

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI**

**BİLİM VE SANAT MERKEZİ'NDE VERİLEN
MÜZİK EĞİTİMİNDE
ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN-EBEVEYN ETKİLEŞİMİ**

BEGÜM FULYA ADIZEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Gökmen Özmenteş**

ANTALYA- 2017



T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

...../...../.....

Begüm Fulya ADIZEL



T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Begüm Fulya ADIZEL tarafından hazırlanan “Bilim ve Sanat Merkezi’nde Verilen Müzik Eğitiminde Öğrenci-Öğretmen-Ebeveyn Etkileşimi” başlıklı bu çalışma 21/06/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı

Başkan

İmza

Unvanı, Adı Soyadı

Üye

İmza

Unvanı, Adı Soyadı

Üye

İmza

Tez Konusu: Bilim ve Sanat Merkezi’nde Verilen Müzik Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi:21/06/2017

Mezuniyet Tarihi:

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası.....	II
Tez Kabul Formu.....	III
İçindekiler.....	IV
Önsöz.....	VII
Özet.....	VIII
Summary.....	IX
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası.....	X
Tablolar Listesi.....	X
Şekiller Listesi.....	X
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Sosyal Öğrenme Kuramları.....	1
1.1.1.1. Sosyal Öğrenme Kuramı / Sosyal Bilişsel Kuram.....	1
1.1.1.2. Sosyo-Kültürel Öğrenmede Dil ve Kültür: L. Vygotsky.....	5
1.1.1.3. Ekolojik Gelişim Kuramı.....	7
1.1.2.Müzikte Gelişim ve Öğrenme.....	8
1.1.2.1. Müzikte Gelişim ve Öğrenme Sürecinde Sosyo-Kültürel Bağlam.14	14
1.1.2.1.1. Müzik Eğitiminde Akran Etkileşimi.....	14
1.1.2.1.2. Müzik Eğitiminde Kardeş Etkileşimi.....	15
1.1.2.1.3. Müzik Eğitiminde Teknoloji ve Medya Etkileşimi.....	16
1.1.2.1.4. Müzik Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Etkisi.....	18
1.1.2.1.5. Lamont'un Sosyo-Kültürel Müzik Gelişimi Yaklaşımı.....	19
1.1.2.1.6. Hallam'ın Müzik Öğrenme Modeli.....	19
1.1.2.1.7. Müzik Eğitimi Olanakları Küresi.....	24
1.1.2.1.8. Müzik Eğitiminde Öğretmenin Rolü, Kimliği ve Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi.....	26

1.1.2.9. Müzik Eğitiminde Ebeveynin Rolü ve Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi.....	36
1.1.2.10. Müzik Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi.....	47
1.1.3.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi.....	59
1.1.3.1. Müzikte Üstün Yeteneklilerin Eğitimi.....	62
1.1.4. Bilim ve Sanat Merkezi.....	67
1.2. Problem Cümlesi.....	71
1.2.1. Alt Problemler.....	71
1.3. Araştırmanın Amacı.....	71
1.4. Araştırmanın Önemi.....	71
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	72
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	72
2. BÖLÜM.....	74
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	74
3. BÖLÜM.....	78
YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırmanın Modeli.....	78
3.2. Araştırma Grubu.....	78
3.3. Veri Toplama Araçları.....	79
3.4. Verilerin Analizi.....	80
4. BÖLÜM.....	82
BULGULAR.....	82
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	83
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	92
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	102

5. BÖLÜM.....	115
SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	115
5.1. Sonuçlar.....	115
5.2. Tartışma.....	117
5.3. Öneriler.....	123
KAYNAKÇA.....	124
EKLER.....	141

ÖNSÖZ

Müzik eğitiminde öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşiminin özelliklerini ortaya koymayı ve bu etkileşimin öğrenme sürecindeki rolünü belirlemeyi amaçlamadığım çalışmam hem bu yönleriyle hem de ulusal alanyazında Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili müzik eğitimi alanında sınırlı kaynağın olması sebebiyle önemlidir.

Araştırmamın ortaya çıkmasında büyük katkısı olan ve bu süreçte bilimsel ve manevi desteğini benden esirgemeyen çok kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ'e saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam sırasında ve öncesinde akademik yaşamıma yön vermem adına verdiği destekler için Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürü Sayın Doç. Dr. Fatih BAŞBUĞ'a, araştırmam sırasında ilgi ve yardımlarıyla beni mahcup eden Antalya Bilim ve Sanat Merkezi Müdürü Sayın Arif AYDENİZ'e, Müzik Öğretmeni Sayın Mine ALTINTAŞ'a, çalışmaya katılmayı kabul eden ve her hafta titizlikle yansıtıcı günlüklerini yazan öğrencilere ve ebeveynlerine, her daim sevgi ve destekleriyle yanımda olan Arş. Gör. Hülya KESKİN ve Gökhan ALABAŞ'a, beni bu günlere getiren ve her zaman yanımda olduklarını bildiğim ailem; canım dedem Yunus ADİZEL'e ve canım kardeşim Bilge ADİZEL'e, her daim örnek aldığım annem ve babam Akile ADİZEL ve Özdemir ADİZEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Araştırmanın amacı Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde verilen müzik eğitimi sürecindeki öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşiminin bileşenlerini ortaya koymak ve bu bileşenlerin öğrenme sürecindeki rolünü belirlemektir.

Nitel araştırma modellerinden durum çalışması olan bu araştırma 2016-2017 Bahar döneminde Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan bir müzik öğretmeni, bu kurumda müzik eğitimi alan altı öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmuştur. Veri toplamak için ise öğretmen, öğrenciler ve ebeveynler ile görüşme yapılmış ve öğretmen, öğrenciler ve ebeveynlerden yedi hafta süresince haftada bir olmak üzere yansıtıcı günlükler alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; alt problemlere göre düzenlenen veriler işlenmiş ve müzik eğitiminde öğrenci-öğretmen-ebeveyn üçgeninde psikodinamik, kişisel ve kişilerarası boyutların etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, müzik psikolojisi, Bilim ve Sanat Merkezi, öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimi, sosyo-kültürel bağlam.

SUMMARY

The aim of the research is to identify the components of the student-teacher-parent interaction in the music education process at the Antalya Science and Arts Center and determine the role of these components in the learning process.

This research, which is a case study from qualitative research models, was conducted in Antalya Science and Art Center in 2016-2017 spring semester. The study group was a music teacher working at the Antalya Science and Arts Center, with six students studying in this institution and the parents of these students. In order to collect the data, interviews were made with teachers, students and parents, and reflection diaries were taken once a week for seven weeks from the teachers, students and parents.

Content analysis was used in the analysis of the data obtained in the research. As a result of the research; It is seen that psychodynamic, personal and interpersonal dimensions are effective in the student-teacher-parental triangle in music education.

Key Words: Music education, psychology of music, Science and Arts Center, student-teacher-parent interaction, socio-cultural context.

Kısaltmalar ve Simgeler

M.E.B.; Milli Eğitim Bakanlığı

BİLSEM; Bilim ve Sanat Merkezi

Tablolar Listesi

Tablo-1 Flanders'in Etkileşim Analizi Kategorileri

Tablo-2 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyetleri

Tablo-3 Kategoriler, Tema ve Alt Temalar

Şekiller Listesi

Şekil-1 İnsan Etkinliklerinin Karşılıklı Etkileşimi

Şekil-2 Yakınsak Gelişim Alanı

Şekil-3 Ekolojik Gelişim Kuramı Katmanları

Şekil-4: Paanen'in Müzik Gelişim Basamakları Modeli

Şekil-5 Müzik Eğitimi Olanakları Küresi Modeli

Şekil-6 Müzik Eğitimi Sürecinde Ebeveyn Ve Çocuk Etkileşimi Modeli

Şekil-7 Suzuki üçgeni

Şekil-8 Müzik Eğitiminde Öğretmen, Ebeveyn Ve Çocuk Etkileşimi Modeli

Şekil-9 Tek Lider Kümesi

Şekil-10 Baskın İkili Kümesi

Şekil-11 Dinamik İkili Kümesi

Şekil-12 Çift İkili Kümesi

Şekil-13 Uyumsuz Üçlü Kümesi

Şekil-14 Uyumlu Üçlü Kümesi

Şekil-15 Gagné'nin Üstün Yetenek Ve Yeteneğin Farklılaştırılmış Modeli'nin Müziğe Uyarlanması

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

1.1.1.Sosyal Öğrenme Kuramları

Eğitim psikolojisi alanında insan davranışlarının sosyo-kültürel bağlamdan ayrı değerlendirmenin doğru olmadığı, dolayısıyla eğitim ve sosyo-kültürel bağlamın ayrılmaz bir bütün olduğu gerekçesiyle yapılmış birçok çalışmada bulunmaktadır. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Bronfenbrenner'in Ekolojik Gelişim Kuramı ve Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı ile ilgili yaptığı çalışmalar bunlardan en yaygın bilinenleridir. Bu çalışmaların temel ortaklığı davranışçı araştırmaların aksine, bireyi gelişim ve öğrenme yolunda yaşamı boyunca etkileşim içinde olduğu aile, okul, akran ve medya gibi çevresel etmenleri barındıran sosyo-kültürel bağlamdan ayırmamalarıdır.

Thorndike, Pavlov ve Miller gibi davranışçı araştırmacılar kuş, tavuk, kedi, maymun ve köpek gibi hayvanlar üzerinde bu canlıların öğrenme davranışlarını gözlemek adına deneyler yapmış ve bu deneylerden elde ettikleri sonuçları insan davranışlarıyla eşleştirmeye çalışmışlardır. Sosyal öğrenme kuramlarının davranışçılıkta eleştirdiği temel noktalardan biri, hayvan deneylerinden elde edilen sonuçların insanların daha karmaşık olan zihinsel, duygusal ve sosyal dünyalarını tam olarak karşılayamamasıdır. Ancak, sosyal öğrenme kuramlarıyla birlikte insan, kendisini diğer canlılardan ayıran simgeleştirme, önceden düşünme, çevreden öğrenme, özdüzenleme ve kendini yansıtmaya özellikleri ile çevresel güçler tarafından şekillendirilen ve güdülen ya da gizli içsel uyarılar tarafından yönlendirilen tepkisel organizmalardan çok, kendini organize edebilen, inisiyatif sahibi, öztepkili ve özdüzenlemeli bireyler olarak görülmeye başlanmıştır (Özmenteş, 2007).

1.1.1.1.Sosyal Öğrenme Kuramı/Sosyal Bilişsel Kuram

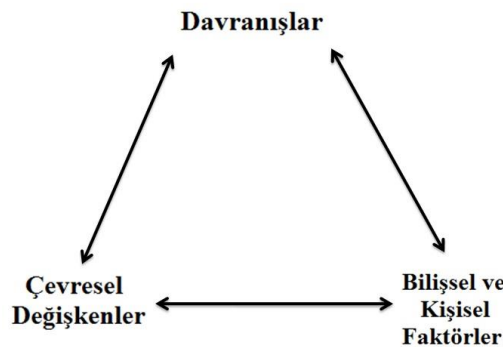
Albert Bandura'ya ait olan Sosyal Öğrenme Kuramı'nda yeni davranış kalıpları doğrudan deneyim ya da başkalarının davranışlarını gözleme yoluyla edinilmektedir

(Bandura, 1977). Bireylerin kendi deneyimleri yoluyla ve başkalarını model olarak öğrendiklerini belirten Bandura (1977), daha sonra kuramın yetersiz olduğunu fark edip öğrenmeye bilişsel süreçleri eklemiştir ve kuram Sosyal Bilişsel Teori olarak etiketlenmiştir (Malone, 2002). Böylece kuram çocuk ve yetişkinlerin sosyal deneyimlerini bilişsel olarak nasıl yürüttükleri ve bu süreçlerin bireylerin davranış ve gelişimlerini nasıl etkilediği ile ilgilenmiştir (Grusec, 1992). Sosyal Bilişsel Teori etiketiyle ilgili Bandura (1986) Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Sosyal Bir Bilişsel Teori kitabında şunları belirtmiştir;

...Bu kitapta sunulan teorik yaklaşım genellikle sosyal öğrenme teorisi olarak adlandırılır. Ancak bu yaklaşımın kapsamı daima etiketinden daha geniş olmuştur ve teorinin çeşitli yönleri daha da geliştirildiğinden etiketi ile arasındaki uyumsuzluk artmıştır. Başlangıçtan beri bu teori, motivasyon ve özdüzenleme gibi öğrenme konularının ötesine geçen psikososyal fenomenleri kapsamaktadır. Dahası, birçok okuyucu, öğrenme teorisini kazanım yansımalarının şartlandırma modeli olarak yorumlamaktadır, oysaki bu teorik çerçevede öğrenme, bilginin bilişsel işleme yoluyla edinimi olarak kavramsallaştırılmıştır. Etiketleme sorununun bir başka yönü ise, farklı esaslara sahip birçok teorinin de sosyal öğrenme etiketini taşımasıdır. Daha doğru ve ayrı bir etiketleme için bu kitabın kuramsal yaklaşımı sosyal bilişsel kuram olarak belirlenmiştir...

Sosyal Bilişsel Kurama göre bireyin öğrenmesi çevrenin, davranışların ve bireyin etkileşimi ile mümkündür. Bandura'nın (1977;1999;2001) karşılıklı determinizm ifadesini kullandığı bu etkileşimde, belirleyiciler çift yönlü olarak birbirinde değişiklikler meydana getirmektedir ve bu belirleyiciler eşit güce sahip değildir. Schunk'a (1989) göre de Bandura'nın bu kuramı çevresel değişkenler, davranışlar ve hem bilişsel hem de bireysel faktörler arasındaki karşılıklı determinizmi içermektedir.

Şekil-1 İnsan Etkinliklerinin Karşılıklı Determinizmi Schunk (1989)



Sosyal Öğrenme Kuramı, insana ait bazı özellikleri iki yönlü karşılıklı etkileşimin doğasını açıklamakta temel yetenekler olarak benimsemiştir. Bunlardan biri olan sembolize etme yeteneği, insana geçmiş deneyimlerine anlam, süre ve şekil atfetme imkânı vermektedir.

Bandura'ya (1999) göre insanların olayları ve onların sembolik formdaki ilişkilerini temsil etmedeki olağanüstü kapasitesi, onlara çevrelerini anlama ve yaşamlarının her alanına değinen çevresel koşulları yaratma ve yönetme konusunda güçlü bir araç sağlamaktadır. Çevresel etkileri barındıran bilişsel faktörler, hangi çevresel olayların gözlemlendiğini, onlara hangi anlamın kazandırıldığını, sahip oldukları duygusal etki ve motive edici gücü ve bunların iletilen bilgilerin gelecekteki kullanım için nasıl düzenlendiğini ve korunduğunu kısmen belirlemektedir (Bandura,1999).

Bandura (1999) insanların sembolizasyon yeteneklerini dört farklı işlevi ile kullanıldığından bahsetmektedir. Bunlardan ilki insanların geçmiş deneyimlerini ya da dışsal etkileri simgeler aracılığıyla akıl yürütme ve eylemler için kılavuzluk edecek bilişsel modellere dönüştürmesidir. Başka bir deyişle kendi hareketlerini yönlendirmek için kullanabilmesidir. Böylece insanlar hayatlarına yapı, anlam ve devamlılık sağlamaktadır. Bir diğer fonksiyon, sembolizasyonun insanların sorunlarını eyleme ihtiyaç kalmadan çözebilmesini sağlamasıdır. Çeşitli alternatifleri uygulamak zorunda kalmadan sembolik olarak sorunları çözebilir, farklı hareketlerin muhtemel sonuçlarını öngörebilir ve davranışlarını buna göre değiştirebilirler (Bandura, 1977). Sorunları zahmetli davranışlara gerek kalmadan çözmek ve yanlış adımların sonuçlarına katlanmak yerine, insanlar genellikle düşünceyle olası çözümleri test etmekte, problemlere alternatif çözümler üretmekte ve tahmini sonuçlara dayanarak çözüm yoluna karar verebilmektedir. Başka bir fonksiyonu ise sembolizasyonun kayda değer esnekliği ile insanların duyusal deneyimlerini aşan yeni ve fantastik fikirler yaratmalarına olanak tanımasıdır. Bandura (1999) bu fonksiyonla ilgili fiziksel olarak imkânsız olsa bile insanların bir ineğin ayın üzerinden atladığını kolayca düşünebilmesini örnek vermektedir. Son işlev ise sembolizasyonun başarısızlık ve sıkıntı üretmesi durumudur. Bu durum insanların geçmişte yaşadığı kötü deneyimleri simgeleştirilmesi ya da gelecekler ilgili kaygı verici simgeler üretmesi sonucu oluşmaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramında insanın temel yeteneklerinden bir diğeri temsili öğrenme yeteneğidir. Bu kurama göre öğrenme deneyim ve model alma ile gerçekleşmekte fakat doğrudan deneyimle öğrenmenin, model almaya nispeten daha temel ve basit bir öğrenme hali olduğu görülmektedir. Bandura'ya (1977) göre doğrudan tecrübeye dayanan öğrenme, öğrenmenin ilkel biçimidir ve büyük oranda deneyimin sonuçlarının ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması ile değerlendirilir. Sosyal Öğrenme Kuramında, olayların uyarı, tepki ve güçlendirici özellikleri arasında büyük bir akışkanlık vardır ve davranışın hayata geçirilmesi

önceki uyarana tepki olarak görülmektedir (Harrington,1991). Bu uyarılar bilgi verici, motive edici ya da düzenleyici/güçlendirici özelliklere olabilmektedir.

Model olarak öğrenme ise bireyin temsili öğrenme yeteneğiyle ortaya çıkmaktadır. Bandura'ya (1977) göre insanın gözlem yoluyla öğrenme kapasitesi, bir davranışı daha zor olan deneme yanılma ile kademeli olarak ele almasına gerek kalmadan ya da duygusal tepkileri benzer deneyimler yaşayan başkalarının duygusal reaksiyonlarına tanıklık ederek edinmesini mümkün kılmaktadır. Model olarak öğrenme bireye, gözlemlenen davranışa bağlı olarak dolaylı ceza, dolaylı pekiştirme, dolaylı duygu, dolaylı güdülenme gibi dolaylı yaşantıları sunarak öğrenmesini etkilemektedir.

Bireyin temsili öğrenme yeteneğiyle model alabileceği üç farklı model türü söz konusudur. Bunlar fiziksel olarak var olan canlı modeller, televizyon sinema ya da kitaplarda gerçeğe yakın karakterlerin tasviri olarak karşımıza çıkan sembolik modeller ve bir davranışın ya da becerinin kazandırılması için sözel ifadelerin kullanıldığı yazılı modellerdir (Ormrod, 2004). Model ile öğrenme dört alt süreç içermektedir. Bu süreçlerin alanyazında aşağıdaki gibi sıralandığı ve açıklandığı görülmektedir. (Bandura,1977;1999;2001).

- Dikkat Süreci: Bu süreç gözlemcinin model seçimini ve modellenmiş olaylardan hangi davranış ya da bilgiyi öğrendiğini belirlemektedir.
- Akılda tutma Süreci: Akılda tutma gözlemlenen olayın etkisinin devamı için gerekli bir süreçtir. Bu süreç, modellenmiş olaylar tarafından iletilen bilginin bellekteki temsili için kurallara ve kavramlara dönüşmesini ve yeniden yapılandırılmasını içermektedir.
- Yeniden Üretme Süreci: Sembolik kavramların uygun eylemlere dönüştüğü süreçtir. Başka bir deyişle gözlemcinin model aldığı davranışı tekrarlaması bu davranışsal üretim sürecini doğurmaktadır.
- Motivasyonel Süreç: Sosyal Öğrenme Kuramına göre insanlar öğrendikleri her şeyi davranışa dökmemektedir. Bu süreçte modellenen davranışın açığa çıkması için gözlemcinin davranışı onaylaması gerekmez.

Sosyal Öğrenme Kuramına göre insanın temel yeteneklerinden bir diğeri, önceden düşünme kabiliyetidir. Çoğu insan davranışı, gelecekte olabilecek olayların ve onların sonuçlarının önceden düşünülmesiyle yönlendirilir. İnsanlar kendileri için hedef belirlemede, planlanan eylemlerinin olası sonuçlarını öngörmekte ve istenen sonuçların ortaya çıkması için

muhtemel eylemler plan yaparken ve istenmeyen sonuçlardan kaçınmaktadır (Bandura,2001). Gelecekteki olayların yaşanılan an içinde gerçek bir varlığı olmadığından, mevcut motivasyon ve eylemin nedenleri olamaz ancak günümüzde bilişsel olarak temsil edilmesiyle şu andaki davranışın düzenleyicileri ve motivasyon kaynakları olarak çalışabilir(Bandura;2001;1999).

İnsanın ayırt edici özelliklerinden bir başkası ise özdüzenleyici etkiler yaratma yeteneğine sahip olmasıdır. İnsanlar, aktivitelerin uyarıcı belirleyicilerini yöneterek ve eylemleri için sonuçlar üreterek davranışlarını bir dereceye kadar kontrol edebilmektedir (Bandura,1977). Bandura'ya (1991) göre öz düzenleme, bir dizi psikolojik alt işlev aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bunlar kendini gözlemleme, kendini yargılama ve öztepki alt fonksiyonu olarak sıralanmaktadır. Alanyazında kendini gözlemlemenin öğrenenin öğrenme sürecine ilişkin dikkati ve performansını gözlemlemesi, kendini yargılamanın öğrenenin var olan performansını bir ölçüt ya da hedefle sürekli olarak karşılaştırması olarak tanımlandığı görülmektedir (Bandura,1989; Schunk,2001). Öztepki ise diğer alt fonksiyonlardan hareketle, yansıtma ve öz değerlendirmeler yapması, eksikliklerini gidermeye yönelik olumlu adımlar atmasıdır.

Sosyal Öğrenme Kuramına göre kendini ve kendi düşünce ve davranışlarının yeterliliğini yansıtabilme özelliği yani özyansıtma toplumsal bilişsel kuramda göze çarpan diğer bir insani niteliktir. Bandura'ya (1999) göre insanlar sadece eylemleri değil, kendi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlevlerini de incelemektedir. İnceleme sonucu, düşüncelerinin doğruluğunu ve işlevsel değerini değerlendirir ve gerektiğinde iyileştirmeye çalışır.

Sonuç olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ya da bahsedilen süreç içinde aldığı yeni ismiyle Sosyal Bilişsel Kurama göre bireylerin öğrenmesi sosyal çevre ile gerçekleşmekte ve bu öğrenme sürecinde çevresel, bilişsel ve davranışsal faktörler birbirini karşılıklı etkileyerek rol almaktadırlar. Bu kuram insana ait özyansıtma, özdüzenleme, temsili öğrenme, önceden düşünme ve sembolize etme gibi yetenekleri ön plan çıkartmıştır. Bu yetenekler doğrultusunda çevresel, bilişsel ve davranışsal faktörlerin birbirini karşılıklı etkileyişini ve öğrenmenin gerçekleşme sürecini açıklamıştır.

1.1.1.2. Sosyo-Kültürel Öğrenmede Dil ve Kültür: L. Vygotsky

Gelişim ve öğrenme üstüne yaptığı çalışmalarda sosyo-kültürel bağlamı öne çıkaran Vygotsky, eğitimsel süreçlerde de çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla olan etkileşimi

önemsenmiştir. Bu doğrultuda Vygotsky yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) terimini ortaya atmıştır.

Şekil-2 Yakınsak Gelişim Alanı



Yakınsak gelişim alanı, çocuğun başkasından yardım almadan üstünden gelebildiği problemler yoluyla ortaya çıkan mevcut gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranları eşliğinde çözülen problemler vasıtasıyla görülen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklıktır (Vygotsky,1980; 86), (Bkz. Şekil 2). Vygotsky'e (1980) göre çocuklar yetişkin rehberliğinde ya da ortaklığında kendi yetenek sınırları dâhilinde çeşitli davranışları ve yetişkinleri taklit edebilmektedir.

Vygotsky gelişim psikolojisi çalışmalarında sosyo-kültürel bağlamı öne çıkartmış ve kendisiyle aynı dönemde yaşayan Piaget'e gelişim ve öğrenme sürecinde biyolojik ilkeleri temel alan yaklaşımı sebebiyle eleştirel yaklaşmıştır. Piaget kimi zihinsel ve motor becerilerin gelişmesi için biyolojik olgunlaşmanın yeterli olduğu görüşündedir. Vygotsky ise biyolojik olgunlaşma olsa bile eğitimsiz ortaya çıkmayacağını savunmuştur.

Piaget'e, öğrenmeyi bir oluşturma olarak görerek bireyselliği, Vygotsky ise öğrenmeyi bir mal etme olarak görerek sosyal hayatı ön plana çıkartmıştır. Ancak, Piaget de öğrenme süreçlerine sosyal çevreyi tamamen yok saymamaktadır. Piaget'e göre bilgi oluşumunda hem birey hem de sosyal çevre önemlidir ama öncelik sosyal çevreye verilmemekte ve sosyal çevre sürekli bir etki gücü oluşturmamaktadır (Aktaran: Ergün ve Özşuer, 2006). Piaget çocuğu küçük bilim adamı gibi görmekte Vygotsky ise çocuğun minyatür bir yetişkin olduğu fikrini reddetmektedir. Vygotsky'ye göre toplumsal varlıklar olarak etkileşim içindeyiz: ne dediklerini ve yaptıklarını gözlemleyerek başkalarıyla etkileşim kurarız ve bu eylemleri kendi düşüncelerimizin bir parçası haline getirmek için kademeli olarak içselleştiririz (North ve Hargreaves, 2008).

Başka bir fikir ayrılığı ise çocukta dil ve düşünce gelişimi ile ilgidir. Piaget'nin çocukta düşünceyi ve konuşmayı sırasıyla "otistik, benmerkezci ve sosyal" olarak aşamalandırmasına karşın, Vygotsky çocuğun konuşma sürecinde en başından beri sosyal

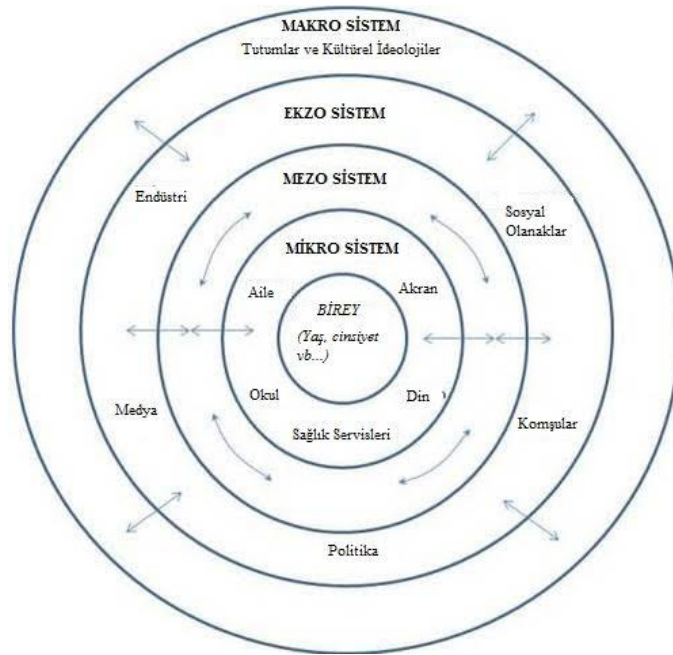
olduğunu belirtmiş ve dil gelişimi sürecini “sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma” olarak sıralamıştır (Erdener, 2009).

1.1.1.3. Ekolojik Gelişim Kuramı

Bireyin gelişiminde sosyo-kültürel değişkenler çerçevesinde oluşturulmuş bir diğer kuram Bronfenbrenner’e ait olan ve Biyoekolojik Sistemler Kuramı olarak da bilinen Ekolojik Gelişim Kuramıdır. Bronfenbrenner (1977) bu kuramda bireyi merkezde konumlandırılmış ve çevresini katmansal yapıda olan sistemlerle çevrelemiştir. (Bkz. Şekil:3).

Birbirini karşılıklı olarak etkileyen bu katmanlardan en içte olanı mikro sistem bireye en yakın olandır. Gelişen birey üzerindeki etkisinin uzaklığına göre sıralanan diğer sistemler ise mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak sıralanmaktadır. Ancak bu sistemdeki öğelerin yerleri kültürel ya da bireysel değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Her bireyin bu öğelerle etkileşim düzeyi farklı olabilmektedir.

Şekil-3 Ekolojik Gelişim Kuramı Katmanları



(<http://zenpsikoloji.com/post/108470327470/ekolojik-sistemler-kuram%C4%B1>)

Bronfenbrenner (1977) bu katmanları şöyle açıklamıştır:

- Mikrosistem: Bireyi ve etrafındaki ev, okul, iş yeri gibi dolaysız çevreyle arasındaki ilişkileri yansıtmaktadır. Ortam içinde bulunan bireyler uğraştıkları aktivitelerle rolleriyle (evlat, aile, öğretmen, işçi vb.) ya da belirli fiziksel

özellikleriyle tanımlanır. Yer, zaman, fiziksel özellikler, aktivite, bireyler ve rol faktörleri ortamın esaslarını oluşturur.

- Mezosistem: Yaşamın belirli bir noktasında, gelişmekte olan bireyi içeren başlıca ortamlar arasındaki etkileşimdir. Örneğin; 12 yaşındaki bir Amerikalı için, mezosistem tipik olarak aile, okul ve akran grubunu kapsar; bazı çocuklar için aynı zamanda kiliseyi, kampı veya işyerini içerebilir. Özetle, mezosistem bir mikrosistemlerin sistemidir.
- Eksosistem: gelişmekte olan bireyi içermeyen fakat bireyi ve yakın çevresini etkileyen hem resmi hem de gayri resmi belirli sosyal yapıları da kapsayan mezosistemin genişidir.

Makrosistem: Ekonomik, sosyal, eğitimsel, yasal ve politik sistemler gibi kültür ve alt kültürün microsystem, mezosistem ve eksosistemin somut göstergelerin olduğu kapsayıcı kurumsal modellerdir.

1.1.2. Müzikte Gelişim ve Öğrenme

Müzik eğitimi alanında yer alan her boyut (çalgı çalma, şarkı söyleme, beste yapma vb.) müzik gelişimi ve öğrenme ile bağlantılıdır. Özmenteş (2017), bu öğrenmeyi müzik becerilerinin kazanım süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımda müzik öğrenme sürecinin formal ya da informal olarak ayrılmadığı, birlikte ele alındığı görülmektedir. Uçan ise müzik eğitimini bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değiştirme süreci olarak tanımlamış ve bu davranışlarda önceden belirlenen hedefler doğrultusunda, kalıcı değişiklikler olması gerektiğini belirtmiştir (Uçan,1990:4).

Müzik eğitiminin tanımlanmasının yanı sıra müzik yeteneği ve bu yeteneğin belirlenmesi konusunda da farklı görüşler söz konusudur. İlk müzik yeteneği testlerinden birini hazırlayan Wing müzik yeteneği testi sonucunda alt boyutların (ses yüksekliği, melodik, armonik ve ritmik işitme) tekil olarak ayrılmaması, bütüncül olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur. Hazırladığı yedi bölümlük testle müzik yeteneğini ve müzikal duyarlılığı ölçmeyi amaçlamış ve bölümlerden alınan puanların toplamının anlamlı olduğunu belirtmiştir (Aktaran; Young, 1971). Bentley (1966) de geliştirdiği testte ses ayırımı, tonal hafıza, ritmik hafıza ve akor analizi ölçümleri yapmış ve benzer şekilde tüm bu testlerden alınan toplam puanı sonuç olarak kabul etmiştir. Müzik yeteneğinin bu kapsamdaki becerilerin toplamına bağlı olduğu görüşüne karşı duran Seashore (1940) ise yetenek testinde ses, gürlük, ritim, süre, ses rengi ve tonal hafıza kategorilerini kullanmış ve müzik yeteneğinin alt boyutlarının

birbirinden bağımsız değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Hallam da (1998) Seashore gibi farklı becerilerini kapsadığını belirtmiştir. Hallam ve Shaw'a (2002) göre bir müzisyen müzik yeteneği kapsamında yer alan beceriler içinde farklı yeterlilikler taşıyabilmektedir. Özmenteş (2017) ise alanyazındaki bu görüşleri sentezleyerek şarkı söyleme, müziği işitme ve algılama, çalgı çalma ve yaratıcılık gibi müzik becerilerinin müzik öğrenmenin parametreleri olarak ele alınıp teker teker ve etkileşim içinde incelenebileceğini belirtmiştir.

Müzik davranışlarının değişimi ve gelişimini tek yönlü bir bütün olarak ele almak doğru olmayacağı gibi bu davranışların değişiminde ve zihinsel /fiziksel gelişim arasında sıkı nedensellik ilişkileri kurmak da güçtür. Örneğin; Littleton (1992), Welch ve Backhouse (1989), Miller (2014) görme engelli, konuşma engelli ya da eksik motor becerilerine sahip öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda müzik gelişimin bu engellerle bağlantısız olduğunu belirtmişlerdir. H. Gardner'a (2006) göre de bir müzik aleti çalan fakat ciddi düzeyde iletişim kurma sorunu yaşayan otistik çocuklar da müzik zekâsının bağımsız olduğunu kanıtlamak için oldukça iyi bir örnektir.

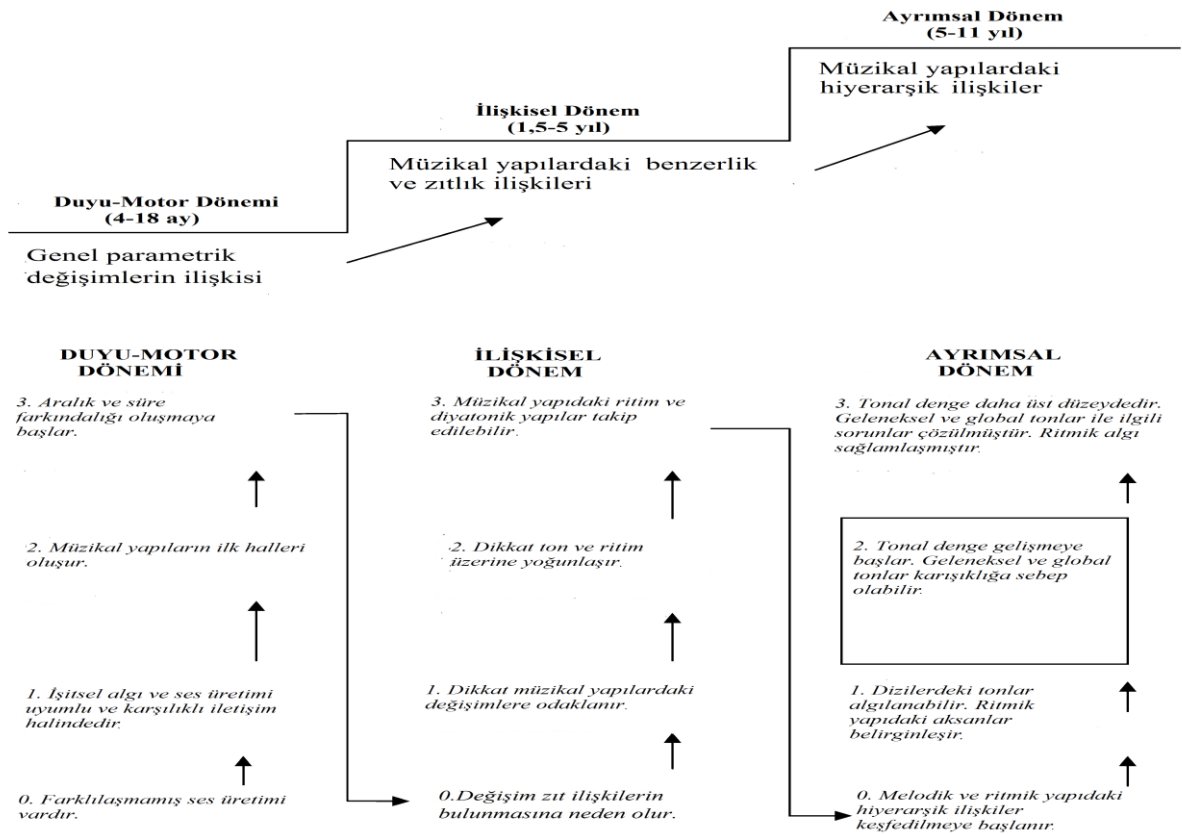
Müzik gelişimin biyolojik gelişimle en somut bağı işitsel organların oluşumudur. İşitme organlarının gelişimi anne karnında 20 ile 30. haftalar arasında gerçekleşmektedir (Welch, 2002). Bu bağlamda fetüsün kalp atışındaki hız değişimi ölçümlerine göre anne sesine ve bazı notalara tepki verdiği ispatlanmıştır (Gallahueve diğ.,2012). Yeni doğan bebeklerin, genellikle insan seslerine duyarlı olup, özellikle doğumdan sonra annelerinin seslerine dikkat edebildikleri, ninniler, şarkılar ve kalp atışları gibi bazı seslerin bebeklerde yatıştırıcı etki oluşturduğu da bilinmektedir (Salkind, 2002). Ayrıca Goodfriend (1993) de, yeni doğan bebeklerin, annelerinin ses ve gülümsemelerini, herhangi bir kişi veya nesneyle bir arada olmaya tercih ettiklerini belirtmiştir (Soysal ve diğ.,2005). Tüm bunlardan yola çıkıldığında müzik gelişimin anne karnında başladığını söylemek mümkündür.

Yaşamın ilk aylarından itibaren ise bebeklerin ürettiği müzikal ifadeler ve çıkardıkları sesler yetişkinlerinkine benzemektedir (Trehub, 2011). Bebekler için ezgilerin en önemli özelliğinin melodik kontür olduğunu belirten Trehub'a (2011) göre bebekler melodik kontürdeki alçalış ve yükselişleri (tizleşme ve kalınlaşma) fark edebilmektedir. Bebeklik dönemindeki müziğe ait tepkiler zamanla daha karmaşık ve bilinçli tepkilere dönüşerek müzikal davranışlar oluşmaya ve gelişmeye başlamaktadır. (Özdemir ve Yıldız, 2010). Bu gelişim süreci de aynı genel gelişim gibi belirli dönemsel özellikler göstermektedir. Dönemsel özelliklerden kasıt, bireyin hangi yaşta ne yaptığı ya da yapması gerektiğidir. Alanyazında

araştırmacıların müzik gelişiminde dönemsel özellikleri barındıran basamaklandırmalar yaptığı görülmüştür. Bu basamaklandırmaların temel çıkış noktası ise gelişim psikolojisinin önemli isimlerinden biri olan Piaget'nin çalışmalarıdır. Aşama teoristi olarak nitelendirilen Piaget, çocukların gelişim süreçlerini Duyu-motor (0-2 yaş), İşlem Öncesi (2-7 yaş), Somut İşlemler (7-11 yaş) ve Soyut İşlemler (11-15 yaş) evreleri olarak basamaklandırmıştır (Essa, 2012). Tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırayla geçireceğini yani bir gelişim dönemini atlayarak diğerine geçemeyeceğini savunmaktadır. Bamberger'in gelişimsel birikimlilik kuramında, Hargreaves ve Golton'un müzik gelişimi modelinde ve Paananen'in müzik gelişim modelinde Piaget'in gelişim aşamalandırma yapısının etkileri görülmektedir.

Paananen (1997) müzik gelişim dönemlerini, Robbie Case'in (1985) neo-Piagetian bilgi işleme teorik gelişim mekanizmasına ve müziksel gelişimle ilgili daha önceki ampirikaraştırmalara dayandırarak periyotlara ayırdığını belirtmektedir. Mevcut model, üç ana aşamayı içermektedir. Bunlar sesin genel parametrik değişiklikleri arasındaki ilişkilere ait farkındalığın geliştiği duyu-motor evre, müzikal kalıplar arasındaki benzerlik ve zıtlık ilişkilerine ait farkındalığın geliştiği ilişkisel dönem ve müzikal yapıdaki hiyerarşik ilişkiler ile ilgili gelişim yaşandığı ayrımsal dönemdir (Bkz. Şekil.4).

Şekil.4: Paananen'in Müzik Gelişim Basamakları Modeli (Paananen, 1997)



Piaget'nin etkileri görülen bir başka çalışma olan Gelişimsel Birikimlilik Kuramında Bamberger müzik gelişim düzeylerini saptamak amacıyla çocukların çizimlerini kullanmıştır. Çocukların zihnindeki müziğe ait yapıları ortaya çıkarmak için kullandığı bu yöntemi, Piaget'nin zihinde var olan yapıları temsil eden şema terimiyle açıklamak mümkündür. Bu şemaların, çizim yoluyla ya da farklı materyallerin el ile şekillendirilmesiyle somutlaştırılması alanyazında da söz konusudur (Bamberger, 1995; Welch ve diğ., 1991; Walker, 1985; Poorman, 1996). Welch'e (1998) göre de çocukların görsel sembolleri sesle ilişkilendirme dereceleri gelişim düzeylerine göre farklılıklar göstermektedir. Ayrıca Bamberger, Montessori zilleri çalan çocuklarla yaptığı çalışmasıyla müzik gelişim düzeylerini figüral ve formal dönem olarak basamaklandırmıştır. Figüral dönemden formal döneme zihinsel temsillere geçiş, Piaget'nin bilişsel psikolojiye yaklaşımında çok önemli bir noktadır. Tüm bunların sonucunda Bamberger (1995) müzik gelişiminin çoklu ve birikimli bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Hargreaves ve Galton'un müzik gelişim modelinde de Piaget'nin etkisi açıkça görülmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında müzik gelişim sürecini yaşa göre basamaklandırma yönüyle Piaget'nin aşama yapısına benzemektedir ancak kendileri Piaget'den ayrılmak adına, aşama (stage) yerine evre-faz (phase) terimini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmektedirler (North ve Hargreaves,2008). Bu ayrıma gitmelerini ise Piaget'nin çalışmalarında her aşamada işlevsel tutarlılığın ima edilmesi ve sadece mantıksal-matematiksel düşünce şeklinin kullanılmasının sanat için uygun olmamasıyla açıklamışlardır. Ayrıca çocuğun müzik gelişiminde geleneksel müziklere yani kültürel ve sosyal bağlama yer vermeleri yönüyle de Piaget'den ayrılmışlardır (Özmenteş, 2017). Piaget gelişimsel psikoloji alanına bir psikolog değil biyolog olarak katkı sağlamıştır. Bu sebepten biyolojik özellikleri ön plana çıkartmış ve öneminin farkında olmasına rağmen sosyo-kültürel bağlamı çalışmalarına yansıtmamıştır.

Birçok müzik gelişimi model ya da kuramında Piaget'nin aşama teorisi kullanılırken Gardner, artistik gelişim kuramında bu durumu eleştirmiştir. Erken gelişim gösteren çocukların gelişim basamaklarını farklı sıralama ya da yaşlarda geçtiği örneğiyle görüşünü güçlendirmiştir. Gardner'a (1990) göre artistik gelişim sembol edinimi ve kullanımı ile başlamaktadır ve gelişimsel psikoloji yetişkinlerdeki yeteneklerinin temeli olan farklı sistemler ile organize edilen bu sembollerin çocuklukta temellerini ortaya çıkartmalıdır.

Swanwick ve Tillman'ın müzik gelişimi kuramı da Gardner'ın artistik gelişim kuramı gibi Piaget'nin aşama teorisinden farklı şekillenmiştir. Swanwick ve Tillman (1986) çalışmalarında gelişimi tek yönlü basamaklandırmak yerine spiral bir yapı oluşturmuşlardır. Diğer kuramlarda olduğu gibi her bir yaş dönemini temsil eden bir gelişmenin kendinden önceki ve sonraki ile yarattığı dikey yaklaşımı içermesinin yanı sıra bu modelde ayrıca, her yaş döneminde birden fazla gelişim alanı vurgulanarak yatay bir gelişim yaklaşımı da tanımlanmıştır (Özmenteş, 2017).

Müzik gelişimi konusunda alanyazında farklılık gösteren bir diğer konu ise müzik yeteneğinin doğasıdır. Welch'e göre (1998) müzik davranışların çocukluk dâhil herhangi bir yaşta kendini göstermesi temel biyolojik potansiyele ve içinde deneyim, olanak, ilgi, eğitim, aile, akran ve sosyo-kültürel bağlamı barındıran çevresel faktörlere bağlıdır. Seashore (1915) ise müzik yeteneğinin sadece doğuştan geldiğini ve kalıtsal temele dayandığını, Welch'in aksine bu yeteneğin sonradan gelişime ihtimalinin çok az hatta imkânsız olduğunu savunmuştur. Farklı yaş grupları için farklı yetenek testleri hazırlayan Gordon (1989) da müzik yeteneğinin doğası konusunda aynı düşünceyi paylaşmış, fakat müzik yeteneğinin eğitim ve diğer çevresel faktörlerle ancak belli bir yaşa kadar gelişim gösterebileceğini ifade etmiştir.

Son yıllarda ise müzik gelişimin dilsel becerilerinin gelişimi gibi, anne karnından itibaren temel biyolojik potansiyel ve diğer çevresel etkenlerle devam ettiği bilinmektedir. Gordon'da (1989) müzik öğrenme kuramında bir dil olmamasına rağmen müziğin dil edinimi ile benzer şekilde öğrenildiğini belirtmiştir. Theusch ve diğ. (2011) yaptıkları araştırmada mutlak kulağa sahip tek ve çift yumurta ikizleri ile çalışmış ve araştırmanın sonucunda bu yeteneğin tamamen genetik mirastan kaynaklanmadığını, genlerin, çevrenin, epigenetik ve diğer rastlantısal faktörlerin heterojen olarak bir araya gelmesi ile mutlak kulak gelişiminin sağlandığını belirtmişlerdir. Coon ve Carey (1989) de araştırmalarında ikiz kardeşlerle çalışmış ve Treusch ve diğ. (2011) gibi müzik yeteneğinde tek rolün genetik mirasta olmadığını ifade etmiş ve sosyal çevrenin katkısının yadsınamayacağını eklemiştir. Hirata ve diğ. (1999) ise yaptıkları çalışmada mutlak kulaklı müzisyenler ve müzisyen olmayan katılımcılarla çalışılmış ve mutlak kulaklı müzisyenlerin işitsel kortekslerinde daha yoğun ve farklı sinir aktiviteleri görmüşlerdir. Araştırmacılar bu farklılığı mutlak kulaklı müzisyenlerin yoğun pratik deneyimlerinden ve kalıtsal miraslarından kaynaklandığını belirtmişlerdir (Hirata ve diğ.,1999). Suzuki'nin eğitim metotlarında da bu duruma paralel olarak her

çocuğun dil gibi doğuştan getirdiği müzik yeteneğini sosyal çevre ve eğitim yoluyla geliştirebileceği görüşü söz konusudur. Tüm bu araştırmalardan yola çıkıldığında müzik gelişim ve öğrenmeyle ilgili genel yargılar şunlardır;

1. Müzik gelişimi ve öğrenme birikimli bir süreç dahilinde gerçekleşmektedir.
2. Müzik gelişimi ve öğrenme ile biyolojik gelişim arasında sıkı nedensellik ilişkileri kurmak güçtür.
3. Müzik gelişimi ve öğrenme anne karnında başlar ve hayat boyu devam eder.
4. Müzik davranışları giderek daha karmaşık bir yapıya bürünür.
5. Müzik gelişim ve öğrenmede kalıtsal temel, olgunlaşma, yaş, deneyim, olanak, ilgi, eğitim, aile, akran, medya ve kültür bireysel ve çevresel faktörler etkilidir.
6. Müzik gelişimi ve öğrenme süreci her bireyde farklı gözlenebilir

1.1.2.1. Müzikte Gelişim ve Öğrenme Sürecinde Sosyo-Kültürel Bağlam

Müzik gelişimi ve öğrenme sürecinde kalıtsal temel, olgunlaşma, yaş, deneyim gibi faktörlerin yanı sıra bireyin iletişim ve etkileşim içinde olduğu, günlük hayatını çevreleyen çevresel yapılar da önemlidir. Bu yapıları bireyin günlük yaşantısında yer alan aile, okul, arkadaşlar, medya ve teknoloji olarak sıralamak mümkündür. Sosyo-kültürel bağlam içinde yer alan bu öğeler bazen tek başına bazense bir kaçı ya da tamamı holistik bir biçimde bireyin müzik gelişimini ve öğrenmesini etkileyebilmektedir.

1.1.2.1. Müzik Eğitiminde Akran Etkileşimi

Okul ve okul dışı ortamlarda çocukların en yoğun etkileşim yaşadığı bir diğer öge de akranlarıdır. Okullarda, toplu derslerde, orkestra ve koro çalışmalarında, bireysel çalışma süreçlerinde ya da ders aralarında etkileşim yaşayan öğrenciler, okul dışında ise hem fiziki ortamlarda hem de internet aracılığıyla birbirlerini etkileyebilmektedirler. Ortalama iki yaşından itibaren zaman zaman çocukların en etkili öğretmenlerinin kendisine yakın yaşlardaki kardeşleri, okul arkadaşları ve kendinden büyük arkadaşları olduğunu belirten Jellison ve diğ. (2015) akranların birbirini dinleyerek, izleyerek, taklit ederek veya birbirleriyle konuşarak öğrendiklerini belirtmektedir.

