlk eser Sevinç Ereren (2016) Kolay Piyano I kitabından “Mary’nin Kuzusu” isimli eserdir. İlgili eser öğrencileri ek olarak takip ettikleri bir kaynak kitaptan olduğu için henüz bilinmeyen ve

deşifre edilmemiş bir eserdir. Diğer eser ise yine daha önceden hiç çalışılmamış bir kitap olan “Yurt Dışı Sınavlar İçin Eserler” isimli kitaptan 33 numaralı eserdir. 33 numaralı eser crescendo ve decrescendo işaretleri birlikte içerdiği için bu uygulamada kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinin uygulama aşamasında ilk olarak ön test uygulanmıştır. Ön test aşamasında öğrenciler ile 40 dakikalık ders saati içerisinde çalışılmış ve bireysel çalışma yapılmıştır. Ön test uygulamasında deney ve kontrol grubunda uygulama sırasına bakılmadan uygulama yapılmış ve herhangi bir ilave yöntem kullanılmadan klasik olarak çalışılmıştır. Çalışmada her iki grup öğrencileri ile ilk olarak eserindeşifresi yapılmış, sonrasında yavaştan hızlıya doğru tekrarlar yapılarak klasik çalışma yapılmıştır. İlk 10 dakikadadeşifre sonrasında ise klasik çalışma ile yapılan tekrarlar esnasında gerekli yerlerde ritim veya ses hataları olduğunda uyarılar yapılmış ve süreç tamamlanmıştır. Ön test süreci sonrasında son test aşaması için ilk olarak kontrol grubu ile bireysel çalışmalar tamamlanmıştır. Bu aşamada ikinci eser ilk olarak baştan sonadeşifre edilmiş ve bu süre yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Deşifre öncesinde crescendo ve decrescendo konusu hakkında teorik anlatım ve öğretmen örnekleme yapılarak kontrol grubuna bilgi verilmiştir. Kontrol grubu klasik olarak anlatım ve basit örneklerle bilgilendirilmiş ve kalan sürede tekrarlar yapılarak yavaştan hızlıya doğru, ön test aşamasındaki gibi çalışılmıştır.

Son test aşamasında deney grubu ile yapılan çalışmada ise decrescendo ve crescendo terimleri yine ilk olarak tanımlanmış, örnek verilmiş, sonrasında ise benzetimlerle pekiştirilmeye çalışılmıştır. Kontrol grubunda olduğu gibi deney grubunda da bilgi ve anlatımlar ders öncesinde örnek uygulamalarla yapılmış, esere başladıktan sonra klasik çalışmaya devam edilmiştir. Deney grubu ile ders başında terimlerin ne olduğu ve nasıl çalınacağı gösterildikten sonra crescendo için uçağın kalkışı örneği verilmiştir. Uçağın hem kalkışta artan sesi hem de kalkıştaki yükselen rota görünümünün crescendo işaretine benzerliğinden faydalanılmıştır. Aynı biçimde uçağın inişteki eğimli rotası ile azalan sesi de decrescendo terimine benzetilmiştir. Uçak inişi ve decrescendo ile uçağın kalkışı ve crescendo terimleri ilişkisini gösteren bir çizim de öğrencilere gösterilmiştir. Bu anlatımlar ve benzetimler çerçevesinde öğrencilerle yapılan kısa uygulamalar sonrasında ikinci eser çalışmaya başlanmış ve 40 dakikalık süreç tamamlanmıştır. İlk bilgilendirme ve öğretmen örnekleme kontrol grubundaki gibi yürütülmüş, eser çalışma süreci de kontrol grubu ile aynı devam ettirilmiş, hatalı ses ve ritimlerde uyarılar yapılmıştır. Süreçteki tek farklılık deney grubundaki benzetimler ve bu benzetimler düşünülerek yapılan kısa denemelerdir.

