



T.C.  
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

METAFORLARIN TEMEL MÜZİK TERİMLERİNİN ANLATIMINDA  
KULLANILMASININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİLERİ

İhtibar ERDEM

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı  
Yusuf ÖZGÜL

Sivas - 2025



**METAFORLARIN TEMEL MÜZİK TERİMLERİNİN ANLATIMINDA  
KULLANILMASININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİLERİ**

İhtibar ERDEM

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim  
Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı  
Yusuf ÖZGÜL

Sivas  
Ağustos-2025

## KABUL VE ONAY

İhtibar Erdem tarafından hazırlanan “Metaforların Temel Müzik Terimlerinin Anlatımında Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkileri” başlıklı bu çalışma, 12.08.2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Görkem KUMTEPE

(Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Yusuf ÖZGÜL

(Danışman)

Doç. Dr. Selin ÖZDEMİR

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,

Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,

Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,

Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,

Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

14/08/2025

İhtibar ERDEM

## ÖNSÖZ

Eğitimin amaçlı bir girişim olması, eğitim ortamlarındaki ilişki ve düzenlemelerin bilimsel verilere dayalı olarak ele alınmasını gerektirir. Öğretmenler, okulların amaçlarına ulaşmasındaki en önemli araçlardan bir tanesidir. Öğrencilerle, ailelerle ve çevreyle ilişki ağını kuran öğretmenlerin okul yönetiminin tutum ve davranışlarından etkilenmemesi düşünülemez. Öğretmenlerin okullarıyla, görevleriyle, öğrencileriyle ve velileriyle daha sıkı bağlar kurmalarında okul yöneticilerinin tutum ve davranışları önemli bir rol oynar. Bu anlamda bu çalışmada öğretmenlerin okullarında görevlerini yerine getirmede, yönetici etik liderlik davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin katkısı irdelenmeye çalışılmıştır.

Bu süreci anlamlı kılan ve tamamlanmasına katkı sunan birçok değerli kişi bulunmaktadır. Her daim yanımda olan, beni koşulsuz destekleyen sevgili babam Suat Erdem ve annem İclal Funda Erdem'e; akademik yolculuğumuzda birbirimize destek olduğumuz, varlığıyla der daim gücümü pekiştiren değerli dostum Duha Görkem Emekli'ye teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamın akademik temellerini sağlamlaştıran; bilgi birikimi, yönlendirici yaklaşımı, rehberliği ve içten desteğiyle sürecin her anında yanımda olan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Yusuf Özgül'e, bana duyduğu güven, sağladığı ilham ve yol göstericiliği için en içten şükranlarımı sunuyorum.

## ÖZET

ERDEM, İhtibar, Metaforların Temel Müzik Terimlerinin Anlatımında Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2025.

Yapılan bu çalışmada temel müzik terimlerinin anlatılmasında metaforların kullanılmasının öğrenci başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili amaç doğrultusunda çalışmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Bölgesi'nde İstanbul ilinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ( $n = 27$ ) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön-test, son-test, kontrol testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilirken, deney grubunda artış gözlemlenmiş ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Gruplar arası fark puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun başarı artışının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Nitel bulgular doğrultusunda, öğrencilerin metafor kullanımını anlamada güçlük yaşamadıkları, dersin daha eğlenceli hale geldiği, ilgi ve motivasyonlarının arttığı ve öğrenmenin kolaylaştığı belirlenmiştir. Metaforların öğrenme sürecine katkısı, müzik terimlerinin daha iyi anlaşılmasına ve bilgilerin kalıcılığına olumlu yansımıştır. Metaforların derslerin daha anlaşılır ve eğlenceli hale getirdiği, bilginin kalıcılığını arttırdığı ve zor konuların daha kolay kavranmasını sağladığı tespit edilmiştir. Metaforların hikayeleştirme ile birlikte sunulması, öğrencilerin öğrenme sürecini daha kalıcı ve anlaşılır hale getirdiğinden öğretim süreçlerinde bu yönteme ağırlık verilmesi önerilmektedir.

### Anahtar Sözcükler

**Müzik, eğitim, metafor, terim, metaforik algı**

## ABSTRACT

ERDEM, İhtibar, The Effects of Using Metaphors in the Expression of Basic Music Terms on Student Achievement, Master's Thesis, Sivas, 2025.

This study aims to examine the effect of using metaphors in explaining basic music terms on student success. In line with the relevant purpose, the explanatory sequential mixed design from mixed research designs was used in the study. "The study group consists of 7th grade students (n = 27) attending a secondary school located in Istanbul, in the Marmara Region." Pre-test, post-test, control test and semi-structured interview form were used as data collection tools in the study. Independent groups t-test and Paired Samples T-Test were used in the analysis of quantitative data, and content analysis was used in the analysis of qualitative data. As a result of the analyses, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores in the control group, while an increase was observed in the experimental group, but this difference was not found to be statistically significant. When the difference scores between the groups were compared, it was seen that the increase in success in the experimental group was higher than the control group, but this difference did not reach the level of significance. In line with the qualitative findings, it was determined that the students did not have difficulty in understanding the use of metaphors, the lesson became more enjoyable, their interest and motivation increased and learning became easier. The contribution of metaphors to the learning process has been positively reflected in a better understanding of musical terms and the retention of information. It has been determined that metaphors make lessons more understandable and enjoyable, increase the retention of information and make difficult subjects easier to grasp. Since presenting metaphors together with storytelling makes the learning process of students more permanent and understandable, it is recommended to focus on this method in teaching processes.

## Keywords

**Music, education, metaphor, term, metaphorical perception**

## İÇİNDEKİLER

## Sayfa

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Kabul ve Onay        |     |
| Etik Sözü .....      | iii |
| Önsöz.....           | iv  |
| Özet .....           | v   |
| Abstract .....       | vii |
| İçindekiler.....     | vii |
| Şekiller Dizini..... | ix  |
| Tablolar Dizini..... | x   |
| Kısaltmalar .....    | xi  |

### BÖLÜM 1

#### GİRİŞ

|                                                |   |
|------------------------------------------------|---|
| 1.1. Problem Durumu .....                      | 4 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler..... | 5 |
| 1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi .....        | 5 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi .....                  | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Sayıtları .....              | 6 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....         | 6 |
| 1.7. Araştırmanın Kavram Tanımları .....       | 6 |

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Metaforlar ve Eğitimdeki Yansıması .....                               | 7  |
| 2.1.1. Kavram Olarak Metafor .....                                          | 7  |
| 2.1.2. Kavramsal Metafor Kuramı.....                                        | 8  |
| 2.1.3. Tarihsel Süreçte Metafor .....                                       | 10 |
| 2.1.4. Metafor Kullanımı .....                                              | 11 |
| 2.1.5. Metafor Kullanımının İlkeleri .....                                  | 14 |
| 2.1.6. Metaforların Sınıflandırılması.....                                  | 16 |
| 2.1.7. Metafor Örnekleri.....                                               | 17 |
| 2.1.8. Metaforik Algı .....                                                 | 18 |
| 2.1.9. Metafor ve Eğitim .....                                              | 19 |
| 2.1.10. Eğitimde Metafor Algıları .....                                     | 20 |
| 2.2. Metaforlar ve Müzik Eğitimi.....                                       | 21 |
| 2.2.1. Müzik.....                                                           | 21 |
| 2.2.2. Müzik Eğitimi.....                                                   | 22 |
| 2.2.3. Genel Müzik Eğitimi .....                                            | 26 |
| 2.2.4. Müzik Dersi ve Müzik Öğretmeni.....                                  | 27 |
| 2.2.5. Müzik Derslerinin İşlevi, Amaçları ve Öğrenci Gelişimine Katkısı ... | 29 |
| 2.2.6. Metaforlar ve Müzik Eğitimindeki Yeri.....                           | 36 |
| 2.3. Temel Müzik Terimleri Eğitimi .....                                    | 40 |
| 2.4. İlgili Araştırmalar .....                                              | 48 |