Ergenlik döneminde akranlar gittikçe önem kazanmakta akranlar tarafından sağlanan dışsal motivasyon, ebeveynler ve öğretmenlerden daha etkili olabilmektedir. Ergenlik döneminde akran etkileşimi öğrencinin müzik öğrenmeyi bırakmasına sebep olabileceği gibi daha yüksek motivasyonla devam etmesini de sağlayabilmektedir (Lehmann ve diğ., 2007).

Birçok genç müzik öğrencisinin akranlarıyla oluşturduğu müzik grupları ya da okul bandosu ve korolarda bu etkileşim devam etmektedir. Bu gruplarda tanınma ve saygı görme üyelerin müzik yetenekleriyle bağlantılıdır ve yeterli müzisyenlerin akranları arasında yerini koruma isteği onları motive etmektedir (Lehmann ve diğ., 2007).

Müzik gelişimi ve öğrenmede akran etkileşimine dair alanyazın incelendiğinde özellikle popüler müzik alanında akrandan öğrenmenin öne çıktığı görülmektedir. Popüler müzikte formal eğitimin nadir olduğunu belirten Lebrer'e (2008) göre burada öğrenme grup aktivitelerinde ve akranlar ile etkileşim ile olurken öğretmen gözetimi söz konusu değildir. Benzer şekilde Green de (2009) popüler müzik öğreniminde rehber ya da uzman gözetiminin olmadığını, öğrenmenin akran yönetimli yani birinin bilinçli şekilde bilgi ya da becerisini paylaşması veya bilinçli şekilde bir öğretme durumunun olmadığı gruptakilerin birbirini izleyerek ve taklit ederek grup içinde olduğunu belirtmiştir.

Okulda süregelen akran etkileşimim ise informal yapıdan farklı olabilmektedir. Kimi zaman popüler müzikteki gibi plansız ve doğal olarak gelişen bu süreç kimi zaman öğretmen teşviki ve planlamasıyla oluşturulmaktadır. Yükseköğretimde akran yoluyla müzik öğrenme üzerine bir proje geliştiren ve bu proje kapsamında dört ve beşer kişilik öğrenci gruplarına seminer verdiren Hunter (1999) bu öğrenme stiline özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencileri aktif birer katılımcı olarak öğrenme sürecine çekmektedir.
2. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir.
3. İnteraktif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.
4. Öğrencileri bilgileri sorgulamaya, tartışmaya ve savunmaya yönlendirmektedir.
5. Öğrencilerin iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları bilişsel ve genel yeteneklerini geliştirmektedir.

1.1.2.2. Müzik Eğitiminde Kardeş Etkileşimi

Kardeşler genelde aynı ev ortamını paylaştıklarından birbirlerinin genel gelişimlerini etkileyebildiği bilinmektedir. Gelişim psikolojisi alanyazınına göre küçük kardeşler abla ya da abilerini taklit etmekte, abla ya da abiler ise kardeşlerine karşı öğretmenlik rolüne bürünebilmektedir (Berndt ve Bulleit, 1985). Ancak müzik eğitimi alanyazınında ev ortamı içinde öğrenci ile ebeveynin etkileşimine sıkça yer vermesine karşın sınırlı araştırma kardeşlerin birbirinin müzik gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkilerini konu edinmiştir.

Müzik gelişimi ve öğrenme sürecinde ev ortamında ebeveynler dışında kardeş etkisine de yer veren çalışmalardan birini yapan Davidson ve diğ. (1996) müzik alanında yüksek başarı gösteren öğrencilerin kardeşlerinin olduğunu ve bu öğrencilerin kendi başarılarında kardeşlerinin katkısı olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Buna karşılık araştırmada daha az başarılı olan öğrencilerin kardeşlerini tarafsız bir rol oynamış olarak görme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

Davidson ve diğ. (1997) kardeşleri çocukları çalgı çalmaya teşvik eden bir etken olabileceğini belirtmiştir. Araştırmaya göre bu teşvikin altında kardeşlerin birbirini taklit etmesi yatmaktadır. Ayrıca kardeşler birbirlerinin derslerini ve pratiklerini dinleyerek ya da bunlara katılarak ebeveyn katılımına benzer biçimde destek sağlayabilir (Davidson ve diğ., 1997). Böylece, ebeveynler gibi kardeşler de öğrencinin müzik gelişimi ve öğrenme sürecine dışsal motivasyon sağlayarak katkıda bulunabilmektedir.

1.1.2.3. Müzik Eğitiminde Teknoloji ve Medya Etkileşimi

Teknoloji ve medya bireylerin günlük yaşantısına hemen her an etki eden çağımızın en belirgin yapı taşlarından biridir. Eğitim alanında bilgi alma ve bilgi yayma amacına hizmet eden medya ve teknolojinin artan ve gelişen olanakları müzik eğitimi sürecinde de çağın gereksinimlerine paralel olarak kullanılmaktadır. Draper'a (2007) göre değişen teknoloji ile bireylerin müzik öğrenme, dinleme, pratik yapma ve diğer müzisyenlerle işbirliğinde bulunma alışkanlıkları değişmeye başlamıştır. Salavuo'a (2008) göre bu olanaklar bireye öğrenci merkezli bir öğrenme sistemi sunmanın yanı sıra öğrenme için hem toplumla iletişim kurmasına hem de topluma katkıda bulunmasına imkân sağlamaktadır. Alanyazında medya ve teknolojinin müzik gelişimi ve öğrenmede kullanımı ile ilgili sosyal paylaşım sitelerine, video içerikli sitelere, çevrimiçi ya da çevrimiçi olmayan yazılımlara sahip öğrenme programlarına, televizyona ve radyoya yoğunlaştığı görülmektedir.

Müzik eğitimi alanında teknoloji ve medya ile ilgili olanaklar incelendiğinde karşılaşılan öğelerden biri doğrudan müzik gelişimini ve öğrenmeyi hedefleyen yazılımlar ve çevrimiçi eğitim programlarıdır. Aradaki mesafeyi önemsiz kılan bu programlar sayesinde öğrenci kendisine en uygun programa katılabilmektedir (Levendoğlu, 2004). Bu programlara Ear Master, GuitarMethod, PianoProfessor, Music Age, SingingTutor, Finale ve Cubase örnek verilebilir.

Medya ve teknoloji olanaklarının bir diğerk artısı ise hem formal hem de informal eğitimde yer edinebilmesidir. Hong Kong'da 1998'de 5 yıllık eğitim stratejisi planıyla eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımının sonuçlarını araştıran Ho (2004) öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmış ve bu teknolojinin dikkatlice planlanıp müzik sınıflarına entegre edilmesi durumunda çocukların motivasyonlarını arttırabileceği ve öğrenme niteliklerini geliştirebileceği sonucuna varmıştır. İnfomal müzik gelişimi ve öğrenme sürecinde teknoloji ve medya popüler kültürün aktarım araçlarındandır. Popüler medya kültürünün çocukların akranlarıyla paylaştıkları değerler, müzikli oyunlar gibi elementleri barındıran sosyal repertuarın önemli bir parçası olduğunu belirten Lum, (2008), yaptığı çalışmada farklı etnik kökenlere ait iki farklı ilköğretim 1. sınıf öğrencisini aile ortamında değerlendirmiş ve çocukların evde oluşan repertuarlarının çoğunlukla yetişkinlerin ve gençlerin beğenisini almış, internet, radyo, televizyon ya da CD'lerden ulaşılabilen pop ve elektronik müzik ağırlıklı olduğu sonucuna varmıştır.

Medya ve teknoloji yoluyla yaşanan etkileşim bireylerin beğenilerine ve seçimlerine etki etmektedir. Seshagiri (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal medyada paylaştığı müzikler, videolar, resimler ya da metinlerin içeriği konusunda diğerk insanlardan etkilendiğini ve başkalarının beğenilerini önemseydiğini belirtmektedir Seshagiri'e (2009) göre aynı sosyal ağda bulunan bireylerin paylaşımlar konusunda ortak tercihleri ve beğenileri oluşmasına rağmen müzik içeriği yaratmak konusunda teknoloji meraklısı bireyler öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Bentley ve diğ. (2006) paylaşılan müzik, resim gibi içeriklerinin birbirine benzer olduğunu ve zaman zaman bireylerin kendilerini ifade etmek için bu yola başvurduklarını belirtmektedir.

Teknoloji ve medyanın müzik eğitimi alanında bilgiyi yayma, öğrenme, rol model olma, müzik yaratma, etkinlikleri takip etme, değerlendirme ve fikir alışverişinde bulunma gibi işlevlerinin ön planda olduğu göze çarpmaktadır. Komulainen ve diğ. (2010) Youtube gibi video içerikli sitelerden ya da sosyal ağlardan sağlanan çevrimiçi müzik olanaklarını şöyle sıralamışlardır;

1. Müzik ile ilgili güncel bilgi, olay ve sanatçıları takip olanağı sunar.
2. Ücretsiz olarak müzik içeriklerine ulaşmayı sağlar.
3. Geniş bir müzik kütüphanesi sunar.
4. Farklı bölgelerden ya da cihazlardan hızlı ve kolay biçimde müziğe ulaşmayı sağlar.

5. Bireye kendisinin ve çevrimiçi sanat çevresinin dinlediği müziklere dayanarak yeni öneriler sunar.
6. İnsanlarla kolay ve hızlı şekilde müzik paylaşmaya olanak tanır.

1.1.2.4. Müzik Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Etkisi

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı bir olgudur. Cinsiyet kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri olarak tanımlarken; toplumsal cinsiyet, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenmiş kişilik özelliklerini, rol ve sorumluluklarını ifade etmektedir (Vefikuluçay ve diğ. (2007). Bu yapıda toplumun oluşturduğu kadın ve erkek rolleri söz konusudur ve Schmitt'e (2003) göre, erkekler ve kadınlar doğuştan gelen ve farklılaşmış cinsiyetlerine özgü psikolojik rollere sahip değillerdir. Toplumsal cinsiyete ait yargılar bireyleri çalışma, eğitim, aile, evlilik gibi yaşantılarında farklı rollere büründürmektedir.

Müzik eğitimi sürecinde de kadın ve erkek rollerini kendisini göstermektedir. Alanyazında bu rollerin karşılaştırılarak incelendiği görülmüştür. Örneğin Comber'e (1993) göre müzik alanında kadınlar geleneksel olarak daha dominantken, teknolojiye kendisine daha çok güvenen erkek egemenliği söz konusudur ve bu durum kadınların müzik teknolojisine erkeklere nispeten daha az ilgi göstermesiyle sonuçlanmaktadır. Benzer şekilde Hallam'a göre (2001) kızlar çalgı öğrenmede ve müzik sınavlarında erkeklerden daha başarılı olmalarına rağmen, profesyonel müzik dünyasında erkek rol modelleri daha fazladır. Bu farkın sebebinin net olmadığını belirten Hallam(2001) toplumsal cinsiyet rollerinin müzik öğrenmede önemli bir özellik olduğunu ifade etmiştir.

Toplumsal cinsiyet rolleri öğrencilerin çalgı seçimlerini ve çalgılara atfettikleri özelliklere göre çalgı çalan müzisyenleri algılama biçimlerini etkilemektedir. Cramer ve diğ.(2002) çalışmasına göre bireylerin çalgı seçimleri cinsiyet rollerinden etkilenmekte, davul, tuba gibi çalgılar eril, flüt ve arp gibi çalgılar dişil olarak gruplandırılmaktadır. Çalışmanın diğeri sonuçlarını şöyledir:

1. Kadın müzisyenler erkeklere göre daha dominant, aktif ve lider özellikli algılanmaktadır.

2. Dişil çalgıları çalanlar daha sıcak, şefkatli, hassas bir karaktere sahip olduğu düşünülürken eril çalgı çalanlara göre daha pasif ve daha az liderlik özelliklerine sahiptir.
3. Dişil çalgıları çalan farklı cinsiyetlerde erkeklerin daha aktif, dominant ve lider oldukları düşünülmektedir.

Ho da (2001), çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğrencilerin çalgı seçimlerinde cinsiyetin etkili olduğunu, bu sebepten erkek öğrencilerin trombon, tuba, trampet, fagot, ya da çello ve kontrbas gibi büyük çalgılara yöneldiklerini belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrencilerin ilgi duydukları ve başarılı oldukları dersleri de etkilediğini belirten Ho'ya (2001) göre kız öğrenciler şarkı söylemek, çalgı çalmak, sınıftaki müzikli oyunlara katılmak konusunda daha istekliken, erkek öğrenciler müzik teorisi, müzik kuramları, çalgıları tanıma ve bilgisayar desteğiyle müzik yapmakta daha aktiflerdir.

1.1.2.5. Lamont'un Sosyo-Kültürel Müzik Gelişimi Yaklaşımı

Alanyazında bireyin müzik gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili sosyo-kültürel yapılar barındıran farklı yaklaşımlar ve modeller olduğu görülmüştür. Bunlardan biri olan Lamont'un sosyo-kültürel müzik gelişimi yaklaşımı, bu çevresel yapıları Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim kuramına dayandırarak açıklamıştır. Lamont'a (1999) göre müzik gelişimi; sürekli ve ilerleyici yapıda olan bir süreçtir ve bireyin sosyo-kültürel bağlamı ile etkileşimi ile mümkündür. Lamont yaklaşımında müzik gelişimini beş evreye ayırmış ve bu evreleri Bronfenbrenner'in Ekolojik Gelişim Kuramı katmanları ile bağdaştırmıştır. Buna göre sosyo-kültürel alan içindeki ilk müzik deneyimleri yani temel işitme sistemleri aracılığıyla bebeklik döneminde müziğin sınırlı bir işleme ve bellek kapasitesi ile algılanması bireysel alandaki ilk evreyi, sesler arasındaki temel yükseklik farklılıklarına ilişkin duyarlılığın artması ve şarkıları tanımaya başlama bireysel alandaki ikinci evreyi ve aynı zamanda sosyo-kültürel alanda okul müziğini ve okul ortamını, melodik çizgiye ve tonal yapılara ilişkin farkındalığın arttığı üçüncü bireysel evrenin sosyo-kültürel yansıması ise müzik etkinlikleri bağlamıdır (Özmenteş, 2017). Bireysel alandaki dördüncü ve beşinci evreler ise formal ve açıkça anlama dönemidirler ve bu iki aşama sosyokültürel alanda formal eğitim bağlamını yani, okul içi çalışmalarını kapsamaktadır (Özmenteş, 2017).

1.1.2.6. Hallam'ın Müzik Öğrenme Modeli

Benzer biçimde Hallam da (2001) geliştirdiği müzik öğrenme modelinde öğrenme ortamını müzik öğrenmede temel faktörlerden biri olarak almıştır. Hallam'ın öğrenme ortamından kastının Ekolojik Gelişim Kuramı içinde mikro ve mezo sisteme denk geldiği görülmektedir. Çünkü Hallam'a (2001) göre oldukça karmaşık olan müzik öğrenme sürecinde, birey öğrenme ortamına eski bilgi ve deneyimleriyle gelmektedir ve bu bilgi ve deneyimlerin en önemli kaynağı aile ortamıdır.

Hallam'ın müzik öğrenme modelinin tümüne bakıldığında ise müzik öğrenmede etkili olan dinamiklerin öğrenen özellikleri, öğrenme ortamı, öğrenme gereksinimleri, öğrenme süreci ve öğrenme ürünleri olduğu görülmektedir.

Öğrenen Özellikleri

Müzik öğrenme modelinde öğrenen özellikleri gelişmişlik ve önceki bilgi düzeyi, öğrenme yaklaşım ve stilleri, cinsiyet, üstbiliş, güdü ve benlik saygısı olarak belirlenmiştir. Gelişmişlik ve önceki bilgi düzeyi ile ilgili Hallam (2001) bireyin, her yeni öğrenme durumuna önceki müzik deneyimleri ile geldiğini ve bu deneyimlerin bebeklik döneminden itibaren evdeki müzik ortamının yoğunluğundan etkilendiğini belirtmektedir. Bu dönemde çocukların müziği dil gibi farkında olmadan öğrendiklerini ifade eden Hallam (2001), müzik öğrenmenin ömür boyu devam ettiğini eklemiştir. Ebeveynlerin bu süreçte çocuklarını okul müfredatı dışında çalgı dersi ya da koro gibi etkinliklere teşvik etmesinin çocuğun müzik yeteneğinin gelişimine katkı sağladığını belirten Hallam'a (2001) göre müzikte aktif katılım geleneksel müzik yeteneği testlerinde puanları arttıracak gibi müzik öğrenme sürecinde yeni yapılara daha kolay uyum sağlayarak gelişmişlik düzeyini de etkilemektedir.

Öğrenen özelliklerinden biri olan cinsiyet başlığında ise Hallam (2001) çalgı çalmayı öğrenen kız öğrencilerinin sayısının erkek öğrencilerin neredeyse iki katı olması ve kız öğrencilerin daha başarılı olmasına rağmen müzik alanında erkek rol modellerin öne çıktığını belirtmektedir. Ayrıca müzik yeteneği testlerinde ölçümlerin kızlar ve erkeklerde benzer puanlamalar ile sonuçlandığının üzerinde durmuştur (Hallam,2001).

Bireylerin farklı öğrenme yollarını takip edebileceğini belirten Hallam (2001) bu durumu da öğrenen özelliği olarak değerlendirmiştir. Hazırladığı listeye de farklı öğrenme yaklaşımları ve stillerinin öğrencinin karakter özellikleri ve müzik eğitimine uygun şekilde

sınıflandırmıştır. Hallam'a göre (2001) öğrenme yaklaşımları ve stillerinin öğretim yöntemleri ve materyalleri ile doğru eşleştğinde daha etkili olmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım ve stilleri her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre ayarlamak olanaklı değilken, öğretmen bir dizi öğretim yöntemi ve materyali kullanarak zayıf alanları iyileştirebilir (Hallam,2001).

Üstbilişi de öğrenen özellikleri içinde açıklayan Hallam (2001), bu kavramı öğrencinin kendi öğrenmesini yönetme, planlama ve değerlendirme kabiliyeti olarak tanımlamıştır. Ayrıca üstbilişin görev gereksinimlerini değerlendirmeyi, kendi güçlü ve zayıf yönlerden haberdar olmayı, belirli görevler için uygun stratejileri seçmeyi, bir hedefe doğru ilerlemeyi planlamayı ve izlemeyi, problem çözme becerileri geliştirmeyi ve nihai sonucu yansıtarak değerlendirmek için stratejilere sahip olmayı içerdiğini belirtmiştir (Hallam,2001). Hallam'a (2001) göre öğrenciler, gerektiğinde kullanabilecekleri besteleme, doğaçlama veya performans stratejileri edinmelidir ancak stratejiler tek başına yeterli olmamakla birlikte bilgi ile desteklenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte üstbilişsel becerilerin görev odaklı değil kişi odaklı stratejiler içermesi bireyin etkili çalışmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenme disiplinin bir parçası olan üstbilişsel becerilerin kazanımı konusunda öğretmenler, öğrencilere belirli öğrenme süreçlerini modelleyerek, süreç ve mevcut stratejilerin tartışılmasını teşvik ederek, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olarak, öğrencilerin performansı ve gelişimi hakkında açık değerlendirme fırsatları sunarak yardımcı olabilirler (Hallam,2001).

Motivasyon ve benlik saygısını da öğrenen özelliği olarak değerlendiren Hallam'a (2001) göre motivasyon bireyin özellikleri ile bulunduğu çevre arasındaki karmaşık etkileşimlere ve çevrenin bireyi ne kadar ödüllendirildiğine bağlıdır. Öğrencilerin, sosyal motivasyon ile başkalarını memnun etmek istediklerini, içsel motivasyon ile bir tamamlamaktan zevk aldıklarını ve başarı motivasyonu ile bir işi iyi yapmak istediklerini belirten Hallam (2001), motivasyonu zaman içinde sürdürmek konusunda anahtarın iç motivasyon olduğunu ifade etmektedir. Bir görevi üstlenmek öğrenci için eğlenceli olduğunda ve daha sonra başarılı bir şekilde tamamlandığında, öğrencinin benlik saygısı gelişmektedir ve bu durum daha sonraki öğrenme görevlerine taşınacak olan motivasyonu arttırmaktadır. Aksi şekilde öğrenme sonuçları negatif olduğunda motivasyon olumsuz etkilenebilir ancak öğrencinin bu başarısızlığın sebebini açıklama biçimi ile benlik saygısı yüksek kalabilir (Hallam,2001). Örneğin; öğrencinin başarısızlığını pratik eksikliğinden kaynaklandığını söylemesi benlik saygısını düşürmemektedir. Bu tip durumlarda öğretmenlerin, öğrencilerinin

başarısızlığını pratik eksikliğine, başarılarını ise yeteneğe dayandırmalarını tehlikeli bulan Hallam (2001), öğrencinin başarılı olmak için çok sıkı çalışmak gerekmediğini düşmesine ya da öğrenci çok çalışıp başarısız olduğunda kendisini yeteneksiz hissedip motivasyonunun düşmesine neden olacağını belirtmektedir. Öğretmenler aynı zamanda başarı ve başarısızlıkların, öğrencilerin müzik yeteneği hakkında olumlu bir bakış açısı kazanmalarına ve yeni yöntemler ve stratejiler önermek suretiyle geleceğe yönelik olumlu beklentiler sunmalarına imkân verecek şekilde yapılmasını kolaylaştırabildiklerini vurgulayan Hallam (2001), öğretmenlere şunları önermektedir;

- Öğrencilerin uygun beklentiler geliştirmesine yardımcı olun.
- Öğrencileri farklı zaman aralıklarında belirgin, net ve erişilebilir olan çeşitli hedefler belirlemelerine yardımcı olarak öğrenmeleri için sorumluluk üstlenmeye teşvik edin.
- Öğrencilerin zorlanmadıkları kolay işler dışında da başarılı olduklarından emin olun.

Öğrenme Ortamı

Hallam'ın öğrenme ortamı ifadesi kültürü, öğrenimin yapıldığı yeri ve o yerdeki öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve akranları içermektedir. Öğrenme ortamında müziğe değer verilmesinin önemli bulan Hallam (2001) eğer müziğe hem okulda hemde okul dışı aktivitelerde değer verilirse öğrencilerin katılım konusunda daha istekli olacaklarını belirtmektedir.

Hallam (2001) öğrenme ortamında, öğretmenin merkezde yer aldığını ve öğretmenin öğrenme öğretme sürecinin doğası gereği farklı konseptlere sahip olduğunu, böylelikle öğretmen bilgi aktarımcısı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak görülebileceğini belirtmiştir. İyi Boag'ın (1989) tanımladığı iyi öğretmen özelliklerini şöyle sıralamıştır;

- Öğrenciyi motive eder,
- Her öğrenciye ayrı bir birey olarak davranır,
- Öğreteceği konuya hâkimdir,
- Sevecen ve sıcakkanlıdır,
- Öğrenciye nasıl öğreneceğini öğretir,
- İnsan ilişkileri konusunda iyidir,
- Kararlı, adil ve esnekler,

- Düşüncelerini organize etmiştir,
- Öğrencilerini hayata hazırlar,
- Sınıfı yönetebilir,
- Benlik saygısı yüksektir,
- Espri anlayışına sahiptir.

Öğrenmenin merkezinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin olduğunu belirten Hallam (2001), bir kurumdaki insan ilişkilerin kalitesinin üretilen iş miktarı ve kalitesini ile öğrenci katılımını arttırdığını vurgulamıştır. Hallam (2001) öğretmen öğrenci ilişkisinde dinamiklerin kimi zaman bilinçli bir şekilde şekillenmediğini geçmiş deneyimlerden etkilenebileceğini ifade etmiştir.

Öğrenme Gereksinimleri

Müzik herkesin yetenek çeşitliliğine uyan ve yetenekleri geliştirmek için olanak sağlayabilen geniş bir öğrenim yelpazesine sahiptir (Hallam,2001). Hallam'a (2001) göre bu çeşitliliğin belirsizliğe yol açmasını önlemek için öğretmenlerin müzik öğretmede genel amaçlarını belirlemeleri ve bu amaçlara uygun bir müfredat ile hareket etmeleri gerekmektedir.

Öğrenme Süreci

Hallam (2001) müzik öğrenme modelinde öğrenme sürecini kültürlenme ve yaratıcı beceriler olarak ikiye ayırmış olmasına karşın ancak ikisinin gelişiminin geri çevrilemez biçimde iç içe geçmiş durumda vurgulamıştır.

Kültürlenme

Kültürlenme, bireylerin kendisine ait olan ve farklı kültürlerin müziklerini destekleyen müzik yapıların tanıma yollarını ifade etmektedir (Hallam,2001). Bu sürecin müzik ile ilgili bilgi, müziğin yapılacağı yolları ya da karakteristik seslerin içselleştirilmesini kapsayabileceğini belirten Hallam'a göre (2001) bireyler bu kültürlenme sürecinde çevrelerinden duydukları müzikten çoğu zaman bilinçsizce öğrenme gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte, dikkat ve çaba sarf ederek aktif olarak dinlemek dinleyicinin algılarını değiştirerek, bireyin bir müzik yapısının temaları içindeki ilişkileri daha iyi anlama ve bunu hatırlama olasılığı arttıracaktır (Hallam,2001). Okuldaki müzik dersindeki ortamda geçirilen

sürenin, çocuğun günlük hayatta içinde olduğu müzik ortamındakinden çok daha az olduğunu da belirten Hallam (2001), çocukların müzik kültürlenme sürecinin okul dışı ortamda daha yoğun şekillendiğini vurgulamaktadır.

Yaratıcı Süreçler

Yaratıcı süreçler, performans, doğaçlama veya kompozisyon yoluyla müzik yaratma becerilerini içermekte olup, bu beceriler zihinde önce bilinçli bilişsel işlemlerle kontrol edilmekte zaman içinde otomatik hale gelmektedir. Nota okuma ilk öğrenildiğinde her notayı çözmek bilinçli bir bilişsel çaba harcandığını ancak bir süre sonra nispeten kolaylıkla okunabildiğini örnek gösteren Hallam (2001) zamanla performansın da teknik yönlerinin giderek daha otomatik hale geldiğini böylece müzikal hususlara daha fazla önem verilebildiğini ifade etmektedir. Müzik becerilerin otomatikleştirilmesi için pratik yapılması gerektiğini belirten Hallam (2001), Sloboda ve diğ.'nin, (1996) pratik yapmanın müzikte uzmanlaşmanın tek belirleyicisi olduğunu ifade etmelerini eleştirmiştir. Hallam 'a (2001) göre hiç kimsenin pratik yapmaya vakit ayırmadan iyi bir müzisyen olması mümkün değildir ancak iyi bir müzisyen olmak tek koşul pratik yapmak değildir. Hallam (2001) diğer okul derslerinde okuma yazma gibi gerekli otomatik beceriler hazır bulunduğu için direkt uygulamaya geçilebildiğini ancak sınıf müzik derslerinde otomatik becerilerin geliştirilmesinin güç olduğunu ve bunun büyük bir problem teşkil ettiğini vurgulamıştır.

Müzik becerilerini otomatik hale getirmeye ek olarak yaratıcılık süreci, uygun stratejilerin ve müzik bilgisi birikiminin kullanılmasını gerektirmektedir. Bir strateji repertuarına sahip olmak yararlı olsa da, stratejilerin bilginin yerini alamayacağını belirten Hallam'a (2001) göre müzik bilgilerimiz ne kadar kapsamlıysa, yeni müzik bilgi ve becerisi edinmek o kadar kolay olur.

Öğrenme Çıktıları

Modelin son ögesi olan öğrenme çıktıları resmi ya da yurt dışı sınavlar, müzikal uzmanlığın gelişimi, yapılan işteki niceliğin ve niteliğin artması gibi farklı şekillerde düşünülebilmektedir. Hallam (2001) öğrenme çıktıları ne olursa olsun, öğrencilerin sonraki öğrenme deneyimini etkilediğini bunun bir döngü halinde devam ettiğini belirtmektedir. Öğrenme çıktıları ile başlayan döngünün yalnızca öğrenciyi değil, öğretmeni de etkilediğinden bahseden Hallam (2001), öğrencinin başarısının öğretmene özyeterlilik olarak

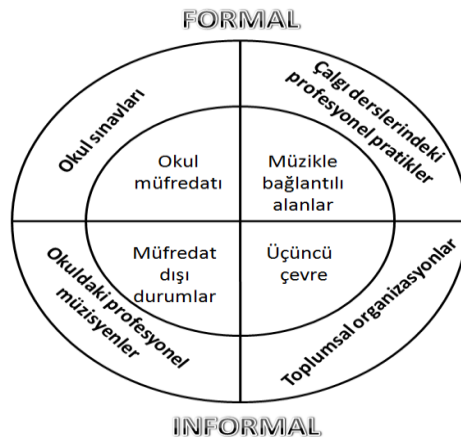
döndüğünü benzer biçimde başarısızlığın ise öğretmen öğrenci ilişkisinde bozulmalara yol açabileceğini ifade etmiştir. Öğrenme çıktılarının öğrenci ve öğretmen üzerindeki yansımalarına ek olarak, bunların resmi olarak değerlendirilmesi öğrenilen ve öğretilenleri yönlendirmekte, müfredatların içerini, öğretme biçimlerini etkilemektedir(Hallam,2001).

1.1.2.7. Müzik Eğitimi Olanakları Küresi

Kimi araştırmacılar bireyin mikro sisteminde yer alan okul, aile gibi yakın çevresini ele almış, kimisiyse ekzo ve makro sistemi de çalışmalarına dahil etmişlerdir. Bunlardan biri olan Hargreaves ve diğ. (2003) modelinde öğrencinin müzik eğitimi dahilindeki olanakları hem formal hem de informal yaşantıları genel olarak kapsamaktadır. Dört çeyrekte oluşan bu modeli Hargreaves ve diğ. (2003) şöyle açıklamıştır:

...Kuzeydoğu çeyreği, profesyonel müzisyenliği amaçlayan içinde çalgı sınavları ya da genelde konservatuar tarafından sağlanan orkestra, koro gibi müzik topluluklarına katılımı içeren bir yapıyı göstermektedir. İç kısımda bulunan yardımcı öğeler ise ses kayıtları, müzik teknolojileri gibi müzikle ilgili yan alanları kapsamaktadır. Güneydoğu çeyreğinin iç bölümü üçüncü çevre olarak adlandırılmaktadır. Burada ebeveyn ya da öğretmen faktörleri yoktur. Oyun bahçeleri, gençlik kulüpleri ya da sokaklar gibi ev ya da okul ortamına ait olmayan yapılar vardır. Aslında üçüncü çevre çocuğun odasında ya da sınıf ortamında da gerçekleşebilmektedir. Burada temel şart ebeveyn gözlemi ya da formal bir aktivite dahilinde olmamaktır. Dış yapısında ise yine formal yapıdan uzak yerel korolar ve orkestralar vardır. Kuzeybatı çeyreği tamamen okul ortamını ve müzik dersi müfredatını oluştururken güneybatı çeyreği ise okulda yapılan müfredat dışı aktiviteleri kapsamaktadır. Örneğin; okul konserleri, workshoplar, profesyonel müzisyenlerle iletişime geçmek vb...

Şekil-5 Müzik Eğitimi Olanakları Küresi Modeli (Hargreaves ve diğ. , 2003)



1.1.2.8. Müzik Eğitiminde Öğretmenin Rolü, Kimliği ve Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi

Öğrencinin müzik eğitiminde sosyo-kültürel bağlamının en güçlü figürlerinden biri olan öğretmeni ile etkileşimi müzik gelişimi ve öğrenmesi adına önemli bir aşamadır. Öğrencinin çalgı seviyesini ve kapasitesini anlayıp eğitim sürecine uygun şekilde devam edebilmek için öğrenci-öğretmen ilişkisinin oldukça önemli olduğunu belirten Hallam(1998) da öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin öğrenciyi tüm eğitim sürecinde etkilediğini vurgulamıştır. Carey ve Grant'a (2015) göre ise öğretmen-öğrenci ilişkisi sanatsal veya teknik konuların ötesine geçmiştir. Bu ilişki yalnızca öğrencinin müzik öğrenmesini değil bu öğrenme sürecinde yer alan öğretmen ve öğrencinin tutum, motivasyon ve özyeterlilik gibi psikodinamik boyutları da etkilemektedir.

Alanyazında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi konu alan araştırmaların bir kısmı sınıf müzik öğretmenlerini bir kısmı ise birebir ders yapma olanağına sahip olan özel çalgı öğretmenlerini kapsamıştır. Birebir ders yapan öğretmenlerin bir grupla çalışan öğretmenlere nispeten öğrencisinin müzik gelişimine ait özel gereksinimleri ile daha yoğun ilgilenebildiğini belirten Lehmann ve diğ.'e (2007) göre bu öğretmenlerin öğretmenlik nitelikleri ve öğretim stratejileri arasında farktan çok benzerlik söz konusudur. Kosta (1984) da birebir müzik öğretimi bağlamlarında gerçekleştirilen derslerin öğrenciye katkısının büyük olduğunu belirtirken, Barnes (1976) büyük grup derslerinde öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi ve yoğunluğunun düştüğünü belirtmiştir.

Bu görüşlerin aksine alanyazında birebir ders yapmanın öğrenciyi olumsuz etkilediği yönünde de çalışmalar mevcuttur (Carey, 2010; Burwell,2006). Gaunt (2008) birebir derslerle gerçekleşen öğrenim süreçlerinin öğrencilerin öğrenmeye dair özgüvenini düşürdüğünü ve kendi öğrenme sorumluluklarını almasını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Benzer biçimde Carey (2010) de birebir derslerin uzun vadede öğrencinin öğrenmede öğretmen bağımlısı olması gibi olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir. Dahası birebir dersleri konu alan alanyazında ve müzik eğitiminde bu ders yapma biçiminin süregelen önemine rağmen, faydaları veya verimliliği hakkında deneysel kanıtlar oldukça azdır ve bu ders yapma biçiminin sonuçları büyük ölçüde öğrencilerin yarışmalar ve resitaller gibi performans etkinliklerindeki başarısıyla ölçülmektedir (Carey ve Grant,2015). Schmidt (1989) de birebir uygulanan müzik dersi kapsamında öğrenci ve öğretmen davranışlarıyla ilgili çok az deneysel

veri bulunduğunu belirtmiştir. Gaunt (2008) birebir yapılan derslerin genellikle kapalı kapılar ardında gerçekleşmesinin araştırmaları zorlaştırdığını belirtmiştir.

Alanyazının öğrenci-öğretmen etkileşiminde iki modelin varlığından bahsettiği görülmektedir. Bunlardan biri usta-çırak modeli diğeri ise danışman-arkadaş modelidir. Ancak modellere ek olarak Lehmann ve diğ. (2007) bu etkileşimin yaş, yetenek düzeyi gibi faktörlerden etkilenebileceğini ve kimi öğrenci-öğretmen etkileşiminin bu iki modelin arasında olup ikisinden de farklı elementleri barındırdığını belirtmektedir. Örneğin Carey ve Grant'ın (2015) çalışmasında öğrenciler birebir çalıştıkları çalgı öğretmenlerini hem bir model hem de bir danışman olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Danışman-arkadaş modelinde öğretmenin rolü öğrenciye rehberlik etmek, ona deneyimlemesi için fırsatlar sunmak, değerlendirmesi için müzik fikirleri sağlamak ve müzik ile ilgili tecrübelerini arttırmasını sağlamaktır (Lehmann ve diğ.,2007). Bu modelin öğrencinin müzik öğrenmede bağımsızlık duygusunun güçlendiğini belirten Lehmann ve diğ. (2007) göre böylelikle öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunun arttığını ifade etmiştir. Gaunt (2012) ise danışman-arkadaş modelini, danışmanın rehber, antrenör gibi farklı rollere sahip olduğu, bilgi paylaşımı içeren ve bireysel gelişimi destekleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Gaunt ve diğ. (2012) göre bu modelin bireyin kişisel gelişimi desteklemek, bireye kültürel, sosyal ve eğitsel bağlamda yaratıcılık kazandırmak, kişisel ve mesleki gelişiminde yardımcı olmak için tasarlanmış uzun vadeli bir odağı vardır.

Gaunt ve diğ. (2012) danışman-arkadaş modelinin kullanımının müzisyenlerin profesyonel yaşantılarında daha yaygın olduğunu ancak yükseköğretimde gerçekleşen formal müzik öğrenme sürecinin de bu model için oldukça elverişli olduğunu belirtmiştir. Müzisyen istihdamın doğası birçok geleneksel çalışma alanı taahhüt etmesinin yanı sıra değişerek yeni izleyici kitleleri yaratma ve yenilikçi, genellikle disiplinler arası çalışmalar yapma fırsatları ortaya koymaktadır. Klasik müzik alanında portföy müzisyeni kavramının artık sıradanlaştığını belirten Gaunt ve diğ. (2012) göre yükseköğretimde öğrencilerin desteklenen bireysel gelişimlerine ek olarak, yaratıcılık, işbirliği yapma kabiliyetini ve esnekliği sağlamak da profesyonel hayatın değişen taleplerini karşılamak için aynı derecede önemlidir. Benzer görüşte olan Mak (2007) da müzisyenlik mesleğinden beklenti ve sorunların değiştiğini ve genç profesyonel müzisyenlerin bu beklenti ve sorunlara yanıt verebilme becerisi kazanmalarının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Creech ve diğ.(2008) de öğrencilerin rafine müzik becerilerinin yanı sıra, esneklik ve girişimcilik, özgüven, iletişim becerileri ve sanatsal

hayal gücü geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Danışman-arkadaş modeli profesyonel yaşamın değişen yapısıyla birlikte, bireylerin kişisel ve mesleki kimliklerini ve gelişimlerini yansıtmalarına, yaratıcılıklarıyla bağ kurmalarına, kişilerarası iletişim becerileri geliştirmelerine ve kendi etkin kariyer yollarını geliştirme sorumluluğunu almalarına yardımcı olmaktadır (Gaunt ve diğ. 2012). Renshaw (2009:63,64) etkili danışmanlığın niteliklerini ve danışman-arkadaş modelinde gerekli olan kaliteli öğrenme ortamının oluşması için yapılması gerekenler ise şöyle sıralanmıştır;

- Empati, güven ve karşılıklı saygıya dayalı yargılayıcı olmayan, rahatsız edici unsuru olmayan bir çalışma ilişkisi geliştirilmesi
- Güvenli, destekleyici bir öğrenme ortamı kurmak
- Açıklık ve dürüstlüğü sağlamak, formal yapının dışına çıkabilme esnekliği ve risk almayı teşvik eden koşullar yaratmak
- Süreci başlatmadan önce sınırları ve temel kuralları tanımlamak
- Uyum inşa etmek ve kimin neyi ve neden yaptığını net bir şekilde anlamak
- Müzisyenin kendi gündemini belirlemesine izin vermek.

Öte yandan, etkin danışmanın nitelikleri de şöyle verilmiştir:

- Alanında güvenilir, deneyim sahibi ve kişisel, sanatsal ya da profesyonel bağlantıları yapabilmek için genişbilgi ve beceriye sahip olmak.
- Müzisyeni anlamak adına kendi egosu, statüsüne yetkisinden sıyrılmayı bir dinleyici ve destekleyici bir rolü oynamak.
- Müzisyenin kişisel gelişimine ilişkin uygun soruları sormak için empati ve kişiler arası becerilerin kullanabilmek.
- Müzisyen olmanın ne demek olduğunu anlamak ve içindeki müzik sesine çalma ve doğaçlamayı değerlendirmek için kulak vermek.
- Uygun soruları oluşturmak, farklı kişisel anlatılara yanıt vermek ve anlamlı bir şekilde iletişim kurmak için esnek bir dilsel ifadeye sahip olmak.
- Müzisyen için profesyonel ve sanatsal açıdan bir tınlama tahtası olarak işe yarayacak becerilere ve iç görüye sahip olmak. Bu beceri kişinin yön duygusunu belirlemesini, güçlü yönlerini tanımlayıp potansiyellerini gerçekleştirmesini sağlamayı amaçlayan bir gelişim sürecinin merkezinde yer alır

- Bu niteliklerle; motivasyonu sorgulamak, mesleki meseleleri kişisel meselelerden ayırmak gibi diğer nitelikleri birleştirebileceği bir özyansıtma ve farkındalık yeteneğine sahip olmak.
- Müzisyenin bireysel ve profesyonel bağlamı ile ilgili açık ve önyargısız olmak.

Usta-çırak modelinde ise öğretmenin rolü deneyimlerini paylaşmak ve sanatını sergilemektir. Böylece öğrenci öğretmeni model olarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bandura'nın model olarak öğrenme yaklaşımında ve Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramında da öğretmen önemli bir yol gösterici modeldir. Öğretmenlerin çağlar boyunca güçlü bir model olduğunu belirten ise öğretmenlerin müzikal performans davranışlarıyla ilgili konuşmayı modelleyemeye tercih ettiklerini fakat modellemenin daha etkili olduğunu ve bu konuda kendilerini geliştirmeye zaman ayırmaları gerektiğini ifade etmiştir. Benzer biçimde Pontious (1982), liselerdeki müzik öğretmenlerinin sözlü açıklama için aktif prova zamanının %42'sini kullandığını ve neyin öğretildiğini açıklamak için en sık kullanılan tekniğin bu olduğunu belirtmiştir. Thurman da koro derslerinde öğretmenlerin prova süresinin %40,2'sini sözlü iletişim için kullandıklarını, provanın yalnızca %0,5'ini modellemeye harcadıklarını ifade etmiştir (Aktaran: Dickey,1991). Sözel ve sözsüz öğrenci-öğretmen modellemesinin çalgı topluluklarındaki üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında Dickey (1991), melodik kalıpları öğretmek için öğretmenin model olması ve öğrenci taklidi döngülerinin kullanımının el-kol koordinasyon becerileri ve kulakların gelişimine, ritmik modelleme etkinliklerininse öğrencinin kinestetik tepki gelişimine önemli katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır.

Son yıllarda özellikle birebir yapılan müzik derslerinin incelendiği çalışmalarda öğrenci-öğretmen ilişkisinin usta çırak modelinden danışman-arkadaş modeline evrildiği görülmektedir. Presland (2005) konservatuar öğrencileri ve uzman çalgı öğretmenleri arasındaki etkileşimi araştırdığı çalışmasında öğrencilerin öğretmenlerini, ilham verici, motive edici rehber ya da danışmanlar olarak nitelendirdiğini belirtmiştir. Jørgensen (2000) tarihsel olarak, çalgı öğretiminde, öğretmen ve öğrenci arasındaki baskın ilişkinin usta-çırak ilişkisi olarak tanımlandığını, burada ustanın öğrenci için rol modeli ve bilgi kaynağı olduğunu ve öğrencinin taklit yoluyla öğrendiğini belirtmiştir. Presland (2005) ise bu yaklaşıma kendi çalışmasından yola çıkarak son 20 yılda genel eğitsel yöntemlerde değişikliğe yönelim olduğunu ifade ederek karşı çıkmıştır. Presland'a (2005) göre öğrenciler soru sormayı ve derslerde etkileşime girmeyi öğrenmeli, öğretmenler ise sadece bilgi sağlamaktansa öğrenciler için yeni kapılar açmalıdır.

Eğitim psikolojisi alanyazınında ğrenci-ğretmen etkileşiminde Flanders'in Etkileşim Analizi'nin sıkça kullanıldığı görülmüştür (Smith,1977; Walker ve Adelman,1975; Amidon ve Flanders,1961; Hook ve Rosenshine 1979). Bu analiz sistemi temel olarak ğrenci-ğretmen arasındaki sözlü iletişim niteliğini ve niceliğini raporlama ve analiz etme olanağı sağlamaktadır (Rainbow ve Erbes,1974). Analiz ğretmen konuşması ğrenci konuşması ve sessizlik olmak üzere üç ana kategoriye, duyguları kabul etmek, övgü ve cesaretlendirme, ğrenci fikirlerini kullanma, soru sorma, dersi anlatma, talimat verme, otoriteyi eleştirme/doğrulama, ğrenci konuşması olarak karşılık verme, ğrenci konuşması olarak girişimde/katkıda bulunma, sessizlik ve karışıklık olarak on alt kategoriye sahiptir (Flanders,1970).Analiz için verilerin toplanması sırasında gözlemci ses ya da görüntü kaydı alıp belli zaman periyotları içinde sınıfta gerçekleşen sözlü iletişimin içeriğini analiz formuna işlemektedir. Tablo-1'de tüm kategorilerin yerleşimi ve alt kategorilerin açıklamaları verilmiştir.

Tablo-1 Flanders'in Etkileşim Analizi Kategorileri (Flanders,1970)

Öğretmen Konuşması	Duyguları Kabul Etmek: Öğretmen öğrencilerin duygularını onlara tehdit unsuru oluşturmayacak biçimde açıklığa kavuşturur ve kabullenir. Duygular olumlu veya olumsuz olabilir. Duyguların öngörülmesi ve hatırlanması da dahildir.
	Övgü ve Cesaretlendirme: Öğrenci davranışları övülür veya desteklenir. Ortamı yumuşatan şakalar yapılır. Öğretmenin başını sallayarak öğrenciyi onaylaması ya da "devam et" demesi de bu kapsamdadır.
	Öğrencilerin Fikirlerini Kullanma: Öğretmen öğrencinin fikirlerini veya önerilerini açıklığa kavuşturur. Öğrencinin fikir ve önerilerini geliştirmesine yardımcı olmak da bu kapsamdadır. Ancak öğretmen kendi fikirlerini katmaya başladığında 5. Alt kategoriye geçilmelidir.
	Soru Sorma: Bir öğrencinin cevaplama amacıyla içerik veya işleyişler hakkında sorular sorulur.
	Dersi Anlatma: Öğretmen içerik ve işleyiş hakkında gerçekleri veya görüşleri anlatır, kendi fikirlerini ifade eder.
	Talimatlar Verme: Bir öğrencinin uyması gereken yönergeler, komutlar veya emirleri içerir.
	Otoriteyi Eleştirme/Doğrulama: Öğretmen, öğrencinin kabul edilemez bir davranışını konuşarak düzeltmeye çalışır. Öğretmenin neyi niye yaptığını söylemesi, kendisini kaynak göstermesi söz konusudur.
	Karşılık Verme: Öğrencilerin öğretmenin sorularına yanıt vermeleri bu kapsamdadır. Öğretmen, öğrenciyi konuşturmak için uygun ortamı

Öğrenci Konuşması	oluşturmalıdır.
	Girişimde/Katkıda Bulunma: Öğrencinin öğretmenin sorusuna cevap vermediği ve kendi başlattığı konuşmalardır. Bu konuşmalarda öğrenci kendi fikirlerini belirtmekte, yeni konular açmakta, düşüncelerini geliştirmektedir.
Sessizlik	Sessizlik veya Karışıklık: Gözlemci tarafından iletişimin anlaşılacağı duraklamalar, kısa sessizlik dönemleri ve karışıklık dönemlerinin olduğu sürelerdir.

Müzik eğitimi alanyazınında da bu analizin sıkça kullanıldığı görülmüştür. Ancak bu çalışmaların çoğunda araştırmacının analiz kategorilerini araştırma yapacağı öğrenme ortamına göre modifiye etmiştir. Örneğin Snap (1967) bu analize müzik aktiviteleri, bireysel müzik aktiviteleri, grup müzik aktiviteleri ve bunların yönetimini ayrı birer alt kategori olarak eklemiştir. Snap gibi birçok farklı araştırmacı çalışmalarına uygun farklı alt kategoriler ekleyerek araştırmalarını sonuçlandırmışlardır (Whitehill, 1970; Rainbow ve Erbes,1974: Reynolds,1974). Ancak alanyazında analizin öğrenci-öğretmen etkileşim analizi olarak adlandırılmasına karşın elde edilen sonuçlar öğrenci-öğretmen etkileşiminden çoğunlukla öğretmenlerin ders sırasındaki konuşma içeriklerinden oluşmuştur. Öğretmen-öğrenci etkileşimine dair kısıtlı sonuçlar şöyledir;

- Bire bir dersler sırasında sözlü ifadelerin çoğu öğretmene aitken öğrencilerin derse katılımı çalgılarını çalarak gerçekleşmektedir (Hepler,1986).
- Öğrenci-öğretmen etkileşiminde sınıf ve büyük grup provaları arasında farklılıklar vardır. Sınıfta öğrenci kendisini daha rahat ifade, provada öğrenci yalnızca öğretmenin sorularını cevaplamaktadır (Rainbow ve Erbes,1974).
- Öğretmenin sınıf içinde ders anlatımı sırasında sesini yükseltip alçaltması ve sınıftaki öğrencilerle birebir göz teması kurması öğrencinin dikkatini uyanık tutmakta ve derse katılım için motivasyonu arttırmaktadır (Wing ve Curtis,1989)
- Öğrenci-öğretmen etkileşiminin temelinde öğrenci ve öğretmenin birbirlerinin performansını değerlendirmek yatmaktadır. Fakat bu değerlendirmelerde öğretmenin daha hoşgörülü olduğu belirlenmiştir (Reynolds,1974).