3.3.Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde gruplarda gösterilen ön test ve son test performanslarını değerlendirmek amacıyla Kurtuldu (2010) tarafından kullanılmış olan piyano sınavı değerlendirme anahtarı kullanılmıştır. İlgili ölçme aracı ön test sürecinde aynen kullanılırken, son test uygulamasında öğretilen teknikler için ölçme aracındaki teknik ve nüans bölümlerinin puanları arttırılarak kullanılmıştır. Diğer kriterlerden birer puan eksiltiyle son test uygulamasının amacı nedeniyle teknik ve nüans bölümlerine puan aktarımı yapılmıştır. İlgili ölçme aracı biri araştırmacının kendisi diğerleri de aynı kursta ders veren iki piyano öğretmeni olmak üzere 3 kişi tarafından puanlanmıştır. Ön test ve son test için elde edilen puanlar tablo haline getirilmiş ve istatistik işlemler için hazırlanmıştır. Mann Whitney U testinden faydalanılmış ve gruplar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık için $p < .05$ düzeyi kabul edilmiştir. Aşıcı (2013) kişi sayısının az olduğu ve aynı zamanda da varyansın bilinemediği durumlarda karşılaştırmalar için parametrik olmayan testlerin doğrudan seçilmesini önermiştir. Bu nedenle kişi sayısı azlığı düşünlerek U testi kullanılmıştır.

4.Bulgular

Bu bölümde bulgular ilk olarak ön test ve son test sürecinden alınmış ham puanlar tablosu olarak sunulmuştur. Diğer tablolar ise gruplar arası karşılaştırmaya dönük istatistik işlem tablolarıdır. Ham puan değişimleri ile istatistik işlem basamaklarının birlikte değerlendirilebilmesi için bu şekilde tablo düzeni kurulmuştur.

Tablo 1. Ön Test ve Son Test Sürecine Yönelik Ham Puanlar

Öğrenciler	Ön Test	Son Test
Deney 1	70	90
Deney 2	70	85
Deney 3	72	90
Kontrol 1	75	75
Kontrol 2	70	80
Kontrol 3	70	72

Tablo 1 incelendiğinde, ön test seviyesinde öğrencilerin yakın puanlar aldığı ve ortalama 70-75 civarında dağılım gösterdiği gözlenmiştir. İlk test (diğer bir adıyla denklik testi) düzeyinde öğrencilerin piyano çalma becerileri açısından denk puanlar aldığı söylenilebilir. Son test puanları açısından değerlendirildiğinde kontrol grubu benzer puanlar ya da çok küçük artış performansı gösterirken, deney grubunda gözle görülür bir yükseliş vardır. Kontrol grubu 75-80 aralığında puanlar alırken deney grubu 90 puana kadar yükselmiştir.

Tablo 2. Ön Test Sürecine Yönelik U Testi Sonuçları

Grup	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	Z	p
Deney	3,33	10,00	2,04	4,00	-0,26	,769
Kontrol	3,67	11,00				

Ön test için yapılan U testi ölçümünde gruplar arasında $p<,05$ düzeyinde anlamlı/manidar bir ilişki göze çarpmamaktadır [$U=4,00$, $p<,05$]. Sıra ortalaması ve sıra toplamaları sütunlarındaki puan dağılımları da ön test sürecinde gruplar arasında bir fark meydana gelmediğini, ön test itibarıyla yakın başarı puanları alındığını işaret etmektedir.

Tablo 3. Son Test Sürecine Yönelik U Testi Sonuçları

Grup	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	Z	p
Deney	5,00	15,00	7,61	,000	-1,99	,045
Kontrol	2,00	6,00				

Son test için yapılan U testi değerlendirme tablosuna göre her iki grup arasında (deney – kontrol) anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir [$U=,000$, $p<,05$]. Oluşan farkın yönü için sıra değerleri incelendiğinde ağırlıklı puanın deney grubu lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunun puanları kontrol grubuna göre anlamlı biçimde fark göstermiştir. Buna göre son test aşamasında deney grubunun puanlarının kontrol grubundan daha yüksek bir puana sahip olduğu söylenilebilir.