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırma Modeli .....                             | 55 |
| 3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu .....             | 56 |
| 3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları ..... | 57 |
| 3.4. Verilerin Analizi .....                            | 58 |

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Nicel Analize İlişkin Bulgular.....                                                                                              | 60 |
| 4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....                  | 60 |
| 4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön-test, Son-test ve Kontrol Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....               | 61 |
| 4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Son-test ve Kontrol Testi Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....            | 62 |
| 4.2. Nitel Analize İlişkin Bulgular.....                                                                                              | 63 |
| 4.2.1. Öğrenci Görüşlerine Göre Metaforları Anlamakta Zorluk Çekme Temasına İlişkin Bulgular .....                                    | 64 |
| 4.2.2. Öğrenci Görüşlerine Göre Metaforların İlgi ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi Temasına İlişkin Bulgular .....                     | 65 |
| 4.2.3. Öğrenci Görüşlerine Göre Müzik Dersi Dışında Diğer Derslerde Metaforların Kullanılmasını İsteme Temasına İlişkin Bulgular..... | 66 |

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 5.1. Sonuç ve Tartışma .....                           | 67 |
| 5.2. Öneriler.....                                     | 70 |
| KAYNAKÇA.....                                          | 72 |
| EKLER                                                  |    |
| Ek 1. Ön Test, Son Test ve Kontrol Testi Soruları..... | 87 |
| Ek 2. Metaforların Öğrencilere Anlatım Şekli.....      | 90 |
| Ek 3. Uygulama Süreci ve Zaman Çizelgesi.....          | 96 |
| Ek 4. Örnek Ders Planı.....                            | 97 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

| Şekil                                       | Sayfa |
|---------------------------------------------|-------|
| 1. Müzikal Semboller.....                   | 17    |
| 2. Müziğin işlevselliği.....                | 30    |
| 3. Yapılandırmacı yaklaşımın boyutları..... | 35    |
| 4. Notalar .....                            | 41    |
| 5. Sol notası.....                          | 42    |
| 6. Fa anahtarı.....                         | 42    |
| 7. Do anahtarı.....                         | 42    |
| 8. Uzatma Noktası.....                      | 43    |
| 9. Uzatma bağı .....                        | 43    |
| 10. Müzikte es.....                         | 43    |
| 11. Tempo ve müziğin hızı .....             | 44    |
| 12. Staccato .....                          | 45    |
| 13. Legato\ Tenuto .....                    | 45    |
| 14. Forzando .....                          | 45    |
| 15. Sforzando .....                         | 46    |
| 16. Nefes .....                             | 46    |
| 17. Diyez.....                              | 46    |
| 18. Bemol.....                              | 46    |
| 19. Naturel (Bekar) .....                   | 47    |
| 20. Oktav.....                              | 47    |
| 21. Gam.....                                | 47    |

## TABLÖLAR DİZİNİ

| Tablo                                                                                                                                  | Sayfa |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. Tablo - Müzik eğitiminin davranışsal ve içeriksel kapsamı.....                                                                      | 25    |
| 2. Tablo - Deney ve Kontrol Grubu Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....               | 60    |
| 3. Tablo - Deney ve Kontrol Grubu Ön-test, Son-test ve Kontrol Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....            | 61    |
| 4. Tablo - Deney ve Kontrol Grubu Son-Test ve Kontrol Testi Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....         | 62    |
| 5. Tablo - Öğrenci görüşlerine metaforları anlamakta zorluk çekme temasının değerlendirilmesi.....                                     | 64    |
| 6. Tablo - Öğrenci görüşlerine metaforların ilgi ve motivasyon üzerindeki etkisi temasının değerlendirilmesi.....                      | 65    |
| 7. Tablo - Öğrenci görüşlerine müzik dersi dışında diğer derslerde metaforların kullanılmasını isteme temasının değerlendirilmesi..... | 66    |
| 8. Tablo - Uygulama Süreci ve Zaman Çizelgesi.....                                                                                     | 96    |

## KISALTMALAR DİZELGESİ

**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı

**SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences

**U** : Mann-Whitney U Testi

**Z** : Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Z Değeri

**p** : Anlamlılık Düzeyi (Probability)

**n** : Örneklem Sayısı

**vb.** : Ve benzeri

**s.** : Sayfa

**vd.** : Ve devamı

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Metaforlar, söylemi süslemekten öte dünyayı algılama ve düşünme biçimini zenginleştiren önemli araçlardır (Akyüzlüer, 2021: 61). Metaforlar, eğitim amaçlı kullanıldıklarında öğrenilen bilgilerin akılda kalma sürelerini arttırmaları nedeniyle derslerde kullanılmaları uygundur (Keçeci, 2020: 2). Metaforik anlatım yöntemi, ele alınan konunun bireyin zihninde somutlaştırılmasına olanak tanıyarak öğrenme sürecinin daha derinlemesine ve kalıcı biçimde gerçekleşmesini desteklemektedir. Bu yöntem, öğrencilere soyut veya karmaşık kavramları daha anlaşılır bir şekilde aktarabilme konusunda yardımcı olmaktadır. Metaforların, olayların işleyişi hakkındaki düşünceleri yapılandırarak şekle sokan en güçlü zihinsel araçlardan biri olduğu düşünülmektedir (Akyüzlüer, 2021:61). Metaforlar, kavramlar arasında çeşitli bağlantı ve çağrışımlar oluşturmayı gerektirdiği için yaratıcı düşünceyi desteklediği gibi söylenmek isteneni daha az sözcükle ve daha pratik bir biçimde öğretmeyi de kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler metaforlar ile mevcut bilgiyi farklı bir perspektiften ele alarak yeni kavramları daha iyi anlayabilir ve problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Daha açık bir ifade ile metaforlar öğrenmeyi geliştirmek için son derece önemlidir çünkü bir şeyler öğrenmek isteyen öğrencinin ilk etapta bunu hayal edebilmesi gerekmektedir (Akyüzlüer, 2021:62). Metaforlar, öğrencilere öğrenme süreçlerini daha keyifli hale getirme olanağı vermektedir. Eğitimde kullanılan sıkıcı veya karmaşık konular, uygun metaforlarla daha ilgi çekici ve daha anlaşılır hale getirildiğinde öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları da arttırılabilmektedir. Dolayısıyla zor kavramların öğrenimi açısından soyut kavramların somutlaştırılması ve görselleştirilmesinde metaforların kullanımı önemlidir (Kılıç, 2017:1100). Öğrencilerin soyut kavramları hayal etmelerinin sağlanması, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir. Bu sebeple doğru yöntemi belirlemek, öğrencilerin anlama ve öğrenme süreçlerini en iyi şekilde desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. Metaforlar, eğitimde etkili ve güçlü bir öğretim aracı olma potansiyeli ile öğrenme deneyimlerini daha anlamlı ve kalıcı hale getirirken, öğrencilere müzik terimlerini daha somut bir biçimde düşündürme imkanı tanımaktadır.