Öğrencinin değişen ve gelişen müzik yeterliliğiyle birlikte farklı öğretmen yaklaşımlarına ve öğretmen rollerine ihtiyaç duyduğu alanyazında görülmüştür. Bloom'un (1985) çeşitli alanlarda yetenekli çocuklarla beş yıl süren çalışmasının sonucunda, öğrenci-

öğretmen arasındaki beceri ediniminin değişen aşamalarına ilişkin bir harita ortaya çıkmıştır. Bu harita öğrenci-öğretmen etkileşiminin önemli üç aşaması olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenmenin ilk aşamalarında öğrenci için eğlenmek önemlidir ve daha başarılı çocuklar öğretmenlerini hem coşkuyla hem de cömert olarak hatırlamaktadır. İkinci aşamada, belli becerilerin edinimi ve objektif bir başarı algısının geliştirilmesi ana hedeflerdir. Bu aşamadaki öğrenciler, kendilerini müzik faaliyetlerine katılmaya teşvik ederken aynı zamanda profesyonel becerilerini sergileyen öğretmenlerinin yapıcı eleştirilerini önemsemektedir. Üçüncü ve en zor aşamada ise öğrenci-öğretmeni ilişkisi artık iyi bir kişisel bağa dayanmamakla birlikte, alana ait paylaşımda odaklanmaktadır. Bu haritalandırmanın müzik eğitimi alanında geçerli olduğu alanyazın ışığında görülmektedir. Şöyle ki; Sosniak (1985), ilk çalgı öğretmenin öğrenci üzerinde güçlü bir etki bıraktığını ancak bu etkinin öğretmenin teknik standartlarındansa kişilik özelliklerinden kaynaklı olduğunu gözlemlemiştir (Aktaran; Sloboda, ve Howe, 1992). Bamberger (1986) ise müzik eğitiminde öğrencinin çalgı performansı geliştikçe daha uzman öğretmenlere ve uygun öğrenme ortamına geçişlerin yaygın olduğunu ve bu geçişlerin iki-üç yılda bir gerçekleştiğini belirtmiştir. Presland (2005) öğrencilerin müzik gelişim düzeyleri arttıkça öğretmenin rolünün değiştiğini genel çalgı çalışmalarındansa spesifik sorunların tespiti ve çözümüne yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Sloboda ve Howe (1992) tarafından yapılan çalışma Bamberger'in öğretmenler arasındaki geçişlerin iki ile üç yıl arasında gerçekleştiği yönündeki bulgularını büyük oranda desteklemektedir ancak değişikliklerin yalnızca öğrenci ya da ailenin memnuniyetsizliğinden kaynaklanmadığını, ailenin başka bir yere taşınması gibi farklı sebepleri de olabileceğini ortaya koymaktadır.

Presland, (2005) ise çalışmasının bağlamını oluşturan konservatuarda öğrencilerden öğretmen değişimi isteğinin çok nadir geldiğini, bunun altında öğrenci-öğretmen eşleştirilmesinin çok dikkatle yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğru eşleştirmeyi sağlamak için birçok öğrenci, yaz müzik okullarında bu öğretmenlerle çalışarak veya özel dersler alarak potansiyel öğretmenleriyle ilgili bir karara varmaktadır. Diğer öğrencileri ise konservatuar tarafından potansiyel öğretmenleriyle yapacakları danışma derslerine yönlendirmektedir. Eşleştirmelerde teknik yeterlilik, müzikal olgunluk, yaş, milliyet, dil ve genel kişilik gibi unsurların tümü dikkatle düşünülmekte ve öğrencilerin müzikal-teknik ihtiyaçlarının yanı sıra kişisel istekleri de dikkate alınmaktadır. Presland, (2005) tüm bunların sonucunda öğrenci-öğretmen ilişkisinin karşılıklı memnuniyet ve başarı ile sonuçlandığını ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğrenci-öğretmen etkileşimini konu alan çalışmalarda öğrencilerin öğretmenlerin karakteristik özelliklerine dair görüşlerini öne çıkarttığı göze çarpmaktadır. Smith'e (1971) göre öğretme davranışı (öğretmenin sahip olduğu beceriler, bu becerilerin kullanılış stili ve öğrencilerin başarısına etkisi) tamamen öğretmenin kişilik özelliklerinin ifadesidir. Davidson ve diğ. (1998) yaptıkları çalışmada müzikal becerilerin ediniminde öğretmenlerin bazı kilit özelliklerinin rolünü araştırmışlardır. Araştırmacılar başarılı çocukların ilk öğretmenlerini samimi, konuşkan, rahat ve cesaret verici bir kişi olarak görme durumunun başarısız öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Buna ek olarak, başarılı öğrencilerin mevcut öğretmenlerini ilk öğretmenlerine göre daha samimi, konuşkan ve rahat olarak algıladıklarını saptamışlardır (Davidson ve diğ.,1998). Benzer biçimde Sloboda ve Howe'da (1992) ilk öğretmenin kişisel özelliklerinin öğrencinin geleceğindeki müzik gelişim seviyeleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular Bloom'un (1985) hazırladığı üç aşamalı haritanın öğretmenin teknik niteliklerindense kişilik özelliklerinin öne çıktığı ilk aşamasıyla da örtüşmektedir.

Gaunt 'ın (2008) çalışmasında ise öğretmenlerin hepsi, öğrenci-öğretmen ilişkisinin yoğun ve başarılı olabilmesi için güven duygusunu vurgulamış ve bu ilişkiyi doktor ve hasta veya gülyüzlü, işbirliğine yatkın ve ebeveynlik gibi çeşitli özelliklerle karakterize etmişlerdir. Gaunt'a (2008) göre bu tür özellikler, geleneksel öğrenci-öğretmen ilişkilerinden çok kişisel veya terapatik ilişkilerin samimiyetine benzemektedir ve burada terapiyi profesyonelleştiren eğitim veya denetim yapıları yoktur.

Teachout (2001) ise öğretmen kişiliği ve öğretme verimliliği ile ilgi yaptığı çalışmasında Holland'ın kariyer teorisini kullanmıştır. Bu teoride altı farklı kişilik özelliği (Gerçekçi, Araştırmacı, Artistik, Sosyal, Girişimci ve Geleneksel) ve aynı isimleri taşıyan altı çalışma ortamı söz konusudur. Teoriye göre kişilik özellikleri uygun çalışma ortamlarıyla eşleştiğinde iş verimi artmaktadır. Çalışma sonucunda Teachout (2001) müzik öğretmeni adaylarında sırasıyla artistik, sosyal ve araştırmacı özelliklerinin varlığını saptamıştır. Ancak öğretme verimliliği ve kişilik özellikleri arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Çevik ve Perkmen (2010) ise aynı teoriyi kullanarak Türkiye'de yaptıkları çalışmada Teachout'un (2001) A.B.D.'de yaptığı çalışmadan farklı olarak müzik öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerinin sırasıyla artistik, sosyal ve geleneksel olarak bulmuşlardır.

Öğretmenlerin öğrencilerinin müzik eğitime dair amaç ve beklentilerinin de öğrenci-öğretmen etkileşimini şekillendirdiği görülmektedir. Gaunt'un (2008) araştırmasında

öğretmenlerin amaçlarına yönelik farklı vurgular yaptığı fakat çoğunun en belirgin amacının öğrencilere teknik, müzikal ve profesyonel beceriler başta olmak üzere genel bir mesleki yeterlilik kazandırmak olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadaki öğretmenlerden sadece iki tanesi hayat boyu öğrenme becerilerinin kazanımına dikkat çekerken neredeyse hepsi öğrencilerinin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almasını yani öğretmenden bağımsız biçimde öğrenebilmesini istediklerini ifade etmiştir. Fakat Gaunt (2008) öğretmenlerin öğrencilerinin bağımsız öğrenciler olmasını amaçlamalarına rağmen öğretim yöntem ve tekniklerinin bu amaca yönelik olmadığını tespit etmiştir. Sanatsal kimlik ve birebir etkileşim kombinasyonunun öğrenci-öğretmen arasında oldukça karmaşık bir ilişkiye yol açtığını belirten Gaunt (2008) bu ilişkide başarı için sorumluluğu ya da hesap verilebilirliği tespit etmenin zor olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen ve öğrencinin eğitim süreçleri ile ilgili ortak duyguları paylaşımları ise öğretmen ve öğrenci olarak uyumlu bir iş birliği içinde bulduklarını göstermektedir. Duke(1999) ortak amaç duygusunun kendisini piyano eğitimi sürecinde başarılı bulan öğrenciler ile öğretmenleri arasında var olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ebeveyn ve öğretmenin öğrencinin müzik eğitim süreci ile ilgili ortak amaçlarının bulunması da başarılı bir öğrenme birliğini ortaya çıkartmaktadır (Creech ve Hallam, 2010).

Ortak amaç duygusunun yanı sıra Lamont ve diğ. (2003) öğrenci-öğretmen etkileşiminde ortak müzik beğenilerine sahip olmanın da önemli olduğunu belirtmiştir. North ve diğ. (2000) göre 13-14 yaş grubundaki çocukların, gençlerin günde yaklaşık 2,5 saat müzik dinlemekte ve pop, soul, rap opera, folk veya klasik müzik gibi çeşitli müzik stillerini tercih etmektedirler. Green'e (2002) göre ise son yıllarda öğretmenler sınıfta popüler müzik ve diğer müzik biçimlerine karşı daha olumlu tutum sergilemelerine rağmen, öğretim stratejileri genellikle geleneksel kalmaktadır. Ancak bu öğretmenleri klasik batı müziği geleneğiyle yetiştikleri düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı olmamaktadır. Green (2002) bu sorunun çözümü adına müfredat programlarında farklı müzik stillerine daha fazla yer verilmesini ve yükseköğretimde müzik eğitimcilerinin diğer müzik türlerinin geçtiği farklı öğrenme uygulamalarını da değerlendirmelerini önermiştir.

Öğretmen ve öğrenci ilişkisini etkileyen bir diğer önemli kavram ise müzik öğretmenin kimliğidir. Hargreaves ve diğ. (2002) müzik kimliği kavramını müzik içinde kimlik ve kimlik içinde müzik olarak sınıflandırmışlardır. Müzik içinde kimlik, müzik ile ilgili aktivitelerdeki türsel farklılığa bir başka deyişle müzik türü, müzik ile ilgili mesleki ya da

meslek dışı roller gibi farklılıklara dayanan bir kimlik türüken, kimlik içinde müzik, müziğin bireyin toplumsal cinsiyet kimliği, gençlik kimliği, ulusal kimliği gibi farklı kimliklerinin bir parçası ya da kaynağı olarak kullanılmasıdır (Hargreaves ve diğ, 2002).

Müzik içinde kimlik boyutunda değerlendirilecek olan müzik öğretmeni kimliği, müzisyen ve öğretmen kimliği gibi iki profesyonel kimliği aynı anda barındırmaktadır (Özmenteş ve Adızel, Baskıda). Isbell'e (2008) göre müzik öğretmenlerinin mesleki toplumsallaşması iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama mesleki müzik eğitimi almadan önce gerçekleşen dönemdir. Bu dönemde aile, evdeki müzik ortamı ve üniversiteden önceki öğretmenlerin güçlü etkileri olduğundan söz eden Isbell (2008) bu dönemde kazanılan kültürel edinimlerin ikinci toplumsallaşma döneminden daha güçlü olduğunu vurgulamıştır. Müzik öğretmeni kimliği açısından ise birinci toplumsallaşma sürecinde müzisyen kimliğinin gelişmesi de söz konusudur (Roberts, 1991). İkinci mesleki toplumsallaşma ise öğrencinin farklı sosyal normlar ve beklentilerle çevrelendiği üniversite döneminde yaşanmaktadır. Bu dönemde öğrenciler birinci toplumsallaşma sürecinden getirdikleri inanç, deneyim, beklenti ve değerleri içinde bulunduğu öğrenim ortamının mevcut yapılarıyla yeniden gözden geçirmektedir(Isbell,2008) Bu dönemde de müzik öğretmeni kimliği açısından öncelik müzisyen kimliğinde olmasına karşın birinci toplumsallaşma sürecinden farklı olarak öğretmen kimliği de gelişmektedir (Froehlich ve L'Roy, 1985; Roberts,1991).

Alanyazında müzik öğretmeni kimliğinde yer alan bu profesyonel kimliklerden birinin önde ya da ikisinin denge içinde olduğu çalışmalar vardır. Örneğin; Dolloff (1999), Froehlich & L'Roy (1985) ve Roberts'ın (1991) çalışmalarında müzik öğretmenleri kendilerini öncelikle bir müzisyen daha sonra bir öğretmen olarak görmektedir. Buna karşın Hellman (2008) ve Özmenteş ve Adızel (Baskıda) araştırmalarında müzik öğretmenlerinde müzisyenlik kimliğine göre öğretmenlik kimliğinin bir adım önce olduğu sonucu varmışlardır. Ballantyne (2005), Dolloff (1999), Gillespie ve Hamann (1999) ise öğretmenlerin mesleki kimliklerinde müzisyen, müzik öğretmeni ve öğretmen kimliğini dengeledikleri sonucuna varılmıştır. Alanyazında bu konudaki benzer çalışmalardan farklı sonuçlar alınmasının birçok sebebi olabilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma gruplarının hizmet öncesi öğretmenler ya da mesleğe atılmış öğretmenlerden oluşması sonuçların farklılığını açıklayabilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı bağlam, öğretmen yetiştiren kurumların çeşitliliği, müfredat programları ve öğretmen yetiştirme geleneğine dair farklılıklar araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir.

1.1.2.9. Müzik Eğitiminde Ebeveynin Rolü ve Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi

Aile, çocuğun içinde bulunduğu ve etkileşim yaşadığı ilk sosyal ortamdır. Yapılan çalışmalar, ebeveynin çocuğu ile olan ilişkisinin ve eğitime katılımının öğrenme öğretme sürecine önemli katkılar sunduğunu göstermiştir (Baker & Soden,1997; McPherson, 2009; Zdzinski, 1996; Jeynes, 2003). Çocuğun müzik gelişimi ve öğrenmesinde oldukça önemli olan bu etkileşim anne karnında başlamaktadır ve çocuğun müzik eğitimi sürecinde de kendini göstermektedir. Müzik eğitimine ebeveyn katılımı ile ilgili yapılan ilk çalışmaların bir kısmı etkileşimin olumlu yönde olduğunu bildirirken (Kirkpatrick, 1962; Shelton, 1965; Wermuth, 1971) bir kısmı ise ebeveyn ve öğrenci arasında bir olumlu ya da olumsuz bir etkileşime rastlamamıştır (Friend,1939; Shull,1953). Daha sonra bu bulgular araştırmalara ebeveynlerin müzikal geçmişi, derslere katılma, ebeveyn istek ve değerleri, ebeveyn etkileri, aile içi etkileşim, ebeveynin öğrencinin çalışmalarını gözlemlemesi, ebeveynin müzik yeterliliği, evdeki müzik ortamı gibi farklı bakış açılarıyla genişletilmiştir. Fakat getirilen tüm bu yeni bakış açılarının ebeveyn katılımı şemsiyesi altında toplanmasını Creech ve Hallam, (2003) bu konuda yapılacak olan çalışmaların daha geniş kapsamlı yapılması gerekliliğinin göstergesi olarak değerlendirmiştir. Baker ve Soden'a (1997) göre de ebeveynin eğitim sürecine katılımı (parental involvement) ebeveynin amaç ve beklentilerini, çocuğunun ödevlerine yardımcı olmasını, derslere ve öğretmen ile yapılan toplantılara katılmasını, genel ebeveynlik biçimini ve aile içi etkileşimi kapsamaktadır.

Çocuğun müzik öğrenme süreci ile anadil öğrenme süreci arasındaki benzerlik üzerine kurulu olan Suzuki metoduna göre çocukların içinde müzik elementlerini barındıran bir çevrede müzik davranışlarının ileri yönlü değişimi daha kolay olmaktadır ve sosyo-kültürel bağlam kapsamında aile, öğretmen ve akran oldukça ön plandadır. Öğrenme, öğretmen ebeveyn ve öğrenci işbirliğinin olduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. Burada da ebeveynin rolü çocuğuyla birlikte derslere katılmak, notlar almak, çocuğu evde pratik yaparken ona rehberlik etmek, çocuğa müzik dinletmek, onu destekleyen ve cesaretlendiren bir ev ortamı oluşturmaya çalışmak ve çocuğunun grup ders, çalıştay ya da konser gibi etkinliklerine katılmaktır.

Ebeveynin çocuğun müzik gelişim ve öğrenme sürecindeki etkisi ile ilgili alanyazın tarandığında iki farklı yapı görülmüştür. Bunlardan ilki ebeveynin fark etmeden, çocuğun müzik gelişim ve öğrenme sürecini etkilemesi, diğeri ise ebeveynin amaçlı olarak çocuğun müzik eğitimine çeşitli roller ile katılmasıdır. Ebeveynin kasıtsız olarak bu sürece katılması günlük hayatın ve geleneksel yapının getirdiği alışkanlıklarla ya da ebeveynliğin gerektirdiği

davranışlarla olmaktadır. Ninniler, oyunlar, tekerlemeler ya da günlük hayatta yer etmiş müzik dinleme ve üretme alışkanlıkları bunlara örnek verilebilir Yapılan çalışmalarda çocuğun müzik gelişiminde annenin rolünün ailenin diğer üyelerine oranla daha önemli olduğu görülmektedir. Malloch (2000) yaptığı çalışmada anne ve bebek arasında olan müzikal iletişimdeki ritimsel, niteliksel ve naratif yapılar üzerine çalışmış ve bu yapılar sayesinde anne ve bebeğin birinin duygularını anlayıp paylaşabildikleri bir ilişki kurdukları sonucuna varmıştır. Drexler (1938) ise yaptığı çalışmada ebeveynlerin ve çocuklarının şarkı söyleme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Anne ile .62 baba ile ise .37 değerinde korelasyonel ilişki tespit etmiştir. Bu da annenin çocuğun şarkı söyleme becerisini geliştirmesinde daha aktif bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Bunlara ek olarak annelik uğraşı ve annenin önceki müzik deneyimleri, annelerin müziklerini bebekleriyle birlikte kullanmalarında belirleyicidir (Ilari, 2005). Custodero ve Johnson-Green (2003), ebeveynler için müzik deneyimi kriterlerini çocukken kendisine ebeveynin şarkı söylediğini hatırlaması, bir müzik aleti çalmak, bir koro, orkestra ya da müzik grubuna katılmak ve özel müzik dersleri almış olmak olarak belirlemiştir. Ayrıca Custodero ve Johnson-Green (2003), müzik deneyimi olan ebeveynlerin, diğer ebeveynlere göre çocukları için çalgı çalma ve şarkı söyleme ihtimalinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Moore ve diğ. (2003) ise çalışmalarındaki profesyonel müzisyenlerin annelerinin çocuklarının ilk yıllarında evdeyken, müzik alanında daha az başarılı olan yetişkinlerin annelerinin çoğunun çocuğun ilk yıllarında çalıştığını fark etmiştir. Bu durumu çalışmayan annelerin çocuklarıyla evde müzik deneyimlerini paylaşılması için daha fazla bir araya gelebilmesi ve erken müzik öğrenme sürecinde anne-çocuk ilişkisini daha yoğun yaşayabilmeleriyle açıklamıştır (Moore ve diğ. ,2003).

Ebeveynin amaçlı olarak çocuğun müzik eğitimine çeşitli roller ile katılmasını konu alan çalışmalarda ise ebeveyn katılımı çatısı altındaki bakış açılarının biri ya da bir kaçı bir arada kullanılmıştır. Bu çalışmalar içinde alanyazında en sık rastlanan ebeveynin öğrencinin öğretmeniyle yaptığı derslere katılması ve öğrencinin evdeki pratik çalışmalarında gözlemci olarak bulunup ona yardımcı olmasıdır (Davidson ve diğ., 1996; Howe ve Sloboda, 1991 Sosniak, 1985; Brokaw, 1982). Bu katılım çoğunlukla ebeveynin çalgı performansında bulunması olarak değil öğrenciyi dinlemesi biçimindedir. Mcpherson ve Renwick'in (2001) çalışmaları ebeveynlerin öğrencinin egzersizlerinin yaklaşık% 65'ine katıldıklarını, ebeveynlerin bu sürenin %81'ini öğrenciyi dinleyerek geçirdiğini, %12'sinde ona rehberlik ettiğini ve yalnızca %6'sında aktif bir öğretim rolünde bulunduğunu belirlemişlerdir.

Davidson ve diğ. (1996) yaptıkları çalışmada 257 çocuk ve onların ebeveynleri ile çalışmış, özellikle çalgı eğitiminin ilk dönemlerinde çocuğuyla birlikte çalgı derslerine ve egzersizlerine katılan ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Derslere devam edemeyen öğrencilerin ise müzikle daha az ilgilenen ve öğrencinin öğrenme periyodu sırasında derslere ve egzersizlere yeterine katılım sağlamayan ebeveynlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçların alındığı Howe ve Sloboda'nun (1991) yaptığı çalışmada da öğrencilerin bir kısmının ebeveynleri derslere ve egzersizlere katılmıştır ve öğrencilerden okul ortalamasının üzerinde performans gösterenlerin bu ebeveynlerin çocukları olduğu görülmüştür.

Müzik eğitiminde ebeveynin derslere ve egzersizlere katılımının öğrencinin başarısına katkı sağladığı vurgulanırken bu katılımdaki ebeveyn eylemleri değişmektedir. Grolnick ve diğ. (1997:1) ebeveyn katılımının üniter bir fenomen olarak tasarlanamayacağı ve okul benzeri faaliyetlerin yanı sıra duygusal ve kişisel yönleri de içeren kapsamlı ve çok yönlü bir perspektife ihtiyaç duyulduğu konusunda artan bir fikir birliğini vurgulamıştır. Müzik eğitiminde ebeveynin öğrencinin evdeki egzersizlerine yardımcı olması bu yönlerden biri olarak değerlendirilebilir. Egzersizlerde ebeveyn denetimini ve ebeveynin öğrencinin konserlerin katılımı ile öğrencinin çalgı başarısı arasında Doan (1973) tarafından anlamlı derecede ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Aktaran: Creech ve Hallam,2003). Brokaw'ın (1982: 97) çalışmasının sonuçları da benzer biçimde, bir öğrencinin çalgı egzersizine harcadığı zaman ve öğrencinin performanstaki başarısı arasında güçlü bir ilişki keşfetmek şaşırtıcı olmadığı halde öğrencinin evdeki egzersizlerinde ebeveyn denetiminin öğrencinin müzik gelişimi ve öğrenmesinin ilk aşamasında başarısının bir öngörücüsü olduğu görüşünü desteklemektedir. Ebeveyn denetiminde egzersizin öğrenciye tek başına egzersiz yapmaya başladığında kullanabileceği bir çalışma modeli sağlayacağını da vurgulayan Davidson ve diğ., (1996) ebeveyn denetimi etkisinin erken öğrenme aşamalarında yer aldığını ve öğrencinin kendi yapılandırdığı bir çalışma düzeni kurmasına yardımcı olacağını belirtmiştir.

Müzik derslerine başlayan öğrencilerin bir kısmının daha sonra dersleri bırakması sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu noktada müzik derslerini bırakan öğrencilerin ve ebeveynlerinin etkileşimi de araştırmalara konu olmuştur. Mcphearson ve Davidson (2002) müzik dersine yeni başlamış öğrencilerle çalışarak, bir akademik yıl içinde dersleri bırakanlar ve devam edenlerin ebeveynleri ile olan etkileşimlerini incelemişlerdir. Araştırmada çocuğu derslere başlamadan önce egzersizlere katılmak konusunda endişe duyduklarını bildiren

ebeveynlerin, akademik yılsonunda müzik derslerine devam etmeyen çocuklara sahibi olma olasılığının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

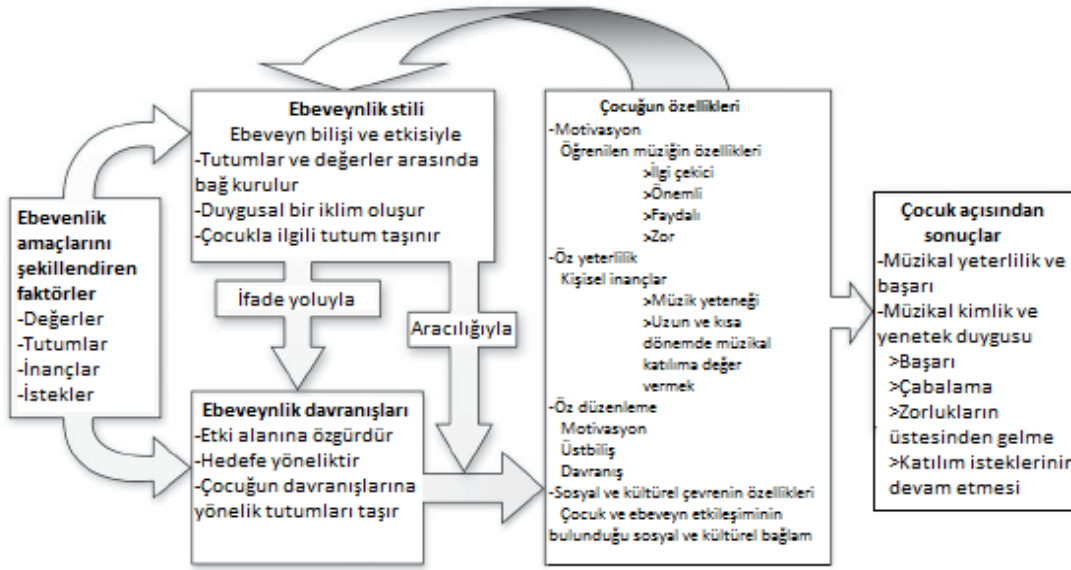
Ebeveyn öğrenciyi egzersiz yapmaya teşvik etse de, motivasyon alanyazını, açık ve başarılabılır hedefler belirlendiğinde sürekli artan performansın en iyi şekilde ortaya çıktığını ve bireylerin başarılarına ilişkin doğru ve zamanında geribildirim aldığını ortaya koymaktadır (Latham ve Lee'den Akt; Davidson ve diğ.,1996). Öğretmenle haftalık periyotlarda yapılan dersler bu işlevlerin bir kısmını yerine getirebilir ancak haftalık hedefleri günlük rutin haline çevirmek çocuklara için zor olabilmektedir. Bu noktada da öğretmenin isteklerini ayrıntılı biçimde bilen bir ebeveynin egzersizleri yapılandırmak adına etkin araçlar sunması muhtemeldir (Davidson ve diğ.,1996).

Alanyazında derslere ve egzersizlere katılan ebeveynlerin müzik bilgi ve becerilerinin sıkça irdelendiği ve bu durum ile öğrenci başarısı arasında ilişki arandığı görülmektedir. Araştırmalarda ebeveynin müzik bilgi ve becerilerinin yoğunluğundansa derslere ve egzersizlere katılımının öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmektedir. Sosniak (1985) yaptığı araştırmada 12 tanesi müzik ile ilgisi olmayan ailelere mensup toplam 24 piyano öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveyn desteğinin öğrencinin çalgı eğitiminde ebeveynin müzikal yeterliliklerinden daha önemli olduğu kanısına varılmıştır. Benzer bulgular içeren Davidson ve diğ.'in (1995) araştırmasında da müzik eğitimi sürecinde başarılı olan öğrencilerin ailelerinin çoğu yoğun müzik aktivitelerinde bulunan bireyler olmamasının aksine başarısız olan öğrencilerin ailelerinde müzik ile ilgilenenlerin oranı nispeten daha fazladır. Dolayısıyla müzikal yeterlilikten önce çocuğa destek olmak ve çalışma sürecine yardımcı olmaya çalışmak daha önemlidir. Sloboda ve Howe'un (1991) çalışmasında da daha başarılı olan öğrencilerin müzik yeterliliği düşük ailelerden gelme eğiliminde olduğu görülmüştür. Davidson ve diğ. (1996) göre çok iyi bir müzisyen olan bir ebeveyn çocuğuna erişilmesi güç bir rol model sunmakta, bu durum ise çocuğun kendisini vasıfsız ve güçsüz hissetmesine sebep olabilmektedir. Buna karşın çalgı performansında bulunmayan ebeveynlerin, küçük müzikal başarılarla gereğinden çok önem vermeye meyillidirler ve bu gibi başarılar için cömert övgüler alan çocuğun benlik saygısı gelişir ve kendisini özel hisseder. (Davidson ve diğ. ,1996). Duke ve diğ. (1997) çalışmalarında ise çocukluklarında çalgı çalmış, okullarının müzik gruplarına katılmış ve hala müzik yapmaya devam eden ebeveynlerin, müzik yapmayı bir aile geleneği olarak görmeye meyilli olduklarını, dolayısıyla çocuklarına bu olanağı ve desteği diğer ailelere göre daha istekle sağladıklarını belirtmiştir.

Yapılan araştırmaların çoğu ebeveyn katılımının öğrencinin çalgı performansını olumlu etkilediği yönünde olsa da Dregalla'ya (1983) göre ebeveyn katılımının lise müzik öğrencilerinin müzik başarısının önemli bir öngörücüsü değildir. Brand'in (1982,1986) alışmalarında da evdeki müzik ortamının öğrencilerin müzik yeteneklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve bu ebeveyn katılımının tonal veya ritmik algıla anlamlı bir ilişkisi olmadığını bulunmuştur. Zdzinski (1992) de araştırmasında müzik eğitimine ebeveyn katılımı ile çalgı performansı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Sonuçlardaki farklılığın ise ebeveyn katılımının ve performans başarısının farklı tanımlamalarından, çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde yapılmış olmasından ve ebeveyn katılımının müzikal başarı üzerine etkilerinin öğrenci yaşına göre farklılık gösterebileceğinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir (Zdzinski,1992). Ancak daha sonra yaptığı bir araştırmasında ebeveyn katılımının bilişsel, duygusal ve performansa bağlı müzik öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu ve tüm sınıf düzeylerinin müzikte ebeveyn katılımının artmasından yararlanabileceğini belirtmiştir (Zdzinski, 1996). Bağımsız değişkenleri müzik yeteneği, ebeveyn katılımı, sınıf ve cinsiyet olan bu araştırmada ebeveyn katılımı ile performans, duygusal ve bilişsel getiriler arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Performansa bağlı ve bilişsel müzikal sonuçların ebeveyn katılımı ile yalnızca ilköğretim düzeyinde anlamlı olduğu, ancak orta ve üst düzey düzeylerle ilişkili olmadığı görölmüştür Ebeveyn etkilerinin ergenlik döneminde azaldığını belirten Brown ve diğ. (1993) bunun sebebini akran gruplarıyla etkileşimin artmasına bağlamıştır. Bilişsel ve performans sonuçlarının aksine, duygusal sonuçlar ve ebeveyn katılım arasında yalnızca orta öğretim seviyelerinde üst düzeyde ilişki bulunmuştur.

Evde ve aile içi ortamında müzik gelişim için önemli olan tek noktanın ebeveynlerin çocuklarının derslerine ya da egzersizlerine katılımı olmadığı belirten McPherson'a (2009) göre ev ortamı oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bunu aynı evde yaşayan ve benzer düzeyde ilgi ve eğitim gören kardeşlerin müzik gelişimleri ve başarılarındaki farkla örnekleyen araştırmacı, müzik öğrenme sürecinde ebeveyn ocuk arasındaki etkileşimi barındıran bir model ortaya atmıştır.

Şekil-6 Müzik Eğitimi Sürecinde Ebeveyn ve Çocuk Etkileşimi Modeli (McPherson, 2009)



McPherson'a (2009) göre ebeveynlerin çocuklarını nasıl büyüteceklerini ve onlardan bazı konularda başarı beklentilerini anlatan temel amaçları vardır. Örneğin; ebeveynlerin çocuklarından yüksek düzeyde akademik başarı, spor yeteneği, görgü kurallarını bilmek, güçlü bir iş ahlakına sahip olmak gibi beklentileri olabilir. Bu modelde ebeveynin amaçlarının, değerler, inançlar, tutumlar ve istekler tarafından şekillendirildiği görülmektedir. Ebeveynin çocuğunu yetiştirerek toplumsallaştırmasına dair hedefleri ebeveynlik stilini, yani ebeveyn tutumlarının ve değerlerinin çocuğa ifade edilebileceği duygusal iklimi etkilemektedir. Bu hedeflerin ebeveyn uygulamalarını da etkilediğini belirten McPherson'a (2009) göre müzikte, ebeveynlik stilleri ve uygulamaları, çocukların kendilerini yeterli hissetmesi, öğrenme sürecinde yapılacak seçimlerde kontrolün kendisinde olduğunu bilmesi, rahatsız edici unsurun olmadığı bir öğrenme ortamında olmak gibi ebeveyni ve öğretmenleri arasında güçlü bir bağ oluşturmak için temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmaktadır.

Modele göre ebeveyn amaçları anne ve babaların ebeveynlik stilini ve egzersiz sırasındaki uygulamalarını etkilemektedir. Ebeveynlik stilini oluşturan ebeveyn bilişi ve etkisi ise çocuklara tutum ve değerlerin nasıl iletildiğini ve ebeveynlerin etkin müzik öğrenmeye elverişli duygusal iklim yaratma becerisini şekillendirmektedir. Ebeveynlik stilinde amaçlarda olduğu gibi değer, tutum, inanç ve isteklerin etkileri görülmektedir. Örneğin; McPherson

(2009) ebeveynlerin beklentileri ve isteklerinin çocukların benlik saygısı, motivasyonu ve başarısı ile yakından ilişkili olmasını yanı sıra çocukların yeterlilik algılarının öğretmenlerdence daha çok ebeveynler tarafından şekillendirildiğini vurgulamıştır. Ebeveynlerin çocuklarının akademik düzeyde ne kadar iyi olduklarına dair algıları ile onları yetiştirme-toplumsallaştırma yollarının tutarlı olduğunu vurgulayan McPherson'ın (2009) yanı sıra, Pomerantz ve Dong (2006) da ebeveynlerin bu algıları ile çocuklarını onlar için uygun işlere ya da ortamlara yönlendirdiklerini belirtmiştir.

Ebeveynlerin müzik yeteneğinin doğuştan geldiğine dair inançlarının öğrencinin müzik eğitimini etkilediği belirten McPherson & Davidson'ın (2002) çocukları müzik derslerine başlamadan önce ebeveynlerle yaptıkları görüşmeler, bazı ebeveynlerin çocuğunun müzik öğrenme gereksinimlerine cevap verebilecek yeterli beceriye sahip olmadığı konusunda sabit bir görüşe sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu ebeveynlerin dersler başladıktan kısa bir süre sonra çocuğun ilgisinin azaldığını ve duygusal olarak düzenli pratik yapmakla başa çıkmadığını bu sebepten çocukları üzerindeki egzersiz denetimlerini kaldırdıklarını belirtmiş, öğrencinin çalışma takvimini düzenlemeyi bırakmıştır. Diğer ebeveynler ise çocuklarının ilgisinin azaldığını belirtmelerine rağmen egzersiz denetimi ve çalışma takvimi düzenini devam ettirmişlerdir. Benzer biçimde ebeveynin müzik yeteneği algısı gibi, çocuğuna müzik eğitimi aldırmasındaki amacının da bu öğrenme sürecine yansıdığı görülmüştür. McPherson (2009) göre ebeveynler çocuklarının müzikle eğlenecekleri inancına dayanarak çocuklarına müzik eğitimi aldırabilir ve müziğin gelecekteki yaşam hazırlığı ya da kariyer açısından diğer akademik dersler kadar önemli veya yararlı olmadığı görüşünü savunabilirler.

Modelin bir diğer parçasını ebeveynlerin davranış ve stratejiler oluşturmaktadır. McPherson'a (2009) göre bu davranışlar ve stratejiler önceden yapılandırıldığında ve çocuğu kontrol etmek yerine onu desteklemeyi amaçladığında daha etkili olmaktadır. Pomerantz ve diğ. (2005) göre ise ebeveynlerin davranışlarını yapılandırırken sabit yetenek algıları yerine çocuğunun çabasına odaklanması önemlidir. Örneğin; çok yetenekli olduğunu vurgulamak yerine çok çalıştığını ve bu yolla gelişim gösterdiğini söylemek bu ayrımı açıklayabilmektedir. Ebeveynin çocuğun öğrendiği yeni eseri çalmasını istemesinde olduğu gibi onun öğrendiklerine ilgi duyduğunu göstermesi, gerekli maddi kaynakları sağlaması ve genel olarak çocuğunun yaşamıyla ilgilenmesi gibi davranışlar da hem öğrenmeyi hem de ebeveynin öğrenme sürecine katılımını kolaylaştırmaktadır (McPherson, 2009).

Ebeveyn katılımı olarak değerlendirilebilen davranışlar ise ebeveynin öğrencinin okulundaki müzik ile ilgili işlere katılımı, egzersiz yaparken çocuğunun yanında oturması ve müzik dersinin neler yaptığını sormak gibi genel olarak müzik öğrenimi hakkında konuşmasıdır (McPherson, 2009). Bunların dışında ebeveynin çocuğunu konserlere götürmesi, ona CD ve diğer müzik kayıt materyallerini satın alması, çocuğun başarıları hakkında duyduğu heyecanı dile getirmesi ve derslerinde neler olup bittiğini takip etmesi çocukların devam eden müzikal başarısı için kritik öneme sahiptir (McPherson ve Davidson, 2006).

Yukarıda açıklanan türden ebeveyn davranışları, çocukların yeterlilik hissi uyandıran beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Pomerantz ve diğ. (2005) göre ebeveynler bilgi ve yönerge vermek ya da geribildirim sağlamak için temkinli çalıştıklarında, çocuğun yeterlilik duygularını geliştirebilir ve çocuğun öğrenme ortamını, beceri edinimini kolaylaştıracak ve becerilerini geliştirecek biçimde yapılandırmaya yardımcı olabilirler. Ebeveynler ayrıca, çocuğun ilerleme durumuna bağlı olarak etkileşimlerini uyarlayarak, öğrenmeye yardımcı olabilirler. Örneğin, çocuk iyi çalışıyorsa, yardım azaltılabilir ya da zorlanıyorsa ekstra yardım edebilirler (McPherson, 2009).

Ebeveynlerin çocuğun müzik öğrenmede yaşadığı zorluklarla nasıl baş edeceği konusunda zayıf olduğunu belirten McPherson (2009), yaptığı başka bir çalışmada ebeveynlerle, çocuklarını pratik yapmaya veya derslere katılmaya teşvik etmeye çalışırken yaşadıkları hayal kırıklıkları hakkında konuşmuş ve çocuklarının yetişemediğini ya da yetersiz kaldıklarını hissettiklerinde, bu ebeveynlerin bir kısmının çocuğunu daha verimli ve daha az stresli olacağına inandıkları başka bir faaliyete yönlendirdiği sonucuna varmıştır (McPherson ve Davidson, 2002). McPherson ve Zimmerman'a (2002) göre müzik öğrenmede daha başarılı olan öğrencilerin özdüzenleme becerileri daha yüksektir. Bu becerilerin gelişiminde ebeveyn davranışlarının önemine vurgu yapan McPherson (2009), ebeveynlerin emirler, komutlar, talimatlar ve kısıtlamalar yoluyla baskı uyguladığında çocuğun kendi öğrenme süreciyle başa çıkamadığını belirtmiştir.

Ebeveyn etkilerini tek yönlü olarak değerlendirmenin ve ebeveynleri çocuklarını tek yönlü bir tarzda sosyalleştireceklerini düşünmenin yetersiz olduğunu belirten McPherson (2009) bu duruma, çocuğun müziğe ilk ilgisi ile birlikte ebeveynin destekleyici olmak ve çocuğunun öğrenmesine yardımcı olmak adına zaman ve kaynak ayırmaya başlamasını örnek vermiştir. Başka bir deyişle çocuğun ilgisi ebeveynin davranışlarını etkilerken, bu etkiyle değişen ebeveyn davranışları da çocuğun müzik öğrenmesini ve başarısını etkilemektedir. Bu

nedenle çocukların özellikleri ve bağlamsal dinamikler ebeveynin biliş, duyu ve davranışlarınınana denetleyicileri olarak görülmektedir (Pomerantz ve diğ. 2005). Bu modelde çocuğun özellikleri motivasyon, öz yeterlilik ve öz düzenleme olarak belirlenmiş olup, sosyal çevrenin ebeveynlik stili üzerindeki etkileri de göz önünde bulundurulmuştur.

McPherson'a (2009) göre çocukların müzik konusundaki bağlılıkların seviyesi kısmen ebeveyn etkileri, çocukların kendilerinin müzik yeterliliğine yönelik beklentileri ve öğrenme sürecinde uğraşlarına verdiği değerle şekillenmektedir. Buradaki bağlılık müzik konusundaki motivasyonun göstergesidir. Motivasyonu etkileyen beklenti ve değerleri McPherson ve Davidson (2006) ilgi, önem, yarar ve zorluk olarak sıralamış, McPherson (2009) ise yeterlilik ve güven duygusunu eklemiştir. Bu beklenti ve değerler aşağıda açıklamıştır;

- İlgi: Müzik öğrenmeden elde edilen kişisel tatmin.
- Önem Derecesi: Kişinin iyi olduğunu umduğu kişisel amaçları ile müzik öğrenmesinin uyum derecesi.
- Yarar: Müzik öğrenmenin, çocuğun şimdi ve gelecekte ne yapmak istedikleri için yapıcı ve işlevsel olup olmadığı.
- Zorluk: Öğrenme sürecinin sonuçlarının gerekli çabaya değer olup olmadığı, öğrenme sürecinde engellerin olup olmadığı ve diğer etkinliklere göre zorluk derecesinin durumu.
- Yeterlilik: Müzik eğitimi alan çocukların bu alanda başarılı olma isteklerini güçlendiren duygulardan biri.
- Kendine Güven: Müzik öğrenmeyle ilgili zorlukları çözmek için gerekli becerilerin geliştirdiği hissi.

Motivasyonun yanı sıra hem öğrencinin hemde ebeveynle öğrencinin işbirliğine dair özyeterlilik inançları da öğrenme sürecini etkilemektedir. Bandura'nın (1977) özyeterliliği insanların seçtikleri hedeflere ulaşmak için eylemleri organize etme ve yürütme kapasiteleri hakkındaki yargıları olarak tanımlamıştır. Müzikte ise özyeterlilik inançları öğrencilerin stresli durumlarda müzik yapma kapasitesinin etkili bir öngörücüsüdür (McCormick ve McPherson,2003). Bandura'ya (2006) göre aile işbirliğine dair özyeterlilik inançları, aile üyelerinin bireysel özyeterlilik inançlarının toplamı değildir. Daha ziyade, ailelerinin

hayatlarını yönetmek ve geliştirmek için birlikte çalışabilme yetenekleri konusunda ortak bir inançtır (Bandura, 2006:9).

Bu kavramsal yapıda McPherson'a (2009) göre çocuklar eğitim işbirliğinde kendi inançlarını ve yeterliliklerini şekillendiren ebeveynlerinden bilgi alırlar. Creech (2001) de ebeveyn etkilerinin özellikle de öğrenmenin ilk aşamalarında çocukların müzikal ilgisini sürdürmede şart olduğunu göstermiştir. Ayrıca Creech'in (2001) çalışmasına göre çocuğun müzikal öğrenimi için güçlü özyeterlik duygusu taşıyan ebeveynler öğrenme sürecinde kendilerine diğer ebeveynlere göre daha fazla sorumluluk alacakları roller inşa etmektedirler. Böylece bu ebeveynlerin derslere daha fazla katılma, öğretmenle sürekli temas halinde olma, öğrenciye disiplini aşılama, egzersiz sırasında odaklanmasına yardım etme ve zorlandığı dönemler boyunca çocuğunu duygusal olarak destekleme eğilimi vardır.

McPherson'a (2009) göre ebeveyn ve çocuk arasındaki bu etkileşim karşılıklıdır; çünkü çocuk yeni bir aktivite için istek ve merak içinde olduğunda ebeveynler genellikle olumlu dönütler vermektedir. Özellikle bu dönütler çocuğun ebeveynlerin kendilerinin değer verdiği ve teşvik etmek istediği deneyimleri içeren aktiviteler için olumludur. Böylece başarılı ebeveynlerin özyeterlilik inançları gelişir, beklentilerini ve taleplerini çocuğun ihtiyaçları, yetenekleri ve planları doğrultusunda değiştirirler (Schunk ve Meece, 2006).

Bir diğer önemli faktör de sosyoekonomik statüdür; çünkü geliri az olan ya da müzik deneyimi az olan aileler, çocuğun başarılı olduğunu düşünmedikçe ve çocukların bu kaynakların çoğundan yararlanma potansiyeline sahip olmadıkça mali kaynaklarını çocuğun müzik eğitimine ayırma konusunda daha az istekli olabilmektedir (McPherson, 2009). Bunun dışında birçok ebeveynin okullardaki diğer akademik derslere müzik dersinden daha fazla önem verdiği açıktır. Aileler çocuklarından diğer okul derslerine kıyasla müzikle ilgili daha az pratik yapmalarını ve diğer akademik konularda olduğu kadar müzikte zorlanmamasını beklemektedirler(McPherson, 2006). Schunk ve Meece'ye (2006) göre ise ebeveynlerin bu düşüncelerinin sebebi çocuklarının yakın ilgi alanlarından farklı olabilecek uzun vadeli başarı beklentilerine sahip olmalarıdır.

Modelde çocuğun müzik eğitimini etkileyecek özelliklerinden sonuncusu özdüzenleme becerileridir. Ebeveynler, çocukların motive edici, davranışsal ve üstbilişsel olarak kendi öğrenmelerine aktif katılımcılar olma derecelerini etkileyerek müzik eğitiminde

çok önemli bir rol oynayabilir (McPherson, 2009). Özdüzenlemeli öğrenme teorisinin temelinde, başkaları tarafından kullanılan dolaylı veya doğrudan pekiştireçler, modeller ve kendinden daha bilgili insanların rehberliği ile zamanla çocukların kendi öğrenmelerini izlemelerine ve kontrol etmelerine izin veren uygun davranışların güçlendirilmesi vardır (McPherson ve Zimmerman,'dan Aktaran: McPherson, 2009). Davidson ve diğ. (1995) çalışmasında da özdüzenlemeli öğrenmenin temelinde uygun biçimde, çocuğun müzik öğreniminin ilk dönemlerinde özdüzenleme becerilerinin en düşük düzeyde olduğu ancak süreç ilerledikçe ebeveynlerin egzersizlere katılması, çocuğuna destek olması, çocuklarının zorlandığı dönemlerde rehberliğini yoğunlaştırması gibi davranışları ile motivasyonunun hemde özyeterlilik becerisinin arttığı vurgulanmaktadır.

O'Neill (1997) 'e göre, yüksek başarı sağlayan öğrencilerin doğuştan yetenekli ya da akıllı olmaları gerekmemektedir. Ericson ve diğ. (1993) de benzer biçimde virtüöz performansı ve normal bir performansın niteliksel olarak farkları olduğunu ama bu farkların büyük ölçüde doğuştan gelen yeteneklerden kaynaklanmadığını, herhangi bir alanda performansı artırmanın temelinde bilinçli yapılan çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Csikszentmihalyi (1990) de başarılı insanların başarısız olanlardan daha sıklıkla ve daha fazla özdüzenlemeli çalıştırdıklarını ifade etmiştir.

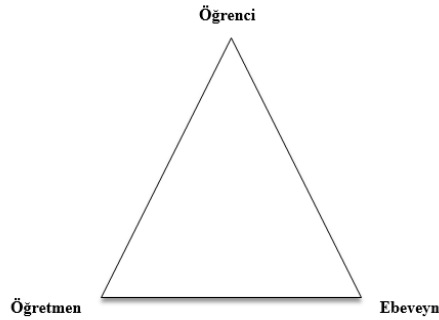
Modelinde sosyo-kültürel bağlamının öğrenci ve ebeveyn davranışlarını etkilediğini belirten McPherson (2009) bu noktada farklı kültürlerle ait öğrenci ve ebeveynlerin karşılaştırıldığı çalışmalara vurgu yapmıştır. Bu çalışmalarda Asyalı çocukların Amerikan akranlarından daha iyi performans gösterme eğiliminin ortaya çıktığını belirten McPherson (2009)'a göre bu araştırma grubu, farklı etnik kökenlerden veya kültürel geçmişlerden gelen çocukların kendilerini ve ebeveynleriyle olan ilişkilerini farklı şekillerde gördükleri anlayışına dayanarak, ebeveynlerin uyguladığı uygulamaların kültürler arasında nasıl değiştiğini incelemek üzere genişletilmiştir. Örneğin; Iyengar ve Lepper (1999), Avrupalı Amerikan ilkokul çocuklarının seçme sürecine katıldıkları etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiğini buna karşın, Asya kökenli Amerikan çocukların genellikle, ebeveynlerinin kendileri için seçtikleri etkinliklere ilgi gösterdiklerini saptamıştır. Pomerantz ve diğ. (2005) göre de Asya kökenli çocukların Avrupalı Amerikan çocuklara göre ebeveynlerinin amaçlarını kabul etme ve ebeveynlerinin görüşlerinden daha fazla etkilenme eğilimi vardır.