5.Tartışma Sonuç ve Öneriler

Yapılan uygulamada piyanoda crescendo (sesin gitgide artması) ve decrescendo (sesin gitgide azalması) terimlerinin öğretilmesinde anlamlandırma stratejilerine dayalı benzetimler kullanılmıştır. Bu süreç için belirlenen deneysel desen ve desen kapsamında belirlenen çalışma grubu, ilk olarak yakın özellikler gösteren öğrencilerden seçilmiştir. Fakat bu tip bir denk öğrenci seçimine rağmen, denklik için ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test sürecinde klasik olarak çalışılmış ve süreç sonunda elde edilen puanlar neticesinde öğrencilerin piyano çalma becerileri açısından da denk olduğu anlaşılmıştır. Bu tespit sonrasında deneysel uygulamaya geçilmiş ve kontrol grubuyla klasik çalışmaya devam edilirken, deney grubu ile benzetimler kullanılmıştır. Yılmaz ve Tuncer (2020) genellikle zayıf deneysel desen biçiminde adlandırılan süreçler için pilot uygulama yapılmasını ve buna göre değişkenlerin hesaplanmasını önermektedir. Ekiz (2017, s.111) ise deneysel araştırmalarda eşit ve denk grupların ön test ile tespitini düşünülmesi gereken konular başlığında vermiştir. Kılıç ve Tonga (2022) de katılımcı özelliklerinin doğru tespiti ve denek seçiminde yansız davranmanın iç geçerlik için öneminde bahseder. Bu çalışmada yukarıda da bahsedildiği gibi ön test aşamasında gruplar arasında

anlamalı bir ilişki görülmemiş ve gruplar ön test aşamasında denk bulunmuşlardır. Bu bulgu piyano alanında yapılan (Özer ve Yiğit, 2011; Karahan, 2016; Kaleli ve Nayir, 2020; Tüfekçi ve Özçelik, 2023) bazı deneysel çalışmalardaki ön test bulgusuyla aynıdır.

Son test uygulamasında konuya ilişkin verilen ilk örnekler ve sonrasında yapılan benzetimlerin kavranması sağlanmış ve süreç bu benzetimler ile yürütülmüştür. Süreç içerisinde deney grubundaki öğrencilerin terimlere daha kısa sürede adapte olmaya başladıkları ve eser içerisindeki terimleri daha kısa sürede orijinale yakın çalmayı başardıkları gözlenmiştir. Yapılan son test uygulamasında da bu durum puanlar düzeyinde göze çarpmaktadır. Deney grubu öğrencileri süreç sonunda kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuş, kısmen daha yüksek puanlar almışlardır. Deney grubunda terimin notadaki yazılışı ve çalınışı için yapılan benzetimin (uçanın iniş ve kalkışı), öğrencilere ilgi çekici gelmiş olması oluşan farkın kaynağı olarak da düşünülebilir. Klasik anlatıma göre benzetimlerin daha ilgi çekici olduğu, öğrenmede dikkati arttırmış olabileceği varsayımı deney grubu başarısında belirleyici unsur olarak görülebilir.

Benzer bir durumda Duman ve Eren (2014), öğretmen adaylarının öğrenme stratejisi kullanımının başarıya ulaşma isteklerinde etkili olduğu sonucunu vurgulamıştır. Diğer bir çalışmada ise Alparslan ve Uluğbey (2019), öğrenme stratejisi kullanımı ile dersin eğlenceli geçmesi arasında olumlu bir bağ kurulduğunu vurgulamışlardır. Er ve Kuş-Özer (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ise anlamlandırma stratejileri öğrencilerin doğrudan başarıları üzerinde etkili olmuştur. Bu konuda Öner (2025) başarılı olma kavramı üzerinde motivasyon, ilgi ve dersten keyif alma gibi hususların önemine vurgu yapmıştır. Batdı (2016) da aynı konuda öğrencilerin öğrenecekleri konuları keyifli, ilgi çekici ve eğlenceli bulmalarının, onların öğrenme yaşamına katılım ve etkili öğrenmedeki isteklerini etkileyeceğini söylemektedir. İnan-Kaya (2016) da benzer bir yaklaşımla okulda ilgi ve merak oluşturma öneminde bahsirken, merak ve ilginin okulda öğrenmenin sağlanmasında etkili olduğunu ve bunu yaparken kullanılacak stratejiler konusunda da yardımcı olunmasını önermektedir.

Çalışmada öğrenci sayısı kurs koşulları ve denklik ön koşulları nedeniyle az sayıdadır. Bu nedenle aynı çalışma deseninin daha fazla katılımcı sayılı gruplarla denenmesi literatür için daha faydalı sonuçlar doğuracaktır. Diğer yandan öğrencilerin yaşları 9-11 arasında değişmektedir. Aynı desenin farklı yaş gruplarında ve farklı eğitim seviyelerinde de denenmesi önerilmektedir. Bu konunun anlatılacağı herhangi bir eğitim düzeyi ya da kurumunda anlamlandırmaya dayalı öğretimlerin faydalı olacağını söylemek mümkündür. Ayrıca çalışmada ele alınan konunun farklı öğretim yöntem ve yaklaşımları ile denemesi, benzer biçimde bu öğretim yaklaşımının farklı konular için denemesi de önerilebilecek diğer iki husustur.