Müzik metaforlar ile buluştuğunda sınırlı şekilde düşünülebilecek işitsel bir sanat olmaktan ziyade kişiyi daha büyük ve daha hissedilebilir bir manzaranın içine taşımaktadır. Örneğin öğrencilere müziğin en temel konusu olan notalar öğretilirken geleneksel yöntem kullanıldığında, notaların sadece portedeki konumlarının bilgisi verilmektedir. Bu yöntem ile kısa süreli bir öğrenme gerçekleştirilse bile bilgi herhangi bir çağrışıma bağlanmadığı için hafızada kalma süresi uzun olmayabilir. Fakat metaforik yöntem, öğrencilerin kendi zihinsel imgelerini kullanmalarına olanak tanıyarak bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına ve bu sayede öğrenme sürecini hızlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda metaforlar, bilgiyi canlı ve somutlaştıran araçlar olarak her bir kavramı kendi içinde değerlendirerek öğrenmeyi desteklerler (Ortak, 2022: 4). Doğru bir öğretim programı ile metaforik yöntem kullanılıp, yeni bilgi mevcut bilgi ile bağlanarak çağrışım oluşturulduğunda konu ve kavramları hatırlamak çok daha kolay bir hale gelecektir. Bu da öğrenme sürecinin kalıcılığını artıracaktır. Verilen eğitimin etkili olabilmesi için doğru öğretim yöntemlerinin benimsenmesi de aynı ölçüde önem taşımaktadır. Müzik eğitimi, çağdaş eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biridir ve insan zekâsını, yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmeyi hedeflemektedir (Şendurur ve Barış, 2002: 167). Müzik eğitime erken yaşta ve doğru yöntemlerle başlanması, çocukların müzikal yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra duygusal, sosyal ve genel yaşam becerilerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Okulda başarısız olan öğrenciler, okula ve başarısız oldukları derse karşı olumsuz bir tutum geliştirme eğilimindeyken başarılı öğrencilerin tutumu ise olumlu yönde değişmektedir (Kocaarslan, 2009: 3). Dolayısıyla doğru yöntemler kullanılarak müzik dersini sevdirmek, öğrencilerin müziği daha iyi anlamalarını ve bu alanda başarılı olmalarını sağlayabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar müzik eğitimi alan çocukların, almayanlara kıyasla daha yüksek ders notları ve akademik becerilere sahip olduğunu göstermekte, ayrıca çocukların başarılı bireyler olarak hayata atılmalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Uluğbay, 2013: 1031). Yukarıda ifade edilenlere ek olarak metafor, daha az bilinen bir kavramı daha fazla bilinen bir kavram üzerinden açıklama yöntemidir (Büyükkarcı, 2023: 2180). Bu, karmaşık düşünceleri ve duyguları daha anlaşılır hale getirmektedir.

Soyut kavramlar somut ve net bir şekilde ifade edildiğinde, öğrenciler zaten bildikleri ve deneyimledikleri somut bir varlığı hatırlamaktadır. Bu sayede öğrenciler hem konuyu daha iyi kavramakta hem de öğretilen konunun akılda kalıcılığı artmaktadır. Bu yönüyle metaforlar, çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitimde de zor anlaşılan konuları ya da karmaşık kavramları daha anlaşılır hale getirmek ve bu konulara ilişkin veri toplamak amacıyla kullanılmaktadır (Karaçam ve Aydın, 2014:550). Müzik eğitimi, müzikal becerilerin kazandırılması, değiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Çuhadar, 2016 :220). Bu süreci metaforlarla desteklemek, öğrenme yolculuğunu daha anlaşılır ve ilgi çekici hale getirebilir. Ayrıca müzik eğitimi, bireyin yaratıcı düşünme becerilerini güçlendirirken, disiplinli çalışma alışkanlıklarını da pekiştirebilir. Müzik eğitimi, kültürel bağları güçlendirip toplumsal etkileşimi destekleyerek, bireylerin duygusal deneyimlerini derinleştirir ve anlayış ile empatiyi artırarak ortak kültürel mirasın paylaşımına katkı sağlar. Müziğin bireyler üzerindeki etkisi, sadece müziksel gelişimle sınırlı kalmamaktadır, aynı zamanda genel akademik, fiziksel, sosyal ve kültürel gelişim gibi çeşitli alanlarda da önemli katkılarda bulunmaktadır (Kılıç, 2017: 360). Müzik eğitimi sürecinde sıklıkla karşılaşılan “ritim”, “ton”, “melodi”, “armoni”, “tempo” gibi kavramların anlaşılması, öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirebilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu terimler, çoğu zaman öğrenciler için soyut ve karmaşık yapıda olduğundan, doğrudan aktarım yerine metaforik anlatımlarla desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Müziği metaforlar ile öğretmek ise müzikal kavramları daha anlaşılır ve erişilebilir hale getirmektedir. Metaforlar, müzik eğitimi kavramlarına dair algıları belirlemede veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Özaydın, 2019: 336). Bu bağlamda metaforları kullanmak, müzik eğitim programlarının iyileştirilmesi ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi için değerli veriler sağlayarak, eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmek için önemli bir araç olarak öne çıkabilmektedir. Metaforların, soyut ve kavram yanılgılarının sık yaşandığı müzikal kavramlar üzerine çalışmalar için önemli olduğu düşünülmektedir (Özaydın, 2019: 352). Bu yaklaşımla öğrencilerin soyut müzikal kavramları daha kolay anlaması ve metaforlar sayesinde bu kavramları daha iyi kavraması amaçlanmaktadır.

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Temel müzik terimleri, müziğin yapısını ve ifadesini anlamak için kullanılan kavramlar bütünüdür. Bu terimlerin öğrencilere klasik yöntemle öğretilmesi, bilgilerin kısa sürede unutulmasına yol açabilmektedir. Bunun en önemli sebebi, klasik yöntemin genellikle ezbere dayalı bir öğrenme sürecini teşvik etmesidir. Oysa doğru yöntemler uygulandığında, müzik terimleri öğrencilerin müziği daha iyi kavrayıp yorumlayabilmesi için kalıcı ve anlamlı şekilde öğretilir. Ezbere yöntemler ile genellikle daha yzeyssel bir program uygulanmaktadır ve bu durum, bazı öğrencilerde motivasyon kaybına ve ilgisizliğe yol açabilmektedir. Öğrenci konuya olan ilgisini kaybettiğinde bilgileri hatırlama veya öğrenilenleri uzun vadeli hafızaya aktarma gücü de zayıflamaktadır. Ayrıca terimlerin zihinde soyut bir biçimde kalması, hafızada kalıcı hale gelmesini zorlaştıracaktır. Geleneksel ğretim yaklaşımlarının eksik kaldığı alanlarda, alternatif ve daha etkileşimli yöntemlerin devreye girmesi gerekmektedir. Fakat müzik eğitiminde metaforların kullanılması, öğrencilerin müzik terimlerini ve kavramlarını daha somut hale getirmelerine yardımcı olabilmektedir. Metaforlar, bireyin deneyimlerine dayalı olarak olguları algılama biçimini açıklayan bir araçtır ve anlaşılması zor olan kavramları, başka bir kavrama benzeterek daha anlaşılır hale getirmektedir (etinkaya, 2019: 540). Metaforlar, soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırarak öğrencilerin hafızasında daha kalıcı olmasını sağlayabilmektedir. Örneğin bir müzik teriminin belirli bir duyguyla ya da günlük hayatta karşılaşılan bir durumla ilişkilendirilmesi ve zihinsel çağrışımlar oluşturulması, öğrenilen bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Metaforlar ğrencilerin motivasyonunu artırabilir çünkü soyut ve karmaşık terimler, anlaşılır ve ilginç bir hale getirildiğinde öğrenme süreci daha eğlenceli ve ilgi çekicidir. Bu sayede ğrenci müzikle duygusal ve zihinsel olarak daha derin bir bağ kurarak bilgileri uzun vadeli hafızasına aktarabilmektedir. Eğitim-ğretim faaliyetlerinin en önemli çıktısı öğrenmedir ve bu öğrenmenin niteliği ile düzeyi hem geçmişte hem de günümüzde eğitim araştırmalarının önemli konuları arasında yer almıştır (Yılmaz ve Tuncer, 2020: 41). Öğrenmenin etkili olabilmesi için doğru stratejilerin geliştirlmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrenme kalitesini arttıracak yöntemler benimsenmelidir. ğrenme deneyimlerinin metaforlar ile zenginleştirilmesi ğrenci başarısına katkı sağlayacak bir yöntem olarak fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışma, metaforik yöntem ile öğrencilerin temel müzik terimlerini kısa sürede ve hafızalarında uzun süre kalacak bir biçimde öğrenmelerini sağlayarak etkili bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu öğretim yönteminin, gelecekte yapılacak çalışmalar için de önemli bir referans noktası oluşturması ve eğitimde yenilikçi yaklaşımların yaygınlaşmasına katkıda bulunması amaçlanmaktadır.