1.1.2.10. Müzik Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi

Müzik eğitimi alanyazınında öğretmen-öğrenci etkileşimine ya da öğrenci-ebeveyn etkileşimine dair çalışmaların varlığına özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra rastlamasına rağmen müzik eğitiminde öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimi konulu araştırmalar sınırlıdır. Müzik eğitiminde öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-ebeveyn etkileşimi araştırmaları müzik becerilerinin nasıl edinilebileceği konusunda çok şey anlatırken, öğrenci-öğretmen-ebeveyn işbirliğinin nitelikleri hakkında bilgi verememektedir (Creech ve Hallam,2003).

Müzik eğitiminde öğretmen-öğrenci etkileşiminden faydalanan ve “Bütün Japon çocukları Japonca konuşur.” mottosuyla müzik öğrenmenin dil öğrenme gibi sosyo-kültürel bağlam içinde gerçekleştiği görüşünde olan Suzuki (1983) bu üçlü eğitim işbirliğini “Suzuki Üçgeni” olarak tanımlamıştır.

Şekil-7 Suzuki üçgeni (Suzuki, 1983)



Bu üçgen, Suzuki metodunun temel ilkelerinden biri olan ekip çalışmasını simgelemektedir. Kullanılan üçgen eşkenar olup bütün kenarların birbirine olan uzaklığı eşittir. Ebeveyn, hem Suzuki öğretmene hem de öğrenciye eşit derecede önem vermekte, Suzuki öğretmeni ise ebeveyn ile birlikte öğrenciyi destekleme ve eğitime temelini oluşturmaktadır (O'Neill, 2003).

Suzuki metodunda ebeveynler, ev öğretmeni olarak adlandırılmaktadır. Suzuki öğretmenleri, yalnızca çalgı ve repertuarları çocuklara nasıl öğretecekleri konusunda değil, ebeveynleri nasıl ev öğretmenleri haline getirecekleri konusunda da eğitilmektedir. Öğrenciler, Suzuki öğretmenleri ile genellikle haftada 1 ya da 1,5 saat geçirirken ev öğretmenleri ile en az 6 saat çalgı egzersizleri için birlikte olurlar ve ev öğretmeni profesyonel bir öğretmen olmasa da, Suzuki öğrencisi için deneyim ve bilgi açısından uzman görevini üstlenerek bu eğitim işbirliğinde en büyük sorumluluğu taşır (O'Neill, 2003).

Suzuki keman öğrencilerinin eğitiminde öğrenci-öğretmen-ebeveyn işbirliğine dair çalışmalardan biri olan Duke'ün (1999) araştırması sistematik gözlem prosedürlerini kullanarak öğretmen ve öğrencinin ders sırasında sergilediği farklı davranışlarına ayırdıkları zamana odaklanmıştır. Çalışma kapsamında 1994-1995 ve 1995-1996 yıllarında gözlemlerini sürdüren Duke (1999) ilk yıl ders saatinin %29'unu ikinci yıl ise ders saatinin %26'sını bilgilendirici öğretmen konuşmalardan oluştuğunu bulmuştur. Öğretmenler tarafından verilen geribildirimler ağırlıklı olarak olumlu olup bu geribildirimler ilk yıl ders saatinin %25'ini ikinci yıl ders saatinin %24'ünü oluşturmaktadır. Çalışmaya göre tipik bir Suzuki dersinin %56'sı öğrenci performansı ve %11'i öğrencinin sözlü anlatımlarıyla geçmektedir. Öğretmenin sözlü açıklamalarının oranı ile ebeveyn katılımı arasında ve öğrencinin sözlü anlatımları ile ebeveyn katılımı arasında düşük fakat anlamlı korelasyon bulunmuştur (Duke, 1999). Dolayısıyla ebeveyn katılımının artmasının öğretmen-öğrenci-ebeveyn arasındaki sözlü etkileşimini arttırdığı söylenebilir.

Eğitimde öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimi araştırmalarının çoğunun odak noktası bu etkileşimin niteliği ve amacı olup, etkili bir işbirliğinin iyi bir iletişimle mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Bu üçlü etkileşim oldukça hassastır ve kimi zaman amaçlanan desteği sağlamak yerine çatışmaya sebep olabilmektedir. Öğrenci, öğretmen ve ebeveynin etkili bir öğrenme işbirliği sağlaması için gerekli temel dayaklardan biri benzer hedefleri paylaşmalarıdır (Pitts ve Davidson, 2000). İşbirliği içindeki öğretim üçlüsünün beklenti ve tercihlerinde oluşabilecek tezatlıkların düzeyini tanımlamak için hoşgörü bölgesi terimini kullanan Jorgensen (1998), çalgı öğretmeni ve öğrenci etkileşiminde çatışma ya da işbirliğinin ortak amaç ve beklentilerin yoğunluğuyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Kişilerarası iletişim araştırmaları, Jorgensen'in beklenti ve tercihler olarak tarafından ifade ettiği insan değerlerinin temel ve istikrarlı olduğunu vurgulamakta ve bu değerlerde olabilecek farkların grup işleyişine engel teşkil etmeden önce tolere edilebilme derecesini sorgulamaktadır (Aktaran: Creech ve Hallam,2003).

Kalverboer (2008) keman öğretmenlerinin ebeveyn katılımı ile ilgili tutum ve uygulamalarını saptamak ve bu tutumları hangi faktörlerin etkilediğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin çoğunun ebeveyn katılımını müzik eğitiminin önemli bir parçası olarak gördüğünü doğrulamıştır. Birçok öğretmen, ebeveynin eğitime katılımı için derslerde bulunması, not alması ve soru sorması gerektiğini belirtmiş ayrıca ebeveynlerin evde de eğitime katılmasını, öğrenciyi çalışmaya teşvik etmesini, düzenli olarak egzersizleri takip etmesini önermiştir. Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörler açısından incelenen tüm

özellikler (cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi, ebeveynlik ve eğitim düzeyi) arasında, en çok öğretmenin aynı zamanda bir ebeveyn olmasının ebeveyn katılımına yönelik tutumunu etkilediği görülmüştür (Kalverboer, 2008). Bu sonuç kendisi de bir ebeveyn olan öğretmenlerin öğrencilerin ebeveynlerini ile benzer duygu ve deneyimlere sahip olması ile açıklanabilir. MacGilchrist'e (Aktaran: Creech ve Hallam,2003) göre de öğrenci, öğretmen ve ebeveynin birlikte çalışabilme düzeyini birbirlerinin hislerine duydukları saygı belirlemektedir.

Çalgı eğitimi alan öğrenciler, onların öğretmenleri ve ebeveynleriyle yaptığı çalışmada Davidson ve Scutt (1999) altı ay boyunca incelemeler yapmıştır. Araştırmanın dördüncü ayında, çalışmaya katılan tüm öğrenciler Royal School of Music Associated Board sınavına katılmıştır. Böylece araştırmacıların, öğretmenlerin sınavdan önce, sınav sırasında ve sonrasında öğrencilere nasıl yardımcı oldukları, onları nasıl geliştirip bu süreci nasıl yapılandıkları ve öğrencilerin bu süreçte aile bağlamında nasıl çalıştıklarını ve nasıl etkilendiklerini keşfetmesi mümkün olmuştur. Ayrıca ebeveynler ile öğrenci-öğretmen etkileşimi hakkında görüşmeler yapan Davidson ve Scutt (1999) çalışmalarında müzik eğitiminde öğretmen-öğrenci-ebeveyn ilişkisinin içeriğinin ve şeklinin belirlenmesinde merkezin öğretmen olduğunu belirtmektedir. Araştırmada öğretmenlerin sınavı büyük bir öğrenme döngüsünün küçük bir parçası olarak görerek öğrencileri için içsel motivasyon kaynağı olarak kullandıkları görülmüştür. Sloboda (1994) da sınavların dışsal motivasyonel nedenlerden ziyade içsel motivasyon olarak kullanılmasının gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada öğretmenler hem öğrencileri hem de ebeveynleri sınavla ilgili yaşanabilecek olası hayal kırıklıklarına karşı korumaya çabalarken, öğrencilerin öğrenme ve performansları hakkındaki yargılarında olumsuz bir değişim olmamasını ve gelecekteki ebeveyn desteğinin devamını sağlamaya çalışmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenciyle iyi ilişkiler kurmak kadar ebeveynle de doğru bir iletişim içinde olmayı önemseydiği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin işbirliğinin etkin olabilmesi adına kişilerarası iletişim becerilerini kullanmasıyla açıklanabilmektedir. Çalışmanın tüm katılımcıları, sınav dahil olmak üzere tüm öğrenme döngüsünü değerli bulmuşlardır. Ailelerin yüzde 88'i, gelecekteki sınavların öğrenim sürecine olumlu katkılar sunduğunu ve gelecek süreçlerde sınavlara katılımı desteklediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin sınavı yapıcı bir öğrenme deneyimi haline getirebilmelerinde ortak bir hedef doğrultusunda çalışmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir.

Öğrenmenin etkileşimli doğasında formal ve informal tüm unsurların değerlendirmesi gerekmektedir. Alanyazında sıkça ebeveynin müzik eğitimine katılımına rastlanırken öğretmenin öğrencinin okul dışı yaşamıyla ilgilenmesi göz ardı edilmektedir. Öğrencilerinin okul ve okul dışı yaşamları arasındaki bağı dinamik biçimde kuran yüksek katılımlı öğretmenler çocuğun okul dışı yaşantısını kabul eder ve buna saygı gösterirler, ebeveynleri yok saymazlar ve ebeveynlerin yetenek, bilgi ve becerilerinin eğitime katılması gerektiği durumları açıklarlar (Hulsebosch,1991). Çoklu kontrolün getirdiği karmaşa farklı stratejileri çalıştırmayı gerektirse bile yüksek katılımlı öğretmenler, öğrencinin hedefleri peşinde koşarken kontrolü öğrenci ve ebeveynle paylaşır(Creech ve Hallam,2003). Düşük katılımlı öğretmenler ise kendilerini sadece zaman ve mekânda değil, aynı zamanda ideolojik olarak da ebeveynlerden ayrı ve uzak olarak tasvir etme eğilimi göstermektedir (Melnick,1988).

Küreselleşme ile bireylerin büründükleri rollerde değişiklikler olabilmektedir. Rollerin değişen doğasını incelemek için bir çerçeve oluşturan Bronfenbrenner (1979) ekolojik geçişlerin yani değişen kaynakların, taleplerin ve bağlamların bir sonucu olarak rol geçişlerinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Yanıt verme ve çoklu kontrol boyutlarını taşıyan rolleri göstermek için ebeveyn ve öğretmen örneklerini kullanan Bronfenbrenner (1979), her ikisinin de öğrenciye rehberlik etmesini, karşılıklı sevgi ve yetişkin lehine bir güç dengesi barındıran bu rehberliğin ise öğrenci tarafından kabul edilmesinin beklendiğini belirtmiştir. Steinberg ve diğ. (1989) de benzer biçimde yetişkinin lehine bir güç dengesi üzerinde durarak, sıcak ve demokratik olan ebeveynlik tarzının çocukların başarısına katkıda bulunduğu fakat öğrenci üzerindeki kontrolün etkin ebeveynlik kavramına derinlik kazandırdığını ileri sürmüştür. Çalgı eğitimi bağlamında da uygun ve etkili öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşiminin en iyi şekilde nasıl sürdürülebileceği hakkında alanyazında kişiler arası ilişkilerin boyutları içerisinde çoklu kontrol ve yanıt verebilirliğin öne çıktığı görülmektedir. Çalgı eğitimi alanında mevcut araştırma bulguları daha önceki bölümlerde bahsedildiği gibi, ebeveynin pratik denetimi, öğretme stratejilerini ve zaman kullanımını gibi konularda bakış açısı sağlamakta ve bu faktörler ile öğrenci başarısı arasında sebep-sonuç ilişkileri olduğunu göstermektedir (Duke, 1999; Hallam, 2006; Davidson ve diğ., 1996).

Araştırmaların çoğunda öğrenme sürecindeki öğrencinin öğrenme çıktıları odak noktasıyken Creech ve Hallam (2010) kişilerarası dinamiklerin öğretmen çıktılarına etkisi üzerinde durmuştur. Çalışma sonuçlarına göre, kişiler arası yanıt verebilirlik kalitesi ile etkili öğretmenlik ve mesleki doyum arasında bir ilişki bulunmuştur. Özellikle, öğretmenlerin öğrencilere yanıt verebilirlik kalitesi (duyarlılığı) tüm sonuçların değişkenliğine önemli

katkıda bulunurken, öğretmenlerin başkalarının görüşlerini fazla önemsemesinin, (ebeveynlerin çok fazla girdi ve geribildirimi) mesleki doyum açısından olumsuz bir etkiye sebep olduğu ortaya çıkmıştır (Creech ve Hallam,2010).

Eğitimde; haklar, görevler, roller ve tutumlar da dahil olmak üzere kişilerarası ilişkilerin birçok boyutunu ele alan Downie ve diğ. (1975) tutum, inanç ve davranışların hem birbirlerini hem de grubun işleyişini karşılıklı biçimde ifade etmiştir. Müzik eğitiminde öğrenci-öğretmen-ebeveyn üçgenini barındıran haklar, roller, değerler gibi kavramları barındıran çalışmaların henüz yapılmadığını belirten Creech ve Hallam (2003) daha ileri tarihli çalışmalarda bu kavramlara yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bunun yanı sıra Creech ve Hallam (2003), yoğun pratikler yapmak, müzik tercihlerindeki farklılıklar ya da daha farklı sorunların çalgı öğrenimi ile uğraşanlar arasında bariz bir çatışma potansiyeli oluşturacağını fakat alanyazında bu doğrultuda hemen hemen hiçbir araştırmanın bunu konu edilmemesini şaşırtıcı bulduğunu belirtmiştir. Müzik eğitimde kişilerarası etkileşimde çatışma potansiyeli çalışmaları olmasada, müzik öğrenme sürecini kesintiye uğratabilecek belki de sonlandırabilecek bir durum olan öğrencilerin çalgıyı bırakmalarındaki öğretmen ve ebeveyn etkilerini hakkında çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Martignetti (1965) ilköğretim çağında çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgıyı bırakma sebeplerini incelemiş, ebeveyn ve öğretmenlerin farklı görüşler sunduğunu belirlemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin çalgıyı bırakmasındaki temel sebep evdeki desteğin yetersiz olması ve bu yüzden öğrencinin çalgıya olan ilgisinin azalmasıdır. Martignetti'ye (1965) göre bu durum ebeveynlerin programı daha iyi anlamaları ve çocuklarının eğitim ve gelişim süreçleriyle ilgili bilgilendirilmesinin gerekli olduğunu düşündürmektedir. Ebeveynler ise çocuklarının çalgıyı bırakmalarının sebebini çalgı çalmanın getirdiği pratik zorluklar olduğunu belirtmiş araştırmacı bu durumu da ebeveynlerin eğitim işbirliğine yeterince katılmamasına ve süreci anlayışındaki eksikliklere bağlamıştır(Martignetti,1965).

Benzer biçimde piyano öğrencilerinin çalgıyı bırakma sebeplerini araştıran Costa-Giomi (2004) ebeveynlerin çocuklarının piyano çalmaya başladıklarında duydukları ilk heyecan geçtikten sonra çalgıya devam etmesi için gereken motivasyonu etkiledikleri görüşündedir. Çalgısına devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin çalgıyı bırakan öğrencilerin ebeveynlerine kıyasla öğretmenle daha sık görüştüğü sonucuna varan Costa-Giomi (2004) de Martignetti,(1965) gibi ebeveyn katılımının öğrencinin çalgı eğitimi açısından önemini vurgulamıştır. O'Neill' (2002) (Aktaran: Creech ve Hallam,2010) ise çalgılarını bırakan

çocukların ebeveynlerini destekleyici olarak görme olasılığının düşük olduğunu devam etmeyi seçeneği üstünde öğretmenlerin desteğine göre ebeveynlerin desteğinin daha etkili olduğunu belirtmiştir.

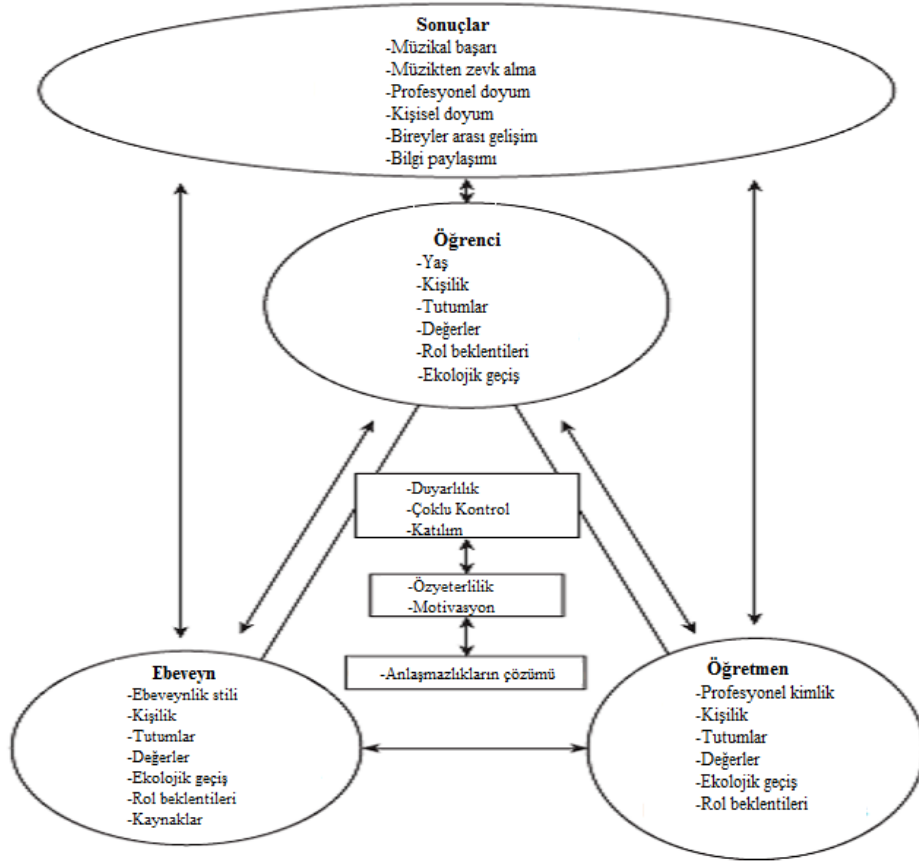
Müzik eğitimi alanyazınında öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimini konu alan bilinen tek yaklaşım Creech ve Hallam'a (2003) aittir. Bu yaklaşım Tubbs'un (1984) küçük grupların davranışları ve iletişimi modeli üstünde kurgulanmıştır. Tubbs (1984) ise insan davranışının ve iletişiminin birçok değişkeninin birlikte nasıl çalıştığını anlamak için bir çerçeve sunan sistem teorisini kullanarak modelini geliştirmiştir. Bu modelde guruba etki eden ya da grup üyelerinin etkisiyle şekillenen üç değişken vardır;

- Arka plan faktörleri (Kişilik, Tutum ve Değerler)
- İçsel etkiler (Liderlik tarzı, Dilseldavranışlar, Etkileşim rolleri, Karar tarzı)
- Sonuçlar (Problemlere çözümler, Bilgi paylaşımı, Kişiler arası ilişkiler)

Sistem teorisi bu değişkenlerin küçük gruplardaki etkileşimin incelenmesi adına çerçeve sunmaktadır. Bu değişkenlerin birçoğunun, müzik aleti öğrenimi bağlamında tanımlanmış ve araştırılmış olduğunu belirten Creech ve Hallam (2003) öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimi ve değişiminin karmaşık yapısını anlayabilmek için bu çerçeveyi kullanmıştır.

Tubbs (1984) küçük grupları, birbirlerini etkileyen bireylerin, gruptaki üyelerden memnuniyet sağlayan, bazı amaçlar için etkileşime geçen, belirli roller üstlenen, birbirlerine bağlı olan ve yüz yüze iletişim kuran bireylerin toplanması olarak açıklamaktadır. Bu yapı; farklı yaşlarda, olası aykırı düşen inançları ve değer sistemleri olan, grubun yaşam süresinin sıklıkla birçok yıl olduğu, bireysel üyelerin her biri için birbirinden farklı ekolojik değişimlerin olduğu grup üyelerini içermektedir. Karşılıklılık ve bütünlük kavramları ile karakterize edilen sistemler teorisi, öğretmenlerin inançlarını, tutumlarını ve öğrenme ortaklıkları içindeki deneyimini anlamanın, tüm katılımcılar için öğretme ve öğrenme çıktıları hakkındaki bilgilerimizin ayrılmaz bir parçası olduğunu önermektedir (Tubbs, 1984).

Şekil-8 Müzik Eğitiminde Öğretmen, Ebeveyn Ve Çocuk Etkileşimi Modeli



Kaynak: Creech ve Hallam, 2003

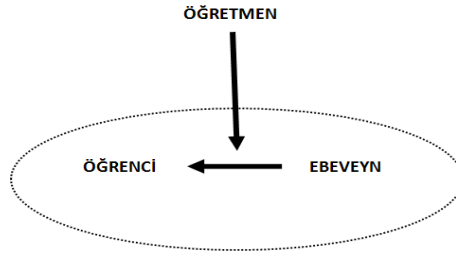
Öğrenci-öğretmen-ebeveyn davranışları ve stratejileri üzerine yapılan bir çalışmada sistem yaklaşımını kullanmak, bu eğitim işbirliğinde herhangi bir davranışın katılımcıların bireysel bir özelliği olarak değil, katılımcıların işbirliği içinde olduğu iletişimsel sistemin bir özelliği olarak yorumlanmasını sağlamaktadır (Creech ve Hallam,2003). Şekil-8’de çift yönlü okların gösterdiği gibi iletişimsel sistemin davranışlardan meydana gelmesinin yanı sıra bu sistem davranışı da şekillendirmektedir. Van Tartwijk ve diğ. (1998) göre de bireyler iletişim kurduklarında, davranışları karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Böylece öğrenci-öğretmen-ebeveyn davranışları tekli biçimde değil, kendi içlerinde oluşturdukları mikro sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak yorumlanabilir.

Müzik eğitimi alanyazınında öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimine dair bir model oluşturan Creech ve Hallam’ın (2003) yanı sıra Creech (2009) de bu üçlü arasındaki etkileşim türlerini ortaya çıkarmak adına bir gruplama çalışması yapmıştır. Temel amacı, çalgı

öğrenme bağlamında öğretmen-öğrenci ebeveynleri arası kişilerarası etkileşim tipolojisi oluşturmak olan Creech (2009) küme analizi kullanmıştır. Creech (2009) her kümeyi temsil eden öğrenci-öğretmen-ebeveyn üçlüleri ile derinlemesine görüşmeler yaparak altı farklı etkileşim türünü ortaya çıkarıştır. Bu çeşitlilik aşağıda açıklanmıştır.

1. Tek Lider

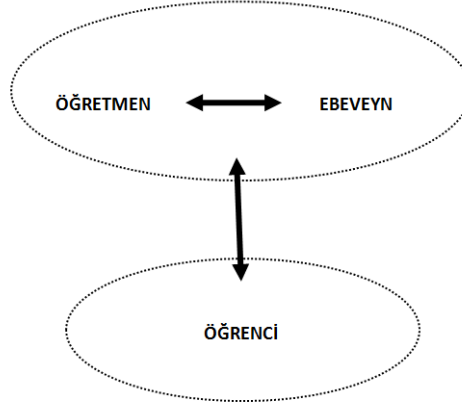
Şekil-9 Tek Lider Kümesi (Creech, 2009)



Bu tip iş birliklerinde öğrencilerin, yetişkinin baskın olduğu bir ilişki içerisinde rehberliği kabul etmeleri beklenmektedir. Öğretmen ise öğrencilerin yeterliliğini kontrol edebilme kabiliyetine olan inancı açısından yüksek özyeterliliğe sahip olduğu gibi ebeveyni de bir değer olarak gördüğü için yüksek katılımcı bir öğretmen olarak tanımlanabilmektedir. Bununla birlikte, söz konusu bu öğretmenler kendi tercihlerine ve beklentilerine yönelik uygunsuzluklara karşı dar kapsamlı bir tolerans gösterebilmektedir. Ebeveynin öğretmenin beklentilerine uyabildikleri bir konumda olduğu durumlarda, en azından öğretmen ve ebeveyn arasında uyum hâkim olmakta buna karşın, öğretmenler zaman darlığı ya da aile içerisindeki duygusal taleplerle mücadele açısından ebeveynlerin yaşayabileceği zorluklara karşı hassasiyet göstermeyebilmektedir. Böyle durumlarda öğretmen ebeveyn ilişkisinin bozulmuş olması olasıdır. Yine de, öğretmenin algılanan eğitimsel etkinliği ne kadar güçlü olursa, ebeveyn öğretmenin çabalarını saha fazla desteklemekte ve öğretmeni karakteristik olarak son derece etkili olarak gören bu ebeveynler kendi sorumluluklarını öğretmen tarafından verilen talimatların pekiştirilmesi olarak algılamaktadır. Ebeveyn isteklerine öncelikli olarak uygun hareket eden öğrenciler en nihayetinde ebeveynleri tarafından dayatılan kontrol gözetim tedbirlerinin reddedilebileceği bir etkileşim tarzına geçiş yapmış olabileceklerdir.

2.Baskın İkili

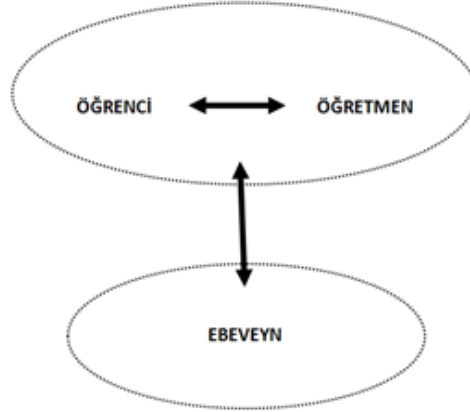
Şekil-10Baskın İkili Kümesi (Creech, 2009)



Bu tür ortaklıklarda ebeveyn öğretmen ikilisi öğrenme ile ilgili motivasyon konusunda baskın çift olmaktadır. Öğretmen ebeveynin beklentilerini karşılamaya çalıştığı ve aynı zamanda da ebeveynin gündemini her zaman paylaşmayabilecek öğrenciyle bağlantı kurma teşebbüsü içerisinde bulunmaktadır. Bu ortaklık türünde yer alan öğretmen, hem öğrencinin hem de velinin farklı tercih ve beklentilerini karşılamaya çalışmaktadır. Ebeveyn, öğretilen becerilerin evde düşündükleri olduğu ve bu konuda kendine güvendiği gerçeğine ilişkin yüksek özyetkinlik hissi taşıırken öğrenci, çalgı öğrenme konusunda harcamaya hazırlandığı çabanın miktarı bakımından sergilenen özyetkinliğin düşük bir düzeyine sahip gibi görünmektedir. Öğretmen ve ebeveyn etkileşimlerinde öğrenci, üçüncü bir şahıs olarak, hem öğretmen hem de ebeveyni ile bağımsız bir ilişki içerisinde. Öğretmen ebeveynin öğrenci adına bir tüketici olarak hareket etme ve öğrencinin tercihlerine çok az aldırış etme potansiyelinin farkındadır. Bu tür bir ortaklık içerisinde olan öğretmen, öğrenci-öğretmen ilişkisinde öğrenciye karşı fazlaca duyarlı olmak suretiyle bu durumu telafi etmeye çalışmaktadır.

3.Dinamik İkili

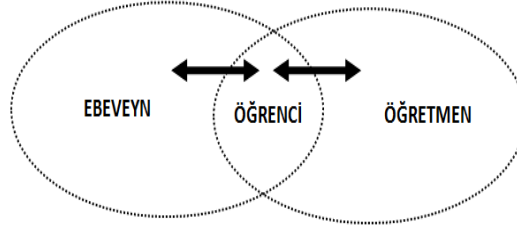
Şekil-11 Dinamik İkili Kümesi (Creech, 2009)



Bu tip ortaklıklarda öğretmen-ebeveyn arasında etkileşim ve iletişim azdır. Öğretmen düşük katımlı öğretmen olarak değerlendirilmektedir. Düşük katımlı öğretmenler kendilerini sadece zaman ve mekân olarak değil aynı zamanda ideolojik olarak da velilerden izole ve uzak olarak gösterme eğilimindedir (Hulsebosch,1991). Bu grupta yer alan öğrenci ve öğretmen arasında işbirliği sağlanmış olup, öğrencilerin öğretim ortamına getirdikleri şeylerin eğitim ortamına ve öğretmeni ile olan etkileşime kayda değer biçimde katkısı olmaktadır. Öğretmen kendi görevini öğrenciye uygun materyali seçmek ve öğrenciye danışmanlık yapmak ve öğrenciyle işbirliği ve görüş alışverişi yapmak için gayret göstermek olarak algılamaktadır. Bu gruptaki öğrenciler ebeveynin öğrenciye pratik yapması için zorlamada bulunmasını hoş karşılamamaktadır. Zaten bu grupta yer alan ebeveynler kendilerini çocukların davranışlarını şekillendirmekten sorumlu araçlardan ziyade, çocukları için kaynak olarak görünmektedir. Ebeveyn çocuğu üzerinde kontrol uygulamaktan kaçınmakta ve ona kendi davranışlarını düzenlemesi için olanak sağlamaktadır.

4. Çift İkili

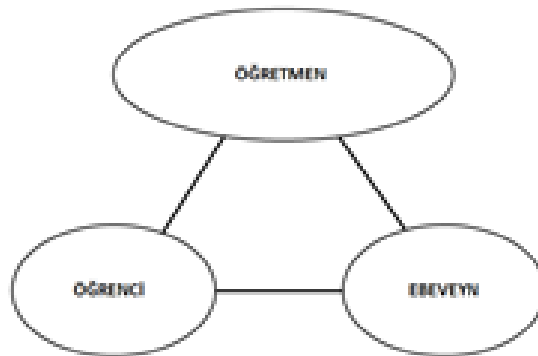
Şekil-12 Çift İkili Kümesi (Creech, 2009)



Bu gruptaki öğretmenler, ebeveynlerle olan ilişkilerinde karşılıklı veya işbirliğine dayalı olmaktan ziyade tek taraflı veya hiyerarşik olması bakımından “tek lider” grubundaki öğretmenlere benzemektedir. Söz konusu bu öğretmenler, kendilerinin talimatlarına olumlu bir şekilde karşılık veren ve saygı gösteren öğrencilerle daha sıkı bağlar kurmaktadır. Ebeveynler ise öğrenci ile birlikte kararlaştırılan hedefleri gerçekleştirmeye yardımcı olmak için destek sağlamaktadır. Bu grupta yer alan öğrenciler, öğretmenlerinin samimi, dürüst ilgisini ve desteğini beklemekte ve öğrenci-öğretmen ilişkisini uyumlu bir ebeveyn-öğrenci ilişkisine benzetmektedir. Açıkça ya da bilinçli şekilde olmasa da, öğretmen ile ebeveynler arasında öğrenciyi etkisi altına almak adına bir mücadele yaşanma durumu meydana gelebilmektedir. Bu durumda öğrenci diplomatik bir rol üstlenmektedir. Öğretmen ve ebeveyn arasında sınırlı iletişimin bulunduğu fakat güçlü bir öğretmen-öğrenci işbirliği ve ebeveynin yüksek düzeyde öğrenciyi desteklemesi bu grupta öğrenciyi kilit kişi yapmaktadır.

5. Uyumsuz Üçlü

Şekil-13 Uyumsuz Üçlü Kümesi (Creech, 2009)

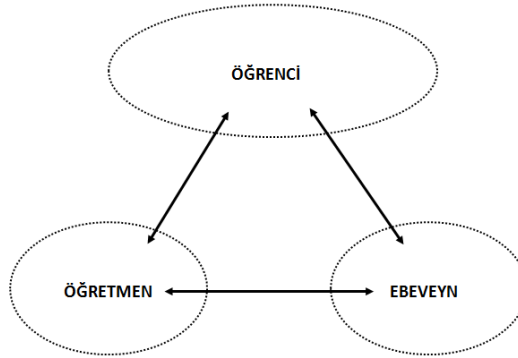


Bu gruptaki yer alan ebeveynler özyeterlilikten yoksun ve öğretmenden korkan, öğretimin tüm sorumluluğunu öğretmene atfetmiş ve kendilerini de söz konusu öğretim ortamına yabancılaştırmış ebeveynlerdir. Bu ebeveynler otoriter ve güçlü öğretmene yönelik içsel bir korku taşımakta ve ironik bir biçimde öğretime bu korkuya karşılık vermektedir. Bunun sonucunda ise birbirlerine karşı güvenden yoksun olan ebeveyn ve öğretmenler kendi aralarında mümkün olduğunca mesafeli bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bu grupta yer alan öğretmenler ebeveynlerden gelen eleştirileri yönetmekte zorlanabilmekte ve ebeveynin pedagoji konusundaki görüşlerini hoş karşılamamaktadırlar. Öğretmenler tarafından ebeveynlerin çocuklarının belli başlı görevlerin üstesinden gelebilme yeteneklerine ilişkin görüşleri bile tehdit edici olarak algılanabilmektedir. Bu ortaklık içinde öğrenci, öğretmen ve ebeveyn tarafından dolaylı olarak kabul edilen öğretmen ve öğrenci rolleri şunlardır;

- Öğrenciyi eğitmek öğretmenin ebeveyn ve öğrenci karşısında görevidir.
- Öğrenci eğitim sürecinde öğretmen talimatlarına uymak durumundadır. Öğretmen tarafından tanımlandığı şekliyle ebeveynin görevi öğretmenin sorumluluklarının yerine getirilmesinde engel olmamasıdır.

6.Uyumlu Üçlü

Şekil-14. Uyumlu Üçlü Kümesi (Creech, 2009)



Bu grup öğrencinin öğrenmede güven içinde hissettiği, bağımsız ve inisiyatif sahibi olabildiği bir ortaklığı içermektedir. Bu yüzden, bu tip işbirliklerinde ebeveynler ve öğretmenler öğrencileri besleyerek ve onların fikirlerine yanıt vererek çocuklardaki güveni sağlama, rehberlik sağlayarak öğrenmede bağımsızlığa yönelme ve motive etme biçimleriyle çocuklardaki girişkenliği artırma kapasitelerinin farkındadır. İki yetişkin olarak ebeveyn ve öğretmen birbirlerinin bilgi ve desteğe olan ihtiyaçlarını karşılayarak ve işbirliğine dayalı geri bildirimle birbirlerinin rollerini zenginleştirebilmektedir. Söz konusu bu model içerisinde inşa

edilen yanıt verebilirlik yeteneği, ebeveyn kontrolündeki ve çocuğun yaşı büyüdükçe zamanla ortaya çıkan katılım/müdahaledeki değişikliklerin kapsanması esnekliğine olanak sağlamaktadır. Bu grupta ebeveyn müdahalesi, çocuğun gelişiminin farklı aşamalarında değişen derecelerle, hem öğrenci hem de öğretmenle görüşülen uygun davranışsal katılım (derslere katılmak, uygulamada yardımcı olma, konserlere katılma) ve belki de en önemlisi kişisel katılımdan (öğrenme ortamında çocukta neler olup bittiğini bilmek) oluşmaktadır. Bu grubun öğretmenleri, ebeveyn katılımın olduğu aşamaları öğretim pratiklerine entegre edebilmekte böylece ebeveynler öğrenmeye pozitif katkı yapabilme kabiliyetleri konusunda olumlu bir düşünceye sahip olmaktadır.

1.1.3.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi

Çevre ile etkileşimi çok yüksek yaratıcılık kabiliyeti ve başarısı olağanüstü olan kişiler üstün yetenekliler olarak tanımlanmaktadır (Eric, 1990) Marland raporuna göre ise üstün yetenekli kişiler, yetkin kimseler tarafından belirlenmiş ve seçkin yeteneklerinden dolayı üst düzey iş yapmaya yeterli olan bireylerdir. Bu bireyler, normal eğitimi programları dışında farklı bir eğitime gereksinim duyarlar ve ancak farklılaştırılmış bir eğitimle kendilerine ve topluma katkıda bulunabilirler.(Passow,1981:5). Rapora göre üstün yetenekli bireylerin tekli ya da çoklu biçimde başarı gösterdikleri ya da başarı gösterme potansiyellerinin olduğu alanlar şunlardır:

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek
- Yaratıcı veya üretici düşünme yeteneği
- Liderlik yeteneği
- Görsel ve uygulamalı sanatlar yeteneği
- Psikomotor yetenek

Günümüzde kabul gören ve kullanılan üstün yetenek yaklaşımı ise Renzulli'ye (1986) aittir. Renzulli'ye göre üstün yeteneklilik insan yapısındaki üç temel ögenin etkileşiminden ortaya çıkmaktadır (Renzulli, 1986).

- Genel zekâ gelişiminde ortalamanın üstünde olmak, normalin üzerinde bir yeteneğe sahip olmak (yetenek).
- Problemlere farklı açılardan yaklaşarak, yaratıcı çözümler üretebilme becerisine sahip olmak (yaratıcılık).
- Üzerine aldığı bir işi başından sonuna kadar götürebilecek yüksek motivasyona sahip olmak (motivasyon).

Ülkemizdeki Bilim ve Sanat Merkezleri ise Marland raporuna benzer bir tanım geliştirmiştir. Bu tanıma göre zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenciler üstün yetenekli sayılmaktadır (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi,2016).

Üstün yetenekli bireylerin tanılanması konusunda ilk olarak standart zekâ testlerine başvurulduğu bilinmektedir. Ancak bu testler gerçek zekâ düzeyindense davranışçı bir yaklaşımla bireyin ortaya koyduğu ürünü ölçmesi ve bireyi etkileyen sosyo-kültürel koşulları göz ardı etmesi yönleriyle eleştirilmiştir. Cutts ve Moseley'e (2001) göre yalnızca IQ'yu temel gösterge almak, bireyin karakter ve motivasyonunu dikkate almadığı gibi bahsedilen IQ'ya sahip olmayan fakat sanat ya da diğer alanlarda liderlik yetileri olan çocukları da dikkate almamaktadır.

Günümüzde ise üstün yetenekli çocuklar belirlenirken birçok farklı ölçüm aracı kullanılmaktadır. Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerin çoğu Terman'ın 250.000 çocuk üzerinde çalışarak belirlediği 1458 üstün yetenekli çocuğu otuz yıl boyunca izlemesiyle elde ettiği sonuçlara dayandırılmıştır (Ataman, 1998). Üstün yeteneklilik konusunda standart ölçüler olmadığını belirten Cutts ve Moseley (2001: 2) bu standartların genellikle kişisel araştırmacılar ve okul sistemleri tarafından belirlendiğini söylemektedir. Öğretmen görüşleri, çocukla ilgili tutulan çeşitli kayıtlar, çocukla, çocuğun ailesi ve akranları ile yapılan görüşmeler, biyografik veriler, anekdot kayıtları, çocuğun ürünleri, üye olunan organizasyonlardan toplanan bilgiler, uzman görüşleri ve çeşitli testler üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında kullanılabilir (Coşkun, 2007). Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında öncü çalışmalar yapan Terman'da, tanılama yönteminde öğretmen ve ana babaların çocuğu aday göstermesinden sonra öğretmen gözlem ve kanaatleri, arkadaş kanaatleri, çocuğun gelişim profili, çevre olanakları ve aile geçmişinin incelenmesi gibi yöntemlerin kullanılabilceğini belirtmektedir (Ataman,1998).

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik yapılan çalışmaların Osmanlı dönemindeki Enderun Mekteplerine dayandığı görülmektedir. Yıldırım Beyazıt döneminden 2.Murat dönemine kadar öncelikle şehzadelerin kabiliyetlilerinin eğitim gördüğü bir saray okulu durumundaki Enderun Mekteplerini Fatih Sultan Mehmet yeniden örgütlemiş ve devlet yöneticisi yetiştirecek üstün bir eğitim kurumu haline getirmiştir (Çakın,2005).

Enderun'a alınmadan önce belli bir alt eğitiminden geçmiş olması gereken devşirme çocuklar öncelikle Müslüman ailelerin yanında Türkçeyi ve İslami esasları ve adabı öğrenir, daha sonra Edirne, İstanbul Galatasaray ve İbrahim Pasa saraylarında bedeni ve ruhi kabiliyetlerini geliştirecek dersler ve talimler görürlerdi (Çakın,2005). Daha sonra Çıkma denen bu çocuklardan üstün yetenekli olanlar daha yüksek seviyede bir eğitime tabi tutulmak üzere Enderun'a alınır, diğerleri ise çeşitli askeri birlikler içerisine dağıtılırlardı (Çakın,2005).Stanford-Binet adlı zekâ testini oluşturan Psikolog Amerikalı Lewis Terman Enderun Mektebi'ne alınan çocuklar için zekâ seviyesini ölçmek için ilk defa test yöntemi, Osmanlılarda Enderun mektebine seçilen öğrenciler için uygulandığını belirtmiştir (Yavuzylmaz,2012).

Cumhuriyet döneminde üstün yetenekli bireylerin eğitimi adına yapılmış ilk çalışmaları 6660 sayılı yasa, Özel Sınıf uygulaması ve Ankara Fen Lisesi projesi olarak sıralamak mümkündür. 6660 sayılı yasadan önce 1929 yılında 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun", 7 Temmuz 1948 tarihinde ise halk arasında "Harika Çocuklar Kanunu" adıyla anılan 5248 sayılı yasa çıkarılmıştır. Aynı yıl çıkarılan 5245 sayılı yasayla özel yetenekli çocukların yurtdışında eğitimi sağlanmıştır. Suna Kan ve İdil Biret bu olanaklardan yararlanan sanatçılarımızdandır (Yavuzylmaz,2012). 1956 yılında yürürlüğe konan 6660 sayılı "Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun" müzik ve resim alanında üstün yeteneği erken yaşta tanılanan bireylerin yurt dışına gitmeleri sağlanmış fakat 1977'de bu kanun dondurulmuştur (Levent, 2011: 90).

1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacı ile 1964 yılında Ankara' da açılan Fen Lisesi, ortaokulu bitirip fen ve matematik alanlarında üstün başarı ve yetenek gösteren öğrencileri iki aşamalı bir sınavdan geçirerek kabul etmekteydi(Çakın,2005). Fakat günümüzde sayıları artan bu liseler aynı tek ve merkezi bir sınavla öğrenci almakta sadece üstün yetenekli öğrencilere eğitim vermemektedir.

MEB Talim Terbiye Kurulunda 1962 tarihinde kabul edilmiş yönetmeliğin 4. maddesinde 13. maddesinde "üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar için de özel sınıflar

açılabilir” hükmüne dayanarak Ergenekon İlköğretim okulunda bir özel sınıf açılmış ve bu sınıfa okulun uyguladığı zekâ testinden 125 ve üstü IQ değerine sahip öğrenciler kabul edilmiştir (Genç,2014). Velilerin çocuklarının normal okullarda okumalarının sakıncalı olacağını iddia ederek üstün yetenekli çocuklar için özel ortaokul açılması için MEB’i zorlamaya başlamaları gibi nedenler karşısında 1967 yılında MEB tarafından uygulamanın ciddi ve bilimsel bir değerlendirmesi yapılmadan bu uygulamaya son verilmiştir (Çağlar, 2004).

Günümüzde ise üstün yetenekli bireylerin eğitimi adına birçok sivil toplum kuruluşu ve özel eğitim kurumu ülkemizde faaliyet içindedir. Devlet kurumlarında ise üniversiteler, ortaöğretim kurumları, ilköğretim kurumlarının yanı sıra M.E.B.’e bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öne çıkmaktadır.

1.1.3.1. Müzikte Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

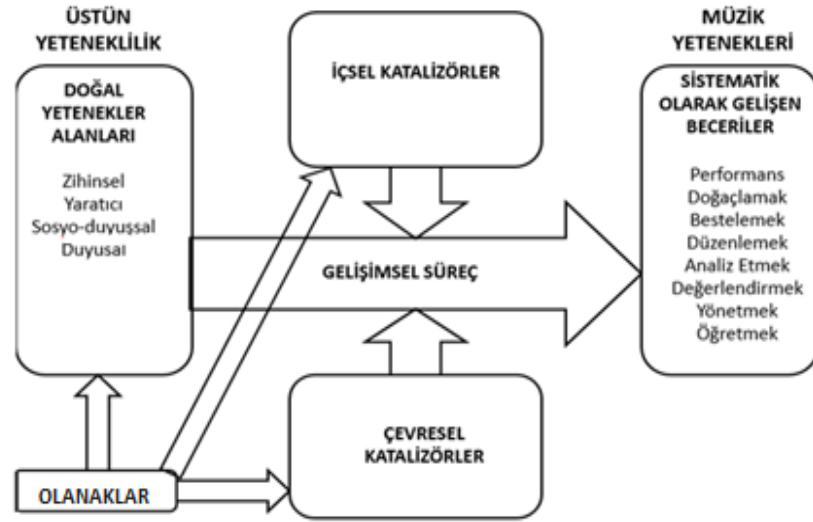
Müzik psikolojisi alanında yeteneğin doğası konulu araştırmalara oldukça sık rastlanmasının yanı sıra müzikte üstün yetenekli öğrencilerin gelişimde etkili olan genetik yatkınlıkları ve sistematik uygulamalar yoluyla çevresel uyarılmalarına dayanan araştırmalarda söz konusudur. Üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili alan yazına en büyük katkının üstün yetenekli öğrencileri normal öğrencilerden ayıran özelliklerin belirlenmesi olduğunu belirten McPherson (2007) bu ayırt edici özellikleri şöyle ifade etmiştir;

- Üstün yetenekli öğrenciler daha hızlı ve kolay biçimde öğrenir ve görevleri tamamlar.
- Problemleri mantıksal ve doğrusal adımlarla değil, sezgisel olarak çözerek ve keşifler yaparak kendi yollarıyla çözerler.
- Öğrenmeye hırsıyla bağlı olup öğrenme sırasında konsantrasyonlarını uzun süre koruyabilmekte ve dış dünyadan soyutlanabilmektedirler.

Alanyazında üstün yeteneğin kavramsallaşmasına yönelik belirsizlikler vardır. Kullanılan “talent” ve “gifted” kelimeleri kimi zaman üstün yeteneği işaret ederken kimi zaman ortalama yetenek düzeyi anlamındadır. Bu kavramsallaşma belirsizliği farklı araştırmaların sonuçlarını karşılaştırma güçlüğü oluşturmaktadır. Bu perspektif doğrultusunda üstün yeteneğin alanyazındaki en baskın hali olan “giftedness” olarak kavramsallaştırılması gerektiğini belirten McPherson ve Williamon (2006), Gagné’nin (2003) Üstün Yetenek ve Yeteneğin Farklılaştırılmış Modeli’ni müziğe uyarlamıştır. Modeldeki bileşenler olan üstün

yetenek, içsel ve çevresel katalizörler, olanaklar, gelişimsel süreç ve sistematik olarak gelişen müzik becerileri aşağıda açıklanmıştır.

Şekil-15 Gagne'nin Üstün Yetenek Ve Yeteneğin Farklılaştırılmış Modeli'nin Müziğe Uyarlanması (McPherson ve Williamon, 2006)



Üstün Yetenek;

Gagne (1993,2003) şekilde görüldüğü gibi üstün yetenekli bireylerde doğuştan gelen dört farklı temel alan tanımlamış ve bu alanları şöyle açıklamıştır;

Zihinsel alan: Kavramları öğrenmek onlar hakkında okumak ve konuşmak için gerekli potansiyele sahiptir. Boyutlar arasında hızlıca akıl yürütebilir, soyut belleği, gözlem ve üstbilişsel becerileri yüksektir.

Yaratıcı alan: Problemleri çözerken akılcı düşünebilme ve bu düşüncesini temsil eden bir iş üretme ile ilgili potansiyellere sahiptir. Yaratıcılık, hayal gücü, orijinallik gibi yönler vardır.

Sosyo-duyuşsal alan: İletişim kurarken kullanılan sosyal ve duyuşsal yetenekleri gelişmiştir. Liderlik ve ikna yeteneği vardır.

Duyusal alan: Duyuları etkileyen potansiyeller (görsel, işitsel, koku alma ve dokunma hissi) ve motor (güç, dayanıklılık, refleksler, koordinasyon) gelişmiştir.