6.Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, S., ve Yiğit, E. F. (2023). Özengen müzik eğitimi kurumlarında öğrencilerin çalgı seçimleri üzerine kurum sahibi görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1511-1532.
- Algi, S. (2017). Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda bağlama öğretim yöntemleri (Konya ili örneği). *Fine Arts*, 12(2), 64-82.
- Angı, Ç. E. (2013). Müzik kavramı ve Türkiye’de dinlenen bazı müzik türleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 2(10), 59-81.
- Alpaslan, M. M., ve Ulubey, Ö. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-14.
- Aşıcı, C. (2013). *Radon gazı yoğunluğu ölçümlerinin detaylı istatistiksel analizleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydiner, B., ve Taş, F. (2024). Çorum ili örneğinde özengen müzik eğitimi veren kurumların işleyişi: yöneticilerin perspektifinden bir inceleme. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 12(34), 67-90.
- Batdı, D. (2015). Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi (Meta-analitik ve tematik Bir çalışma). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 39-55.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (35. Baskı), Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Duman, G., ve Eren, A. (2015). Prospective teachers’ achievement goals, learning strategies and engagement in lessons: A mediation analysis. *Kastamonu Education Journal*, 23(3), 1047-1064.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Er, K. O., ve Kuş-Özer, Z. (2011). Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 47-66.
- Ereren, S. (2016). *Kolay Piyano I*. Alfa Yayıncılık.
- Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyano eğitimi için repertuar seçme ilkeleri. *Kastamo-*

nu Education Journal, 19(2), 645-652.

İnan-Kaya, G. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *HAYEF Journal of Education*, 13(2), 103-114.

Kaleli, Y. S., ve Nayir, A. E. (2020). Piyano eğitiminde öğrenme stilleri ve 5E modeline yönelik etkinliklerin başarı ve kalıcılığa etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2595-2615.

Kalkanoğlu, B. (2020). Piyano eğitiminde sol el: C. Czerny op. 718 sol el etütlerinin analizi. *Turkish Studies*, 15(3).

Karahan, A. S. (2016). Eş zamanlı uzaktan piyano öğretiminin geleneksel piyano öğretimiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(21), 211-228.

Kılıç, C., ve Tonga, Z. (2022). Deneyisel araştırmalarda iç geçerlik: psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631-2661.

Kılınçer, Ö., ve Aydın-Uygun, M. (2013). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 468-493.

Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano sınavı değerlendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 224 – 232.

Mansur, C., ve Serin-Özparlak, Ç. (2025). Piyano eğitimi üzerine yazılan tezlerin bibliyografik yöntemle incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 97-113.

Öner, B. (2025). *Ortaokul beden eğitimi ve spor dersinde ihtiyaç destekleyici öğretim stili, psikolojik ihtiyaç tatmini, motivasyon ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, S., ve Efe, M. (2020). Türkiye ve Güney Kore’de müzik eğitimi veren kurumlar. *İdil*, 73, 1422-1433.

Özer, B., ve Yiğit, N. (2011). Piyano öğretiminde deşifre becerisinin kazandırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 39-49.

Pirgon, Y. (2013). Piyano eğitiminde günlük çalışma yapmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 41-49.

Pirgon, Y. (2024). İçedönük kişilikler için Johann Sebastian Bach’ın bwv 927 praeludium adlı eserinin anlamlandırma stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Academic Social Resources Journal*, 6(31), 1845-1857.

Saykılı, A. (2018). Düünden yarına eğitim paradigmaları: Sanayi modeli eğitim dijital çağda yeterli mi? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 189-198.

Tüfekci, S., ve Özçelik, S. (2023). 5E Öğretim modelinin piyano performansı öz yeterlik algısına etki durumunun araştırılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,

24(3), 2116 – 2140.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayınları.

Yılmaz, Ö., ve Tuncer, M. (2020). Deneyisel bir araştırmada pilot çalışmanın önemi: Dale'in yaşantı konisine göre öğretimin akademik başarıya etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 89-96.