### Araştırmanın Alt Problemleri

1. Deney grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı fark var mı?
2. Kontrol grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı fark var mı?
3. Deney grubunun son-test ve kontrol testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun son-test ve kontrol testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubunun temel müzik terimlerinin anlatımında kullanılan metaforlar hakkındaki görüşleri nasıldır?

## 1.3. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problemi, temel müzik terimlerinin geleneksel yöntemlerle öğretiminde öğrencilerin kavramları anlamada ve uzun vadede hatırlamada zorlanmaları, bu nedenle öğrenme sürecinin kalıcılığının sınırlı olmasıdır.

## 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma, metafor temelli öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin müzik dersi kazanımlarında yer alan temel müzik terimlerini daha etkili ve kalıcı biçimde öğrenmelerine katkı sağlaması açısından önemlidir; Bunların yanı sıra buradan elde edilen verilerin, öğretmenler için pratik bir öğretim modeli ve öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber sunması nedeniyle gelecekte yapılacak olan çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Metaforlar ile müzik terimlerini öğrenen bir öğrencinin, konuları daha akılda kalıcı, soyut kavramları somutlaştırarak daha net ve anlamlı bir şekilde kavraması beklenmektedir.

Bu sayede öğrenci, yalnızca terimlerin tanımlarını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu kavramları kendi yaşam deneyimleriyle de ilişkilendirebilir. Öğrenci, öğrendiği terimleri zihninde canlandırabildiği için, bu bilgileri yeni durumlara daha kolay bir şekilde aktarabilir ve daha yaratıcı bir biçimde kullanabilir. Bu yaklaşım yalnızca müzik eğitimiyle sınırlı kalmayıp, fen, matematik, dil gibi farklı disiplinlerde de soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olabilir. Böylece, çeşitli derslerde öğrencilerin öğrenme süreçlerine yaratıcı ve kalıcı bir katkı sağlanabilir.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI**

- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sorularına bilinçli yanıt verdikleri, rastgele cevap vermedikleri varsayılmıştır.
- Araştırma ortamının deney ve kontrol grupları için benzer koşullar sunduğu kabul edilmiştir.
- Katılımcıların verilen talimatları eksiksiz ve doğru şekilde anladığı varsayılmıştır.
- Verilerin doğru ve eksiksiz toplandığı varsayılmıştır.

### **1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırmanın katılımcıları İstanbul’da yer alan bir ortaokulda eğitim gören 7. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Bu araştırma, temel müzik terimlerinin öğretimiyle sınırlıdır ve daha ileri düzey müzik teorisi veya uygulamalarını kapsamamaktadır. Dolayısıyla, elde edilen sonuçlar yalnızca temel müzik terimlerinin öğrenme sürecine ilişkin bulguları yansıtmaktadır. Bu çalışmada yalnızca sözel metaforlar kullanılmıştır.

### **1.7. TANIMLAR**

Temel Müzik Terimleri: Müziği bir bütün olarak anlamak ve ifade etmek için gerekli olan temel yapı taşlarıdır. Terim sözcüğü, “*Son, sınırlılık*” anlamını taşıyan Latince “*terminus*” kökünden türetilmiştir (Özdemir 1973: 17; Dilâçar, 1982: 147-148; Göktolga, 2004: 108; Akşehirli, 2008; Zülfikar, 2011: 20). Bu kavram “*genel ve sıradan sözcüklerden başka*” anlamını taşımaktadır. Türk dilinde Cumhuriyet döneminde yapılan dilde sadeleşme eylemine dek ıstılah kelimesi ile karşılanmıştır (Pilav, 2008: 268; Zülfikar, 2011: 20).

Demir ve Acar (1997: 220) tarafından kaleme alınan Sosyal Bilimler Sözlüğü kapsamında, Çotuksöken'e ait (1992: 186) "*Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*" kapsamında, Türk Dil Kurumu'nun (2011: 2330- 2331) Türkçe Sözlüğü'nde, Hançerlioğlu'nun (1979: 382- 383) Felsefe Sözlüğü'nde, Türkiye Bilimler Akademisi'nin (2011: 1128) Türkçe Bilim Terim Sözlüğü'nde terim kavramı "*belirli bir alana ait*", "*özel anlamları karşılayan*" ve "*uzmanlaşmış kişilerin kullanımı*" olarak tanımlanmıştır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. METAFORLAR VE EĞİTİMDEKİ YANSIMASI

##### 2.1.1. Kavram Olarak Metafor

Metafor, Yunanca "meta" (ötesinde) ve "pherein" (taşımak) kelimelerinden türetilmiş olup Collins English Dictionary'de ise bir kelime veya deyim, gerçek bir benzerlik ima edilmeden bir obje ya da eylemle ifade edilmesi şeklinde açıklanmıştır (Şahan, 2017: 169). Bu çerçevede metafor, soyut kavramların somut bir biçimde ifade edilmesine olanak sağlamak ve bireyin algılama biçimini geliştirmektedir.

"Metafor" kavramı, düşündürmeye çalışılan kavram ve olguları açıklayabilmek için son yıllarda keşfedilerek ortaya konuşmuş bir terimdir (Demir ve Yıldırım, 2019: 1088). En eski söylem şekillerinden "retorik" ve "poetik"e kadar uzanan metafor kavramı, sözü anlaşılır ve sanatlı kılmanın bir yöntemi olarak da ifade edilmiştir (Akın, 2015: 106).

Yukarıda aktarılan tanım doğrultusunda metafor, sözü daha anlaşılır kılarken iletişimin etkinliğini artırmakta ve karmaşık konuların daha açık bir dille ifade edilmesini sağlamaktadır. Sosyal yaşantıda metaforların varlığından çok haberimiz olmasa bile bu kavramın Aristoteles'ten beri kullanıldığı bilinmektedir (Karamahmet, 2017: 126). Metaforlar, günlük hayatta konuşma dilimize de yansımaktadır. Örneğin "ışık hızında ilerliyoruz" dendiğinde veya "hayat bir yolculuktur" gibi ifadeler kullanıldığında, metaforik dil günlük hayata da uyarlanmış olur. Mecazi ifadelerin oluşturulmasında yapı taşlarından biri olan metaforlar, soyut bir anlamı çeşitli sembol ve simgeler ile betimlemeye çalışmaktadır (Güleroğlu, 2024: 173).