Gelişimsel Süreçler;

Temel alan becerileri yeteneklerin ortaya çıkması için hammadde görevindedir. Bu hammaddeler yoğun ve sistematik bir eğitim ve uygulama yoluyla bireye başarı getirmektedir. Müzikte de pratik ile genel başarı arasındaki yakın bağlantı çok sayıda araştırmada kanıtlanmıştır (Ericsson ve diğerleri, 1993; Sloboda ve Davidson, 1996; Sloboda ve ark.,1996 Neill, 1997). Bir müzisyenin profesyonel bir kariyere başlamaya hazır olması için 10.000 saatten fazla uygulamanın gerekli olduğu tahmin edilmektedir (McPherson ve Williamon, 2006). Benzer biçimde Sosniak (1985) genç piyanistler ile gerçekleştirdiği çalışmasında, bu piyanistlerin konser solisti olmak için 17 yıllık bir tecrübeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Bununla birlikte aynı miktar pratik yapan iki kişinin aynı düzeyde performans gösteremeyeceği açıktır. Bu noktada ise pratiğin kalitesi devreye girmektedir (Ericsson ve diğerleri, 1993). Bu nedenle, müzik yeteneğinin uzman düzeyine yükseltilmesi için yoğun ve kasıtlı pratik gereklidir. Örnek olarak, Mozart'ın çok küçük yaşlardan beri uyguladığı pratiklerinde kasıtlı pratik ile ilgili literatürde (örn., Ericsson, 1996) tarif edildiği gibi, hedef odaklı ve yapılandırılmış olduğu bilinmektedir

İçsel Katalizörler;

İçsel katalizörler, beş farklı fiziksel ve psikolojik faktörden oluşmaktadır. İlk olarak motivasyon, bir müzisyen olma yolunda çocukların potansiyellerinin zirvesine ulaşma fırsatı sağlayacak becerileri edinmelerine yardımcı olan içsel bir katalizördür. (O'Neill & McPherson, 2002). Diğer psikolojik yapılar arasında irade, öz yönetim ve kişilik yer alıyor. İrade, çocuğun bir eyleme dair isteği ve eyleme yoğunlaşmasını, eylemi sürdürmesini ve kişisel ve çevresel engeller, sıkılmalar, başarısızlıklar veya dikkat dağınıklıkları karşısında çabasını yönlendirmesini sağlayacak sabır ve kontrol süreçleri gibi hususları içermektedir (Corno, 1993; Gagné, 2000).

Yetenekli birçok çocuk, çok sayıda alanda yüksek kapasiteye sahip olmakla birlikte sürekli başarı için zaman ve enerji gerektiren bir dizi faaliyete kendilerini adayabilmekte ve bazen bu durum, yüksek seviyede strese ve duygusal dengenin bozulmasına sebep olabilmektedir (Coleman & Cross, 2000). Bununla birlikte yetenekli genç çocukların, belirli bir çalışmaya saatlerce, hatta günlerce yoğunlaşarak öğrenmelerini kontrol etmekte ve takip etmekte,(yorgun olduklarında bile) çabalarını sürdürüp yeni bir beceride ustalaşmak için yapılması gerekenlerini planlamakta yani öz yönetimde başarılı oldukları görülmektedir. (Gagné ve ark., 1996; Gagné, 1999, 2000).

Aynı zamanda, kimi üstün yetenekli çocuklar kendi gelişimlerinin zihinsel, duygusal, imgesel ve duygusal alanlarında diğer çocuklardan farklı kişilik özellikleri ile gösterebilmektedir (McPherson ve Williamon,2006). 4 yaşındayken radyoda çalan çelloyu dinledikten sonra annesine ders almak istediğini söyleyen, böylece müzik eğitimine başlayan Jacqueline du Pre bu fenomenlerin örnekleri arasındadır (Wilson, 1998). Fakat ne yazık ki, bu tür çocukların müzikteki yüksek becerileri, sahip olabilecekleri fiziksel, sosyal veya duygusal zorluklar sebebiyle gelişimlerinin diğer yönleriyle uyuşmayabilir (McPherson ve Williamon,2006). Ayrıca, bu psikolojik hususları birbirine karıştırmak, çocukların kendine aşırı beklentiler yüklemesine sebep olabilir ve eğer dengelenmezse stres, tükenme ve sağlıksız öz eleştiriye varabilir (Coleman & Cross, 2000).

Son olarak, vücut yapısı ve el genişliği gibi fiziksel özellikler, sadece çocukların öğreneceği çalgı türünü değil, aynı zamanda gelişimlerinin ilk zamanlarında öğrenecekleri repertuarı da etkilemektedir.

Çevresel Katalizörler;

Modelde çevresel katalizörler olarak ebeveyn, kardeş, öğretmen etkileri belirlenmiştir. Genel olarak, araştırmalar, öğrencilerin ebeveynlerden müzik eğitiminin erken dönemlerinde destek ve cesaret sağladıklarını, fakat öğrenimde bağımsız hale geçildiğinde bunun azaldığını öngörmektedir (Sloboda & Howe, 1991). Buna karşın, çocuğun müzik öğrenimini bıraktığı ailelerde, eğitimin erken döneminde ebeveyn ilgisinin az olduğu, ve motivasyon düşüklüğünün açık olduğu, bu yüzden ebeveynlerin, çocuğun müzik öğrenimini sürdürmesi için son bir çaba gösterdikleri ergenlik yıllarında baskının yoğun olduğu gösterebilmektedir (McPherson ve Williamon, 2006).

Yun Dai ve Schader (2001) üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin, çocuğun müzik öğrenmesindeki ana sebeplerin, takdir, estetik kalite ve hayattaki zenginlikler olduğunu vurgulayarak çocukların öğrenimi için dış kaynaklı ödüllerdense içsel ödüllere yöneldiklerini göstermektedir. İlginç bir şekilde, başarılı öğrenci ebeveynlerinin çoğu, çocuklarının müzikal sebeplerden ötürü müzik öğrenmelerini istediklerini söylememekte, çocuğun bütünsel gelişimiyle ilgili müzik dışı faydalarını (örn., öz disiplin, çaba, akademik başarı) önemsemektedirler (McPherson ve Williamon,2006).

Araştırmalar, çalgı çalmaya devam eden müzisyenlerin öğretmenlerinin kişisel ve mesleki nitelikleri arasında ayırım yapmakta olduğunu ve sıcakkanlılığın, gelişimin ilk aşamalarında bir öğretmenin vazgeçilmez bir özelliği olduğunu da gösteriyor (McPherson ve

Williamon,2006). W.Amadeus Mozart'ın babası ve öğretmeni olan Leopold Mozart'ı, yeteneğe ilham verip onu besleyen öğretmenlere en iyi örneklerden biri olarak değerlendiren Solomon (1995) göre Leopold Mozart oğlunun gelişiminde çok önemli olan dışsal bileşenleri sağlamıştır.

Olanaklar;

Şans ve olanakların etkisinin hafife alınmaması gerektiğini belirten McPherson ve Williamon (2006) tarihteki büyük besteci ve müzisyenlerden herhangi birinin, gelişim yıllarında elde ettiği fırsatlar olmasaydı, olduğu noktaya gelip gelemeyeceğinin belirsiz olduğunu vurgulamıştır. Büyük caz müzisyeni Louis Armstrong'u örnek gösteren araştırmacılar, Louis Armstrong'un hurda toplayarak geçimini sağlarken. Müşteri çekmek için kutlama zamanlarında kullanılan teneke bir boruyu çalması ile hayatının değiştiğini belirtmiştir (McPherson ve Williamon,2006).

Şansın, belirli bir ailenin çocuğu olarak doğmak gibi, gelişim için katalizör etkisi sağladığını belirten McPherson ve Williamon (2006) Mozart'ın yeteneğinin, on sekizinci yüzyıl Avrupasının kültürel çevresinde ve babasının seyahat edip çocuğunun başarılarını sergilemek için fırsatları değerlendirebileceği bir vakitte doğmasıyla etkilendiğini örnek vermişlerdir. Leopold Mozart'ın oğluna sağladığı eğitim şekli, deneyim ve konser biçimleri, W. Amadeus Mozart yıllar önce ya da sonra doğsaydı mümkün olamayabiledi. Aynı şeyleri birçok ünlü müzisyen için de söylemek mümkündür.

Müzikal Beceriler;

Modelde şimdiye kadar bahsedilen bileşenler ile sistematik biçimde gelişen müzik becerilerini performans, doğaçlama, besteleme, düzenleme, analiz etme, değerlendirme, yönetme ve öğretme olarak belirleyen McPherson ve Williamon (2006) bütün bunların müzisyenlerin geçimlerini sağlayabilecekleri profesyonel iş ve disiplin sahaları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Profesyonel orkestra müzisyenleri, caz doğaçlamacıları, besteciler ya da var olan bir çalışmayı belirli bir kapsamda tekrar irdelleyen aranjörler, müzikal analiz yapan ve bunu öğreten öğretmenler ya da gazetelerde performans incelemeleri yapan müzik eleştirmenleri, koro şefleri ve müzik öğretmenleri örnekler arasındadır.

McPherson ve Williamon (2006) sekiz farklı yetenek tanımlamalarının sebebini şöyle açıklamışlardır;

“Müziğe yeteneği olan çocuklar için hazırlanan çoğu programın, performans konusunun gereğinden fazla üzerinde durduklarına inanmaktayız. Bir keman konçertosunu icra edebilen genç bir kemancı açık bir yeteneğe sahiptir ve böyle bir yeteneği tanıyıp beslememiz gerekir. Fakat piyanonun başına oturup herhangi bir anahtardaki birçok popüler melodiyi ‘kulaktan’ çalabilen bir çocuk ya da akılda kalıcı bir melodiyi besteleyip geleneksel notasyonla yazmaya gerek duymadan sequencerlara doğrudan girebilen bir genç gibi, göz ardı edilen birçok yetenek türü vardır”.

1.1.4. Bilim ve Sanat Merkezi

Bilim ve Sanat Merkezleri, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardır. Bu kurumlar okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkânları ve bölgesel olarak nüfusunun 100.000’den az olmaması şartı ile hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi hususlar da dikkate alınarak valiliklerin teklifi üzerine Bakanlıkça açılır (M.E.B.,2016). Bilim ve Sanat Merkezleri; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. Bu merkezlerde öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar (BİLSEM, 2016).

M.E.B.’in Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine (2016) göre bu kurumlarda eğitim ve öğretim etkinliklerinin aşağıda belirtilen ilkelere uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi esastır:

- Eğitim hizmetleri özel yetenekli öğrencilerin performansları ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim programlarına göre yürütülür.

- Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanırken özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimindeki tüm gelişim alanları bütünlük içerisinde ele alınır.
- Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan öğretim programları, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarının programları ile bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanır ve öğrenci merkezli olarak yürütülür.
- Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilir.
- Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanır.
- Eğitim ve öğretim süreci öğrencinin kayıtlı olduğu örgün eğitim kurumu, veli ve Bilim ve Sanat Merkezi arasında sağlanan iş birliği ile yürütülür.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfa devam edip genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarında akranlarından ileri düzeyde farklılık gösterdiği düşünülen öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilmesiyle bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçim süreci başlamaktadır. Bir öğrenci en fazla iki yetenek alanından aday gösterilebilmektedir. Örneğin; genel zihinsel-resim, genel zihinsel-müzik, resim-müzik. Öğrenci bir önceki eğitim öğretim yılında bir yetenek alanından Bilim ve Sanat Merkezine kayıt hakkı kazanmış ise daha sonraki yıllarda başka bir yetenek alanından aday gösterilebilmektedir. Aday gösterme sürecinden sonra öğrencilere tabletler aracılığıyla grup taraması uygulanmakta bu uygulamada sınıf düzeylerine uygun sorular sorulmaktadır. Grup tarama uygulaması tüm Türkiye’de tamamlandıktan sonra yetenek alanları bazında sonuçlara göre ülke ortalaması belirlenmekte ve bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrenciler <http://www.meb.gov.tr> adresinden ilan edilmektedir (BİLSEM, 2016).

Grup tarama uygulama sonuçları açıklandıktan sonra ortalamanın üstünde puan alan öğrenciler yetenek alanlarına (genel zihinsel, resim, müzik) göre bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bireysel değerlendirmeler ilgili alanlarda uzman öğretmenlerden oluşturulmuş komisyonlarca yapılmaktadır. Komisyonlar bireysel incelemelerini Genel Müdürlük tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda yapmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezi kayıtları yapılan öğrenciler; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarına alınırlar. Programları tamamlayan öğrencilere tamamladığı her programın sonunda Bilim ve Sanat Merkezi müdürlüğünce “Program Tamamlama Belgesi” verilir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır (M.E.B., 2016):

- Eğitim ve öğretim etkinlikleri öğrencinin örgün eğitim gördüğü saatler dışında hafta içi ve/veya hafta sonu olacak şekilde planlanır.
- Özgün ürün, proje ve üretimlerin gerçekleşmesi için öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programı uygulanır ve eğitim etkinlikleri düzenlenir.
- Eğitim ve öğretim hizmetleri bireysel ve/veya grup eğitimi şeklinde yürütülür.
- Eğitim ve öğretim etkinlikleri eğitim ve öğretim yılı içerisinde Bakanlıkça hazırlanan ortak yıllık çalışma takvimine göre yürütülür. Ayrıca yarıyıl ve yaz tatillerinde yaz okulu, kış okulu ve öğrenci kampları düzenlenebilir. Eğitim ve öğretim yılı içindeki her dönem sonunda kurum müdürlüğünce hazırlanacak değerlendirme raporları Bakanlığa gönderilir.
- Kayıtlı öğrenciler; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi programlarına alınırlar.
- Eğitim ve öğretim etkinlikleri bakanlıkça hazırlanan program uygulama tablosunda belirtilen esaslara göre uygulanır.
- Tarihî mekân, müze, sanayi tesisi, üniversite, festival, fuar ve yakın çevre ziyaretleri, konferans, dinleti, konser, sergi, imza günü etkinliklerine katılım ile kurum içi ve dışı bilimsel, kültürel, sanatsal ve sosyal faaliyetlerin tamamı eğitim ve öğretim etkinlikleri kapsamında değerlendirilir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanacak eğitim ve öğretim programları, aşağıda belirtilen ilkeler çerçevesinde hazırlanır ve geliştirilir (M.E.B.,2016);

- Programlar, ilgili sınıf/branş öğretmenlerinin rehberliğinde, öğrenci merkezli ve disiplinler arası yapıda, bireysel öğrenmeye uygun, öğrencilerin etkin problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi yetişkinlik dönemlerinde ihtiyaç duyacakları üst düzey zihinsel, sosyal, kişisel ve akademik becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde ilgi, yetenek ve potansiyellerine göre farklılaştırılarak ve zenginleştirilerek hazırlanır.

- Planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenen, gerçek yaşam problemlerine çözüm üreten, yaratıcı düşünebilen, çevresi ile iletişim kurabilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlayacak şekilde yürütülür.
- Özel yetenekleri geliştirmeye yönelik programlar disiplin ve disiplinler arası yaklaşımlar dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine ve ileri düzeyde bilgi, beceri davranış kazandırma amacıyla hazırlanıp yürütülür.
- Eğitim programları hazırlanırken üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına dikkat edilir.
- Uygulanacak eğitim programlarının her aşamasında değerler eğitimine yer verilir.
- Bilim ve Sanat Merkezlerinde gerçekleştirilen bütün etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları esas alınır.
- Eğitim programlarının uygulanmasında üniversite, kurum ve kuruluşlarla bilimsel, sanatsal, kültürel vb. hususlarda iş birliği yapılır.
- Uyum programı dışındaki diğer tüm programlarda yerel fırsatlar da değerlendirilerek seçmeli alan/etkinlik/yetenek geliştirme atölyeleri açılabilir.
- Öğrencilerin seçmeli alanlardan ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölye seçimlerinde tanındıkları yetenek alanlarına göre Program Uygulama Tablosu'nda (Ek-1) belirtilen esaslara uygun seçim yapılır.
- Öğrenciler temel alanlarda öngörülen ders/etkinlikleri öngörülen sürelerde almak şartıyla; seçmeli alan ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölyelerinden haftada en az birini, en az 2 ders saati olarak alabilirler. Seçmeli ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölyeleri seçiminde üst sınır aranmaz. Seçmeli etkinlik/ders/yetenek geliştirme atölyeleri kayıt güncelleme döneminde veli tarafından seçilir.
- Seçmeli alanların eğitim programları öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygun olarak ilgili seçmeli alan ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölye öğretmeni tarafından hazırlanır ve Bilim ve Sanat Merkezi yönetimince onaylandıktan sonra uygulanır.

1.2. Problem Cümlesi

Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde verilen müzik eğitimi sürecindeki öğretmen-öğrenci-ebeveyn etkileşiminin bileşenleri ve bu bileşenlerin öğrenme sürecindeki rolü nedir?

1.2.1.Alt Problemler

- Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin bileşenleri ve bu bileşenlerin öğrenme sürecindeki rolü nedir?
- Öğrenci ve ebeveyn arasındaki etkileşimin bileşenleri ve bu bileşenlerin öğrenme sürecindeki rolü nedir?
- Öğretmen-öğrenci-ebeveyn arasındaki etkileşimin bileşenleri ve bu bileşenlerin öğrenme sürecindeki rolü nedir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde verilen müzik eğitimi sürecindeki öğretmen-öğrenci-ebeveyn etkileşiminin bileşenlerini ortaya koymak ve bunların öğrenme sürecindeki rolünü belirlemektir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Bilim ve Sanat Merkezleri, ortaöğretim, ilköğretim ve okul öncesi dönemde olan üstün yetenekli öğrencilerin, devam ettikleri örgün eğitimi dışında kalan zamanlarında sahip oldukları potansiyellerini ortaya çıkarmalarını ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlamayı amaçlayan eğitim kurumlarıdır. Araştırma kapsamında Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde verilen müzik eğitimindeki öğretmen-öğrenci-ebeveyn etkileşimi araştırılmıştır. Bu çift yönlü etkileşimin alanyazında kimi zaman iki kimi zaman ise üç boyutuyla ele alındığı görülmektedir. Bunlardan biri olan öğrenci ebeveyn etkileşiminin, ebeveynin eğitime katılımının ve çocuğu ile olan ilişkisinin öğrenme öğretme sürecine önemli katkılar sunduğunu göstermiştir (McPherson,2009; Zdzinski, 1996; Jeynes,2003). Baker & Soden (1997)'e göre eğitim araştırmaları, kuramları ve deneyimleri, çocuk ebeveyn ilişkisinin

çocuğun akademik başarısında önemli rol oynadığı görüşünü kuvvetlendirmektedir. Ebeveynin eğitim sürecine katılımı (parent involvement) ebeveynin amaçlarını, beklentilerini, çocuğunun ödevlerine yardımcı olmasını, derslere ve öğretmen ile yapılan toplantılara katılmasını, genel ebeveynlik biçimini ve aile içi etkileşimi kapsamaktadır (Baker & Soden, 1997).

Öğretmen, öğrenci ve ebeveyn üçgeninin bir diğer kolu da öğretmendir. Öğrencinin çalgı seviyesini ve kapasitesini anlayıp eğitim sürecine uygun şekilde devam edebilmek için öğretmen öğrenci ilişkisinin oldukça önemli olduğunu belirten Hallam(1998) öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin öğrenciyi tüm eğitim sürecinde etkilediğini vurgulamıştır. Davidson ve Scutt (1999) çalışmalarında müzik eğitiminde öğretmen-öğrenci-ebeveyn ilişkisinin içeriğinin ve şeklinin belirlenmesinde merkezin öğretmen olduğunu belirtmektedir. Creech ve Hallam (2003) ise ebeveyn, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin oldukça karmaşık olduğunu ve bunları tek tek ele almaktansa birbirleri ile olan kompleks yapıyı anlamının gerektiği belirtmektedirler. Bu üçgen yapıyı öğrenci-öğretmen-ebeveyn üçlüsünün her birinin kendileriyle birlikte getirdikleri tutumlar, kimlikler, rol beklentileri gibi değişkenler ile şekillendirmektedir. Bireysel değişkenlerin dışında anlaşmazlıkların çözümü, etkileşimin yoğunluğu ve sıklığı ya da işbirliği içindeki bireylerin özyeterlilik ve motivasyonu etkileyen durumlar da sonuçları etkilemektedir.

Öğrenci-öğretmen-ebeveyn üçgeninde müzik öğrenme ve öğretmeye dair var olan araştırmalar daha çok belli davranışların tanımlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi üzerine kurgulanmaktadır ve bu çalışmalar müzikal becerilerin nasıl kazanıldığını söylerken, öğretmen-öğrenci-ebeveyn üçgeni arasındaki etkileşimin içeriğinden bahsetmemektedir (Creech ve Hallam, 2003). Çalışma hem bu üçgen arasındaki yapının özelliklerini ortaya koymayı ve bunların öğrenme sürecindeki rolünü belirlemeyi amaçlaması yönüyle hem de ulusal alanyazında Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili müzik eğitimi alanında sınırlı kaynağın olması sebebiyle önemlidir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, ebeveynler ve öğretmen veri toplama sürecinde soruları içtenlikle ve dürüstçe yanıtlamışlardır.
2. Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmen yanıtları var olan durumu yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Antalya Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan bir müzik öğretmeni, bu kurumda müzik eğitimi alan altı öğrenci ve onların ebeveynleriyle,
- Öğretmen, öğrenciler ve ebeveynlerden görüşme ve yansıtıcı günlükler ile elde edilen verilerle,
- Verilerin elde edildiği yedi haftalık süre ile,
- Araştırmacının konuya ilişkin ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.

2. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

“12-15 yaş grubu çocukların müzik eğitiminde kullanılan basit halk ezgilerinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Ayaz (1997) üstün yetenekli ve normal yetenekli çocuklar ile çalışmıştır. Çalışmada amaç, ilköğretimde kullanılan ya da kullanılmış halk ezgilerinin bir dökümünü yapmak değil, amaç, çocuklara eğitim müziği olarak uygulanan basit halk ezgilerinin çocuk müzik kriterleri açısından yerini ve değerini saptamaktır (Ayaz,1997). Bu sayede konusu daha çok sevgi ve aşk üzerine olan "halk ezgilerinin" özelde ergen, genelde ise, tüm ilköğretim çocukları açısından bir incelemesini yapılmıştır. Araştırmada; inceleme, gözlem ve röportaj yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada ele alınan ezgilerin çoğunun, söz, ritim ve melodik açılarından çocuklar için uygun olduğu tespit edilmiştir.

"Müzik eğitiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi" konulu doktora tezinde Bolat (2015) üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal uyumunu ve sosyal becerilerini müzik eğitimi yoluyla keşfetmelerini, tanımlarını, geliştirmelerini sağlamayı amaçlamıştır. İstanbul Anabilim Eğitim Kurumları, Üstün Yetenekliler Eğitim Programı'na kayıtlı öğrenciler ile çalışan araştırmacı deneysel ve tarama metodu kullandığı araştırmasında iki farklı çalışma grubu oluşturmuştur. I. Çalışma grubu ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerden II. Çalışma grubu ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Her iki çalışma grubu içinde deney ve kontrol grupları ayrılmıştır. Çalışma gruplarındaki katılımcılara yaş aralıklarına uygun biçimde ön test Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. II. Çalışma grubuna ayrıca Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ile taranmış, grubun sosyal uyum ve beceri düzeyleri incelenmiştir.

I. Çalışma grubundaki deney grubu; haftada bir saat araştırmacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal becerileri arttırmaya yönelik zenginleştirilmiş bir müzik eğitimi programı çalışırken, haftada bir saat de okulun müzik öğretmeni ile Milli Eğitim Bakanlığı Müzik dersi programı üzerinden müzik eğitimine devam etmiştir. Kontrol grubu ise haftada iki saat okulun müzik öğretmeni ile Milli Eğitim Bakanlığı Müzik dersi programıyla müzik eğitimine devam etmiştir. Uygulama süreci sonunda deney grubunun, temel sosyal becerileri, temel konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal

beceriler, kendinin kontrol etme becerileri ve bilişsel becerilerinde iyileşme söz konusudur. Kontrol grubunda ise; temel konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel becerilerinde iyileşme durumu söz konusudur. Kontrol grubunda ön test- son test arasında istatistiksel olarak saptanan bu bulgular her ne kadar hipotezi geçersiz kılsa da; müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği sonucunu doğrulamıştır. II. Çalışma grubunun (74 ay yaş ortalaması) bu araştırmaya dahil edilmesinin amacını araştırmacı, I. Çalışma grubunun (94 ay yaş ortalaması), okul öncesinden ilkokula geçiş için önemli bir dönem olan birinci sınıftaki sosyal duygusal uyum ve sosyal beceri düzeyi durumlarına dair bilgi edinmek olarak açıklamıştır.

“Bilim ve Sanat Merkezlerinde destek eğitimi almış 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları” başlıklı yüksek lisans teziyle Ceylan (2014) bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin müzik derslerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi Kırşehir, Bursa, Antalya, İzmir, Ordu, Malatya ve Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ve destek eğitimi almış 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören 154 kız (%45) öğrenci ve 188 (%55) erkek olmak üzere toplam 342 öğrenci oluşturulmuştur. Betimsel tarama modelinde yapılan çalışmada müzik tutum ölçeği verilerinin analizinde SPSS 17.00 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Bilim ve Sanat Merkezinde destek eğitimi almış 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde ve yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum düzeylerinin, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin tutumlarında sınıf düzeyi arttıkça azalma olduğu, Bilim ve Sanat Merkezinde müzik eğitimi alan öğrencilerinden çalgı çalan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının herhangi bir çalgı çalmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu araştırmanın saptanan diğer sonuçlarıdır.

“Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin üstün müzik yetenekli öğrencilerin tanılmasında karşılaştıkları sorunların incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Evin (2007) araştırmasında nitel ve nicel yöntemler kullanmıştır. Araştırma kapsamında otuz farklı Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan otuz beş müzik öğretmenine, hazırlanan anket uygulanmış ve üç farklı ilde, üç farklı Bilim ve Sanat Merkezi müdürü ile üstün müzik yetenekli öğrencilerin tanılmasında karşılaşılan sorunların belirlenmesine ilişkin kapsamlı bilgi edinmek amacıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada araştırmacı, bu kurumlarda çalışan müzik öğretmenlerinin, üstün müzik yetenekli öğrencilerin

belirlenmesinde önemli bir rolü olduğu, aday öğrencilerin kurumları ile yeterli işbirliğinin sağlanamadığı sonucuna varmıştır. Aday öğrencilerin kurumlarına gönderilen gözlem formunun müzik yeteneği yönünden öğrencilerin belirlenmesinde yeterli olmaması, bireysel incelemede ve üstün müzik yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerde farklılıklar olması ve aday öğrencilerin yaş ya da sınıf düzeylerine göre belirlenmiş geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılmaması saptanan diğer sonuçlardır.

“Türkiye’de müziksel alanda üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine genel bir bakış” başlıklı araştırmalarında Maba ve Sakar (2015) genel tarama modelini kullanıp doküman analizi yapmışlardır. Çalışmada araştırmacılar Türkiye’de müzik alanında potansiyel üstün yetenekli bireylerin aldıkları eğitimi inceleyerek olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek ve gelecekte eğitim alacak potansiyel üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine katkı sağlamak amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada müzik alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik ülkemizde uygulanan yasal düzenlemeler, bu öğrencilere eğitim veren kurumlar, bu kurumların öğrenci, öğretmen seçme yöntemleri ve ders programlarının genel yapısı, ülkemizde müzik alanında üstün yeteneğe sahip olduğu belirlenmiş ve var olan yasal düzenlemeden yararlanmış bazı bireylerin eğitimleri incelemiştir.

Yabancı alanyazında ise McPherson, (2007) yedi yaşından itibaren üç farklı görüşme yaptığı üstün yetenekli bir öğrencinin öğrenmesini etkileyen değişkenleri belgelemeye çalışmıştır. Zorlayıcı repertuar çalışmalarında öğrencinin üstün yeteneği (yüksek işitme ve ezberleme becerileri) ve ebeveyn ya da öğretmeninden aldığı destek öğrenme adına önemli role sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencinin öğrenmesini izlemek ve denetlemek için özdüzenleyici stratejiler kullandığı, özellikle de yeni bir repertuar üzerinde çalışırken bu stratejiden yararlandığı görülmüştür.

Thompson (2010) yetenekli ve üstün yetenekli müzisyenlerin erken öğrenme deneyimleri üzerine bir çalışma yürütmüştür. Öğrenme bağlamını dikkate aldığı çalışmasında Thompson (2010) Amerika’da müzik yeteneği testi ile öğrenci kabul eden bir okulda öğrenim gören yetenekli ya da üstün yetenekli olarak tanılanmış on üç yaşında olan altı öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmanın sonunda ise müzikte yetenekli ve üstün yetenekli öğrencilerin müzik becerilerini geliştirirken kendileri için hazırlanmış bireyler programlarından yararlanabileceği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmadaki diğer sonuçlar çocuk deneyimlerinden ve gözlemlere

dayanarak, bir çocuğun müzik çalışmalarından keyif almasında aile ortamının önemli olduğu ve çocuğun müzik çalışmalarından keyif almasının motivasyonunu arttırdığı yndedir.

De Mink (2013) araştırmasında müzikte üstün yetenek fenomeninin doğası hakkında mevcut anlayışları derinleştirmeyi ve zenginleştirmeyi amaçlamıştır. Büyük bir alanyazın taramasını yaparak bulgularını sistematik biçimde özetleyen araştırmacı ilgili konuları  bölümde ele almış ve bunları sırasıyla tarihi, ağdaş ve teorik kaynaklar olarak ayırmıştır. Geçmişten günümüze ve gelecek perspektiflere bir yörünge çizen bulgular, temalar ve ayrışma ve sınırlamalar açısından formüle edilmiştir.

Ruthsatz ve Detterman (2003) araştırmalarında altı yıl yaşında olan müzikte üstün yetenekli bir ğrenci ile bir durum çalışması yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak Stanford-Binet Zekâ leği ve Gordon'un müzik yeteneği testini kullanmışlardır. Öğrencinin Gordon'un müzik yeteneği testinden aldığı yüksek puanlar, alana özgü müzik becerilerinin müzik başarısı için önemini desteklemektedir. Öğrencinin Stanford-Binet Zeka leği'nden yaşıtlarına göre daha iyi bir sonuç almasını araştırmacılar erken müzik başarıya zekanın önemini destekler nitelikte bulmuşlardır. Öğrencinin bilişsel profilindeki en çarpıcı beceri ise olağanüstü hafıza olarak ortaya çıkmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analiz biçimine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma modellerinden biri olan (case study) durum çalışmasıdır. Yin'e (1984) göre durum çalışmaları güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belli olmadığı ve birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir. (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013). McMillan'a (2000) göre ise durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir. Araştırmada öğretmen-öğrenci-ebeveyn üçlüsünden oluşan küçük sosyal grupların derinlemesine incelenmesi yapıldığı için durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Araştırma bulgularının genellenebilirliği nicel araştırmalarda önemli ve mutlaka gerçekleştirilmesi gereken bir amaç iken nitel çalışmalarda temel bir sorun olarak görülmemektedir. Durum çalışmalarının temel amacı bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu var olduğu şekliyle anlamak olduğu için bu tür çalışmalarda bulguların genellenebilirliği düşüktür (Büyüköztürk ve diğ.,2011).

Durum çalışmasının aşamaları genel olarak diğer nitel araştırma yöntemleri ile aynıdır. Bu aşamalar problemin ifade edilmesi, araştırma bağlamının belirlenmesi, çalışma grubunun oluşturulması, verilerin toplanması ve verilerin analizi biçimindedir (McMillan, 2000).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu M.E.B.'a bağlı Antalya Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören altı öğrenci, bu öğrencilerin her birinin ebeveyni ve bu öğrencilerle çalışmaları sürdüren tek bir öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerindeki farklılığın öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimi etkileyeceği düşünüldüğünden bu etkileri görebilmek adına farklı yaş gruplarından öğrencilerle çalışılmıştır. Öğrencilerin yaşları, 8 ile 17 arasında değişmiştir. Öğrenciler seçilirken araştırma süresince devam ettikleri okulları ve Antalya

Bilim ve Sanat Merkezindeki öğretmenleri dışında bir müzik öğretmeniyle çalışmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo-2 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyetleri

Öğrenci	Yaş	Cinsiyet
Öğrenci1	14	Erkek
Öğrenci2	8	Kız
Öğrenci3	17	Kız
Öğrenci4	10	Kız
Öğrenci5	13	Erkek
Öğrenci6	15	Erkek

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yansıtıcı günlükler kullanılmıştır.

Görüşme Formu. Görüşme önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli iletişim sürecidir (Stewart ve Cash,1985). Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu kullanmakta fakat görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmekte ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilmektedir (Türnüklü, 2000).

Öğrenciler, öğretmen ve ebeveyn için üç farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formu 13 sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda öğrencinin Antalya Bilim ve Sanat merkezinden aldığı müzik eğitimi, öğretmenin ve ebeveynin müzik eğitimini etkileyecek davranış ve tutumlarına yönelik duygu ve düşüncelerine yönelik sorular yer almıştır. Ebeveyn için hazırlanan görüşme formu 18 sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda ebeveynin müzik eğitimi durumuna, çocuğunun

müzik eğitimine katılımına ve Antalya Bilim ve Sanat merkezindeki müzik öğretmeni ile olan iletişimine yönelik sorular yer almıştır. Öğretmen için hazırlanan görüşe formu ise 17 sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda öğretmenin öğrenci ve ebeveynle olan iletişim ve etkileşimin öğrenme sürecine etkilerine yönelik sorular yer almıştır. Görüşme formları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Her öğrenci ve ebeveynle bir defa görüşme yapılmasına karşın öğretmenle her öğrenci-ebeveyn çifti için ayrı ayrı toplam altı görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler cep telefonuyla ses kaydı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ortalama 12 dakika, ebeveyn ile yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika, öğretmen ile yapılan görüşmeler ise ortalama 20 dakika sürmüştür.

Yansıtıcı Günlükler. Veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından öğrenciler, ebeveynler ve öğretmen için yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Yansıtıcı günlükler katılımcıların görüşlerinin etik açıdan gizliliğini sağlamak adına kapalı zarf içinde alınmıştır. Araştırma için gerekli veriyi toplayabilmek adına yansıtıcı günlüklerde öğrenci, öğretmen ve ebeveyn için farklı başlıklar kullanılmıştır. Öğrencilerden doldurmaları istenen yansıtıcı günlükler “Bu haftaki derslerimle ilgili olumlu yönler”, “Bu haftaki derslerimle ilgili (varsa)olumsuz yönler” ve “Genel olarak müzik gelişimim hakkındaki düşüncelerim” başlıklarından oluşmuştur. Ebeveynlerden doldurması istenen yansıtıcı günlükler “Bu hafta öğrencinin dersleriyle ilgili olumlu ve (varsa) olumsuz yönler”, “Bu hafta öğretmen ile ilgili olumlu ve (varsa) olumsuz yönler” ve “Genel olarak öğrencinin müzik gelişimi hakkındaki düşüncelerim” başlıklarından oluşmuştur. Öğretmenlerden doldurması istenen yansıtıcı günlükler ise “Bu hafta öğrencinin dersleriyle ilgili olumlu ve (varsa) olumsuz yönler”, “Bu hafta öğrencinin ebeveyni ile ilgili olumlu ve (varsa) olumsuz yönler” ve “Genel olarak öğrencinin müzik gelişimi hakkındaki düşüncelerim” başlıklarından oluşmuştur. Yansıtıcı günlüklerdeki başlıkla oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur. Her öğrenci ve ebeveyninden haftada birer tane yansıtıcı günlük alınmasına karşın, öğretmenden haftalık olarak her öğrenci-ebeveyn çifti için ayrı olmak üzere altı tane yansıtıcı günlük alınmıştır. Yansıtıcı günlükler sekiz hafta boyunca katılımcılar tarafından doldurulmuş ve araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Görüşme ve yansıtıcı günlükler ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve

temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin analiz edilme süreci aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir. İlk aşamada araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve özellikle Creech ve Hallam'ın (2003) Müzik eğitiminde Öğrenci-Öğretmen-Ebeveyn Etkileşimi Modeli'nde yer alan boyutlardan yola çıkılarak verilerin hangi kategori, tema ve alt temalar altında toplanıp sunulacağı belirlenmiştir. İlgili kategori, tema ve alt temalar Tablo-3'te verilmiştir.

İkinci aşamada ise belirlenen tematik yapıya göre veriler işlenmiştir. Üçüncü aşamada organize edilen bulgular, sistematik bir yaklaşımla daha önce geliştirilen ve kodlanan temalar arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya çıkarmak ve bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla incelenmiş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenerek tanımlanmıştır.

Yapılan içerik analizin güvenilirliği adına analiz sürecinde araştırmacı dışında bir uzman tarafından kodlama kuralları doğrultusunda yapılan kodlamalar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı iki farklı zamanda kodlamaları ve bu kodlama sonuçlarını kontrol etmiştir.

4.BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sorularına (kategorilere) ilişkin bulgular tema ve alt temalar halinde Tablo-3'te özetlenmiştir.

Tablo-3 Kategoriler, Tema ve Alt Temalar

4.1. Öğrenci- Öğretmen Etkileşimi	4.2. Öğrenci- Ebeveyn Etkileşimi	4.3. Öğrenci- Öğretmen- Ebeveyn Etkileşimi
4.1.1.Psikodinamik Etkenler <ul style="list-style-type: none">• Tutum• Motivasyon• Özyeterlilik• Özdüzenleme	4.2.1.Psikodinamik Etkenler <ul style="list-style-type: none">• Tutum• Motivasyon• Özyeterlilik• Özdüzenleme	4.3.1.Psikodinamik Etkenler <ul style="list-style-type: none">• Tutum• Motivasyon
4.1.2.Kişisel Etkenler <ul style="list-style-type: none">• İstekler• Öğretmen kimliği	4.2.2.Kişisel Etkenler <ul style="list-style-type: none">• Ebeveynlik Stili• Kaynaklar	4.3.2.Kişisel Etkenler <ul style="list-style-type: none">• Yaş ve Cinsiyet• Amaç ve Beklentiler
4.1.3.Kişilerarası Etkenler <ul style="list-style-type: none">• Yanıt Verebilirlik• Öğretmen Katılımı• Akran Etkileşimi• Çatışmaların Çözümü	4.2.3.Kişilerarası Etkenler <ul style="list-style-type: none">• Ebeveyn Katılımı• Kardeş Etkileşimi• Çatışmaların Çözümü	4.3.3.Kişilerarası Etkenler <ul style="list-style-type: none">• Çoklu kontrol• Yanıt Verebilirlik• Öğretmen Katılımı• Ebeveyn Katılımı• Akran Etkileşimi• Çatışmaların Çözümü

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin bileşenleri nelerdir ve bu bileşenlerin öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklinde belirlenen ve öğrenci ve öğretmen etkileşimi kategorisini temsil eden birinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tema ve alt temalara göre özetlenmiştir.

4.1.1. Psikodinamik Etkenler

Öğrenci-öğretmen etkileşiminde psikodinamik etkenler önemli bir role sahiptir. Carey ve Grant’a (2015) göre öğrenci-öğretmen ilişkisi sanatsal veya teknik konuların ötesine geçmiştir. Bu ilişki yalnızca öğrencinin müzik öğrenmesini değil bu öğrenme sürecinde yer alan öğretmen ve öğrencinin tutum, motivasyon, özyeterlilik ve özdüzenleme gibi psikodinamik boyutları da etkilemektedir.

Tutum

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010). Elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik olumlu tutum içinde oldukları görülmektedir. Öğretmen öğrencilerinin kendisine yönelik olan bu olumlu tutumun derslere de yansıdığını ifade etmektedir. Örneğin; Öğretmen, Öğrenci3 ve Öğrenci1 ile aralarında olumlu bir iletişim olduğunu Öğrenci3’ün kimi zaman mahcup olmak istemediği için çalıştığını belirtmektedir. Öğrenci1’in ise yoğun çalışma temposuna rağmen derslere ve ek çalışmalara katılımını sürdürmesini öğrenci ile kurduğu iyi ilişkiye bağlamaktadır;

Öğretmen; “Öğrenci3 ile iletişimin iyi olması derslere de yansıyor. Direk o gönül ilişkisi aldığı sorumluluğu yerine getirmesine sebep oluyor. Mahcup olmamak için ya da yapmamış konumuna düşmemek için çalışıyor.”

Öğretmen; “Öğrenci1’aramızdaki iletişim derslerimize de olumlu yansıyor. Öğrenci1 TEOG öğrencisi 8. sınıf ve önemli bir sınavı var bu yıl. Ona rağmen boş vakitlerinde orkestra çalışmasına katılır, tüm ekstra çalışmalara yetişir. Derslere de devamsızlık yapmaz”

Henüz sekiz yaşında olan Öğrenci2’nin başlangıçta çekingenlik yaşadığı ancak zaman içinde öğretmene karşı olumlu duygular geliştirmesiyle bunun üstesinden gelebildiği öğretmen tarafından gözlemlenmiştir:

“Öğrenci2'nin beni sevdiğini düşünüyorum çünkü başlangıçta çok çekingen bir çocuktur. Fazla konuşmuyordu. Herhangi bir şey sormuyordu. Bana sonradan sevdiğim güvende hissetti sanırım. Artık daha rahat soru soruyor ve derse katılıyor.”

Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumlarını ifade ettikleri cümlelerde öğretmene ait iki farklı özelliğin öne çıktığı görülmektedir. Bu özelliklerden ilki öğrencilerin öğretmenlerinin samimi ve kibar gibi ifadelerle nitelediği karakter özellikleri, diğeri ise iyi bir müzik kulağına sahip olması, çok sayıda çalgı çalabilmesi, iyi deşifre yapabilmesi gibi müzisyenlik özellikleridir. Öğrenci2 öğretmenin kibar olduğunu, Öğrenci4 ise öğretmenin arkadaş canlısı olduğunu ifade ederek karakter özelliklerini öne çıkarmaktadır.

Öğrenci2; “Öğretmenimi çok seviyorum. Öğretmenim kibar bir insan. Bize kızmıyor zaten bizde onu kızdıracak şeyler yapmamaya çalışıyoruz.”

Öğrenci4; “Öğretmenim öyle çok iyi bir öğretmen arkadaş canlısı olması bir artı tabi ki.”

Öğrenci1 ise öğretmenin samimi ve iyi deşifre yapabilmesi üstünde durarak hem karakter hem de müzisyenlik özelliklerinden söz etmektedir.

Öğrenci1 ; “Öğretmenim derslerde çok samimi ve deşifresi çok iyi. Bir kere notalarını görsün yetiyor.”

Öğrenci3, Öğrenci5 ve Öğrenci6'dan elde edilen bulgularda ortak olarak öğretmenlerinin çok sayıda çalgı çalabilmesinin öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Öğrenci3 ve Öğrenci5 öğretmenlerinin uzmanlık alanının ses eğitimi olmasına rağmen çok sayıda çalgı çalabilmesi üstünde durmaktadır.

Öğrenci3; “Bizim öğretmenimiz aslında çalgı öğretmeni değil şan öğretmeni. Çalgı hocası olmamasına rağmen bize yani tüm orkestraya o öğretti o yüzden bence bu çok büyük bir şey.”

Öğrenci5; “Hoca normalde şan eğitimi almış ama yine de bu kadar çok müzik aletini çalıp bize öğretebilmesine hayret ediyorum.”

Öğrenci6; “Benim en sevdiğim öğretmenlerimden bir tanesi, ayrıca çok fazla çalgı çalabiliyor herkese o öğretiyor.”

Motivasyon

Motivasyon, öğrenci ve öğretmen etkileşimini hem etkileyen hem de bu etkileşimden etkilenen psikodinamik bir etkidir. Elde edilen bulgulardan motivasyona dair göstergelerde öğretmen davranışları ve öğrencilerin duyguları öne çıkmıştır. Öğretmenin öğrencilerinin motivasyonu adına öğrenciye özgü farklı uygulamalarda bulunduğu saptanmıştır. Öğrenci1'in

kendisini kanıtlama çabasında olduğunu gözlemleyen öğretmen seviyesinin üstünde eserler vererek öğrencinin motivasyonunu korumaya çalışmaktadır:

Öğretmen; “Öğrenci1 kendini bana ispat etmek için çalışır. Bende onu motive edici zor seviyeli şeyler veriyorum. Oda onları yapmak için mücadele veriyor.”

Öğrenci5 için konsere çıkmanın motive edici bir unsur olduğu görülmektedir. Konsere solist olarak çıkacağını öğrenen öğrenci mutlu olduğunu belirtirken öğretmen bu durumun onu motive ettiğini ve konserde çalışacağı eser kısa sürede tamamladığını gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra öğrenci görüşleri öğretmenin Öğrenci5’e geçmiş başarılarını hatırlatmasının da motiasyonunu olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir:

Öğretmen: “ Öğrenci5’e konsere çıkacağını söyledim. Bu fikir onu olumlu etkiledi. Aldığı eseri hemen çalıştı.”

Öğrenci5; “Bazen yapamadığımı söylüyorum. Sen daha zor parçaları çalıyorsun diyor. Beni motive ediyor çok. Yapamayacaksam bile yapabiliyorum öylece. Birde hoca bana yeni bir konser parçası verdi ve ön planda benim olacağımı söyledi çok mutlu oldum. ”

Öğrenci4 ise derse çalışmadan geldiğinde öğretmenin kendisine karşı sitemkâr bir tavra büründüğünü hissetmekte ve öğretmenin bu davranışının değişmesini istemektedir. Buna karşın öğrenci tarafından istemeyen bu davranışın öğrenciyi motive ettiği de anlaşılmaktadır:

Öğrenci4; “Öğretmenim çalışmadığımda biraz sitem eder gibi konuşuyor onu değiştirmek isterdim ama bu beni hırslandırıyor da.”

Özyeterlilik

Özyeterlilik bireyin belli yeteneklerine veya davranışlarına yönelik olan inancı olarak bilinmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik özyeterlilik inançlarının yüksektir. Öğrenci2 çalgı çalmaya yönelik özyeterlilik inançlarını ifade ederken geçmiş gelişmişlik düzeyi ile şimdikini karşılaştırdığı ve şuan eskiye göre daha iyi çaldığını ifade etmektedir:

Öğrenci2; “İlk geldiğimde çok kolay ve kısa parçalar çalıyordum ama şuan daha uzun ver zor eserler çalıyorum şimdi eskisine göre daha güzel çaldığımı düşünüyorum.”

Öğrenci3 ilk kez deneyimlediği kuartet çalışmasının kendisini geliştirdiğini düşünmekte ve geçmişte daha başarısız olduğu yüksek tempolu pasajlarda şimdi takılmadan çalabilmekte ve kendini bu konuda yeterli görmektedir:

Öğrenci3; “Kuartet çalıştık bugün ve artık hızlı yerlerde takılmadığımı fark ettim. Önceden düet çalışmışım ama kuartet çalışmamışım. Beni çok ilerlettiğini düşünüyorum.”

Öğrenci5; çalgı çalmaya yönelik özyeterlilik inançlarını belirtirken Öğrenci2 ve Öğrenci3 gibi geçmiş çalgı çalma deneyimleri ile mevcut durumunu karşılaştırmakta, kendisini öğretmen desteği ve konserlere çıkarak geliştirdiğini düşünmektedir. Bu alanda uzmanlaşmak adına yeterli olduğunu ifade eden öğrencinin konserde çalması için belirlenen eseri çalabileceğini düşünmesi de çalgı çalmaya dair özyeterlilik inancının yüksek olduğunu göstermektedir:

Öğrenci5; “İlk zamanlar kötü ses çıkıyordu çalgıdan sonradan geliştirdim. Kendimi çok fazla geliştiremeyeceğimi düşünüyordum ancak buraya geldiğim zaman öğretmenimin desteğiyle ve konserlere çıkarak kendimi çok geliştirdim ve bu alanda uzmanlaşabileceğimi düşünüyorum.”

Öğrenci5; “ Konserde solo çalacağım parçayı belirledik ve çalabileceğimi düşündüğüm için mutluyum.”

Öğretmenin ise çalgı çalmaya yönelik özyeterlilik inancının yüksek olmadığı görülmektedir. Lisans eğitiminde ses eğitimi üstüne uzmanlaşan öğretmen, Bilim ve Sanat Merkez’inde öğrencilerin birbirinden farklı çalgıları tercih etmesi sebebiyle birçok çalgıyı öğrenmek ve öğretmek zorunda olduğunu belirtmiştir. Uzmanlık eğitim alanının dışında çok sayıda çalgıyı öğrenmek ve öğretmek zorunluluğu öğretmende çalgı çalmaya yönelik düşük özyeterlilik inancına yol açmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

Öğretmen; “Bir sürü çalgıyı tek bir öğretmenin öğretmesi bence çok yanlış bir şey dolayısıyla hiç bir iddiam yok. Hiç bir şeyi doğru yapıyorum demiyorum. Ve bakanlığın bize çizdiği sistemden dolayı birçok çalgıyı başlangıç seviyesinin biraz üzerine çıkacak şekilde öğrenmek zorunda kaldım. Ve bildiklerimi de öğrencilere aktarıyorum ama teknik açıdan belki çok büyük hatalar yapıyorumdur bilmiyorum farkında değilim.”