Dilimizde ise teşbih, istiare, kinaye, alegori ve sembol gibi mecazlar ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Başaçık, 2014: 182). Örneğin rüzgar gibi koşmak, veya kuş gibi özgür olmak gibi ifadeler kullandığımızda teşbih yaparak, iki kavram arasındaki benzerlik gösterilmeye çalışılmaktadır. Metaforik anlatım kavramı, iki durum veya iki olgudan diğerini anlatmak için, daha çok bilinenden daha az bilinene gönderme yapmak olarak açıklanabilmektedir (Demir ve Yıldırım, 2019: 1090). Metaforları kullanılarak düşünce oluşturma sürecine ise “metaforik düşünce” denilmektedir (Eraslan, 2011: 4). Hayat sürecini bir yolculuğa benzetmek, öğretmeni etrafına ışık saçan bir güneşe benzetmek gibi söylemler, cümleleri metaforik düşünce şekillerine örnek olarak verilebilirler. Metaforlar, olayların gelişimi ve işleviyle ilgili olarak bireyin düşüncelerine yön veren ve kontrol eden güçlü zihinsel araçlardır (Arslan, 2020: 1). Metaforlar özellikle yeni bir konuyu öğrenmekte fayda sağlamaktadırlar (Arslan, 2020: 3). Soyut kavramlar zihinde somut kavramlara dönüştürülerek görselleştirildiğinde hafızada daha uzun süre kalması sağlanarak öğrenme süreci daha verimli hale getirilmektedir.

### **2.1.2. Kavramsal Metafor Kuramı**

Mark Johnson ve George Lakoff (1980) tarafından yayınlanmış olan “*Metaphors We Live by*” isimli eserde ilk kez kavramsal metafor kuramı ifadesinden söz edilmiştir. Daha sonrasında kuram Zoltan Kövecses, Joseph Grady, George Lakoff, Mark Johnson, Mark Turner benzeri isimlerin çalışmaları ile daha zengin bir hale gelmiştir (Çiçekler ve Aydın, 2019). Pérez Hernandez ve Ruiz de Mendoza Ibanez (2011) tarafından metaforun retorik bir figür şeklinde dilin becerikli kullanımı açısından bir araç olarak değerlendirmeye alınmasında dilden ziyade, biliş meselesi olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda metaforun biliş ve dil üstündeki etkisine dair tartışmalar çağdaş ve klasik metafor yaklaşımlarının meydana gelmesine yol açmıştır. Klasik metafor yaklaşımları kapsamında metafor aynı zamanda bir dil meselesi şeklinde değerlendirilirken metaforik ifadelerin günlük dille sınırlı kaldığı varsayılmıştır. Söz konusu kuram yalnızca doğru değil aynı zamanda tanımlayıcı olarak da değerlendirilmiştir (Çiçekler ve Aydın, 2019). Özünde, dilde yer alan metaforları yöneten temel yapı düşüncedir. Çağdaş metafor anlayışı kapsamında metafor sözcüğü, kavramsal sistemde etki alanlarının arasında eşleşme anlamını taşımaktadır (Lakoff, 1993). Çağdaş metafor teorisinin kavramsal metafor teorisi olmaksızın açıklanması mümkün değildir (Hampe, 2017).

Lakoff ve Johnson (1980: 454) tarafından kavramsal sistem ve metafor ilişkisi şu şekilde açıklanmaktadır:

*“Düşüncemizi yöneten kavramlar sadece aklın meseleleri değildir. Bu kavramlar aynı zamanda günlük işlerimizi en sıradan ayrıntılara kadar yönetiyorlar. Kavramlarımız, algıladıklarımızı, dünyada nasıl dolaştığımızı ve diğer insanlarla olan ilişkimizi yapılandırır. Böylece kavramsal sistemimiz günlük gerçeklerimizin tanımlanmasında merkezi bir rol oynar. Kavramsal sistemimizin büyük ölçüde mecazi olduğunu düşünmekte haklıysak, o zaman düşünme şeklimiz, deneyimlerimiz ve her gün yaptığımız şey bir metafor meselesidir”.*

Lakoff ve Johnson (1980) tarafından metaforlar ontolojik, yönelim ve yapısal metaforlar şeklinde üç grupta değerlendirilmektedir. Yapısal metaforlar ise bir kavramın bir diğerine nazaran mecazi açıdan yapılandırılmış olduğu örnekler olarak ifade edilebilmektedir. Bunlar çoğunlukla bir alanda bulunan kavramın farklı bir alanda yer alan entelektüel kavramı kullanmasını kapsamaktadır.

Yapısal metaforlar, kaynak alanın anlam ve etki yapısını hedef alana aktararak, hedefin bu kaynak aracılığıyla algılanmasını ve zengin bir bilgi yapısıyla kavranmasını sağlar (Kövecses, 2010). Örnek olarak savaş, genellikle sevgi ve tartışma benzeri hedef alanlar ile bağdaştırılan soyut nitelikli bir kavramı yansıtmaktadır. Bu yüzden savaştan söz ederken sevgi ve tartışma ile ilgili de konuşulmaktadır. Savaşın savunma, saldırı, plan, ateşkes ve benzeri pek çok kavramı kapsayan karmaşık yapıda bir süreç olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bilinmeyen ya da soyut kavramlar, savaşla ilgili söylemler üzerinden tanımlanabilir. Ancak tüm metaforlar, bir kavramın başka bir kavram aracılığıyla daha anlaşılır hale getirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Li, 2010).

Ontolojik yapıdaki metaforlar genellikle çevre ile alakalı deneyimlerin tanımlanmasına katkıda bulunmaktadır. Fiziksel evreni veya nesneleri meydana getiren asıl maddeye dair konuşabilmeye, sınıflandırabilmeye imkan sağlamaktadırlar (Lakoff ve Johnson, 2015). Örneğin, “zaman bir nehirdir” metaforu, zamanın sürekli ve geri dönülmez akışını anlatır. “Duygular dalgalar gibi yükselip alçalır” ifadesi ise duyguların değişken doğasını açıklar. Fikirler “yapı taşları” gibi somutlaştırılırken, bilgi “kutular” içinde saklanabilir ve paylaşılabılır. Yönelimsel metafor, bir kavramın tüm kavram sistemi bağlamında düzenlenmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte geneli uzay/mekân istikameti ile alakalıdır (Lakoff ve Johnson, 1980). Yapısal metaforlar ise kavramsal olan yapılar ile ilgili daha zengin bir yapı sunabilirken anlamda ne zaman ve nasıl kullanılacağı her daim net olmamaktadır.

Yönelimsel metaforlar ise kavramsal metaforlara nazaran daha sınırlı kapsama sahip olduğu için daha ulaşılabilir veriler sağlamaktadır (Langston, 2002). Lackoff ve Johnson (2015: 41) tarafından yönelim metaforları ile ilgili pek çok örnek sunulmaktadır;

*“Mutlu olan yukarıda; kederli olan aşağıdadır... Kendimi yukarıda hissediyorum. Bu moralimi çok yükseltti. Ruhum kanatlandı. Moralim yüksek. Ne zaman onu düşünsem ayaklarım yerden kesilir. Düşmüş hissediyorum. Dozer altında kalmış gibiyim. Bugünlerde gerçekten hayatı tepetaklak gidiyor. Derde düştüm. Ruhen dibe vurdum”.*

Özet olarak yapısal açıdan metaforlar hedef ve kaynak alanların arasında bulunan aktarımlar, yer aldığımız çevre ile ilişkimiz, ontolojik metaforlar ve yönelimsel metaforlar dünyamıza zaman/mekân istikametinin aracılık etmesi ile katkıda bulunmaktadır.

### 2.1.3. Tarihsel Süreçte Metafor

Metafor kavramı ilkçağda kullanılmaya başlamakla birlikte bu kavramı kullanan felsefeciler arasında Sokrates yer almaktadır. Platon’un aktarmış olduğu ve Sokrates tarafından yapılan balmumu metaforu kapsamında insanın ruhu balmumundan oluşan bir levhaya benzetilmiştir. Duygular ile hissedilen maddi nesneler de levhanın üstünde izler bırakan mühürler ile bağdaştırılarak Sokrates’in algılanması güç konuları daha kolay anlaşılabilir hale getirdiği görülmektedir (Draaisma, 2007, akt. Güneş & Tezcan, 2019, s. 6). Hristiyan Orta Çağ filozofları ise metaforlar ile kutsal kitapları yorumlamaya çalışmışlardır. Bu açıdan önde gelen filozoflar; Augustinus, Origenes, Thomas Aquinas olarak ifade edilebilmektedir. Dönemin en dikkat çeken metaforu ise dünyanın da Tanrı’nın yazdığı bir kitap olarak değerlendirilmesidir (Akyol, 2019: 62).

İslam dünyasında yer alan filozoflar değerlendirilirse, Ebu Yusuf Yakup el-Kindi İslam felsefesinin öncülerindendir ve gemi metaforu fazlasıyla ünlüdür (Güneş ve Tezcan, 2019: 8). Farabi ise “*iyi bir devlet adeta sağlıklı bir beden gibidir*” diyerek devlet problemlerine dair bu metaforu kullanmıştır. Gazali tarafından da metaforlara fazlasıyla önem atfedilmiş insanda bulunan şehvet hislerinin de “*şehvet ağacı*” olduğu ifade edilmiştir. Gazali’den etkilenmekte olan ünlü felsefeciler arasında yer alan Hobbes da insan bedenini bir şehre benzetmiştir ve bu şekilde metafor kullanmıştır (Keklik, 1984: 20). Yeniçağ filozofları düşüncelerini aktarırken metaforları oldukça etkili bir araç olarak kullanmışlardır. Bazı düşünürler eserlerinde toplumsal ve siyasal durumları örneklemek için metaforik anlatımlara başvurmuştur.

Örneğin bir filozof, güçlü ve etkili bir yönetici profilini anlatırken metaforları kullanarak okuyucunun zihninde daha canlı bir izlenim oluşturmaya amaçlamıştır. Bir diğer düşünür ise sağlıklı bir bedeni, toplumun ya da düzenin bozulmuş hâline benzeterek dikkat çekici bir anlatım sağlamıştır.

#### 2.1.4. Metafor Kullanımı

Belirsiz kavramların somut ve daha anlamlı bir şekilde yapılandırılmasında metaforlar son derece etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu süreçte, güçlü bir zihinsel model işlevi görmektedirler. Kavramları anlayabilmek, söz konusu kavramlar ile ilgili konuşarak düşüncelerini ifade etmek ve akıl yürütmek amacıyla mecaz ifadeler kullanılmaktadır. Pek çok kavram ve özellikle de soyut olanlar, bilginin tanıdık kaynak alanı üzerinden daha az tanıdık olan amaç alanının mecazi eşleştirmesi ile yapılandırılmaktadır (Gibbs vd., 1997: 141). Mecaz, benzetme, istiare benzeri anlamları bulunan metaforlar, gündelik hayatta belirtilmek istenen pek çok sözcüğün karşılığı olabilmektedir. Bununla birlikte vurgulanmak ya da söylenmek istenenin, akılda kalıcı ve pratik bir şekilde ifade edilmesine katkıda bulunmaktadır (Tosuncuoğlu, 2018: 677). Belirli bir ifadenin metaforik özellikleri bağlaması, zaman ve yer açısından farklılaşabilmektedir. Söz konusu durumun metaforun çeşitliliğinin çok olduğu anlamına gelmektedir (Ebbesson, 2012: 268).

İnsanlar birbirilerine hislerini ve fikirlerini aktarırken pek çok yöntem kullanmaktadır. Metafor insanın aklındaki soyut fikir ve hisleri belirgin ve somut hale getirmek amacıyla kullanılmakta olan bir iletişim aracı olarak ifade edilebilmektedir (Koçak, 2011: 29). Fakat metaforlar sadece ifadeleri süslemekte olan bir söz sanatı değil, bununla birlikte genel bağlamıyla dünyayı kavrama şeklimize destek olan düşünme biçimidir. Morgan (1980) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde metaforların dil, bilim ve düşünme şeklinin yanı sıra insanların kendilerini belirtmelerinde de etkili olduğu görülmektedir (akt: Çelikten, 2006).

Program geliştirme kapsamında da metaforlar bulunmaktadır. Semerci (2007) tarafından ifade edildiği üzere “*metaforik düşünen bir kişi olmak yapılandırmacı öğrenen kişi olmak*” anlamına gelmektedir. İlköğretim programlarının geliştirilmesinde temel alınan yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımdır.

Öğrenciler metaforlar aracılığıyla karmaşık yapıdaki kavramları daha kolay bir şekilde anlayabilmektedirler. Öğretmenler fark etmeksizin derslerimize zenginlik ve çeşitlilik katmak ve ifadelerin daha canlı olmasını sağlamak amacı doğrultusunda metaforları kullanmaktadırlar. Öğrenme kuramları, biliş süreci ve zihinsel davranışlarla ilgilendiklerinden dolayı metaforlara dayanmaktadır (Thornbury, 1991). İnsanlar kavramları nasıl kullandıklarını bilmeden, yaşadıkları deneyimlere göre düşünür ve hareket ederler (Lackoff ve Johnson, 2003: 26-29). Eğitim programı kapsamındaki amaçlara erişmek amacıyla kullanılan teknik, öğrencilerin araştırmaya eğilim gösterebilecekleri, yaratıcı ve özgür bir şekilde düşünmelerini sağlayacakları etkinlikler şeklinde düzenlenmiştir. Öğrenciler, yeni öğrendikleri bilgileri daha önce bildikleri alakasız bir nesneye ya da duruma benzeterek metafor oluştururlar (Açıkgöz, 2011: 18).

Bu bağlamda metaforik öğrenme ve düşünme önem taşıyan bir yere sahiptir. Bu durumun sebebi metaforların eğitimin türlü alanlarında değerlendirilmesidir. Vadeboncoeur ve Torres (2003) tarafından metaforlar; eğitimin pek çok alanı içerisinde bir araç şeklinde değerlendirilmektedir (akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 102-103).

Kullanılan metaforda üç farklı özelliğin yer alması gerekmektedir (Altun, 2003 akt; Taşdemir ve Taşdemir, 2011):

- Sözcüğün gerçek anlamının haricinde kullanılması,
- Benzetmeye dair bir amacının olmaması,
- Sözcüğün gerçek anlamında kullanılmasına engel olan bir durumun olması.

Metafor kullanımı açısından hedef alan ve kaynak alan şeklinde iki farklı kavram yer almaktadır. Kaynak alan, bir diğer kavramın anlaşılabilmesi amacıyla metaforik yapıları kullanıma aldığımız alan olarak tanımlanabilmektedir. Hedef alan da bu yönde anlaşılması sağlanmakta olan kavramsal alan olarak ifade edilebilmektedir. Örnek olarak “yaşam bir yolculuktur” metaforunda söz konusu olduğu üzere “yolculuk” kaynak alanı ve “yaşam” hedef alanına erişilebilmektedir (Kövecses, 2010: 14).

Lackoff ve Johnson’a göre (2003: 26–29), bir kavramın metaforik olarak değerlendirilebilmesi ve bu metaforun gündelik yaşamdaki etkisinin anlaşılabilmesi için “tartışma” sözcüğü, “Tartışma Savaştır” metaforuyla örneklendirilmiştir. Günlük yaşamda tartışmalar, çoğunlukla savaş temelli ifadelerle anlaşılmakta ve dile getirilmektedir.