Özdüzenleme

İnsanlar, eylemleri için sonuçlar üreterek davranışlarını bir dereceye kadar kontrol edebilmekte, böylece özdüzenleyici etkiler yaratabilmektedir (Bandura,1977). Elde edilen bulgularda özdüzenlemenin bir parçası olan zaman yönetiminin öne çıktığı görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezi’nde müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı egzersizi yapmalarında

zaman sıkıntısı yaşamaları önemli bir sorun teşkil etmektedir. Öğrencilerin çoğu Bilim ve Sanat Merkezi'nde farklı alanlarda da öğrenimlerine devam etmektedir. Örgün eğitim aldıkları okullarından artan zamanın çoğunu Bilim ve Sanat Merkezi'nde geçiren öğrenciler, çalgı çalışmak için yeterli zaman bulamamaktadır. Bu durumla ilgili Öğrenci4 hem örgün eğitim aldığı okul hem de Bilim ve Sanat Merkezinden kaynaklanan tempodan dolayı yoğun olduğu ama ancak yine de zamanını düzenlediğini ve çalgı çalışmaya vakit ayırdığını belirtmektedir:

Öğrenci4; “Sabah sekizden dörde kadar okul var. O yüzden çok zaman olmuyor. Haftanın üç günü akşam buraya geliyorum. Ödevler oluyor ya da sınavlar falan ama haftada en az beş kere çalışıyorum yarım saatte olsa çalışıyorum.”

Öğrenci5 ise evde düzenli çalışmadığını ve çalgıya çok fazla vakit ayırmadığını belirtmektedir. Az ama öz çalıştığını ifade eden Öğrenci5'in özdüzenleme becerileri ile çalışmasını yapılandığı ve bilinçli çalışma gerçekleştirdiği görülmektedir.

Öğrenci5; “Evde her gün düzenli olarak çalışmıyorum. Haftada iki defa birer saat çalışıyorum. Az çalışıyorum ama öz çalışıyorum bence. Birde buraya gelince tekrar ediyorum.”

Öğretmen Öğrenci1'in evde müziğe yönelik herhangi bir çalışma yapmadığını sadece Bilim ve Sanat Merkezi'nde geçirdiği kısıtlı süre ile gelişimini sürdürdüğünü belirtmektedir. Ancak öğrenci yüksek algısı ve özdüzenleme becerileri ile başarısını sürdürmektedir.

Öğretmen; “ Öğrenci1 de diğer öğrencilerimiz gibi çok yetenekli bir çocuk, sadece burada çalışıyor evde tekrar etmemesine rağmen gelişimi sürekli yükseliyor.”

4.1.2.Kişisel Etkenler

İstekler

Elde edilen bulgularda öğrencilerin öğretmeni çalgıları konusunda yetersiz buldukları görülmektedir. Öğrenci6 öğretmenin çalgısı konusunda eksik bulmakta ancak öğretmenin çok sayıda çalgı çalmasının buna yol açtığını bilmektedir ve çalgısını geliştirmek adına öğrenme sorumluluğunu üstlenmek zorunda olduğunu belirtmektedir.

Öğrenci6; “Öğretmenim her çalgı mükemmel değil ve ister istemez bir süre sonra kendi kendimizi geliştirmek zorunda kalıyoruz. Her şeyle ilgilendiği için ne yazık ki hepsinde mükemmel olamıyor.”

Öğrenci5 ve Öğrenci3 ise öğretmenlerinin çalgıları konusunda beklentilerini karşılayamadığını belirtmekte daha yetkin olabilmelerini istemektedirler.

Öğrenci5; “Biraz daha ney eğitimi almış olsaymış bana yararının daha fazla olacağını düşünüyorum.”

Öğrenci3; “Flütte çok iyi olmadığı için teknik açıdan beklentilerimi karşılamıyor daha iyi çalabilmesini istedim.”

Öğretmen Kimliği

Müzik öğretmeni kimliğinin en önemli yordayıcısı olan müzisyenliğe dair özyeterlilik ve öğretmenliğe yönelik özyeterlilik inançlarına işaret eden bulgulara bakıldığı zaman öğretmenin bir müzisyen olarak çalgısı konusunda yeterli görmemektedir. Uzmanlık eğitim alanının dışında çok sayıda çalgıyı öğrenmek ve öğretmek zorunluluğu öğretmende çalgı çalmaya yönelik düşük özyeterlilik inancına yol açmaktadır:

Öğretmen; “Bir sürü çalgıyı tek bir öğretmenin öğretmesi bence çok yanlış bir şey dolayısıyla hiç bir iddiam yok. Hiç bir şeyi doğru yapıyorum demiyorum. Ve bakanlığın bize çizdiği sistemden dolayı birçok çalgıyı başlangıç seviyesinin biraz üzerine çıkacak şekilde öğrenmek zorunda kaldım. Ve bildiklerimi de öğrencilere aktarıyorum ama teknik açıdan belki çok büyük hatalar yapıyorumdur bilmiyorum farkında değilim.”

Çalgı çalmaya dönük özyeterlilik inancı yüksek olmayan öğretmenin öğretmenlik özelliklerinden memnun olduğu görülmektedir. Öğrencilerle iletişiminin iyi olduğu belirten öğretmen öğrencinin seviyesine inebildiğini ve derslerde farklı teknik ve yöntemler kullanmaktan çekinmediğini belirtmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenin müzisyen kimliğindense öğretmenlik kimliğinin daha önde olduğu söylemek mümkündür.

Öğretmen; “Çocuklarla iletişimim iyidir o konuda kesinlikle mütevazılık edemem. Çocukla çocuk olmak lazım. Öğrencinin dersi sevmesi, bir şeyler öğrenmesi için de öğrenciye uygun yolları denemekten çekinmem.”

4.1.3. Kişilerarası Etkenler

İki ve daha fazla bireyin işbirliği içinde olduğu durumlarda kişiler arası boyutların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu boyutlar değerler, rol beklentileri, çatışmalar ve çözümleri, yanıt verebilirlik, çoklu kontrol, öğretmen ve ebeveyn katılımı olabilmektedir (Creech ve Hallam, 2003). Elde edilen bulgulara göre ise çalışma grubundaki öğrenciler ve öğretmen

arasında yanıt verebilirlik, öğretmen katılımı, çatışmalar ve çözümleri ile akran etkilerine dair boyutlar ortaya çıkmıştır.

Yanıt Verebilirlik

Yanıt verebilirlik öğretmen ve öğrencinin uyumlu çalışmayı sürdürebilmeleri için önemli bir etkidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenin Öğrenci3'e karşı yanıt verebilirlik kalitesi başka bir deyişle duyarlılığı yüksektir. Öğretmen, Öğrenci3'ün isteğiyle kendisi için ayrılan ders saati dışında ilgilendiğini belirtmekte ve öğretmenin yanıt verebilirliği öğrenci için resmi olarak yapmak zorunda olmadığı fakat yine de gerçekleştirdiği eylemlerle ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen; “Öğrenci3'ün ilkokul zamanlarında ekstra çok fazla çalışmaya gelirdi bende onu kırmazdım. Kendi çok istekliydi çalışmak için sürekli bir şeyler sorar sürekli yeni bir şeyler çalmak ister bende o istedikçe verirdim.”

Öğretmen Katılımı

Öğretmen katılımı öğretmenin öğrencisinin okul dışı yaşamı ile ilgilenmesini ve ebeveyni yok saymayarak öğrenme sürecine dâhil etmesini kapsamaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenin öğrencilerinin okul dışı yaşamlarıyla da ilgilendiği ve yüksek katılımlı bir öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmen Öğrenci1'in okul dışında dershaneye gittiğini ve yaz tatillerinde de neler yaptığını bilmektedir. Ayrıca yaz tatilinde iletişimi sürdürerek öğrencinin müzik gelişimini kontrol etmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci1 okulu dışında genelde burada bir de dershaneye gidiyor. Ayrıca yaz tatillerinde de görüşüyoruz. Ararım onunla plan yaparız. Planı çerçevesinde neyse çalışacağı eserler onları topluca alır gider ve dönüşte bitirmiş olarak döner.”

Şu an lise öğrencisi olan Öğrenci3 ile ilkokul döneminde çalışmaya başlayan öğretmenin öğrenciyi iyi tanıdığı görülmektedir. Öğretmen öğrencinin geçmişte yaşadığı sık okul değiştirme sorununu, flüt almak için para biriktirdiğini ve çocukken hazırladığı kitaptaki çizimleri bile hatırladığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen günümüzde de öğrencinin Bilim ve Sanat Merkezi dışında ayrı bir orkestrada yer aldığını ve ailesiyle birlikte konserlere katıldığını bilmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci3 sık sık okul değiştiren bir çocuktur. Evdeki para biriktirip flüt alma hayallerinden tutunda onun yazdığı ilk kitabın içindeki çizimleri hala hatırlıyorum. Bizim dışımızda çalıştığı bir orkestra var bazen

hafta sonları gidiyorlar stüdyoda çalışıyorlar. Daha geçen haftalarda çok hayran olduğu Finlandiyalı bir şarkıcının konserine ailesi o çok sevdiği için bilet almış İstanbul konsere götürdüler onu.”

Öğretmenin Öğrenci4 ile iyi bir iletişimi olduğu, öğrencinin ona güvendiği ve Bilim ve Sanat Merkezi dışında yaşadığı sorunları da öğretmenine anlatabildiği görülmektedir. Öğretmen ise öğrencinin yakın akrabalarını ve öğrenci üzerindeki etkilerini bilecek kadar öğrenciyi tanımaktadır.

Öğretmen; “Öğrenci4 benimle duygusal olarak iyi dertleşir içini açar. Dışardakiler olsun müzikle ilgili olsun okuldaki öğretmeniyle herhangi bir şey yaşadığında da gelir anlatır çözüm üretmeye çalışırız birlikte. İdolü dayısı mesela ondan haberim var dayısı da amatör olarak müzikle ilgilenen birçok çalgıya hâkim birisiymiş anlattığına göre onun tavsiyelerini çok dikkate alıyor hatta dayısı Uzak Doğu’da bir üniversite okumasını tavsiye ediyor o da şuan onu amaçlıyor.”

Öğretmen Öğrenci6’nın örgün eğitim aldığı okuldaki akranlarıyla iletişimsel sıkıntılar yaşadığını ve arkadaş çevresini Bilim ve Sanat Merkezi’nden oluşturduğunu belirtmektedir. Öğretmenin öğrencinin oluşturduğu arkadaş çevresiyle yaptıklarını bildiği görülmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci6’nın okul dışı yaşamını ya da buradaki arkadaş çevresiyle ilişkilerini takip ediyorum. Çok yüksek zekâlı bir çocuk. Kendi okulunda kendi sınıfından kimseyle konuşmak istemiyordu sohbet etmek istemiyordu. Onları çok seviyesiz bulduğunu esprileri bile anlamadıklarını falan söylüyordu. Sonrasında buradaki arkadaş grubuyla çok iyi ilişkiler kurdu. Ve arkadaşlarını buradaki çevreden tercih ediyor hep bilsem öğrencileri. Gider gelir onlarda kalır bunlardan haberdarım.

Akran Etkileşimi

Özellikle ergenlik döneminde etkisini arttıran akran etkileşiminin öğrencinin müzik gelişimi ve öğrenmesini etkilediği görülmektedir. Öğrenci3 ve Öğrenci6 ergenlik döneminde öğrenciler olup akran etkileşimine dair bulgular bu öğrencilerde saptanmıştır. Öğretmen Öğrenci3 ile aynı bağlamdaki akranları ile sorun yaşadığını ve akranlar arasındaki bu çatışmanın özellikle toplu çalışmalarında sorun teşkil ettiğini belirtmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci3 buradaki arkadaş grubuyla bu yıl benim dışardan şahit olduğum bir sorun yaşamışlar yaz tatilinde. Fakat çatışma etkinliklerimizi etkiliyor. Aynı orkestra da çalmaları gerektiği zaman o ondan hoşlanmıyor diğeri de ondan hoşlanmıyor ama mecburiyetten çalışmış gibi olunca çok zevk almıyorlar çalışmadan. Öyle bir sorun var şuan ikiye bölünmüş durumdalar.”

Örgün eğitim aldığı okulundaki akranlarıyla iletişimsel sorunlar yaşayan Öğrenci6'nın ise arkadaş ortamının Bilim ve Sanat Merkezi'nde olması kuruma bağlılığını arttırdığını göstermektedir. Öğrenci sosyal çevresinin Bilim ve Sanat Merkezi'nde olduğunu ve burada akranlarıyla bir arada olmanın öncelik taşıdığını belirtmektedir.

Öğrenci6; "Burada mutluyum benim sosyal çevrem hep buradan. Müziği seviyorum beraber müzik yapıyoruz. Ama müzikten önce öncelikle arkadaş çevrem buradan çoğu sosyal faaliyetlerim buraya bağlı."

Çatışmaların Çözümü

Elde edilen bulgulara göre öğrenci ve öğretmen arasında büyük çatışmalar yaşanmamaktadır. Çatışmaların çözümünde ise öğretmen çok ısrarcı olmadığı, öğrenciye baskı yapmadığı belirtilmektedir.

Öğretmen; "Ben çok ısrar etmiyorum öğrencilere yani zorla bir şeyi öğretmek ya da otorite kullanıp yapacaksın falan şeklinde bir tarzım yok. Çocuklara bırakıyorum."

Öğretmen ile öğrenci arasında öğrencinin çalgıyı tutuş pozisyonu ile ilgili hatasından dolayı anlaşmazlık yaşandığı görülmektedir. Öğrenciyi uyardığını ancak dikkate almadığını belirten öğretmen sorunun öğrencinin kol boyunun uzaması ile çözüleceğini düşünmekte ve öğrenciye baskı yapmamaktadır.

Öğretmen; "Öğrenci1 tekniğinde bir bozukluk var sağ el tekniğinde bağlamayı tutuş bakımından yanlışlıkları var. İkaz ettim bu konuda zor geldiğini ve off hocam yapmayalım çalışıyorum böylede çıkıyor ses gibi şeyler söylüyor. Çok üstüne gitmiyorum. Kol boyu falan biraz daha uzadığında biraz daha rahat kavrayacak ve bu sorunu ortadan kalkacak diye düşünüyorum."

Öğretmen görüşlerine göre Öğrenci6'nın her eseri çalmak istememesi sorun olmakta öğretmen bu durumu öğrencinin görev bilincini kullanarak çözmekte ve öğrenciyle arasındaki olumlu iletişimde çözüme katkısı olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra nota öğrenmek istemeyen Öğrenci6'yı öğretmenin önce zorlamadığı ancak daha sonra öğrencinin orkestrada partiyonunu takip etmek zorunda olduğunu anlamasıyla nota çalışmaya başladığı görülmektedir.

Öğretmen; "Öğrenci6 İstemediği bir şarkıyı çalmaz mutlaka sevmesi lazım. Bunu görev olarak düşün öyle çalacağız diye çözüyoruz. Yani o yine benim ikili ilişkilerime bağlı olarak beni kırmamak için çalışıyor yapıyor falan. Bir dönem sadece ben akorlar ile gitar çalayım hevesindeydi. Çok ısrar etmedim. Sonra toplu çalacağın zamanda nota okumak bilmek

zorundasın kendi partiyonunu takip edebilmek için dedim. Bu şekilde çalışmak zorunda kaldı.”

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci ve ebeveyn arasındaki etkileşimin bileşenleri nelerdir ve bu bileşenlerin öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklinde belirlenen ve öğrenci ve ebeveyn etkileşimi kategorisini temsil eden ikinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tema ve alt temalara göre özetlenmiştir.

4.2.1.Psikodinamik Etkenler

Öğrenci-ebeveyn etkileşiminde psikodinamik etkenler önemli bir role sahiptir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci ve ebeveyn etkileşiminde öne çıkan psikodinamik etkenler tutum, motivasyon, özyeterlilik ve özdüzenleme becerileridir.

Tutum

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010). Elde edilen bulgularda ebeveynlerin çocuklarının müzik eğitimlerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynler bu olumlu tutumu dile getirirken müzik eğitiminin çocuklarına katkıları üzerinde durmuşlardır. Örneğin; ebeveyn3 içine kapanık olan Öğrenci3’ün müzik ile kendisini ifade ettiğini belirtmektedir.

Ebeveyn3; “Öğrenci3 müzik yaparken kabuğundaki çocuk olmaktan çıkıyor.”

Ebeveyn6 ise müziğin Öğrenci6’nın özgüveni üstünde olumlu etkilerinden bahsederek öğrencinin müzik eğitimine dair olumlu tutumunu ifade etmektedir.

Ebeveyn6; “Müziğe başladıktan sonra genel anlamda bir özgüveni geliştirdi. Müziği sevdi. Yeteneğini fark etti. Kendinin farkına vardı.”

Ebeveynlerin çocuklarının müzik eğitimlerinin yanı sıra onların müzik yeteneklerine yönelik de olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Ebeveyn2’nin Öğrenci2’nin müzikte yetenekli olduğunu, notaları kolay öğrendiğini ve melodik hafızasının güçlü olduğunu belirtmesi ebeveynin öğrencinin müzik yeteneğine dair olumlu bir tutum geliştirdiğini göstermektedir.

Ebeveyn2; “Bence Öğrenci2’nin müzik kulağı iyi çok. Duyduğu bir şarkıyı birkaç defa dinlediğinde ezberleyebiliyor Notaları da benim beklediğimden çok daha çabuk öğrendi.”

Ebeveyn5 de Ebeveyn2 gibi çocuğunu yetenekli bulmaktadır. Ayrıca ebeveyn müziğin öğrenciye psikolojik olarak da iyi geldiğini ifade etmektedir.

Ebeveyn5; “Müzik rahatlatıyor onu. Müzisyen olarak da kulağı çok iyi iyi bir müzisyen bence algıları çok açık duyduğunu hemen kavıyor.”

Motivasyon

Motivasyon, öğrenci ve ebeveyn etkileşimini adına önemli bir psikodinamik etkidir. Öğrenci görüşlerine göre ebeveynin öğrencinin müzik yapmasına dair olumlu görüşlerini ya da yapıcı olmak şartıyla olumsuz görüşlerini bildirmesinin öğrencinin motivasyonunu olumlu etkilediği görülmektedir. Öğrenci2 ebeveyninin olumlu geri dönüşlerinden mutluluk duyduğunu ifade ederken ebeveynin yeterince iyi çalamadığı pasajlara biraz daha çalışarak başarılı olabileceğini söylemesinden de kendi düşüncesi de aynı yönde olduğundan herhangi bir rahatsızlık duymamaktadır.

Öğrenci2; “Evdekiler güzel çaldığımı düşündüklerinde ben çok mutlu oluyorum. Hata yaptığımda çalışarak düzeltebileceğimi söylediklerinde haklı olduklarını düşünüyorum. Çünkü bende öyle düşünüyorum.”

Öğrenci3’ün çalışırken ebeveyninin beğenilerini ifade etmesinden mutluluk duyduğu görülmektedir. Öğrenci4’ün de benzer biçimde kendisini ebeveynin dinlemesinden ve takdir etmesinden hoşnuttur.

Öğrenci3; “Annem ya da babam beni dinledikleri zaman onların hoşlarına gittiğini anladığımda mutlu oluyorum.”

Öğrenci4; “Mesela bir keresinde ben bir parçayı bitirmişken her şeyi bırakmışlar kapının önünde beni dinliyorlardı. Gerçekten sen mi çaluyorsun yoksa piyanonun demosundan mı gibi şeyler söylediler işte beğenmeleri hoşuma gitti.”

Özyeterlilik

Özyeterlilik bireyin belli yeteneklerine veya davranışlarına yönelik olan inancı olarak bilinmektedir. Elde edilen bulgularda ebeveynlerin çalgı çalmaya ve nota bilgilerine yönelik özyeterlilik inançları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin çalgı çalmaya ve nota bilgilerine özyeterliliklerine dair inançlarını ifade ederken geçmiş müzik deneyimlerinden bahsettikleri ve aldıkları eğitimden bahsettiği görülmektedir. Bulgulara göre Ebeveyn6 ve Ebeveyn1’in

çalğı çalmaya yönelik özyeterlilikleri diğer ebeveynlere göre daha yüksektir. Ancak Ebeveyn1'in nota bilgisine yönelik özyeterlilik inancının düşük olduğu görülmektedir. Birçok çalgıyı çalabildiğini belirten Ebeveyn6 nota bilmediği ve çalgıları profesyonelce çalamadığını bağlamayı ise ortaokuldan aldığı eğitim ile çalabildiğini belirtmektedir.

Ebeveyn6; "Profesyonelce çalmıyorum ama bütün çalgılardan ses çıkarabiliyorum. Kulak algısıyla nota olmaksızın kullanabiliyorum. Saz daha çok çalıyorum profesyonelce değil ama yatılı okulda aldığım eğitim parçası."

Ebeveyn6 gibi ortaokul döneminde bağlama eğitimi aldığını belirten Ebeveyn1 koro çalışmalarına da katıldığını ve bu katılımın lisans eğitimi süresince de devam ettiğini belirtmektedir. Ebeveyn1 bağlamayı belirlediği repertuar dahilinde çaldığını ve bu konuda uzmanlaşmadığını belirtmektedir.

Ebeveyn1; "Ben ortaokulda müzik dersi aldım o dönemde bağlama ve koro çalışmalarına girdim. Üniversite sürecine girdikten sonrada ben özel hani müzik anlamında sadece seçmeli ders olarak aldım halk müziği dersini aldım öyle bir etkileşimim oldu uygulamadan ziyade halk müziğini öğrenmek oldu. Kendi repertuarımca bağlama çalıyorum şuanda ama uzun vadede geliştirmedim."

Ebeveyn2, Ebeveyn3, Ebeveyn4 ve Ebeveyn5 ise müzik konusunda kendilerini yetersiz ya da başarısız bulduklarını belirtmiştir. Nota bildiğini ve geçmişte bir koroya katıldığını ve piyano çalmak istediğini ancak başarılı olamadığını belirten Ebeveyn4'ün nota bilgisine yönelik özyeterlilik inancının düşük olmadığı bu karşın çalgı çalmaya yönelik özyeterlilik inancının düşük olduğu görülmektedir.

Ebeveyn4; "Üniversitede bende Türk Halk Müziği korosundaydım. Çalgı çalmaya üniversite öğrencisiyken çok uğraştım bağlama çalmaya gitar çalmaya sonra Öğrenci4 piyano çalmaya başladığında bende çok heveslendim ama yapamadım bir türlü koordinasyonu sağlayamadım çok istedim ama başarılı olamadım. Nota bilgim var deşifre edebiliyorum notaları."

Ebeveyn3 ise geçmişte flüt, org ve bağlama çaldığını ancak günümüzde vakit ayıramadığını ve yeterince çalamadığını ancak nota bilgisinin olduğunu belirtmektedir. Ebeveyn3'ünde ebeveyn4 gibi nota bilgisine yönelik özyeterlilik inancının düşük olmadığı bu karşın çalgı çalmaya yönelik özyeterlilik inancının düşük olduğu görülmektedir.

Ebeveyn3; "İyi bir dinleyiciyim sesime güvenmediğim için sadece kendimce mırıldanırım. Çocukluğumda çaldım org çalıyordum flüt çalıyordum ama sonra iş temposu onlara ayırdığım vakti çaldı pek

çalamıyorum artık. Artı saz eğitimi aldım sertifikalı olarak ama sazım kırıldıktan sonra yenisini koymadım yerine ama nota falan biliyorum.”

Lisede flüt çaldığı ve bağlama ile ilgilendiğini ancak başarılı olamadığı belirten Ebeveyn5 aynı zamanda nota bilgisinin de olmadığını belirtmiştir. Ebeveyn5’in görüşlerinden yola çıkıldığında bireyin çalgı çalmaya ve nota bilgisine yönelik öz yeterliliğinin düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Ebeveyn5; “Ben sadece lisede flüt çalıyordum abimin sazı var bazen onu denemeye çalışırdım ama pek başarılı değilim nota olarak ekstra bir bilgim yok.”

Çalgı ya da nota eğitimi almadığını belirten Ebeveyn2 kendisini müziğe yatkın görmemektedir. Dolayısıyla ebeveynin hem nota bilgisine yönelik hem de çalgı çalmaya yönelik özyeterlilik inancının düşük olduğu söylemek mümkündür.

Ebeveyn2; “Herhangi bir müzik eğitimi almadım çalgı çalma konusunda eğilimim olduğu söylenemez.”

Özdüzenleme

İnsanlar, eylemleri için sonuçlar üreterek davranışlarını bir dereceye kadar kontrol edebilmekte, böylece özdüzenleyici etkiler yaratabilmektedir (Bandura,1977). Elde edilen bulgularda özdüzenlemenin bir parçası olan zaman yönetiminin öne çıktığı görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezinde müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı egzersizi yapmalarında zaman sıkıntısı yaşamaları önemli bir sorun teşkil etmektedir. Ebeveynlerde öğrencilerin zaman sorunu yaşadığına değinmektedir. Ebeveyn1 öğrencilerine ulaşım desteği sağlayarak zaman kaybetmesi önlemeye çalıştığını öğrencinin zaman yönetimine böyle katkı sağladığını belirtmektedir.

Ebeveyn1; “Zaman yönetimine biz zaman kaybı olmaması için herhangi bir servis araç kullandırmıyoruz çünkü servis olayına girdiğimiz zaman gerek okulda gerek burada çok ciddi zaman kaybı oluyor biz kendimiz bırakıyoruz o yüzden zaman kaybı olmuyor.”

Ebeveyn2 öğrencisinin çok yoğun olmasına rağmen zamanını iyi yönettiğini kısıtlı olan boş zamanlarını bile müziğe ayırdığını ifade etmektedir.

Ebeveyn2; “Çok yoğun temposu var ama o zamanları yaratıyor kendisine hatta sabahları bile bu sabah okula gitmek için on dakika vakti varsa parçaları çalışıyor tekrar ediyor bu hoşumuza gidiyor ama biraz süre olarak kendisine ayıracağı zaman az ama ondada müzikle değerlendirmeye çalışıyor.”

Ebeveyn3, Öğrenci3'ün programını kendisinin yaptığını ancak okulun bitiş ve Bilim ve Sanat Merkezi'nin başlangıç saatlerinin çakışmasından dolayı öğrenciye ulaşım desteği sağlayarak zaman kaybetmesini önlemeye çalıştığını belirtmektedir.

Ebeveyn3; "Programımı ona göre ayarlıyorum otobüste zaman kaybetmesin diye. Çünkü okuldan çıktığı zaman burası başlamış oluyor. Zamanla yarışında birazcık ona destek olmaya çalışıyorum ama hani şu zaman diliminde bunu yap bu zaman diliminde bunu yap gibi bir plan yapmama gerek yok çünkü o haftalık programını kendisi yapıyor."

Ebeveyn6, öğrencisinin zaman yönetimi konusunda başarısız olduğunu belirtirken, ebeveyn olarak bir müdahale de bulunamadıklarını ifade etmektedir.

Ebeveyn6; "Bu tip çocuklarda kontrol mekanizması kurulmuyor. Zaman yönetimine de biz karışmıyoruz ama kendi de düzenlemiyor zamanı akışına bırakıyor gibi geliyor bana. Planlı değil kesinlikle."

2.2. Kişisel Etkenler

Ebeveynlik Stili

Bulgulara göre ebeveynlerin benimsediği ebeveynlik stili çocuğuyla arkadaş gibi konuşabilmeyi ve ona karşı fazla müdahaleci ve baskıcı bir tavrı olmamayı kapsamaktadır. Örneğin; Ebeveyn1'in çocuğuna arkadaşça yaklaştığı ve ona bir yetişkine olduğu gibi davranmaya çalıştığı görülmektedir.

Ebeveyn1; "Her ne kadar anne ve baba olsak bile mümkün olduğunca arkadaşlık seviyesinde kalmaya çalışıyoruz. Hiç bir zaman çocuk ya da bebek olarak değil de bir birey olarak davranırız."

Ebeveyn2'nin Öğrenci2 ile sıcak ve açık bir diyalog içinde olduğunu ve sorgular nitelikte olmayarak çocuğunun iletişim sırasında herhangi bir baskı hissetmemesi için çabaladığı görülmektedir.

Ebeveyn2; "Ben hep konuşurum sorgular gibi değil ama ufak sorularla gelip giderken ben götürdüğüm için biz yol boyunca sohbet ederiz. güzel bir ilişkimiz bir diyalogumuz vardır."

Ebeveyn4 ile Öğrenci4'ün yakın bir ilişkiye sahip oldukları bununda Öğrenci4'ün kendisini rahat hissetmesine ve çalışmasına yoğunlaşabilmesine etki ettiği görülmektedir.

Ebeveyn4; "Bizim zaten onunla birebir olan ilişkimiz yeterince sıcak ve samimi, tabii böyle olunca kendini daha rahat hissediyor yapacağı şeylere kendini daha iyi veriyor."

Ebeveyn6 ise Öğrenci6 üstünde kontrol ve baskı oluşturmadıklarını, öğrencinin yeterliliklerinden dolayı buna ihtiyaç duymadıklarını belirtmektedir. Ancak öğrenciyi rahatsız etmemek adına kurdukları nispeten uzak bağ ebeveynin olan bitenden habersiz olmasına ve endişe duymasına da sebep olmaktadır.

Ebeveyn6; “Onu rahatsız etmiyoruz. Çok klasik titiz ve sıkıcı ebeveyn modellerine benzememeye çalışıyoruz. Çocuğun kapasite ve yetenekleri olduğunu fark ettiğimiz için müdahale etme ihtiyacı duymuyoruz çok ama endişelerimizde oluyor.”

Kaynaklar

Ebeveynlerin çocuklarına müzik gelişimi ve öğrenmesi konusunda katkılarında onlara ihtiyaç duydukları çalgıları temin etmeleri öne çıkmaktadır. Aynı zamanda ulaşım desteği sağlamak da ebeveynlerin çocuklarının müzik eğitimleri için kullandıkları kaynaklardandır. Ebeveyn1 ve Ebeveyn3’ün görüşlerine göre çocuklarına çalgı temin etmek ve ihtiyaç duyduğunda ulaşım desteği sağladıkları görülmektedir.

Ebeveyn1; “Bence çalgı ihtiyacı olduğunda ya da bir sıkıntısı olduğunda mümkün olduğunca zaman ve araç olarak kısaca ona destek olabiliyoruz.”

Ebeveyn3; “Bir programda yer aldığında gerekirse hemen arabayla getir götür yapıyoruz bu anlamda desteklerimiz var artık ikinci çalgı çalmak istiyorum dedi gitar olarak karar verdi onuda aldık.”

Ebeveyn6 ve Ebeveyn2’nin ise öğrenciye çalgı temin ederek yardımcı olduğu görülmektedir.

Ebeveyn2; “Evde de çalışabilmesi amacıyla bir dijital piyano aldık.”

Ebeveyn6; “Burada klasik gitarını aldık. Elektrogitar alacağım dedi aldık baktık modeli eskidi söz verdi istediğim liseye gireceğim dedi bana şu elektrogitarı alın dedi başardı onu da aldık.”

4.2.3. Kişilerarası Etkiler

İki ve daha fazla bireyin işbirliği içinde olduğu durumlarda kişilerarası boyutların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu boyutlar değerler, rol beklentileri, çatışmalar ve çözümleri, yanıt verebilirlik, çoklu kontrol, öğretmen ve ebeveyn katılımı olabilmektedir (Crech ve Hallam, 2003). Elde edilen bulgulara göre ise çalışma grubundaki öğrenciler ve ebeveynleri arasında ebeveyn katılımı, çatışmalar ve çözümleri ile kardeş etkilerine dair boyutlar ortaya çıkmıştır.

Ebeveyn Katılımı

Ebeveynin eğitim sürecine katılımı çocuğuyla birlikte derslere katılmak, notlar almak, çocuğu evde pratik yaparken ona rehberlik etmek, çocuğa müzik dinletmek, onu destekleyen ve cesaretlendiren bir ev ortamı oluşturmaya çalışmak ve çocuğunun grup ders, çalıştay ya da konser gibi etkinliklerine katılmak şeklinde gerçekleşmektedir. Elde edilen bulgularda ebeveyn katılımı öğrencinin evdeki egzersizlerini denetlemek, birlikte müzik dinlemek ve konserlere katılmak olarak ortaya çıkmıştır. Fakat egzersiz denetiminin öğrencilerin isteği ile şekillendiği görülmektedir. Bu da çalgı çalmak konusunda kendilerini diğer ebeveynlere göre daha yeterli gören Ebeveyn1 ve Ebeveyn6'nın egzersiz denetiminde bulunamamasına sebep olmaktadır. Öğrenci1 ve Öğrenci6'nın ergenlik döneminde erkek öğrenciler olması da ortak özellik olarak dikkat çekmektedir. Ebeveyn1 öğrencinin çalışmasına katılmadığını ancak bağlama sanatçısı olan dedesinin yanında çaldığını ifade ederken Öğrenci1 de bu görüşleri destekler nitelikte görüş bildirmektedir. Öğrenci1 egzersizlerinde ebeveyn katılımından hoşlanmamakta sadece dedesine çalmaktan hoşnuttur.

Ebeveyn1; "Çalışmasını kontrol etmiyoruz. Herhangi bir kontrol olayı olmuyor ama şiddetle biz evde dinlemek istiyoruz. Bazen babam aile falan toplandığı zaman şöyle oluyor doğaçlama olarak babam çalmaya başlıyor."

Öğrenci1; "Bazen babam dinliyor gelip ama genelde kaçıyorum. Sevmiyorum dinlemelerini. Ama dedemlere yanına misafirliğe gittiğimizde çalıyorum. Zaten çok fazla çalmadığım için yanlarında çalmamı onlar benden daha çok istiyor."

Öğrenci6 da Öğrenci1 gibi egzersizlerinde ebeveyn katılımını istemediğini belirtmektedir. Öğrenci6'nın başka insanlara çalarken performans kaygısı yaşamamasına rağmen ebeveynine çalarken bu durum ortaya çıkması dikkat çekicidir. Ayrıca öğrenci ebeveyniyle farklı müzik beğenilerine sahip olduğu için yaptığı müziğin ebeveyni tarafından anlaşılmadığını düşünmektedir.

Öğrenci6; "Yardım eden evde yok kendim çalışıyorum. Evdekiler dinlemek istiyor da ben çok istemiyorum. Normalde insan içinde çalarken daha rahat oluyorum ama onlarla çalarken terliyorum bide anlamıyorlar ne çaldığımı sevdiklerimiz zevklerimiz tamamen farklı."

Ebeveyn6'nın ise öğrencinin isteği doğrultusunda hareket ederek egzersizlere katılmadığı, öğrencinin bireysel çalıştığı görülmektedir.

Ebeveyn6; “Gözlemlemeye fırsat vermiyor. Bir parça çal bize dinleyelim konser ver bize falan diye takıldığımızda yanaşmıyor. Odasına kapanıp kendi çalışıyor.”

Öğrenci2, Öğrenci3, Öğrenci4 ve Öğrenci5 ise çocuklarına evde çalgı egzersiz yaparken onları gözlemleyerek ya da dinleyerek yardımcı olduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin ise bu katılımdan memnun oldukları görülmektedir. Öğrenci2'nin ebeveynin onu dinlemesini istediğini belirten Ebeveyn2 öğrenciyi gözlemlediğini ve dinlediğini ifade etmektedir. Öğrenci2 de ebeveyninin nota bilmediği için yardımcı olamadığını ancak dinlediklerini ifade etmektedir.

Öğrenci2; “Onlar notaları tam bilmedikleri için yardımcı olamıyorlar. Beni dinliyorlar sadece.”

Ebeveyn2; “Çalışmalarını gözlemliyoruz zaten burada eğitime başladıktan sonra notaları öğrendi. Biz kaba tabirle sadece bir dinleyici olarak takip edebiliyoruz. Çalarken de zaten anne baba dinleyin diyor.”

Öğrenci3 ebeveyninin müzikle uğraşmadığı sadece müzik beğenilerinin benzer olduğunu bununda çalışmalarına yardım etmesi için yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Ancak ebeveynin öğrenciyi dinlediği görülmektedir.

Öğrenci3; “Ailemizde müzikle uğraşan biri yok. Sadece annemle müzik zevkimiz biraz daha benziyor gibi onun dışında çalışmalarına çok yön veremiyor. Ama dinliyorlar.”

Ebeveyn3 ise dinleyici olarak oldukça aktif olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci3'ün birçok müzik deneyiminde ilk yorumları kendisinin yaptığı görülmektedir.

Ebeveyn3; “Öncelikle çalışmış olduğu parçanın ilk dinleyicisi benim. Söz yazıp beste yapıyor ilk dinleyicisi benim. Notası olmayan parçalara nota yazıyor ilk dinleyicisi benim. İlk yorumları benden alıyor. Olmuş olmamış biraz daha çalışman lazım kulağımı tırmalıyor gibi yorumlardan bulunuyorum.”

Diğer ebeveynler gibi sadece dinlemekle yetinmeyen Ebeveyn4'ün ise öğrencinin parçayı deşifre edip daha akıcı hale getirene kadar geçen sürecinde öğrenciyi öğretmen gibi rehberlik ettiği görülmektedir.

Ebeveyn4; “Notaları deşifre etmesinde yardımcı oluyorum. Notaları beraber okuyoruz vuruşlarına bakıyoruz sonra parça parça çalışıyoruz. Bütün parçayı bir seferde çalmaya çalışmıyoruz.”

Öğrenci4 ise geçmişte annesinin kendisine yardımcı olmak adına notaları öğrendiğini ancak şuan yardıma ihtiyaç duymadığını ve kendisi çalıştığını gerektiğinde anne ya da babasına dinlettiğini belirtmektedir.

Öğrenci4; “Üç yıl önce annem benim için baya baya notaları ezberlemişti takıldığım yerde söylemek için ama şimdi parçayı deşifre ediyorum kendim çalışıyorum. Anneme ya da babama dinletiyorum.”

Öğrenci5 annesiyle benzer müzik beğenisine sahip oldukları için çaldığı repertuarın annesini tarafından bilindiğini ve annesine dinleterek ondan hatalarını kontrol etmesini istemektedir. Aynı zamanda babasının da dinleyici konumunda olmak istediğini belirten Öğrenci5 bu durumdan da hoşnuttur.

Öğrenci5; “Annemde bu tür müziğe oldukça meraklı benim çaldığım parçaların çoğunu biliyor. Oda burası böyle olacak şöyle olacak gibi düzeltmeler yapıyor bana yardım ediyor. Annemden destek alıyorum. Babamda getir çal dinleyelim diyor. Onun isteği üzerine çalmam benim hoşuma gidiyor.”

Ebeveyn5’te öğrenci5’in görüşlerine paralel olarak öğrenciyi istediği zaman dinlediğini ve bildiği bir eser ise hatalarını düzeltbildiğini ifade etmektedir. Ayrıca Ebeveyn5’in öğrencinin müzik gelişimini de takip ettiği görülmektedir.

Ebeveyn5; “Bize dinletmek istiyorsa dinliyorum ama gel bakalım dinleyelim demek istemiyorum. Anne bak dinle şurası oluyor mu eğer bildiğim bir parçaysa mesela bu şekil mi güzel yoksa bu türümü o şekil bir yardımım oluyor yani. Bir parçayı bana dinlettiği zaman ben ona hiç söylemiyorum bir kaç zaman sonra tekrar istiyorum. Bu parçayı çok seviyorum tekrar bana dinletir misin diye aslında onu dinlemek istiyorum bakıyorum arada gerçekten bir fark var mı?”

Birlikte müzik dinleme ve konserlere katılma halinde gerçekleşen ebeveyn katılımında ise müzik beğenilerinin farklılığı öğrenci için sorun teşkil edebilmektedir. Ancak ebeveyni ile ortak müzik beğenisi geliştiren öğrenciler de vardır. Ebeveyn3, Öğrenci3 ile ortak müzik beğenilerine sahip oldukları ve bununda birlikte konsere gitmelerini sağladığı görülmektedir.

Ebeveyn3; “Bende kızımda senfonik rock severiz. Tarja’nın konseri vardı İstanbul’da ve bizim gitmemiz gerekiyordu. Ben ona çok güzel bir sürpriz yaptım. Beraber konsere gittik.

Öğrenci5 ile ortak müzik beğenisine sahip olan Ebeveyn5 birlikte müzik dinlediklerini müzik hakkında konuştuklarını ve birlikte konserlere katıldıklarını ifade etmektedir.

Ebeveyn5; “Birlikte müzik dinliyoruz. Genelde tarzımız aynı olduğu için bak bunu duydum çok farklı güzelmiş diyorsam dinliyor evet anne gerçekten çok güzelmiş diyor. Hem enstrümantal gösterilere hem de normal konserlere gidiyoruz. “

Ebeveyn1’in çocuğuyla eskiden birlikte müzik dinleyebildikleri ancak şurada Öğrenci1’in birlikte müzik dinlemekten hoşlanmadığı ve müzik beğenilerinin farklılığından dolayı ebeveyni tarafından anlaşılmayacağını düşündüğü görülmektedir

Ebeveyn1; “Aslında birlikte müzik dinleme gibi bir durumumuz yok. Örnek veriyorum araçta giderken TRT Türkü standart kanalımızdı eskiden radyoyu dinlerdik beraber ama artık telefonda kendi müzik dinlemeyi tercih etmeye başladı. Beraber dinleyelim dediğimde de siz benimkileri dinlemezsiniz diyor.”

Ebeveyn6, Öğrenci6’nın yabancı müzik dinlemekten hoşlandığını kendisinin ise müzik beğenisinin farklı olduğunu belirtmektedir. Bu kopukluk sebebiyle birlikte müzik dinleyemedikleri ve konserlere katılmadıkları görülmektedir. Ebeveyn6 eskiden müzik adına daha fazla paylaşım yaptıklarını, şuan ergenlik etkilerinin bu duruma sebep olduğunu ve geçici olduğunu düşünmektedir.

Ebeveyn6; “Öğrenci6 daha çok yabancı ağırlıklı müziklerle ilgileniyor son bir kaç yıldır. Bizde ona yabancıyı yabancı kültüre böyle olunca bir kopukluk oluyor. Özgün müzik Türk pop türkü bahsettiğimizde çocuk bunlara şu anda kapalı, ergenliğin verdiği bir çizgisi olduğunu düşünüyorum. Zamanla aşacaktır bunları ama bir konsere beraber gidemiyoruz küçükken daha çok yapıyorduk son iki yıldır bu olmuyor bağımsız hareket etmeyi seviyor.”

Kardeş Etkileşimi

Elde edilen bulgularda ev ortamında ebeveynlerin dışında öğrencinin müziğe dair paylaşımlar yapabileceği kardeşlere dair durumlar söz konusudur. Öğrenci5 ve Ebeveyn5’in görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre Öğrenci5’in kardeşine çalgı öğretmeye çalıştığı, ona öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Öğrenci5 kardeşinin de çalgı çalmak istediğini ve ona notaları öğrettiğini belirtmektedir. Hafta sonları kardeşinin isteğiyle onu ödevlendirmekte ve daha sonra kontrol ederek kardeşine öğretmenlik yapmaktadır.

Öğrenci5; “Kardeşim çok fazla çalmak istiyor. Geçen yıl keman aldırıldık ama çok ilerletemedi. Ona yeterince nota öğrettiğimi düşünüyorum. Evde bir orgu var yeni aldık. Onu da çalışıyor arada. Pazar günleri abi bana öğretir misin diyor geliyor şurası şöyle falan diye anlatıyorum. Sen git biraz çalış biraz sonra gel bana ben kontrol edeyim diyorum. O biraz çalışıp geliyor. “

Ebeveyn5'in ise kardeş etkileşimini Öğrenci5'in tekrar yapabilmesi açısından desteklediği görülmektedir.

Ebeveyn5; “Hafta sonları gel kardeşin kemani çok seviyor çalmak istiyor notaları öğret diyorum aslında bir tekrar olsun ona istiyorum.”

Çatışmaların Çözümü

Bulgulara göre öğrenciler ve ebeveynleri arasında müzik gelişimi ve öğrenme süreçlerine dair büyük çatışmalar yaşanmamaktadır. Çatışmaların çözümünde ise bazen ebeveynin bazense öğrencinin çözüm ürettiği görülmektedir. Ebeveyn1 çatışma yaşamadıklarını ancak öğrenciye yardımcı olmaya ve onu baskı altında tutmamaya özen göstermelerinin bu sonuca etki ettiği görüşündedir.

Ebeveyn1; “Çatışma değil ama mesela çalgısını yanına almayı unuttuğu zaman mümkün olduğunca sağlamaya çalışıyorum. Yönlendirme yapmadığımız için çatışmada olmuyor.”

Öğrenci2 ise çalgısının yüksek seste çalmasının ebeveyn televizyon izlerken ya da telefon ile konuşurken sorun teşkil ettiğini ancak sesi kısarak sorunu çözdüğünü ifade etmektedir.

Öğrenci2; “Çok yüksek sesle çaldığımda onlar televizyon izlediklerinde falan rahatsız oluyorlar bende sesini kısıyorum. Annem babam telefonda konuşunca çok ses oluyor piyano bende sesini kısıyorum o zaman. Sorun olmuyor. Sorun olduğunda da çözümleri oluyor.”

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci-öğretmen-ebeveyn arasındaki etkileşimin bileşenleri nelerdir ve bu bileşenlerin öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklinde belirlenen ve öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimi kategorisini temsil eden üçüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tema ve alt temalara göre özetlenmiştir.

4.3.1.Psikodinamik Etkenler

Öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşiminde psikodinamik etkenler önemli bir role sahiptir. Elde edilen bulgularda öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşiminde öne çıkan psikodinamik etkenler olarak tutum ve motivasyon boyutları ortaya çıkmıştır.

Tutum

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010). Elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin öğretmene yönelik tutumları olumludur. Ebeveyn1 öğretmenin, Öğrenci1'in müzik gelişimi ve öğrenme sürecinde büyük katkıları olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin öğretme davranışı dışında öğrenci ile iyi bir iletişim bağı geliştirmesini ve öğrenciye birey olarak davranmasını takdir eden Ebeveyn1 bunun derslere de yansıdığını ifade etmektedir.

Ebeveyn1; "Bu müzik öğrenme sürecinde birinci derecede katkısı öğretmenindir. Ciddi anlamda aralarında çok iyi bir bağ var. O süreci hani çok çok olumlu etkiliyor. En önemlisi kesinlikle çocuk olarak bakmıyor. Bir öğrenci seviyesinde değil de daha çok bir birey olarak yetişkinle çalışıyor gibi çalışıyor ve o paylaşım içerisinde oluyor ve oradaki verdiği katkıyı direk karşılığını görebiliyor."

Ebeveyn2, Öğrenci2 ve öğretmen arasında iyi bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Ebeveyn2 Öğrenci2 ile konuştuğunda Öğrencinin öğretmeni hakkında olumlu konuştuğunu belirtmektedir.

Ebeveyn2; "Çok olumlu aralarında çok güzel bir ilişki var. Duygusal olarak öğretmen öğrenci ilişkisini kurabilmişler diye düşünüyorum. Sorduğumda öğretmenini sevdiğini söylüyor. Duygusal bağı var gibi hiç kızmıyor bana öğretmenim yani geç kaldığımda ya da bir şeyi yapamadığımda kızmıyor diyor."

Öğretmen hakkında olumlu düşüncelere sahip olan Ebeveyn4, Öğrenci4'ün derste sıkılmamasını ve derse gelmekte istekli olmasını öğretmenle kurduğu ilişkiye bağlamaktadır.

Ebeveyn4; "Hem sıcakkanlı hem sevecen iletişimini gayet olumlu buluyorum. O yüzden Öğrenci4 dersi severek geliyor. İletişimi iyi olduğu için sıkılmıyor."

Ebeveyn6 öğretmenin öğretmenlik davranışlarının yanı sıra Öğrenci6 ile iyi bir iletişim bağı geliştirdiğini ve öğrencinin müziği sevdiğini belirtmektedir.

Ebeveyn6; "Öğrenci6 müziği hem arkadaşları açısından hem de öğretmenin sayesinde sevdi. Öğretmeni müzik tekniği açısından çocuklara katkı sağladı."

Motivasyon

Motivasyon bireyin özellikleri ile bulunduğu çevre arasındaki karmaşık etkileşimlere ve çevrenin bireyi ne kadar ödüllendirildiğine bağlı olduğu alanyazında belirtilmektedir. Motivasyon faktörü öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşiminde önemli bir role sahiptir. Ebeveyn2'den elde edilen bulgulara göre öğrencinin öğretmeniyle iyi bağlar kurması onun müziği sevmesini ve daha istekli çalışmasını sağlamaktadır.