Örneğin, “İddialarınız savunulamaz”, “Eleştiriler doğrudan hedefi buldu” ya da “Bu stratejiyi kullanırsan, o seni bitirecek” gibi ifadeler, tartışma kavramının savaş metaforu aracılığıyla nasıl anlam kazandığını göstermektedir. Bu tür kullanımlar, kavramların ve eylemlerin metaforlar aracılığıyla nasıl yapılandığını ve dilin bu süreçte nasıl metaforik bir yapıya dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Jensen (2006), metaforları birbirinden farklı dört kategoriye ayırır. Bu kategorilerden ilki, dinleyiciler tarafından kolay bir şekilde anlamlandırılabilen “aktif metaforlar” olarak ifade edilmektedir. Gerçekleştirilen benzetmeler kapsamında doğrudan bağdaştırılabilecek, anlam karışıklığına neden olmayacak araçlara yer verilmiştir. İkinci kategori ise “aktif olmayan metaforlar” olmaktadır. Bu grupta metaforlar anlam karmaşasına neden olabilecek pek çok anlama gelen sözcüklerin de kullanıldığı metaforlardır.

Üçüncü kategori ise “ölü metaforlar” olarak ifade edilmektedir. Dil şemasında kullanılmayan, anlamını yitirmiş ya da yeteri kadar bilgiye erişilemeyecek kaynak alanın kullanılması gerekmektedir. Dördüncü kategori “temel metaforlar” olarak ifade edilmektedir. Kullanılan metaforların doğrudan ifade edilmek istenen özelliği vurgulamasıdır.

Yob (2003) ise metaforun gerçekte ifade edilen olgunun kendisinden ziyade yalnızca onun metaforu olduğu belirtilmektedir. Metaforlar doğaları gereğince kavramsal yapıdadır. Aynı zamanda dilsel görünimleri vardır. Bu yüzden “metaforik dilsel ifadeler” olarak isimlendirilmektedirler. Fakat kavramsal metaforlar dili kullanmaksızın da belirtilebilmektedirler (Kövecses, 2010: 63).

Metaforlar, soyut kavramların somut deneyimlerle ilişkilendirilmesine yardımcı olabilir ve bu yolla karmaşık düşünceler daha anlaşılır hâle gelebilir. Bu süreçte bireyler, deneyimlerini tanıdık bir bağlama oturarak anlamlandırma eğiliminde olabilirler. Örneğin tartışma, kullanılan dil ve benzetmeler aracılığıyla zaman zaman bir mücadele ya da çatışma olarak algılanabilir. Dil, yalnızca iletişimi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda düşünce biçimlerinin şekillenmesine katkıda bulunabilir. Böylece metaforlar, hem dilsel hem de bilişsel düzeyde anlam yaratımında önemli bir araç hâline gelebilir.

### 2.1.5. Metafor Kullanımının İlkeleri

Metafor kavramı iki temel ilkedен oluşmakta olup, bunlardan biri hayal gücü, diğeri ise çağrışımdır. Öğrenilen her yeni bilgi, işitsel ve görsel çağrışımsal bağlantılar aracılığıyla hafızada kayıt altına alınmakta; olağanüstü olaylar kolayca hatırlanırken, öğrenilmek istenen yeni bilgiler de bu ilkeler sayesinde kalıcı hale getirilebilmektedir. Metafor kullanımında etkili öğrenme ve hatırlamanın temel unsurları ise şu şekilde belirtilmektedir (Tynan, 2008: 10-15):

- **Hareket:** Beyin tarafından durağan cisimlere nazaran hareketli cisimler daha kolay bir şekilde anımsanabilmektedir. Bu nedenle çağrışımsal bağlar aracılığıyla hatırlanması istenen nesneler veya bilgiler mümkün olduğunca hareketli hale getirilmelidir.
- **Abartma:** Nesnelerin veya olayların boyutları değiştirilerek, birbirinden farklı biçimlere sokulduğu zaman, talep edilen bilgiler akılda daha eğlenceli ve kolay bir şekilde kalıcılaşan duruma dönüşmektedir. Anımsanmak istenen nesnede saçmalık ve abartı ne kadar fazlaysa hatırlanması da o denli kolay olmaktadır.
- **Düzen / Sıralama:** Sıralama ve düzen, nesneler ve bilgiler belirli bir gruplandırma bağlamında yapıldığı zaman daha kolay bir şekilde çağrıştırılabilmektedir. Sayıların kullanıma alındığı türlü düzenleme teknikleri beynin daha sistematik ve düzenli bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır.
- **İlişkilendirme / Çağrışım:** Nesneler birbirleri ile bağdaştırılarak hatırlanmaktadır. Anımsanmak istenen bilgi, bilinmekte olan bir şeyle bağdaştırıldığında anımsama yöntemlerinin daha iyi bir şekilde sonuç verdiği gözlemlenebilmektedir.
- **Espri:** Anımsanması istenen bilgiler daha esprili bir duruma getirildiği zaman hareket kazandığından dolayı anımsanma ihtimali yükselmektedir.
- **Sembolizm:** Renkli ve kışkırtıcı sembollerin kullanılması anımsanmak istenen bilginin anımsama gücünü yükseltmektedir.

**Renk:** Sıkıcı ve renksiz notlardan ziyade renkli notların hazırlanması anımsamayı daha kolay bir hale getirmektedir. Renklerden yararlanmak hafızanın gelişmesini sağlamakla birlikte yalnızca renklerin kullanılması dahi hafızanın %50 oranında güçlenmesini sağlamaktadır.

Öğrenciler tarafından düşünme şekilleri ve öğrenme kavramları kendi tecrübeleri ile oluşturulmaktadır. İstekli ve katılımcı olan bir yapıya sahip olduklarından dolayı pek çok etkinliğe katılım sağlamayı istemektedirler. Fakat odak süreleri kısa olduğundan dolayı katılım sağladıkları bir etkinlikten hemen bunalabilmektedirler ve öğrendiklerini kolayca unutabilmektedirler (Halliwell, 1992: 7 akt: Bulut, 2003). Bilinmekte olandan bilinmeyene, somut olandan soyut olana ilerlenmesi eğitim alanında yer alan iki temel ilke olarak ifade edilebilmektedir. Metaforlar ve soyut kavramlar ise somut olan örnekler ile açıklanabilmektedir (Çelikten, 2006: 278). Öğrenme teorileri de metaforlar ile ilişkilidir. Bu durumun sebebi biliş süreci ve zihinsel eylemlerle ilgilenilmesidir (Thornbury, 1991). Metaforlar sayesinde dile çeşitlilik ve zenginlik katılmaktadır. Bununla birlikte insanların kavramlarla alakalı fikirlerini anlama hususunda etkili olmaktadır. Kullanıma alınan benzetmeler ile insanların kavramları anlama seviyesine bir pencere açılmaktadır (Groth ve Bergner, 2005: 32). Eğitim alanında öğrenmede kalıcılık bakımından görsel araçların kullanılması fazlasıyla önem taşımaktadır. Dikkat ve ilgi çektiğinden dolayı öğrenme oldukça kolay bir hale dönüşebilmektedir. Birden çok duyu organına hitap eden öğrenme etkinlikleri oldukça kalıcı izler bırakabilmektedirler (Demircan, 2002: 199). Örneğin öğrenciler tarafından yeni öğrenilen bilgiler önceden zihinde bulunan şemaya yapıştırılmaktadır ve eski bilgiler ile bağlanmaktadır. Böylelikle öğrenme süreci daha kaliteli bir hale gelmekte ve uzun dönem boyunca akılda tutulmasını sağladığından dolayı metaforlar önem taşıyan bir öğretim aracı şeklinde kabul görmektedir. Bu yüzden metaforlar bilimsel alanda fazlasıyla önem taşıyan bir yere sahiptirler. Bilim adamlarına algılanması güç olan bilimsel ve fiziksel kavramların açıklanmasında fazlasıyla faydalı olmuştur (Arslan ve Bayrakçı, 2007: 102-103). Yukarıda da ifade edildiği üzere metaforlar sayesinde insanlar bazı kavramları farklı kavramlar ile görebildiklerinden dolayı öğrencilerin farklı perspektifleri geliştirmelerinde bu durum fazlasıyla etkili olabilmektedir. Eğitim ortamlarında kullanılan metaforların oldukça önem taşıyan etkileri bulunmaktadır. Olayın kalıcı bir hafızaya aktarılması ise bütünüyle hislerin işe karıştırılıp karıştırılmamasıyla bağlantılıdır. Bu yüzden duygu ve heyecan dolu olayların hatırlanması daha kolay olabilmektedir (Duyar, 2001: 12). Yeni bilgilerin depolanması, gerekli zamanlarda çağrıştırıcılar ile birlikte yeniden çağırılması rolleriyle metaforlar öğrencilerin ve öğretmenlerin görevlerini daha kolay bir hale getiren araç olarak ifade edilebilmektedir (Güven ve Güven, 2009: 505). Özünde metaforların öğrenme etkinlikleri kapsamında kullanılması oldukça geçmişe dayanmaktadır.