Ebeveyn2; “Öğretmeniyle iyi bir diyalog kurması onu sevmesi müziği de daha çok sevmesine yol açtı diye düşünüyorum.”

Ebeveyn öğrencinin öğretmenle samimi bir iletişim kurduğunu ve öğretmenin olumlu yaklaşımlarının öğrencinin motivasyonunu arttırdığını belirtmektedir.

Ebeveyn4; “Öğretmeni ile arasında sıcak bir bağ var bence. Öğretmeni olumlu yaklaştığında tabi daha heyecanlı ve istekli oluyor.”

Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre ise Ebeveyn3'ün öğrenciyle birlikte müzik etkinliklerine katılarak müzik öğrenme sürecinde yer almasının öğrenciyi motive ettiği görülmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci3'ün aile hayatında müzik var. Birlikte operaya da giderler konsere de giderler. Bu durum öğrenciyi motive ediyor.”

Öğretmene göre Ebeveyn5'in öğrenciyle birlikte müzik yapmasının öğrencinin motivasyonunu yükseltmektedir.

Öğretmen; Öğrenci5' özellikle annesinin çok motive ettiğini düşünüyorum. Annesi bildiği eserlere sözle eşlik ediyor bundan çok hoşnut annem söyledi ben çaldım hocam diye anlatıyor.”

Bulgulara göre öğretmen ebeveynlerin öğrencilerin evdeki egzersizlerini denetlemesini istememektedir. Bu denetimin öğrenci üzerinde baskı oluşturacağını ve motivasyonunu olumsuz etkileyeceği görüşündedir.

Öğretmen; “Çok fazlada sıkıştırmak ürkütebilir ya da müzikten soğutabilir diye düşünüyorum yani şu anki beklentimiz ödevlerini evde tekrar etmeleri ve bu beklentiye karşılık buluyorum ama ben kesinlikle demiyorum denetleyin falan diye çocuğun içinden gelmedikten sonra zorlayıcı olmak negatif etki yaratır diye düşünüyorum.”

4.3.2.Kişisel Etkenler

Yaş ve Cinsiyet

Öğretmenden elde edilen bulgulara göre öğretmen ve ebeveynler kız öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilmektedir. Erkek öğrencilerle ise özellikle ergenlik döneminde iletişimsel sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durumda ebeveynlerin isteklerini yaptırmak konusunda öğretmenden yardım isteyebildikleri görülmektedir.

Öğretmen; “Benimle kız öğrencilere oranla erkek öğrenciler biraz daha zor iletişim kurabiliyorlar. Genelde erkek çocuklar biraz aileye karşı da ketum oluyorlar çok haberdar etmez konuşmazlar genellikle ailelerin biz öğretmenlere söyler şunu söyler misiniz biz söyleyin ve yapmıyor siz söyleyince yapıyor gibi talepleri oluyor. Küçükken öyle değillerdi ama ergenlik etkileri galiba.”

Ebeveynlerden elde edilen bulgulara göre ise öğrencisi ergenlik döneminde ve erkek olanlar egzersizlerinde ebeveyn katılımına sıcak bakmamakta ve ebeveynle birlikte müzik dinleme konserlere gitme gibi müzik etkinliklerine katılmaktan müzik beğenilerinin farklılığından dolayı uzak durmaktadır. Öğrenci1 ebeveyninin kendisi dinlemesinden hoşlanmadığını ifade ederken Ebeveyn1 öğrencinin farklı müzik beğenilerinden dolayı birlikte müzik dinlemeyi istemediğini belirtmektedir.

Öğrenci1; “Bazen babam ben çalışırken dinliyor gelip ama genelde kaçıyorum. Sevmiyorum dinlemelerini.”

Ebeveyn1; “Beraber müzik dinleyelim dediğimde de siz benimkileri dinlemezsiniz diyor.”

Benzer biçimde Ebeveyn6 ve Öğrenci6 arasında müzik adına kopukluklar yaşandığı görülmektedir. Ebeveyn6, Öğrenci6 ile ortak müzik beğenisine sahip olmadıklarını belirtirken, Öğrenci6 egzersizlerine ebeveyn katılımını olumlu karşılamamaktadır.

Ebeveyn6; “Öğrenci6 daha çok yabancı ağırlıklı müziklerle ilgileniyor son bir kaç yıldır. Bizde ona yabancıyız yabancı kültüre böyle olunca bir kopukluk oluyor.”

Öğrenci6; “Yardım eden evde yok kendim çalışıyorum. Evdekiler dinlemek istiyor da ben çok istemiyorum.”

Amaç ve Beklentiler

Elde edilen bulgularda öğrenci, öğretmen ve ebeveynin öğrencinin müzik eğitimine dair amaç ve beklentileri öğrencinin mesleki seçimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Ebeveyn1, Ebeveyn2, Ebeveyn4 ve Ebeveyn5'in çocuklarının müzik eğitimleri ile ilgili gelecek beklentilerinde müziği hobi olarak devam ettirecekleri yönünde bir eğilim vardır. Bu beklentinin altında çocuklarının müzik dışında farklı akademik alanlarda da (matematik, fizik, kimya vb.) üstün başarı gösterdiklerini ve çocuklarının isteğinin de bu yönde olduğunu bilmeleri yatmaktadır. Amaç ve beklentiler bu ebeveyn ve öğrenci çiftleri arasında çatışmaya yol açmamaktadır. Öğretmen ise beklentilerini öğrencinin isteklerine göre şekillendirmektedir. Dolayısıyla öğrenci ve ebeveynin müzik eğitimine dair gelecek beklentilerinin uyumlu olduğu durumlarda öğretmen de benzer düşüncelerle işbirliğini tamamlamaktadır. Öğrenci1 müzisyenlik yaparak para kazanmayı düşünmediğini bunun hobi olarak kalmasını istediğini belirtirken; Ebeveyn1 de Öğrenci1'i destekler nitelikte görüşler sunmuş ve yönlendirme yapmadıklarını belirtmiştir. Öğretmen ise öğrenci ve ebeveynle benzer biçimde Öğrenci1'in müziği hobi olarak devam ettireceğini ve ailelerin genel eğiliminin de bu yönde olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci1; "Ben müziği meslek olarak düşünmüyorum. Zaten ekstra olarak yani benim için. Çok stresli olduğun zaman alıyorsun eline bağlamayı bütün stresini atıyorsun. Bu benim için yetiyor."

Ebeveyn1; "Öğrenci1 müziği ana iş olarak düşünmüyor. Bunu bir hobi olarak yaptığını söylüyor. Bizimse şöyle olsun ya da böyle olsun diye bir yol haritasında kesinlikle bir belirleyiciliğimiz yok olamaz."

Öğretmen; "Öğrenci1'in müziği meslek olarak seçeceğini sanmıyorum. Ailesiyle de uyumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü genel olarak velilerimiz müzikle ilgili bir yol çizmelerinden yana değil."

Henüz sekiz yaşında olan Öğrenci2 bir hedefi olmadığını belirtirken, öğrencinin müzisyen olmasını beklemediğini ve yönlendirici olmanın doğru olmadığını ifade eden ebeveyni öğrencinin bu konuda bir fikir sahibi olduğunu sanmamaktadır.

Öğrenci2; "Henüz bir hedefim yok hiç öyle bir şey aklıma gelmedi düşünmedim ama tabii olsun da çok isterim."

Ebeveyn2; "İleride konservatuara gitsin ya da ünlü bir sanatçı olsun gibi bir beklentim yok. Yönlendirme yapmayı doğru bulmuyoruz. Şuanda da kızımın konservatuar hakkında bilgisi olduğu sanmıyorum."

Öğretmen ise Öğrenci2'yi amaçlarını bilecek kadar iyi tanımadığını fakat kararlı ve iyi çalışmaya devam etmesi halinde iyi bir müzisyen olabileceğini belirtmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci2'yle yeni tanıştık. Aslında çok da tanıdığım söylenemez. Eğer istikrarlı bir şekilde devam ederse iyi bir noktaya gelir diye düşünüyorum.”

Öğrenci4 de müziği hobi olarak devam ettirmek istediğini ailesinin ona bu konuda baskı yapmadığını ve seçimini kendisine bıraktıklarını belirtmektedir.

Öğrenci4; “Büyüyünce müzik alanında bir meslek düşüncem yok çünkü hobi olarak yapmak istiyorum. Ailem beni serbest bıraktı ne istersen onu seç dedi. Bende kendime doktorluk seçtim.”

Ebeveyn4'ün öğrencinin müzik dışında farklı akademik alanlarda da oldukça başarılı olması sebebiyle öğrenciyi şuanda konservatuara yönlendirmedikleri ancak gelecek için kararı öğrenciyi bıraktıkları görülmektedir.

Ebeveyn4; “Akademik olarak da başarılı bir çocuk öyle olmasa müzikten ilerlesin konservatuardan devam etsin üniversite eğitimini o şekilde alsın diye düşünebilirdik ama şuanda müzik eğitimi hobi aşamasında ilerde kendisi isterse yine seçim onun.”

Öğretmen ise öğrencinin amaç ve beklentilerinin ailesi tarafından şekillendirildiğini düşünmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci4'ünde isteği müziği hobi olarak yapmak. Müziği kariyer olarak seçmemeleri istemelerindeki sebep öğrencinin istememesi değil bence ailenin istediği bu yönde.”

Öğrenci5'inde müziği hobi olarak devam ettirmek istediği görülmektedir. Ailesiyle beklentilerinin uyumlu olduğunu düşünen öğrenci ailesinin onu matematikte daha başarılı olduklarını ifade etmektedir.

Öğrenci5; “Ben zaten müziği anadal olarak değil hobi olarak düşünüyorum. Ailem de bence benim gibi düşünüyor ama hiç konuşmadık emin değilim. Çünkü matematikte daha iyi olduğumu düşünüyorlar.”

Ebeveyn5 ise öğrencinin geleceği adına ebeveyn olarak beklentilerde bulunmasının çocuk üzerinde baskı oluşturacağını ve Öğrenci1'in kararlarına saygı duyduğunu belirtmektedir.

Ebeveyn5; “Beklentilerimin çocuğu baskı altına alacağını düşünüyorum. Kendi isteğiyle ne yapmak isterse ben yanındayım, müzikal anlamda da devam etmek isterse konservatuara falan saygı duyarım.”

Öğretmen ise Öğrenci'lin bu konuda belirleyici olduğunu ve ailenin herhangi bir baskısının bulunmadığını ifade etmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci5 başka meslek seçeceğini söylemişti. Öğrencinin isteği belirleyici bu konuda.”

Öğrenci3'ün amacı hem başka bir meslek hem de müziği meslek edinmek ve müzikte ilgilendiği alanda kariyer yapmaktır.

Öğrenci3; “Ayrı bir mesleğimde olsun istiyorum ama opera okumak istiyorum üniversitede müzikte kariyerde yapmak istiyorum seçmelere operalara müzikallere katılabilirim belki.”

Ebeveyn3 ise Öğrenci3'ten farklı beklentilere sahip olup, çocuğunun müziği sadece hobi olarak devam ettirmesini istemektedir. Öğrenciyle Türkiye'deki sanat kurumları ve sanatçıların durumlarını konuşup onu ikna ettiğini düşünmektedir.

Ebeveyn3; “Müzik bizim için temel meslek olmayacak hobi olarak yapacak belki ilerde yarı zamanlı konservatuarda okuyabilir üniversitede. Yurt dışında olsa belki ama Türkiye şartlarında sen emeğinin karşılığını alamazsın dedim oda mantıklı dedi ve kabullendi.”

Öğretmen ise Öğrenci3'ün müziği meslek edinmek istediğini ancak ailesinin görüşünün bu yönde olmadığını bilmektedir. Beklentilerini öğrencinin isteklerine göre şekillendiren öğretmen öğrenci3'ün hayatına müzikle devam etmesine sıcak bakmaktadır. Ancak yüksek katılımlı bir öğretmen olarak ebeveynin isteklerine karşı duyarsız kalmamakta ve öğrenciye müzisyen olması için baskı yapmamaktadır.

Öğretmen; “Öğrenci3'e bıraksak hayatına müzikle ilgili yön vermek istiyor. Aile işin içine girdiği zaman farklı meslekler seçmesi gerektiğini empoze ediyor ona. Bende müzik okumasını isterim. Ama sürekli bunu gündeme getirmiyorum çünkü aile faktörü de var onların beklentileri var benim açımdan öncelik çocuğun ne istediği.”

Öğrenci6 da Öğrenci3 gibi müzisyenliği meslek tercihleri arasında değerlendirmektedir. Ancak Öğrenci3'ten farklı olarak ebeveyni bu duruma karşı çıkmamaktadır:

Öğrenci6; “Para kazanmayı amaçladığım bir alan olabilir müzik ilerde meslek olarak yapmayı düşünüyorum.”

Ebeveyn6 “Hobi olarak da yapabilir meslek olarak da. Bu konuda bir ön yargım yok.”

Öğretmene öğrencinin iyi bir müzisyen olabileceğini fakat müzik dışında farklı akademik alanlarda da oldukça başarılı olması sebebiyle öğrenciye baskı yapmak istemediğini belirtmektedir:

Öğretmen; “Öğrenci6 müzikal açıdan iyi bir elektro gitarist olur bence. Ama diğer alanlarda da başarılı olduğu için öyle bir baskı kuramam.

4.3.3. Kişilerarası Etkiler

İki ve daha fazla bireyin işbirliği içinde olduğu durumlarda kişilerarası boyutların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu boyutlar değerler, rol beklentileri, çatışmalar ve çözümleri, yanıt verebilirlik, çoklu kontrol, öğretmen ve ebeveyn katılımı olabilmektedir (Creech ve Hallam, 2003). Elde edilen bulgulara göre ise çalışma grubundaki öğretmen, öğrenciler ve ebeveynleri arasındaki etkileşimde çoklu kontrol, yanıt verebilirlik, ebeveyn katılımı, öğretmen katılımı, çatışmalar ve çözümleri ile akran etkilerine dair boyutlar ortaya çıkmıştır.

Çoklu Kontrol

Çoklu kontrolün gerçekleşebilmesi hem ebeveynin hem öğretmenin Bronfenbrenner (1979), öğrenciye rehberlik etmesi, karşılıklı sevgi ve yetişkin lehine bir güç dengesi gerektirmektedir. Bunun dışında öğrenci üzerinde gerçekleşecek doğru ve etkili çoklu kontrol için ebeveyn ve öğretmenin birbirinden haberdar olması ve işbirliği halinde olması şarttır. Ebeveyn2'nin öğretmen ile işbirliği yapıp öğrencinin çoklu kontrolü sağlayabildikleri görülmektedir. Bu işbirliği adına Ebeveyn2 öğrencinin çalgı eğitimi ile ilgili öğretmenle görüştüğünü ve evdeki egzersiz denetimini de bu görüşme çerçevesinde devam ettirdiklerini belirtmektedir.

Ebeveyn2; “Öğretmene Öğrenci2'nin piyano çalmakta zorlanıp zorlanmadığını, parmak tutuşu durumuyla ilgili bir sorun var mı şeklinde sormuştum. Evde yapmamız gerekenleri konuşmuştuk. Ona göre devam etmeye çalışıyoruz.”

Öğrenci2 ise ebeveyni ve öğretmenin görüştüğünü ve çalgı eğitimindeki sorunlara birlikte çözüm ürettiklerini bilmektedir. Ebeveyn2 ve öğretmenin öğrenme sorumluluklarını paylaşarak çoklu kontrole uygun biçimde davrandıkları görülmektedir.

Öğrenci2; “Ben bir parçada zorlandığımda babam diyor ki öğretmenime çalıştık ama yine de şu kısımda zorlanıyor. Orayı nasıl yapacağı konusunda biraz yardımcı olabilir misiniz diyor. Öğretmenimde yardımcı oluyor.”

Yanıt Verebilirlik

Yanıt verebilirlik öğretmen, öğrenci ve ebeveynin uyumlu çalışmayı sürdürebilmeleri için önemli bir etkidir. Elde edilen bulgulara göre Ebeveyn1'in eğitim işbirliğine karşı yanıt verebilirlik kalitesi başka bir deyişle duyarlılığı yüksektir. Öğretmen, Öğrenci1'in katılmasını istediği etkinlik için Ebeveyn1 ile görüştüğünü ve ebeveynin hemen duruma uyum sağladığını ve öğrenciyi götürdüğünü belirtmektedir. Ebeveyn1'in yanıt verebilirliği öğrencinin eğitimi için için resmi olarak yapmak zorunda olmadığı fakat yine de gerçekleştirdiği eylemlerle ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen; Ebeveyn1 benim katılmayıp onları gönderdiğim her türlü etkinliğe giderler. Daha geçen hafta bir Yörük Çalıştayı vardı. Orada ıklığ tanıtımı yapılacaktı. Bir telefon ettim oradan hemen resimler videolar geldi bana ben gidemedim ama hemen paylaştılar benimle.”

Öğretmen Katılımı

Öğrencilerinin okul ve okul dışı yaşamları arasındaki bağı dinamik biçimde kuran yüksek katılımlı öğretmenler, çocuğun okul dışı yaşantısını kabul eder ve buna saygı gösterirler, ebeveynleri yok saymazlar ve ebeveynlerin yetenek, bilgi ve becerilerinin eğitime katılması gerektiği durumları açıklarlar (Hulsebosch,1991). Öğretmenin öğrencinin okul dışı yaşamı ile ilgilendiğine ve yüksek katılımlı öğretmenlik göstergelerine dair bulgulara Öğretmen Katılımı başlığı altında değinilmiştir. Ancak öğretmenin ebeveyn ile eğitim işbirliği yapma konusunda değişken olduğu görülmektedir. Öğretmen Ebeveyn1 ile eğitimin başında izleyecekleri yolu paylaştığını ifade ederken, Ebeveyn4 öğretmenden öğrencisi ile ilgili dönütler alabildiğini belirtmektedir. Öğretmen ebeveynleri yok saymamakta ve öğrenci hakkındaki görüşlerini, konser ya da proje planlarını onlarla paylaşarak yüksek katılımlı öğretmen özelliği göstermektedir.

Öğretmen; “Öğrenci1 ile ilk başladığımızda böyle bir yol izleyeceğiz diye anlattım. Anlaşarak aileyle bu günlere geldik.”

Ebeveyn4; “Öğretmenle görüştüğümde çalışmaların nasıl gittiğinden falan bahsediyoruz benim sorduklarıma yanıt veriyor her zaman.”

Öğrenciyi çalışması için sıkıştırmamak ve öğrenciyeye karşı zorlayıcı olmamak gerektiğini belirten öğretmen, evdeki egzersizlerde ebeveyn denetimini öğrenciyeye baskı altına alıp motivasyonunu düşüreceği gerekçesiyle istememektedir. Bu çerçeveden bakıldığında ise düşük katılımlı öğretmen özellikleri görülmektedir.

Öğretmen; “Çok fazlada sıkıştırmak ürkütebilir ya da müzikten soğutabilir diye düşünüyorum yani şu anki beklentimiz ödevlerini evde tekrar etmeleri ve bu beklentiye karşılık buluyorum ama ben kesinlikle demiyorum denetleyin falan diye çocuğun içinden gelmedikten sonra zorlayıcı olmak negatif etki yaratır diye düşünüyorum.

Ebeveyn Katılımı

Öğrenci-öğretmen-ebeveyn işbirliğinin önemli bir kolunu oluşturan ebeveynlerin eğitime katılımıdır. Bu katılımı ebeveynin çeşitli sorumlulukları söz konusudur. Öğretmenin araştırma grubunda yer alan Ebeveyn1, Ebeveyn2, Ebeveyn3 ve Ebeveyn5’in katılımından memnuniyet duyarken Ebeveyn4 ve Ebeveyn6 ile sorunlar yaşadığı görülmektedir. Öğretmen’in Ebeveyn1’in öğrencinin müzik eğitim sürecine ilgisinden memnun olduğu ve bu memnuniyette ebeveynin öğretmen yönlendirmelerine uyum sağlamasının etkisi olduğu görülmektedir.

Öğretmen; “Ebeveyn1 çok ilgidir. Öğrenci1’in müzik kariyeri yapmasını istememelerine rağmen onları gönderdiğim her türlü müzik etkinliğine giderler.”,

Ebeveyn2 ile sık sık öğrencisinin müzik gelişimi ve öğrenmesi hakkında görüş alışverişinde bulduklarını belirten öğretmen, ebeveynin ilgisinden memnundur.

Öğretmen; “Ebeveyn2 her hafta gelir var mı bir sıkıntı şeklinde sorar çocuk evde çok hazırlanamadı ya da bu hafta evde iyi çalıştı şeklinde geldiğinde bilgi veriyor ilgili bir velidir.”

Öğretmenin Ebeveyn3’ün ilgisinden ve öğrencinin ailesini eğitim süreci ile ilgili bilgilendirmesinden hoşnut olduğu görülmektedir.

Öğretmen; “Ebeveyn3’ün ilgili olduklarını düşünüyorum. Öğrenci zaten her şeyden haberdar eder onları bende öyle isterim.”

Ebeveyn5’in de öğrencinin müzik gelişimi ve öğrenme süreciyle yeterince ilgilendiğini düşünen öğretmen ev ortamında da bu ilginin devam ettiğini belirtmektedir.

Öğretmen; Ebeveyn5 gelip gider. İlgili bir velidir. Evde de ilgilenir öğrenciyle.”

Öğretmen Ebeveyn6’nın öğrencinin yaklaşımından dolayı eğitim sürecine yeterince katılmadığını ve Öğrenci6’ya müzik konusunda bir şeyler çaldığını gördüğünde şaşırarak kadar yabancı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen; “ Ebeveyn6 öğrenci çok ketum olduğu ve istemediği için çok bilmiyor ne yaptığımızı. Bir konser yapmıştık. Orda Öğrenci6’nın bir şeyler çaldığını görüce çok şaşırmişti.”

Ebeveyn4 ile yeterince işbirliği yapamadığını belirten öğretmenin, öğrencinin çalışmalarına katılamamasından şikâyetçi olduğu görülmektedir. Toplu çalışmalar ders dışı saatlerde olmakta ve ebeveyn öğrenciyi bu çalışmalara getirmemektedir. Ancak öğrencinin konserde yer alacak olmasının öğretmeni zor duruma sokmaktadır.

Öğretmen;” Ebeveyn4 işbirliğinde çok etkili olduklarını düşünmüyorum sadece bazı istekleri olabiliyor. Öğrencinin iki saatlik ders süresinin dışında da buraya gelmesini gerektiren durumlar oluyor orkestrasının çalışmalarına katılamıyor ama sahneye çıkacak nasıl olacak bilmiyorum arada kalıyorum biraz.

Akran Etkileşimi

Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezi’ndeki müzik derslerine devam etmelerinde yetenek olarak benzer düzeyde olduğu akranlarıyla birlikte olabilmelerinin de bir etken olduğu görülmektedir. Öğretmen Öğrenci1’in Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam etmesine müziğin yanı sıra arkadaş ortamının burada olmasına bağlamaktadır.

Öğretmen; “Müzik dışında Öğrenci1’i buraya bağlayıcı bir arkadaş grubu var ve hepsi sanat çerçevesinde burada toplanıyorlar.”

Ebeveyn2 ise Öğrenci2’nin Bilim ve Sanat merkezindeki akranlarıyla daha iyi anlaştığını benzer seviye ve ilgiye sahip olmanın bu durumu doğurduğunu belirtmektedir.

Ebeveyn2; “Öğrenci2 buradaki arkadaşlarıyla gözlemlediğim kadarıyla daha rahat iletişim kurabiliyor ve paylaşımlarında daha fazla keyif alıyor. Seviye olarak daha yakın oldukları için iletişim kurmasında daha bir etken olabilir diye düşünüyorum.”

Öğrenci6 için müziktense arkadaş ortamının Bilim ve Sanat Merkezi’nde olmasının kuruma devam etmesinde öncelikli etken olduğu düşünülmektedir. Ebeveyn6 da öğrencisine paralel olarak burada benzer seviyede akranlarıyla beraber olduğu için mutlu olduğunu belirtmektedir.

Öğrenci6; “Benim sosyal çevrem hep buradan beraber müzik yapıyoruz. Arkadaş çevrem buradan çoğu sosyal faaliyetlerim buraya bağlı.

Ebeveyn6; “Öğrenci6 aynı seviyede arkadaş grupları içinde eğitilmeli burada da onu yakaladığı için seviyor.”

Çatışmaların Çözümü

Elde edilen bulgulara göre öğrenci öğretmen ve ebeveyn arasında büyük çatışmalar yaşanmamaktadır. Çatışmaların çözümünde ise öğretmenin aktif rol oynadığı fakat çok ısrarcı olmadığı, öğrenci ya da ebeveyne baskı yapmadığı görülmektedir. Öğrenci3'ün ailesiyle yaşadığı müzik eğitimine dair yaşadığı sorunlarda önce öğrenciyle konuştuğunu sorunu öncelikle onunla halletmeye çalıştığını belirten öğretmenin orta yolu bulmak adına gizli bir aracı görevi üstlendiği görülmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci3'ün aileyle ilgili herhangi bir sorunu varsa bir karşı çıkma bir etkinliğe gibi ben orta yolu bularak çözmeyi tercih ediyorum. Direk ebeveynle değil de önce çocukla konuşuyorum. Çocuğun aileyi ikna etmesini sağlıyorum. Çocuğu aradan çekip ebeveynle direk konuşmayı tercih etmiyorum .”

Öğrenci6'nın ailesiyle yaşadığı genel sorunlar olabildiğini ancak Ebeveyn6'nın kararlarına saygı duyduğunu ve konuya dahil olmadığını belirten öğretmen bunu görevinin dışında görmektedir.

Öğretmen “Öğrenci6 ailesiyle sorun yaşayabiliyor ama ben çok müdahil olmuyorum onların kararlarına sonuçta biz öğrenciyi geliştirme yönünde odaklanmalıyız.”

Ebeveyn4 öğrencisinin Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim aldığı çalgısı olan gitar dışında daha önce özel ders alarak eğitimine başladığı piyanoya da burada devam etmesini istemektedir. Ancak öğrencinin örgün eğitim aldığı okuldaki müzik öğretmeniyle zaten piyano çalıştığını belirten öğretmen aynı çalgının iki öğretmen tarafından öğretilmesini doğru bulmamaktadır. Öğrenci4 ise okuldaki müzik öğretmeniyle iletişimsel sorunları nedeniyle çalışmak istememektedir. Tek öğretmene karar verememelerinden rahatsızlık duyan öğretmen şimdilik orta yolu bulmak adına piyano eğitimine de başladığını belirtmektedir.

Öğretmen; “Öğrenci4 okuldaki öğretmeniyle piyano çalışmak istiyor ama bazı sorunları var çalmak istediğini öğretmeni ona bir türlü sıcak davranmadığını söylüyor. Ebeveyn4 ise burada hem kendi çalgısı olan gitarı hem de piyano çalışmasını istedi. Bende eğer okuldaki öğretmenle çalışacaksanız iki başlılık olmamalı dedim. Ben elimden geleni yaparım ama öğretmen konusunda karar veremediler. Şimdilik burada bir hafta piyano bir hafta gitar olarak devam ediyoruz.”

Öğretmenin Öğrenci4'ün konserler için yapılan ek orkestra çalışmalarına katılamamasından şikâyetçi olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar ders dışı saatlerde olmakta ve ebeveyn öğrenciyi bu çalışmalara getirmemektedir. Ancak öğrencinin konserde diğer

öğrencilerle uyumlu çalması gereken bir yapı olan orkestrada yer alacak olmasının öğretmeni zor duruma soktuğu görülmektedir. Son provalarda ebeveyni arayıp rica edeceğini belirten öğretmen orta yolu bulmak istemektedir.

Öğretmen; Öğrenci4'ün iki saatlik ders süresinin dışında da buraya gelmesini gerektiren durumlar oluyor. Orkestrasının çalışmalarına katılamıyor ama sahneye çıkacak nasıl olacak bilmiyorum arada kalıyorum biraz. Zaten 1 saatlik bir çalışma cumartesi günleri öğleden sonra ama henüz hiç katılamadı. Ancak son provalara arayıp getirin diye rica edeceğim galiba.”

5.BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde üzerinde durulan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde verilen müzik eğitimde öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Öğrencilerin öğretmenlere yönelik olumlu tutuma sahiptir ve bu durum öğrencinin müzik gelişimi ve öğrenme sürecine olumlu yansımaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumlarını ifade ederken öğretmenlerinin samimi ve kibar gibi karakter ve iyi bir müzik kulağına sahip olması, çok sayıda çalgı çalabilmesi, iyi deşifre yapabilmesi gibi müzisyenlik özelliklerini öne çıkartmıştır. Öğrenciler gibi ebeveynlerin öğretmene yönelik tutumları olumludur. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının müzik eğitimlerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmenin öğrencilerinin motivasyonu adına her öğrenciye özgü farklı uygulamalarda bulunmaktadır. Ayrıca öğrencinin öğretmeniyle iyi bağlar kurması onun müziği sevmesini ve daha istekli çalışmasını sağlamaktadır. Ebeveyn katılımını olumlu karşılayan öğrencilerde ebeveynlerinin müzik eğitimine katılımını içeren davranışlarının öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilediği görülmektedir.
3. Öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik öz-yeterlilik inançları yüksek olmasına karşın öğretmenin ise çalgı çalmaya yönelik öz-yeterlilik inancının yüksek olmadığı görülmektedir. Öğrencilerde öğretmeni çalgı konusunda eksik bulmakta ancak çok sayıda çalgı çalmasının buna yol açtığını bilmektedirler. Bulgulara göre Ebeveyn6 ve Ebeveyn1'in çalgı çalmaya yönelik öz-yeterlilikleri diğer ebeveynlere göre daha yüksektir. Ebeveyn2, Ebeveyn3, Ebeveyn4 ve Ebeveyn 5 ise bu müzik konusunda kendilerini yetersiz ya da başarısız bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca ebeveynlerin egzersiz denetimi biçiminde gerçekleştirdikleri ebeveyn katılımı ile

ebeveynlerin çalgı çalmaya yönelik öz-yeterlilik inançları arasında doğru orantı olmadığı görülmüştür.

4. Öğrenciler çalgı çalışmak için yeterli zaman bulamamakta fakat yüksek algıları ve özdüzenleme becerileri ile başarılarını sürdürmektedir. Ebeveynlerin kimi zaman öğrencilerine ulaşım desteği sağlayarak zaman kaybetmelerini önlemeye çalıştıkları, zaman yönetimine böyle katkı sağladıkları belirlenmiştir.
5. Öğretmenin Öğrenci3'e, Ebeveyn1'in de eğitim işbirliğine karşı yanıt verebilirlik kalitesinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Hem öğretmenin hem de Ebeveyn1'in yanıt verebilirliği öğrenci için resmi olarak yapmak zorunda olmadığı fakat yine de gerçekleştirdiği eylemlerle ortaya çıkmıştır.
6. Öğretmenin öğrencilerinin okul dışı yaşamlarıyla ilgilendiği ve bu açıdan yüksek katılımlı bir öğretmen olduğu ancak ebeveyn ile eğitim işbirliği yapma konusunda değişken olduğu görülmüştür. Ebeveynler ile öğrenci hakkındaki görüşlerini, konser ya da proje planlarını paylaşarak yüksek katılımlı öğretmen özelliği gösterirken evdeki egzersizlerde ebeveyn denetimine karşı çıkarak düşük katılımlı öğretmen özelliği göstermiştir.
7. Akranlar arasındaki çatışmaların özellikle toplu çalışmalarında sorun teşkil ettiği ancak yine de öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki müzik derslerine devam etmelerinde yetenek olarak benzer düzeyde olduğu akranlarıyla birlikte olabilmelerinin bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.
8. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğretmen-ebeveyn çatışmalarının çözümünde öğretmenin aktif rol oynadığı, öğrenci ya da ebeveyne baskı yapmadığı belirlenmiştir. Öğrenci-ebeveyn çatışmaların ise bazen ebeveynin bazen ise öğrencinin çözüm ürettiği görülmüştür.
9. Ebeveynlerin benimsediği ebeveynlik stili çocuğuyla arkadaş gibi konuşabilmeyi ve ona karşı fazla müdahaleci ve baskıcı bir tavrı olmamayı kapsadığı ortaya çıkmıştır.
10. Kaynaklar olarak ebeveynlerin çocuklarına çalgıları temin etmeleri ve ulaşım desteği sağlamak öne çıkmıştır.
11. Ebeveyn katılımı öğrencinin evdeki egzersizlerini denetlemek, birlikte müzik dinlemek ve konserlere katılmak olarak ortaya çıkmıştır. Fakat egzersiz denetiminin öğrencilerin isteği ile şekillendiği görülmüştür.
12. Öğrenci5 ve Ebeveyn5'in görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre Öğrenci5'in kardeşine çalgı öğretmeye çalıştığı, ona öğretmenlik yaptığı ortaya çıkmıştır.

13. Öğretmen ve ebeveynler kız öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilmekte, erkek öğrencilerle özellikle ergenlik döneminde iletişimsel sıkıntılar yaşadığı belirlenmiştir. Ergenlik dönemindeki erkek öğrenciler egzersizlerinde ebeveyn katılımına sıcak bakmamakta ve ebeveynle birlikte müzik dinleme konserlere gitme gibi müzik etkinliklerine katılmaktan müzik beğenilerinin farklılığından dolayı uzak durduğu sonucuna varılmıştır.
14. Ebeveyn ve öğrenci çiftlerinin çoğunun gelecek beklentilerinin müziği hobi olarak devam etmesi yönünde olduğu ancak ebeveyn ve öğrencinin aynı amaç ve beklentilerine sahip olmamasının çatışmaya yol açtığı belirlenmiştir. Öğretmen ise beklentilerini öğrencinin isteklerine göre şekillendirdiği ve çatışma durumunda ebeveynin isteklerine karşı duyarsız kalmadığı görülmüştür.

5.2. Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğretmene yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde müzik dersleri birkaç kişilik küçük gruplar ya da bire bir olarak gerçekleştirilmekte bu durumda öğretmenin her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenebilmesine fırsat tanımaktadır. Dolayısıyla öğrenci ve öğretmen büyük sınıflarda yapılan toplu müzik derslerine göre daha yoğun bir etkileşim yaşayabilmektedir. Barnes (1976) de büyük grup derslerinde öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi ve yoğunluğunun düştüğünü belirtmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumlarını ifade ederken öğretmenlerinin samimi, kibar, çalışkan gibi karakteristik özelliklerini öne çıkarttığı görülmüştür. Bu durumla alanyazında da karşılaşılmaktadır. Davidson ve diğ. (1998) başarılı çocukların ilk öğretmenlerini samimi, konuşkan, rahat ve cesaret verici biri olarak görme durumunun başarısız öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Mevcut çalışmadaki öğrencilerin müzik alanında üstün yetenekli olarak tanılanması ve hepsinin oldukça başarılı olması sebebiyle Davidson ve diğ. (1998) yaptığı gibi bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Ancak araştırma grubundaki öğrenci görüşlerinin Davidson ve diğ.'nin (1998) çalışmasındaki başarılı öğrencilerle örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencinin öğretmene yönelik olan tutumunun olumlu olması öğrencinin müzik gelişimi ve öğrenme sürecine de olumlu yansımaktadır. Araştırma da öğrencilerin öğretmenini sevdikleri için ya da ona karşı mahcup olmamak adına derse devam ettikleri görülmüştür. Öğrenciler öğretmenlerine yönelik tutumlarını ifade ederken öğretmenlerinin gibi karakter

özelliklerinin yanı sıra iyi bir müzik kulağına sahip olması, çok sayıda çalgı çalabilmesi, iyi deşifre yapabilmesi gibi müzisyenlik özelliklerini öne çıkartmıştır. Ancak Sosniak'a göre (1985) çalgı öğretmenin öğrenci üzerinde bıraktığı etkinin öğretmenin teknik standartlarındansa kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. (Aktaran; Sloboda, ve Howe, 1992).

Öğrenciler gibi ebeveynlerin öğretmene yönelik tutumları olumludur. Öğrencilerin müzik gelişimi ve öğrenme sürecinde öğretmenin büyük katkıları olduğunu ve öğretmenin öğretim davranışı dışında öğrenci ile iyi bir iletişim bağı geliştirmesinin bu gelişim sürecini desteklediği görüşündelerdir. Sosniak (1985) gibi ebeveynlerde öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisinin öncelikle kişisel özelliklerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Gaunt (2008) ise öğrenci-öğretmen ilişkisinin yoğun ve başarılı olabilmesi için güven duygusunu vurgulamış ve bu ilişkiyi doktor ve hasta ya da güler yüzlü ve işbirliğine yatkın bir çeşit ebeveynlik karakterize etmiştir. Dolayısıyla ebeveynlerin, öğretmenin öğretim davranışı dışında öğrenci ile iyi bir iletişim bağı geliştirmesinin öğrencinin müzik gelişim sürecini desteklediği görüşünün alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının müzik eğitimlerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynler bu olumlu tutumu dile getirirken hem çocuklarının yeteneklerinden hem de müzik eğitiminin çocuklarına katkıları üzerinde durmaktadır. Ebeveyn görüşleri müzik eğitiminin özellikle çocuklarının özgüvenine katkı sağladığı yönündedir. Ebeveynlerin öğrencilerin müzik yeterliliklerinden söz ederken doğuştan gelen yeteneğe odaklandıkları göze çarpmaktadır. Pomerantz ve diğ. (2005) göre ise ebeveynlerin davranışlarını yapılandırırken sabit yetenek algıları yerine çocuğunun çabasına odaklanması önemlidir. Örneğin; çok yetenekli olduğunu vurgulamak yerine çok çalıştığını ve bu yolla gelişim gösterdiğini söylemek bu ayrımı açıklayabilmektedir.

Öğretmenin öğrencilerinin motivasyonu adına seviyesinin üstünde eserle ödevlendirmek, önceki başarılarını hatırlatmak gibi öğrenciye özgü farklı uygulamalarda bulunmaktadır. Ayrıca bulgulara göre öğrencinin öğretmeniyle iyi bağlar kurması onun müziği sevmesini ve daha istekli çalışmasını sağlamaktadır. Buradaki kilit nokta ise öğretmenin öğrenciyi tanıması ve ona uygun yöntemler geliştirebilmesidir. Öğretmenin sahip olduğu öğrenciyi motive etme ve insan ilişkileri konusunda iyi olma özellikleri Boag'ın (1989) tanımladığı iyi öğretmen özelliklerinde de yer almaktadır.

Öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik öz-yeterlilik inançlarının yüksek olmasına karşın öğretmenin ise çalgı çalmaya yönelik öz-yeterlilik inancının yüksek olmadığı görülmektedir. Bu durum ise en temel göstergeleri müzik yeteneği özyeterliliği ve öğretmenlik özyeterliliği olan müzik öğretmeni kimliğini akla getirmektedir. Bulgulara göre öğretmen bir müzisyen olarak çalgısı konusunda kendisini yeterli görmemekte ancak öğretmenlik becerilerine güvenmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenin, müzisyen kimliğindense öğretmenlik kimliğinin daha önde olduğu söylemek mümkündür.

Alanyazında müzik öğretmeni kimliğine dair araştırmalarda ise müzisyen kimliğinin daha önde olduğunu bulan (Dolloff, 1999; Froehlich ve L’Roy, 1985; Roberts, 1991), ikisinin dengede olduğu sonucuna ulaşan (Ballantyne, 2005; Dolloff, 1999; Gillespie ve Hamann, 1999) ve mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşecek biçimde müzik öğretmenlerinde müzisyenlik kimliğine göre öğretmenlik kimliğinin bir adım önce olduğu ifade eden (Hellman, 2008; Özmenteş ve Adızel, Baskıda) çalışmalar mevcuttur. Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma gruplarının hizmet öncesi öğretmenler ya da mesleğe atılmış öğretmenlerden oluşması, araştırmanın yapıldığı bağlam, öğretmen yetiştiren kurumların çeşitliliği, müfredat programları ve öğretmen yetiştirme geleneğine dair farklılıklar araştırma sonuçlarının çeşitliliğinde etkili olabileceği düşünülebilir. Ancak mevcut araştırmadaki öğretmenin müzisyen kimliğinin öğretmen kimliğinin gerisinde gözükmesinin sebebi öğretmenin eğitim aldığı uzmanlığının dışında çok sayıda çalgıyı öğrenmek ve hiçbirinde yeterince profesyonelleşememesi olarak değerlendirilebilir.

Ebeveynlerin müziğe yönelik özyeterliliklerine bakıldığında ise Ebeveyn6 ve Ebeveyn1’in çalgı çalmaya yönelik öz-yeterlilikleri diğer ebeveynlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveyn2, Ebeveyn3, Ebeveyn4 ve Ebeveyn 5 ise bu müzik konusunda kendilerini yetersiz ya da başarısız bulduklarını belirtmiştir. Ancak ebeveynlerin egzersiz denetimi biçiminde gerçekleştirdikleri ebeveyn katılımı ile ebeveynlerin çalgı çalmaya yönelik öz-yeterlilik inançları arasında doğru orantı olmadığı görülmüştür. Özellikle Ebeveyn2’nin kendisi müzik yeteneği ve bilgisi açısından yetersiz görmesine rağmen diğer ebeveynlere göre en yoğun egzersiz denetimini gerçekleştirdiği, öğretmen ile işbirliği yapıp çoklu kontrolü sağlayabildikleri görülmektedir. Araştırmalarda ebeveynin müzik bilgi ve becerilerinin yoğunluğundansa derslere ve egzersizlere katılımının öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmektedir. Sosniak (1985) yaptığı araştırma sonucunda ebeveyn desteğinin öğrencinin çalgı eğitiminde ebeveynin müzikal yeterliliklerinden daha önemli olduğu kanısına

varmıştır. Benzer bulgular içeren Davidson ve diğ.'in (1995) araştırmasında da müzik eğitimi sürecinde başarılı olan öğrencilerin ailelerinin çoğu yoğun müzik aktivitelerinde bulunan bireyler olmamasının aksine başarısız olan öğrencilerin ailelerinde müzik ile ilgilenenlerin oranı nispeten daha fazladır. Sloboda ve Howe'un (1991) çalışmasında da daha başarılı olan öğrencilerin müzik yeterliliği düşük ailelerden gelme eğiliminde olduğu görülmüştür.

Öğrenciler çalgı çalmak için yeterli zaman bulamamakta fakat yüksek algıları ve özdüzenleme becerileri ile başarılarını sürdürmektedir. Csikszentmihalyi (1990) başarılı insanların başarısız olanlardan daha sıklıkla ve daha fazla özdüzenlemeli çalıştırdıklarını ifade etmiştir. McPherson ve Zimmerman'a (2002) göre müzik öğrenmede de daha başarılı olan öğrencilerin özdüzenleme becerileri daha yüksektir. Öğrencilerin az ama öz çalıştıklarını ifade ettikleri bulgularda Ericson ve diğ.'nin (1993) bilinçli çalışma (deliberate practice) kavramının ortaya çıktığını da söylenebilir.

Alanyazında kişilerarası ilişkilerin boyutları içerisinde yanıt verebilirlik bireylerin birbirine karşı duyarlılığı ve uyum sağlayabilme durumun bir göstergesi olarak yer almaktadır. Bulgularda ise öğretmenin Öğrenci'ye Ebeveyn1'in ise öğretmenle işbirliğine eğitim işbirliğine karşı yanıt verebilirlik kalitesinin yüksek olduğu görülmüştür. Hem öğretmenin hem de Ebeveyn1'in yanıt verebilirliği resmi olarak yapmak zorunda olmadıkları fakat yine de gerçekleştirdiği eylemlerle ortaya çıkmıştır. Alanyazında yanıt verebilirlik adına yapılmış en çok çalışmalardan olan Creech ve Hallam'ın (2010) araştırmasında kişilerarası dinamiklerin öğretmen çıktılarına etkisi üzerinde durulmuş ve yanıt verebilirlik kalitesi ile etkili öğretmenlik ve mesleki doyum arasında bir ilişki bulunmuştur. Ancak mevcut araştırmada bu sonuca paralel ya da zıt bir bulguya rastlanmamıştır. Burada öğretmenin ve ebeveynin yanıt verebilirliğinde ki yüksek kalitenin öğrencinin müzik gelişimi ve öğrenme sürecine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerinin okul ve okul dışı yaşamları arasındaki bağı dinamik biçimde kuran yüksek katılımlı öğretmenler çocuğun okul dışı yaşantısını kabul eder ve buna saygı gösterirler aynı zamanda ebeveynleri yok saymazlar ve ebeveynlerin yetenek, bilgi ve becerilerinin eğitime katılması gerektiği durumları açıklarlar (Hulsebosch, 1991). Öğretmenin öğrencilerinin okul dışı yaşamlarıyla ilgilendiği ve bu açıdan yüksek katılımlı bir öğretmen olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenin ebeveyn ile eğitim işbirliği yapma konusunda değişken olduğu görülmektedir. Ebeveynler ile öğrenci hakkındaki görüşlerini, konser ya da proje planlarını paylaşarak yüksek katılımlı öğretmen özelliği gösterirken evdeki

egzersizlerde ebeveyn denetimini öğrenciyi baskı altına alıp motivasyonunu düşüreceği gerekçesiyle istememektedir.

Creech'in (2009) öğrenci-öğretmen-ebeveyn kümeleri oluşturduğu çalışmasında "Tel Lider" kümesindeki öğretmenin ebeveyni bir değer olarak gördüğü için yüksek katılımlı bir öğretmen olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmadaki öğretmenin ebeveynler ile bilgi paylaşımı yapmasının ebeveyni bir değer olarak gördüğünün kanıtı olarak gösterilebilir. Ancak öğretmenin ev egzersizlerinde ebeveyn katılımına sıcak bakmaması ve düşük katılımlı öğretmen özelliği göstermesi Creech'in (2009) "Dinamik İkili" kümesindeki öğretmeni hatırlatmaktadır. Bu kümedeki öğretmen görevini öğrenciyeye uygun materyali seçmek, öğrenciyeye danışmanlık yapmak, öğrenciyeye işbirliği ve görüş alışverişi yapmak olarak algılamakta ve ebeveyni bu sürece dâhil etmemektedir. Öğretmenin bu kümedeki öğretmene benzerliğinin yanı sıra ebeveynlerde kendilerini çocukların davranışlarını şekillendirmekten sorumlu araçlardan ziyade, çocukları için kaynak sağlayıcı olarak görmeleri yönüyle benzerlik göstermektedir.

Akranlar arasındaki çatışmaların özellikle toplu çalışmalarında sorun teşkil ettiği öğretmen tarafından belirtilmiştir ancak yine de öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki müzik derslerine devam etmelerinde yetenek olarak benzer düzeyde olduğu akranlarıyla birlikte olabilmelerinin bir etken olduğu görülmektedir. Lehmann ve diğ.'nin (2007) çalışmasında da akran etkileşiminin öğrencinin müzik öğrenmeyi bırakmasına sebep olabileceği gibi daha yüksek motivasyonla devam etmesini de sağlayabildiği belirlenmiştir. Bulgulara göre elektrogitar çalan ve popüler müzikle ilgilenen Öğrenci6'da akran etkilerinin diğer öğrencilere göre daha belirgin biçimde öne çıkması alanyazın ile de uyumludur. Alanyazın incelendiğinde özellikle popüler müzik alanında akrandan öğrenmenin öne çıktığı görülmektedir. Lebrer (2008) çalışmasında popüler müzikte öğrenmenin grup aktivitelerinde ve akranlar ile etkileşim ile gerçekleştiğini belirtirken, bu görüşe paralel olarak Green de (2009) popüler müzikte öğrenmenin akran birbirini izleyerek ve taklit ederek grup içinde olduğunu belirtmiştir.

Akran etkileşiminin yanı sıra araştırmada ev ortamında öğrenciyi ebeveynleri kadar etkileme potansiyeline sahip olan kardeşlere dair de sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğrenci5 ve Ebeveyn5'in görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre Öğrenci5'in kardeşine öğretmenlik yaparak çalgı öğretmeye çalışmaktadır. Bu durum gelişim psikolojisi alanyazınına göre abla ya da abiler kardeşlerine karşı öğretmenlik rolüne bürünebileceği görüşü ile uyumludur. Müzik eğitimi alanyazınında kardeş etkileşimine yer veren sınırlı araştırmadan biri olan

Davidson ve diğ. (1997) çalışmasında kardeşlerin birbirini taklit edip, bu yolla birbirlerini çalgı çalmaya teşvik ettikleri belirtmiştir.

Bulgulara göre öğrenci-öğretmen, öğrenci-ebeveyn ya da öğrenci-öğretmen-ebeveyn arasında büyük çatışmalar yaşanmamaktadır. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğretmen-ebeveyn çatışmalarının öğretmenin aktif rol oynadığı, öğrenci ya da ebeveyne baskı yapmadığı görülmüştür. Öğrenci-ebeveyn çatışmalarında çözümünde ise bazen ebeveynin bazense öğrencinin çözüm ürettiği belirlenmiştir. Kimi öğrenci-öğretmen-ebeveyn grupları için çatışmaların temel kaynağının amaç ve beklentiler olduğu görülmüştür. Bu bulgunun Jorgensen (1998) ile uyumlu olduğu görülmektedir. Jorgensen (1998) de bu tip gruplarda çatışma ya da işbirliğinin ortak amaç ve beklentilerin yoğunluğuyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Mevcut araştırmada öğrenci-öğretmen-ebeveyn üçlülerinin yalnızca bir tanesinde amaç ve beklentilerin uyumsuz olduğu görülmüştür. Bu da araştırmada bu üçlü gruplar arasında büyük çatışmalar olmamasını açıklayabilmektedir. Alanyazında araştırmada çatışmalara dair ortaya çıkan sonuçların karşılaştırılabileceği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Creech ve Hallam (2003) de yoğun pratikler yapmak, müzik tercihlerindeki farklılıklar ya da daha farklı sorunların çalgı öğrenimi ile uğraşanlar arasında bariz bir çatışma potansiyeli oluşturacağını fakat alanyazında bu doğrultuda hemen hemen hiçbir araştırmanın bunu konu edilmemesini şaşırtıcı bulduğunu belirtmiştir.

Bulgulara göre ebeveynlerin benimsediği ebeveynlik stili çocuğuna karşı fazla müdahaleci ve baskıcı olmamayı ve onunla arkadaş gibi konuşabilmeyi kapsamaktadır. McPherson'ın (2009) *Müzik Eğitimi Sürecinde Ebeveyn Ve Çocuk Etkileşimi Modeli*'ne göre ebeveynin çocuğunu yetiştirerek toplumsallaştırmasına dair hedefleri ebeveynlik stilini, yani ebeveyn tutumlarının ve değerlerinin çocuğa ifade edilebileceği duygusal iklimi etkilemektedir. Ancak araştırmada ebeveynin öğrenci ile ilgili amaçları ile ebeveynlik stilinin birbirini etkilediğine dair bir bulguya rastlanmamıştır.

Kaynaklar olarak ebeveynlerin çocuklarına çalgıları temin etmeleri ve ulaşım desteği sağlamak öne çıkmaktadır.

Alanyazına göre ebeveynin eğitim sürecine katılımı çocuğuyla birlikte derslere katılmak, notlar almak, çocuğu evde pratik yaparken ona rehberlik etmek, çocuğa müzik dinletmek, onu destekleyen ve cesaretlendiren bir ev ortamı oluşturmaya çalışmak ve çocuğunun grup ders, çalıştay ya da konser gibi etkinliklerine katılmak şeklinde gerçekleşmektedir. Elde edilen bulgularda ise ebeveyn katılımı öğrencinin evdeki

egzersizlerini denetlemek, birlikte müzik dinlemek ve konserlere katılmak olarak ortaya çıkmıştır. Fakat egzersiz denetiminin öğrencilerin isteği ile şekillendiği görülmüş ve ebeveyn katılımını olumlu karşılayan öğrencilerde ebeveynlerinin müzik eğitimine katılımını içeren davranışlarının öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilemiştir. Ayrıca egzersiz denetiminin çoğunlukla çalışma sırasında öğrenciyi gözlemlemek biçiminde olduğu göze çarpmıştır. Davidson ve diğ. (1996), Howe ve Sloboda (1991), Sosniak (1985) ve Brokaw (1982) çalışmalarında da evdeki egzersizlerinde ebeveyn denetiminin öğrencinin motivasyonu ve müzik gelişimine ve olumlu katkıları olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak tam aksine Brand (1982,1986) ve Zdzinski (1992) müzik eğitimine ebeveyn katılımı ile çalgı performansı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Sonuçlardaki farklılığın ise ebeveyn katılımının ve performans başarısının farklı tanımlamalarından, çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde yapılmış olmasından ve ebeveyn katılımının müzikal başarı üzerine etkilerinin öğrenci yaşına göre farklılık gösterebileceğinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir (Zdzinski,1992).

Bulgulara göre ergenlik dönemindeki erkek öğrenciler egzersizlerinde ebeveyn katılımına sıcak bakmamakta ve ebeveynle birlikte müzik dinleme konserlere gitme gibi müzik etkinliklerine katılmaktan müzik beğenilerinin farklılığından dolayı uzak durmaktadır. Dregalla'ya (1983) göre ebeveyn katılımının ergenlik dönemindeki öğrencilerinin müzik başarısının önemli bir öngörücüsü değildir. Benzer biçimde Zdzinski (1996) de ebeveyn katılımının yalnızca ilköğretim düzeyinde anlamlı olduğu, ancak orta ve üst düzey düzeylerle etkisiz olduğunu görmüştür. Bulgularda yalnızca ergenlik döneminde olan iki erkek öğrencinin ebeveyn katılımından faydalanmadığı, ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin ise ebeveyn katılımından memnuniyet duyması da göze çarpmaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırma sonucu ebeveyn katılımında öğrencinin yaş ve cinsiyetinin belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Ebeveyn etkilerinin ergenlik döneminde azaldığını belirten Brown ve diğ. (1993) bunun sebebini akran gruplarıyla etkileşimin artmasına bağlamıştır. Ergenlik döneminde olan ve ebeveyn katılımını reddeden Öğrenci1 ve Öğrenci6'nın akran etkileşimine dair bulgularda önce çıkması Brown ve diğ.'nin (1993) görüşü ile desteklenmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkıldığında M.E.B. yetkililerine, müzik öğretmenlerine ve ebeveynlere ilişkin şu öneriler getirilebilir:

1. Bilim ve Sanat Merkezlerinde sınırlı sayıda müzik öğretmeni bulunmaktadır. Bu sınırlılık bir müzik öğretmenin çok sayıda çalgıyı öğretmesi zorunluluğunu getirmektedir. Ancak lisans eğitimi süresince müfredat gereği bir ya da en fazla iki çalgının eğitimini almış olan öğretmenin Bilim ve Sanat Merkezi'nde müzik eğitimi alan öğrencilerin farklı çalgılar üzerine eğitimi alma isteklerini karşılayabilmesi mümkün değildir. Bu isteği karşılamak adına öğretmen kendi çabalarıyla farklı çalgıları temel düzeyde öğrenmekte ve öğrencilerine öğretmeye çalışmaktadır. Fakat bu öğrenme öğretme süreci hem öğrenci için yeterince verimli olmamakta hem de öğretmenin çalgı çalmaya yönelik özyeterlilik inancını düşürmektedir. Bu sorunun giderilmesi adına Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev alan müzik öğretmenlerinin sayısı artırılmalı ve ihtiyaç hallerinde farklı çalgılar çalabilen müzik öğretmenlerinden görevlendirme ile yararlanılmalıdır.
2. Öğrencinin müzik eğitimi sürecinde öğretmeni ve ebeveyniyle yaşadığı etkileşim bu sürecin önemli bir ayağını oluşturmakta ve kişisel, kişiler arası ve psikodinamik boyutlar barındırmaktadır. Müzik eğitiminin okulda verildiği düşünülse de ev ortamı bu eğitimin devam ettiği önemli bir bağlamdır. Bu noktada öğretmen ebeveyni bu sürece dahil etmeli, onu teşvik etmeli ve ebeveyn katılımının biçimi ile ilgili yol gösterici olmalıdır. Ebeveyn ve öğretmen, öğrencinin müzik eğitimi adına işbirliği yapmalıdır.
3. Müzik öğretmenlerinin müzik eğitiminde öğrenci-öğretmen-ebeveyn işbirliğini etkin yönetebilmesi adına M.E.B. tarafından hizmetiçi eğitimler, kurs ya da seminerler düzenlenmeli ve müzik öğretmenleri alan uzmanları tarafından bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Amidon, E., & Flanders, N. A. (1961). The Effects Of Direct And İndirect Teacher İnfluence On Dependent-Prone Students Learning Geometry. *Journal Of Educational Psychology*, 52(6), 286.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlılar Ve Üstün Yetenekliler, (Edt. S. Eripek), Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1018, Eskişehir.
- Ayaz, H. (1997). 12-15 Yaş Grubu Çocukların Müzik Eğitiminde Kullanılan Basit Halk Ezgilerinin İncelenmesi (Doctoral Dissertation).
- Boag, C. (1989) What Makes A Great Teacherr, *The Bulletin*, 18 July. Department For Education And Science (1991) *Music For Ages 5 To 14: Proposals Of The Secretary Of State For Education And Science And Secretary Of State For Wales*, London: Hmso
- Baker, A. J.,&Soden, L. M. (1997). Parent Involvement İn Children'seducation: A Critical Assessment Of The Knowledge Base.
- Ballantyne, J. (2005). Identities Of Music Teachers: Implications For Teacher Education. In *Teacher Education: Local And Global: Australian Teacher Education Association Conference Proceedings* (Pp. 39-44).
- Bamberger, J. (1986). Cognitive İssues İn The Development Of Musically Gifted Children. *Conceptions Of Giftedness*, 388-413.
- Bamberger, J. S. (1995). *The Mind Behind The Musical Ear: How Children Develop Musical İntelligence*. Harvard Universitypress.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human Agency İn Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory Of Self-Regulation. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory Of Personality. *Handbook Of Personality: Theoryandresearch*, 154-196.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory Of Mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.

- Bandura, A. (2006). Adolescent Development From An Agentic Perspective. Self-Efficacy Beliefs Of Adolescents, 5(1-43).
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social Learning Theory.
- Barnes, D. (1976) From Communication To Curriculum, Aylesbury: Penguin
- Bentley, A. (1966). Musical Ability In Children and its measurement
- Bentley, F., Metcalf, C., & Harboe, G. (2006, April). Personal Vs. Commercial Content: The Similarities Between Consumer Use Of Photos And Music. In Proceedings Of The Sigchi Conference On Human Factors In Computing Systems (Pp. 667-676). Acm.
- Berndt, T. J., & Bulleit, T. N. (1985). Effects Of Sibling Relationships On Preschoolers' Behavior At Home And At School. Developmental Psychology, 21(5), 761.
- Bilim Ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Klavuzu (2016)
- Bilsem Sınav Yönergesi
- Bloom, B. S. (1985) Developing Talent In Young People. New York, Ny: Ballantine Books.
- Bolat, M. (2015) Müzik Eğitiminin Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi (Doctoral Dissertation) Marmara Üniversitesi
- Brand, M. (1982). Relationship Between Musical Environment And Musical Aptitude.
- Brand, M. (1986). Relationship Between Home Musical Environment And Selected Musical Attributes Of Second-Grade Children. Journal Of Research In Music Education, 34(2), 111-120.
- Brokaw, J. P. (1982) 'The Extent To Which Parental Supervision And Other Selected Factors Are Related to Achievement Of Musical And Technical-Physical Characteristics By Beginning Instrumental Music Students'. Unpublished Phd Thesis, University Of Michigan
- Brokaw, J. P. (1983). The Extent To Which Parental Supervision And Other Selected Factors Are Related To Achievement Of Musical And Technical-Physical Characteristics By Beginning Instrumental Music Students (Doctoral Dissertation).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward An Experimental Ecology Of Human Development. American Psychologist, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts Of Child Rearing: Problems And Prospects. American Psychologist, 34(10), 844.

- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Parenting Practices And Peer Group Affiliation İn Adolescence. *Child Development*, 64(2), 467-482.
- Burwell, K. (2006). On Musicians And Singers. An İntestigation Of Different Approaches Taken By Vocal And İnstrumental Teachers İn Higher Education. *Music Education Research*, 8(3), 331-347.
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Arastırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayımıcılık.
- Carey, G. (2010, 27–30 July) Too Much Performing, Too Little Learning? Reflections On Pedagogical Practices Within The Conservatoire. Paper Presented At The 18th International Seminar Of The Commission For The Education Of The Professional Musician (Ceprom), International Society For Music Education (Isme), Nedlands, Western Australia
- Carey, G., & Grant, C. (2015). Teacher And Student Perspectives On One-To-One Pedagogy: Practices And Possibilities. *British Journal Of Music Education*, 32(01), 5-22.
- Case, R. (1985) *Intellectual Development. Birth to adulthood* (Orlando, FL, Academicpress).
- Ceylan, L. (2014) *Bilim Ve Sanat Merkezlerinde Destek Eğitimi Almış 5, 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-Emotional Development And The Personal Experience Of Giftedness. *International Handbook Of Giftedness And Talent*, 2, 203-212.
 - Columbus)
- Comber, C., Hargreaves, D. J., & Colley, A. (1993). Girls, Boys And Technology İn Music Education. *British Journal Of Music Education*, 10(02), 123-134.
- Coon, H., & Carey, G. (1989). Genetic And Environmental Determinants Of Musical Ability İn Twins. *Behavior Genetics*, 19(2), 183-193.
- Costa-Giomi, E. (2004). " I Do Not Want To Study Piano!" Early Predictors Of Student Dropout Behavior. *Bulletin Of The Council For Research İn Music Education*, 57-64.

- Coşkun, B. (2007). Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İle İlgili Öğretmen Görüşleri Ve Değerlendirmesi. Ankara Gaziüniversitesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Cramer, K. M., Million, E., & Perreault, L. A. (2002). Perceptions Of Musicians: Gender Stereotypes And Social Role Theory. *Psychology Of Music*, 30(2), 164-174.
- Creech, A. (2001). Play For Me: An Exploration Into Motivations, Issues And Outcomes Related To Parental Involvement In Their Children's Violin Study.
- Creech, A. (2009). Teacher-Pupil-Parent Triads: A Typology Of Interpersonal Interaction In The Context Of Learning A Musical Instrument. *Musicae Scientiae*, 13(2), 387-413.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-Teacher-Pupil Interactions In Instrumental Music Tuition: A Literature Review. *British Journal Of Music Education*, 20(01), 29-44.
- Creech, A., & Hallam, S. (2010). Learning A Musical Instrument: The Influence Of Interpersonal Interaction On Outcomes For School-Aged Pupils. *Psychology Of Music*.
- Creech, A., I. Papageorgi, C. Duffy, F. Morton, E. Haddon, J. Potter, C. De Bezenac, T. Whyton, E. Himonides, And G. Welch. 2008. From Music Student To Professional: The Process Of Transition. *British Journal Of Music Education* 25, No. 3: 31531.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology Of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Custodero, L. A., & Johnson-Green, E. A. (2003). Passing The Cultural Torch: Musical Experience And Musical Parenting Of Infants. *Journal Of Research In Music Education*, 51(2), 102-114.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2001). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocukların Eğitimi. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, Doğan (2004). 1953-1993 Yılları Arasında Üstün Zekâlı Çocuklar Konusunda Alınan Kararlar, Çalışmalar Ve Uygulamalar. (Editör: Mustafa Ruhi Şirin, Ahmet Emre Bilgili, Adnan Kulaksızoğlu). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 6-68.
- Çakın, N. (2005). Bilim Ve Sanat Merkezine Zihinsel Alandan Devameden Öğrencilerin Akranları İle Okul Başarısı Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

- Çevik, P., & Perkmen, S. (2010). Holland'ın Kariyer Teorisine Göre Müzik Öğretmeni Adaylarının Kişiliği. In International Conference On New Trends In Education And Their Implications (Vol. 978, No. 605, P. 364).
- Dai, D. Y., & Schader, R. (2001). Parents' Reasons And Motivations For Supporting Their Child's Music Training. *Roeper Review*, 24(1), 23-26.
- Davidson, J. W., Howe, M. J., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The Role Of Parental Influences In The Development Of Musical Performance. *British Journal Of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412.
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1995). The Role Of Parents And Teachers In The Success And Failure Of Instrumental Learners. *Bulletin Of The Council For Research In Music Education*, 40-44.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1998). Characteristics Of Music Teachers And The Progress Of Young Instrumentalists. *Journal Of Research In Music Education*, 46(1), 141-160.
- Davidson, J., & Scutt, S. (1999). Instrumental Learning With Exams In Mind: A Case Study Investigating Teacher, Student And Parent Interactions Before, During And After A Music Examination. *British Journal Of Music Education*, 16(01), 79-95.
- De Mink, F. M. (2013). *Musical Prodigies: Past, Present, And Future Perspectives On Exceptional Performance And Creativity* (Doctoral Dissertation, Utrecht University).
- Dickey, M. R. (1991). A Comparison Of Verbal instruction and nonverbal teacher-Student modeling In Instrumental ensembles. *Journal Of Research In Music Education*, 39(2), 132-142.
- Doan, G. (1973) 'An Investigation Of The Relationships Between Parental Involvement And The Performance
- Dolloff, L. A. (1999). Imagining Ourselves As Teachers: The Development Of Teacher Identity In Music Teacher Education. *Music Education Research*, 1(2), 191-208.
- Downie, R. S., Loudfoot, E. M., & Tefler, E. (1975). *Education And Personal Relationships: A Philosophical Study*.
- Draper, P. (2007). *Music Two-Point-Zero: How Participatory Culture Is Reclaiming Knowledge, Power And Value Systems From The Inside Out*. Qcrc Twilight Series Public Lecture. [Verified 15 October 2007] [Www29. Griffith. Edu. Au/Radioimersd/Content/Blogcategory/16/28/](http://www29.griffith.edu.au/Radioimersd/Content/Blogcategory/16/28/).

- Dregalla, H. E. (1983). A Study Of Predictors Of Music Achievement Among Students From Selected High Schools Of Nebraska. *Dissertation Abstracts International*, 44, 5420a. (University Microfilms No. Da8314579, 132)
- Drexler, E. N. (1938). A Study Of The Development Of The Ability To Carry A Melody At The Preschool Level. *Child Development*, 319-332.
- Duke, R. A. (1999). Teacher And Student Behavior İn Suzuki String Lessons: Results From The International Research Symposium On Talent Education. *Journal Of Research İn Music Education*, 47(4), 293-307.
- Duke, R. A., Flowers, P. J., & Wolfe, D. E. (1997). Children Who Study Piano With Excellent Teachers İn The United States. *Bulletin Of The Council For Research İn Music Education*, 51-84.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce Ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Ergün, M.,&Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role Of Deliberate Practice İn The Acquisition Of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363.
- Essa, E. L. (2012). *Introduction to early childhood education*. Cengage Learning.
- Evin, A. Z. (2007) *Bilim Ve Sanat Merkezlerinde Destek Eğitimi Almış 5, 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior* (Pp. 100-107). Addison-Wesley P. C.
- Flow, C. (1990). *The Psychology Of Optimal Experience*. Harper&Row, New York.
- Friend, R. S. (1939). Influences Of Heredity And Musical Environment On The Scores Of Kindergarten Children On The Seashore Measures Of Musical Ability. *Journal Of Applied Psychology*, 23(3), 347.
- Froehlich, H. C., & L'roy, D. (1985). An Investigation Of Occupancy Identity İn Undergraduate Music Education Majors. *Bulletin Of The Council For Research İn Music Education*, 85, 65-75.
- Gagné, F. (1993). Constructs And Models Pertaining To Exceptional Human Abilities. In K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook Of Research And Development Of Giftedness And Talent* (Pp. 63-85). Oxford: Pergamon Press.

- Gagné, F. (2000). Understanding The Complete Choreography Of Talent Development Through Dmgt-Based Analysis. In K.A. Heller (Ed.), *International Handbook Of Giftedness And Talent* (2nd Ed., Pp. 67-79). Oxford, Uk: Elsevier Science Ltd
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts Into Talents: The Dmgt As A Developmental Theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook Of Gifted Education*, (3rd Ed.; Pp. 60-74). Boston: Allyn And Baco
- Gallahue L.D, Ozmun C.J Ve Goodway D.J, *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescent, Adult*, Seventh Edition, Mcgraw-Hill: New York. 2012.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and human development*(Vol. 3). Getty Publications.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. Basic Books.
- Gaunt, H. (2008). One-To-One Tuition İn A Conservatoire: The Perceptions Of Instrumental And Vocal Teachers. *Psychology Of Music*, 36(2), 215-245.
- Gaunt, H. (2011). Understanding The One-To-One Relationship İn Instrumental/Vocal Tuition İn Higher Education: Comparing Student And Teacher Perceptions. *British Journal Of Music Education*, 28(02), 159-179.
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M., & Hallam, S. (2012). Supporting Conservatoire Students Towards Professional İntegration: One-To-One Tuition And The Potential Of Mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25-43.
- Genç, M. A. (2014). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Konya Bilsem Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Gillespie, R., & Hamann, D. L. (1999). Career Choice Among String Music Education Students İn American Colleges And Universities. *Journal Of Research İn Music Education*, 47(3), 266-278.
- Goodfriend, M. S. (1993). Treatment Of Attachment disorder Of İnfancy İn A Neonatal intensive care unit. *Pediatrics*, 91(1), 139-142.
- Gordon, E. E. (1989). *Advanced Measures Of Music audiation: Kit. Cd. Advanced Measures Of Musicaudiation*. Gia Publ..
- Green, L. (2002). From The Western Classics To The World: Secondary Music Teachers' Changing Attitudes İn England, 1982 And 1998. *British Journal Of Music Education*, 19(01), 5-30.

- Green, L. (2009). *Music, Informal Learning And The School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd..
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997) 'Predictors Of Parent Involvement In Children's Schooling'. *Journal Of Educational Psychology*, 89, 3, 538-48.
- Grusec, J. E. (1992). *Social Learning Theory And Developmental Psychology: The Legacies Of Robert Sears and Albert Bandura*. *Developmental Psychology*, 28(5), 776.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A Practical guide to Better Teaching and Learning* (Oxford: Heinemann).
- Hallam, S. (2001). *Learning In Music*. *Issues In Music Teaching*, 61-76.
- Hallam, S., & Shaw, J. (2002). *Constructions Of Musical Ability*. *Bulletin Of The Council For Research In Music Education*, 102-108
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & Macdonald, R. A. (2002). *What Are Musical Identities, And Why Are They Important*. *Musical Identities*, 1-20.
- Harrington, T. W. (1991). *Preaching As Teaching In Light Of Albert Bandura's Social Cognitive Learning Theory* (Doctoral Dissertation, Proquest Information & Learning).
- Hellman, D. (2008). *Do Music Education Majors Intend To Teach Music? An Exploratory Survey*. *Update: Applications Of Research In Music Education*, 27(1), 65-70.
- Hepler, L. E. (1986). *The Measurement Of Teacher/Student Interaction In Private Music Lessons, And Its Relation To Teacher Field Dependence/Field Independence* (Doctoral Dissertation, Case Western Reserve University).
- Hirata, Y., Kuriki, S., & Pantev, C. (1999). *Musicians With Absolute Pitch Show Distinct Neural Activities In The Auditory Cortex*. *Neuroreport*, 10(5), 999-1002.
- Ho, W. C. (2001). *Musical Learning: Differences Between Boys And Girls In Hong Kong Chinese Co-Educational Secondary Schools*. *British Journal Of Music Education*, 18(01), 41-54.
- Ho, W. C. (2004). *Use Of Information Technology And Music Learning In The Search For Quality Education*. *British Journal Of Educational Technology*, 35(1), 57-67.
- Hook, C. M., & Rosenshine, B. V. (1979). *Accuracy Of Teacher Reports Of Their Classroom Behavior*. *Review Of Educational Research*, 49(1), 1-11.

- Howe, M. J., & Sloboda, J. A. (1991). Young Musicians' Accounts Of Significant Influences In Their Early Lives. 1. The Family And The Musical Background. *British Journal Of Music Education*, 8(01), 39-52.
- Hulsebosch, P. L. (1991). Beauty In The Eye Of The Beholder: How And Why Teachers Involve Parents. *International Journal Of Educational Research*, 15(2), 183-200.
- Hunter, D. (1999). Developing Peer-Learning Programmes In Music: Group Presentations And Peer Assessment. *British Journal Of Music Education*, 16(01), 51-63.
- Ilari, B. (2005). On Musical Parenting Of Young Children: Musical Beliefs And Behaviors Of Mothers And Infants. *Early Child Development And Care*, 175(7-8), 647-660.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians And Teachers The Socialization And Occupational Identity Of Preservice Music Teachers. *Journal Of Research In Music Education*, 56(2), 162-178.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking The Value Of Choice: A Cultural Perspective On Intrinsic Motivation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 76(3), 349.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum. Algı İletişim*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Jellison, J., Brown, L., & Draper, E. (2015). Peer-Assisted Learning And Interactions In Inclusive Music Classrooms: Benefits, Research, And Applications. *General Music Today*, 28(3), 18-22.
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The effects Of Parental involvement On Minority Children's Academic Achievement. *Education And Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jorgensen, E. R. (1998). Modeling Aspects Of Type Iv Music Instructional Triads. *Bulletin Of The Council For Research In Music Education*, 43-56.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning In Higher instrumental education: Who Is Responsible?. *British Journal Of Music Education*, 17(1), 67-77.
- Kalverboer, K. (2008). Parental Involvement In Private Violin Lessons: Survey Of Teacher Attitudes And Practices.

- Kirkpatrick, W. C. (1962). Relationship Between The Singing Ability Of Prekinder-Garten Children And Their Home Musical Environment (Doctoral Dissertation, University Of Southern California, 1962). Dissertation Abstracts International, 23, 886.
- Komulainen, S., Karukka, M., & Häkkinen, J. (2010, November). Social Music Services In Teenage Life: A Case Study. In Proceedings Of The 22nd Conference Of The Computer-Human Interaction Special Interest Group Of Australia On Computer-Human Interaction (Pp. 364-367). Acm.
- Kosta, M. J. (1984) An Investigation Of Reinforcements, Time Use, And Student Attentiveness In Piano Lessons. Journal Of Research In Music Education. 32 (32), 123-131.
- Lamont, A. M. (1999). The development Of Cognitive representations Of Musical pitch (Doctoral dissertation, University Of Cambridge).
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young People's Music In And Out Of School. British Journal Of Music Education, 20(03), 229-241.
- Lebler, D. (2008). Popular Music Pedagogy: Peer Learning In Practice. Music Education Research, 10(2), 193-213.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). Psychology for musicians: Understanding And Acquiring the skills. Oxford Universitypress.
- Levendoğlu, N. O. (2004). Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi. Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Sdü, 7-10.
- Levent, F., 2011, Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı Anne Baba Ve Öğretmenler İçin, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Littleton, D. (1992). 'Ecological Influences In Children's Musical Play'. Inh.Lees (Ed). Music
- Lum, C. H. (2008). Home Musical Environment Of Children In Singapore: On Globalization, Technology, And Media. Journal Of Research In Music Education, 56(2), 101-117.
- Maba, A., & Sakar, M. H. (2015) Türkiye'de Müziksel Alanda Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimlerine Genel Bir Bakış.
- Mak, P. (2006). Learning Music In Formal, Non-Formal And Informal Contexts. In European Forum For Music Education And Training (Efmet): Project Research.

- Malloch, S. N. (1999). Mothers And Infants And Communicative Musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1_Suppl), 29-57.
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A Compatibility analysis. *International Journal Of Realitytherapy*.
- Martignetti, A. J. (1965). Causes Of Elementary Instrumental Music Dropouts. *Journal Of Research In Music Education*, 13(3), 177-183.
- McCormick, J., & Mcpherson, G. (2003). The Role Of Self-Efficacy In A Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology Of Music*, 31(1), 37-51.
- Mcmillan, J. H. (2000). *Fundamentals For The Consumer*. Educational Research, Ny: Addison Wesley Longman, Usa.
- Mcpherson, G. E. (2006). Challenges And Contradictions Involved In Understanding Children's Motivation To Participate In Arts Subjects In Schools. Keynote Address Presented At The International Insea Congress.
- Mcpherson, G. E. (2006). *The Child As Musician: A Handbook Of Musical Development*. Oxford University Press.
- Mcpherson, G. E. (2007). *Diary Of A Child Musical Prodigy*. In *Proceedings Of The International Symposium On Performance Science* (Pp. 213-218).
- Mcpherson, G. E. (2009). The Role Of Parents In Children's musical development. *Psychology Of Music*, 37(1), 91-110.
- Mcpherson, G. E. (2015). *The Child As Musician: A Handbook Of Musical Development*. Oxford University Press.
- Mcpherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). Musical Practice: Mother And Child Interactions During The First Year Of Learning An Instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156.
- Mcpherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study Of Self-Regulation In Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- Mcpherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study Of Self-Regulation In Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- Mcpherson, G. E., & Williamon, A. (2006). Building Gifts Into Musical Talents. *The Child As Musician: A Handbook Of Musical Development*, 340-360.

- Mcpherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-Regulation Of Musical Learning. In The New Handbook Of Research On Music Teaching And Learning: A Project Of The Music Educators National Conference (Pp. 327-347). Oxford University Press.
- Melnick, C. R. (1988). A Search For Teachers' Knowledge Of The Out-Of-School Curriculum Of Students' Lives (Doctoral Dissertation).
- Miller, L. K. (2014). Musical Savants: Exceptional skill In Thementally retarded. Psychologypress.
- Milli Eğitim Bakanlığı Bilim Ve Sanat Merkezleri Yönergesi, (2016)
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The Social Context Of Musical Success: A Developmental Account. British Journal Of Psychology, 94(4), 529-549.
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The Social Context Of Musical Success: A Developmental Account. British Journal Of Psychology, 94(4), 529-549.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The İmportance Of Music To Adolescents. British Journal Of Educational Psychology, 70(2), 255-272.
- North, A.,&Hargreaves, D. (2008). The Social And Applied Psychology Of Music. Oxford Universitypress.
- O'neill, S. A. (1997). The Role Of Practice İn Children's Early Musical Performance Achievement. Does Practice Make Perfect, 53-70.
- O'Neill, A. A. M. (2003). Parent As Home Teacher Of Suzuki Cello, Violin, And Piano Students: Observation And Analysis Of Suzuki Method Practice Cessions (Doctoral Dissertation, The Ohio State University).
- Ormrod, J. E.,&Davis, K. M. (2004). Human Learning. Merrill.
- Özdemir, G.,& Yıldız, G. (2010). Genel Gelişim Sürecinde Müziksel Gelişim. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (2), 77-90.
- Özmenteş, G. (2017) Müzikte Gelişim Ve Öğrenme: Kuram, Model Ve Yaklaşımlar. Lambert Academic Publishing
- Özmenteş, G.& Adızel, B. (Baskıda). Türkiye'de Hizmet Öncesi Müzik Öğretmenlerinin Müziksel Kimlikleri
- Özmenteş, S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme İle Duyuşsal Özellikler Ve Performans Düzeyi İlişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Paananen P. (1997). Cognitive development and music composition İn Childhood. Third Triennial Escom Conference, Uppsala 7.-12.6.1997. Ingabrielsson, A. (Ed.),

Proceedings Of Third Triennial Escom Conference (Pp. 451-57). Department Of Psychology, Uppsala university, Sweden.

- Passow, A. H. (1981). The Nature Of Giftedness And Talent. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 5-10.
- Pitts, S., & Davidson, J. (2000). Developing Effective Practise Strategies: Case Studies Of Three Young Instrumentalists. *Music Education Research*, 2(1), 45-56.
- Pomerantz, E. M., & Dong, W. (2006). Effects Of Mothers' Perceptions Of Children's Competence: The Moderating Role Of Mothers' Theories Of Competence. *Developmental Psychology*, 42(5), 950.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The Role Of Parents In How Children Approach Achievement. *Handbook Of Competence And Motivation*, 259-278.
- Pomerantz, E.M., & Dong, W. (2006). Effects Of Mothers' Perceptions On Children's Competence: The Moderating Role Of Mothers' Theories Of Competence. *Developmental Psychology*, 42(5), 950–961.
- Pontious, M. F. (1982). A Profile Of Rehearsal techniques and interaction Of Selected band conductors (Doctoral dissertation, University Of Illinois At Urbana-Champaign).
- Poorman, A. S. (1996). The Emergence Of Symbol Use: Prekindergarten Children's Representations Of Musical Sound. *Contributions To Music Education*, 31-45.
- Presland, C. (2005). Conservatoire student and instrumental professor: The student perspective On A Complex relationship. *British Journal Of Music Education*, 22(03), 237-248.
- Rainbow, E., & Erbes, R. I. (1974). The Development Of An Observational System For The Analysis Of Interaction In The Rehearsal Of Musical Organizations.
- Rainbow, E., & Erbes, R. I. (1974). The Development Of An Observational System For The Analysis Of Interaction In The Rehearsal Of Musical Organizations.
- Renshaw, P. (2009). Lifelong Learning For Musicians: The Place Of Mentoring. Groningen, The Netherlands: Lectorate Lifelong Learning In Music & The Arts.
- Renzulli, J. S. (Ed.). (1986). *Systems And Models For Developing Programs For The Gifted And Talented*. Creative Learning Pr.
- Reynolds, K. (1974). Modification Of The Observational System For Instructional Analysis Focusing On Appraisal Behaviors Of Music Teachers In Small Performance Classes. *Contributions To Music Education*, 75-89.

- Roberts, B. (1991). Music Teacher Education As Identity Construction. *International Journal Of Music Education*, 18(1), 30-39
- Ruthsatz, J., & Detterman, D. K. (2003). An Extraordinary Memory: The Case Study Of A Musical Prodigy. *Intelligence*, 31(6), 509-518.
- Salavuo, M. (2008). Social Media As An Opportunity For Pedagogical Change In Music Education. *Journal Of Music, Technology & Education*, 1(2-3), 121-136.
- Salkind N.L, Reflexes, *Child Development*, Ed.: N.L. Salkind, New York: Thompson, 2002. P.: 344-45. Bruning, R. H.,
- Schmidt, C. P. (1989). Applied Music Teaching Behavior As A Function Of Selected Personality Variables. *Journal Of Research In Music Education*, 37(4), 258-271.
- Schmitt, D. P. (2003). Are Men Universally More Dismissing Than Women? Gender Differences In Romantic Attachment Across 62 Cultural Regions. *Personal Relationships*, 10(3), 307-331.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and Self-Regulated learning. In *Self-Regulated learning and academic achievement* (Pp. 83-110). Springer New York.
- Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation through goal setting. *Eric Clearing house On Counseling and student Service*, University Of North Carolina At Greensboro.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development In Adolescence. *Self-Efficacy Beliefs Of Adolescents*, 5, 71-96.
- Seashore, C. E. (1915). The Measurement Of Musical Talent. *The Musical Quarterly*, 1(1), 129-148.
- Seashore, C. E., Lewis, D., & Saetveit, J. G. (1940). Seashore measures Of Musical talents. *Rca Victor*.
- Seshagiri, S. (2009, November). Content Consumption And Exchange Among College Students: A Case Study From India. In *Proceedings Of The 8th International Conference On Mobile And Ubiquitous Multimedia* (P. 3). Acm.
- Shelton, J. S. (1965). The Influence Of Home Environment Upon Musical Response Of First-Grade Children. (Doctoral Dissertation, George Peabody College For Teachers, 1965). *Dissertation Abstracts International*, 26, 6765
- Shelton, J. S. (1965). The Influence Of Home Musical Environment Upon Musical Response Of First-Grade Children. *George Peabody College For Teachers*.
- Shull, D. H. (1953). A Study Of The Influence Of The Musical Environment In The Home On The Musicality Of Selected Kindergarten Children.

- Sloboda, J. A. (1994). Music Performance: Expression And The Development Of Excellence.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1991). Biographical Precursors Of Musical Excellence: An Interview Study. *Psychology Of Music*, 19(1), 3-21.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1992). Transitions In The Early Musical Careers Of Able Young Musicians: Choosing Instruments And Teachers. *Journal Of Research In Music Education*, 40(4), 283-294.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J., & Moore, D. G. (1996). The Role Of Practice In The Development Of Performing Musicians. *British Journal Of Psychology*, 87(2), 287-309.
- Smith, B. O. (1971). Research In Teacher Education; A Symposium.
- Smith, D. G. (1977). College Classroom Interactions And Critical Thinking. *Journal Of Educational Psychology*, 69(2), 180.
- Snapp, D. W. (1967). A Study Of The Accumulative Musical And Verbal Behavior Of Teachers And Students In Fifth Grade Instrumental Music Classes. Ohio State University.
- Solomon, M. (1995). Mozart: A Documentary Biography.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning To Be A Concert Pianist. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing Talent In Young People*. New York: Ball
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-99.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2002). Social Cognitive Theory And Self. Efficacy: Implications For Motivation Theory And Practice
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, And Academic Success Among Adolescents. *Child Development*, 1424-1436.
- Suzuki, S., & Suzuki, W. (1983). *Nurtured By Love: The Classic Approach To Talent Education*. Alfred Music.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The Sequence Of Musical Development: A Study Of Children's Composition. *British Journal Of Music Education*, 3(03), 305-339.
- Teachout, D. J. (2001). The Relationship Between Personality And The Teaching Effectiveness Of Music Student Teachers. *Psychology Of Music*, 29(2), 179-192.

- Theusch, E., & Gitschier, J. (2011). Absolute Pitch Twin Study And Segregation Analysis. *Twin Research And Human Genetics*, 14(02), 173-178.
- Thompson, B. T. (2010). *The Rage To Master: Case Studies Of Early Learning Experiences Of Highly Gifted And Prodigious Young Musicians* (Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University).
- Trehub, S. E. (2001). Musical Predispositions İn Infancy. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 930(1), 1-16.
- Tubbs, S. L. (1984) *A Systems Approach To Small Group Interaction*. New York: Random House. United States. National Commission On Excellence In Education (1983) *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform, A Report To The Nation And The Secretary Of Education*, United States Department Of Education. Washington, Dc.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Biraraştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uçan, A. (1990). Türkiye’de Müzik Öğretimine Genel Bir Bakış. *Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi Ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği Vıı. Öğretim Toplantısı*, 25-26.
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). Students’ Perceptions Of Teacher İnterpersonal Style: The Front Of The Classroom As The Teacher’s Stage. *Teaching And Teacher Education*, 14(6), 607-617.
- Vefikuluçay, D., Demirel, S., Taşkın, L., Eroğlu, K. (2007), “Kafkas Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Bakış Açıları” *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Vol. 14, No. 2, Pp.12-27
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind İn Society: The Development Of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walker, A. R. (1985). Mental İmagery And Musical Concepts: Some Evidence From The Congenitally Blind. *Bulletin Of The Council For Research İn Music Education*, 229-237.
- Walker, R., & Adelman, C. (1975). İnteraction Analysis İn Informal Classrooms: A Critical Comment On The Flanders'system. *British Journal Of Educational Psychology*, 45(1), 73-76.

- Welch, G. F. (1998). Early Childhood Musical Development. *Research Studies In Music Education*, 11(1), 27-41.
- Welch, G. F. (2002). Early Childhood Musical Development. In *The Arts In Children's Lives* (Pp. 113-128). Springer Netherland
- Welch, G. F., Rush, C., & Howard, D. M. (1991). A Developmental Continuum Of Singing Ability: Evidence From A Study Of Five-Year-Old Developing Singers. *Religious Education*, 69(1), 107-119.
- Welch, G.F. & Backhouse, J. (1989). 'Musical Potential And Behaviour In Visually-Handicapped Children'. *Journal Of Blind welfare*. Vol Lxx1, 838, 33-36.
- Wermuth, R. F. (1971). Relationship of Musical aptitud et Ofamily And Student a Ctivityi N Music, Student İnteresti N Music, Socioeconomisct Atus, And İntelligencea Mong Caucasiana Nd Negro Middle School Students (Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University,
- Whitehill, C. D. (1970). The Application Of Flanders' System Of Classroom İnteraction Analysis To General Classroom Music Teaching (Doctoral Dissertation, West Virginia University).
- Wing, L., & Curtis, S. C. (1989). An Observational Analysis Of Successful Junior High/Middle School General Music Teachers.
- Yavuzylmaz, B. (2012). Bilim Ve Sanat Merkezlerine Devam Eden 7-11 Yaş Üstün Yetenekli Çocuklara Verilecek Sanat Eğitiminin Niteliği, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri (9:Baskı) Seçkin Yayıncılık.
- Young, W. T. 1971. The Wing Standardised Tests Of Musical İntelligence An İnteraction Analysis To General Classroom Music Teaching (Doctoral Dissertation, West Virginia University)
- Zdzinski, S. F. (1992). Relationships Among Parental İnteraction Analysis To General Classroom Music Teaching (Doctoral Dissertation, West Virginia University).
- Zdzinski, S. F. (1996). Parental İnteraction Analysis To General Classroom Music Teaching (Doctoral Dissertation, West Virginia University).

EKLER

Ek 1.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.2669317
Konu : Anket Uygulaması

01.03.2017

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı, Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Begüm Fulya ADİZEL'in "**Bilim ve Sanat Merkezinde Verilen Müzik Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi**" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesi Bilim Sanat Merkezinde uygulama isteği ile ilgili 05/01/2017 tarih ve 652 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 28/02/2017 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "**Bilim ve Sanat Merkezinde Verilen Müzik Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi**" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesi Bilim Sanat Merkezinde, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması ve araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
01.03.2017

Ahmet KOCAGÖZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 897e-a5a2-3800-b668-76cd kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2.

Ebeveyn Görüşme Formu

Araştırmanın Konusu: Bilim ve Sanat Merkezi'nde Verilen Müzik Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi

Ebeveynin Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşme Soruları:

1. Ebeveynin müzik eğitimi düzeyi nedir?
2. Ebeveyn öğrencinin müzik eğitiminde etkili öğrenme-öğretme süreci adına neler yapıyor?
 - Ebeveyn öğrencinin ödevleri kontrol ediyor mu?
 - Enstrüman çalışırken ya da ödev yaparken onu gözlemliyor ve yardımcı oluyor mu?
 - Öğrencinin çalışırken zaman kullanımını düzenlemesine yardımcı oluyor mu?
3. Ebeveynin öğrenci ile müzik etkinliklerine katılma durumu nedir? (Beraber konsere gitme, birlikte müzik dinleme, konuşma, tartışma)
4. Ebeveynin öğrenciye evde müzik dinletme durumu nedir?
5. Öğrencinin ev ortamı müzik eğitim sürecine nasıl yansıyor? (Ebeveynlik stili, aile ortamı, kardeşlerle/evde yaşayan diğer bireylerle olan ilişkiler)
6. Ebeveyn öğretmen ile iletişimde mi? Ne düzeyde? Ne sıklıkla görüşüyor? Ne görüşüyor?
7. Ebeveyn veli toplantılara katılıyor mu? Sisteme katkısı ne oluyor? Eleştirel bir tutumu var mı?
8. Ebeveynin öğrencisinin müzik eğitiminde artı ve eksileri nelerdir?
9. Ebeveynin öğrencisinin öğretmen ile arasındaki etkileşim etkili öğrenme öğretme sürecini nasıl etkiliyor? Öğretmen ne yaptığında öğrencisinde ne gözlemliyor?
10. Ebeveynin öğrencisinin kendisinin öğrenci ile arasındaki etkileşimi etkili öğrenme öğretme sürecini nasıl etkiliyor? Kendisini değerlendiren bir veli mi?
11. Ebeveynin öğrencisinin bu eğitimin sürecinde artı ve eksileri nelerdir?
12. Ebeveynin öğrencisinin bu eğitimin sürecinde artı ve eksileri nelerdir?
13. Ebeveynin öğrencisinin müzik eğitimine dair amaç ve beklentileri nelerdir?
14. Bu amaç ve beklentiler öğrencinin ve öğretmenin beklentileriyle uyumlu mu?
15. Öğrenciyle gerçekleştirdiği eğitim işbirliğinde çatışmalar yaşanıyor mu ve nasıl çözülüyor?
16. Öğretmenle gerçekleştirdiği eğitim işbirliğinde çatışmalar yaşanıyor mu ve nasıl çözülüyor?
17. Ebeveyn öğrenciyi başarılı buluyor mu?
18. Başarıyı arttırmak için kendisinin, öğretmenin ve öğrencinin neler yapması gerektiğini düşünüyor?

Ek 3.

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın Konusu: Bilim ve Sanat Merkezi'nde Verilen Müzik Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi

Öğretmenin Adı Soyadı:

İlgili Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşme Soruları:

1. Öğretmenin öğrenci ile iletişimde öne çıkan noktalar neler? (Artılar, eksiler?)
2. Öğretmen etkili öğrenme-öğretme süreci adına neler yapıyor?
3. Öğrenci ile arasındaki kişisel ve eğitimsel etkileşimler etkili öğrenme öğretme sürecini nasıl etkiliyor?
4. Öğretmen öğrencinin okul dışı yaşamıyla ne düzeyde ilgileniyor? (Öğrencisini ne düzeyde tanıyor?)
5. Öğretmene göre öğrencisinin müzikte gelişim ve öğrenme sürecindeki artı ve eksileri nelerdir?
6. Öğretmenin öğrencinin müzik eğitimine dair amaç ve beklentileri nelerdir?
7. Öğretmenin amaç ve beklentileri öğrencinin amaç ve beklentileriyle uyumlu mu?
8. Öğretmen ebeveyn ile iletişimde mi? Ne düzeyde? Ne sıklıkla görüşüyor? Ne görüşüyor?
9. Öğretmene göre ebeveyn öğrencinin müzik eğitimi sürecine yeterince katılıyor mu?
10. Öğretmene göre ebeveynin öğrenci ile arasındaki etkileşim etkili öğrenme öğretme sürecini nasıl etkiliyor?
11. Öğretmene göre ebeveynin bu eğitimin sürecine artı ve eksi katkıları nelerdir?
12. Ebeveynle ve öğrenciyle eğitim işbirliği sağlayabiliyor mu?
13. Öğretmenin amaç ve beklentileri ebeveynin amaç ve beklentileriyle uyumlu?
14. Öğretmen öğrenciyi başarılı buluyor mu? Artıları ve eksileri nelerdir?
15. Başarıyı arttırmak için kendisinin, ebeveynin ve öğrencinin neler yapması gerektiğini düşünüyor?
16. Öğrenciyle gerçekleştirdiği eğitim işbirliğinde çatışmalar yaşanıyor mu ve nasıl çözümleniyor?
17. Ebeveynle gerçekleştirdiği eğitim işbirliğinde çatışmalar yaşanıyor mu ve nasıl çözümleniyor?

Ek 4.

Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmanın Konusu: Bilim ve Sanat Merkezi'nde Verilen Müzik Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci-Ebeveyn Etkileşimi

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşme Soruları:

1. Bilim ve Sanat Merkez'den ne bekliyorsun, burada olmaktan mutlu musun, neden?
2. Evde müzik çalışmalarına katkıda bulunan, yön veren, kontrol eden biri var mı? Kim? Nasıl? En ağırlıklı kişi kim?
3. Ev ortamında seni genel olarak rahatsız eden bir durum var mı? Nedir?
4. Anne/babanın senin müzik çalışmaların sırasındaki hoşuna giden ve gitmeyen davranışları nelerdir?
5. Ev ortamında senin müzik çalışmalarını engelleyici bir ortam/durum var mı? Nedir?
6. Müzik öğretmeninin müzikte gelişimine katkıları neler oluyor? Geliştiğini hissediyor musun?
7. Müzik öğretmeninin en beğendiğin yönü nedir?
8. Müzik öğretmeninde neyin değişmesini istersin?
9. Müzik öğretmeninin müzisyenliği sence nasıl? Sence nasıl bir müzisyen?
10. Müzik öğretmenin senin beklentilerini hangi açılardan karşılıyor? Hangi açılardan karşılamıyor?
11. Ebeveynin müzik öğretmenine görüşüyor mu? Senin hakkında ne düşünüyorlar?
12. Ebeveynin ve müzik öğretmenin arasındaki iletişim sende ne duygu üretiyor? Olumlu mu olumsuz mu hissettiriyor? Görüşmelerinin hangi yönde olmasını arzu edersin?
13. Öğrencinin müzik eğitimi sürecindeki amaç ve beklentileri neler? Bu amaç ve beklentiler ebeveyn ve öğretmeniyle uyumlu mu?

Ek 5.

Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü

Öğrencinin adı soyadı:		Tarih:
Bu haftaki derslerimle ilgili olumlu yönler	Bu haftaki derslerimle ilgili (varsa)olumsuz yönler	Genel olarak müzik gelişimim hakkındaki düşüncelerim

Ek 6.

Öğretmen Yansıtıcı Günlüğü

Öğretmenin adı soyadı:		Tarih:
Bu hafta öğrencinin dersleriyle ilgili olumlu ve (varsa) olumsuz yönler	Bu hafta öğrencinin ebeveyni ile ilgili olumlu ve (varsa) olumsuz yönler	Genel olarak öğrencinin müzik gelişimi hakkındaki düşüncelerim

Ek 7.

Ebeveyn Yansıtıcı Günlüğü

Ebeveynin adı soyadı:		Tarih:
Bu hafta öğrencinin dersleriyle ilgili olumlu ve (varsa) olumsuz yönler	Bu hafta öğretmen ile ilgili olumlu ve (varsa) olumsuz yönler	Genel olarak öğrencinin müzik gelişimi hakkındaki düşüncelerim