Metaforlar, öğrencilerin duyularının ve sezgilerinin gelişim göstermesine katkıda bulunmaktadır ve bilimsel araştırma süreci içerisinde önem taşıyan bir veri toplama tekniği şeklinde de kullanılmaktadır (Taşdemir ve Taşdemir, 2011). Özetle benzetme ve metafor kullanımı çocukların fazlasıyla düşünmelerini sağlamaktadır ve çoğunlukla düşüncelerinin bir üst düzeye çıkmasına destek olmaktadır. Bu hususta neyin ne şekilde öğretildiği ile ilgili metaforlar ile bağlantı kurulabilmektedir (Herron, 1982: 235).

#### 2.1.6. Metaforların Sınıflandırılması

Metaforlar çoğunlukla yönelim, yapı ve ontolojik metaforlar şeklinde üç farklı gruba ayrılmaktadırlar.

##### Yapı Metaforu

Karmaşık olan bir kavramın özünde daha kolay bir kavramla anlatılması ile kavramın yapısının yenilenmesidir. Örnek olarak Lakoff ve Johnson (1980) tarafından “*zaman paradır*” metaforunda özünde zaman olgusunun değerli olduğu, tasarruf edilebilme ve harcanabilme benzeri özellikleri bulunduğundan dolayı paraya benzetilmiştir. Bu benzetme ise yapı metaforlarına örnek gösterilmiştir.

Bu bağlamda “*zamanımı harcıyorsun, zamanımın çoğunu ona harcadım, zamanımı planlamam gerekiyor, buna harcayacak zamanım yok, zaman ayırdığınız için teşekkürler*” benzeri ifadeler yapı metaforunun örneklerindendir.

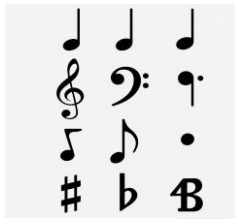
##### Yönelim Metaforları

Yönelim metaforları ise yapı metaforlarından oldukça farklı bir şekilde bir kavramı bir diğerinin yerine koymaksızın tüm kavramları farklı kavramlara nazaran düzenleyen metafor türüdür. Örnek olarak “*yerin dibine sokmak*” deyimini aynı zamanda aşağıyı belirtirken “*ağzı kulaklarına varmak*” ise yukarıyı belirtmektedir. Sağlıklı bir kişi olmak insanların fiziksel açıdan ayakta kalmasını sağlamaktadır. Bu yüzden Lakoff ve Johnson (1980) tarafından “sağlık ve hayat” yukarıda değerlendirilirken “hastalıklı olmak” fiziksel açıdan güç kaybederek yatmamıza ve ilerleyen dönemlerde ölümler toprağın altına girmeye sebep olacağından dolayı aşağıda değerlendirilmiştir. Aynı şekilde dürüst kişi yukarıda, yalancı kişi aşağıda olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla metaforun anlamı olumlu ise yukarıda, olumsuz ise aşağıda görülmektedir. “*Yüce gönüllüdür, gربه yakalandı, başı diktir, sağlık durumu iyi, kendimi alçaltmam*” benzeri ifadeler yönelim metaforları arasında yer almaktadır (Yunusoğlu, 2015, 1628).

## Ontolojik Metaforlar

Soyut kavramların somut bir kavram gibi görülmesini sağlayan ve gündelik yaşamda fark etmeksizin sıklıkla kullanılan metaforlar ontolojik (varlıksal) metaforlar olarak ifade edilmektedir (Güneş ve Fırat, 2016: 115-129). Örnek olarak enflasyon sözcüğü soyut bir sözcüktür ancak gündelik yaşamda “enflasyon çıktı”, “enflasyon düştü” benzeri ifadelerle enflasyon kavramı somut hale getirilmektedir.

*“Barış için çalışıyoruz, rakamlarla ifade etmek, eylemleri motive etmek, başarı elde etmek amacıyla New York’a gitti, bu savaşta ülkenin onuru tehlikededir.”* benzeri cümleler ontolojik metaforlara örnek olarak gösterilebilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980).



Şekil 1. Müzikal Semboller

### 2.1.7. Metafor Örnekleri

Aşağıda, metafor kavramını pekiştirmek ve çeşitli cümlelerdeki kullanım alanlarını göstermek amacıyla çeşitli örnekler verilmiştir ;

1. “Zihin, bir bilgisayar gibi çalışır; bilgiyi işler ve sonuçlar üretir.”

“Zihin, bilgiyi işlem basamaklarıyla çözen bir bilgisayar gibidir.” (Newell & Simon, 1972)

2. “Dil, kültürün aynasıdır; bir toplumun değerlerini ve dünyaya bakışını yansıtır.”

“Dil, kültürün aynasıdır ve konuşanların değerlerini yansıtır.” (Kramsch, 1998)

3. “Toplum, birbirine bağlı organlardan oluşan bir organizma gibidir.”

“Toplum, bir organizma gibi, birbirine bağlı parçaların bütünüdür.” (Durkheim, 1984)

4. “Eğitim, bireyin karakter ve bilgisini inşa etme sürecidir.”

“Eğitim, karakter ve bilginin inşa edilmesi sürecidir.” (Dewey, 1997)

5. “Bilgi, birbirine bağı düğümlerden oluşan bir ağ gibidir.”

“Bilgi, bağlantılarla anlam kazanan bir ağdır.” (Sporns, 2011)

6. “Bellek, anların saklandığı bir kütüphane gibidir.”

“Bellek, yaşantıların saklandığı kütüphaneye benzer.” (Schacter, 1996)

7. “Dil, farklı durumlar için farklı araçlar içeren bir araç kutusudur.”

“Dil, çeşitli bağlamlarda kullanılan araçlardan oluşan bir araç kutusudur.” (Wittgenstein, 1953)

8. “Hafıza, geçmiş deneyimleri sergileyen bir müze gibidir.”

“Hafıza, yaşananları koruyan ve sergileyen bir müze gibidir.” (Tulving, 1983)

9. “Toplumsal normlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren görünmeyen bir el gibidir.”

“Toplumsal normlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren görünmez bir eldir.” (Smith, 1776)

10. “Zihin, üzerine yazılan her şeyi alan boş bir levhadır.”

“Zihin, deneyimlerin yazıldığı boş bir levhaya benzer.” (Locke, 1690)

#### **2.1.8. Metaforik Algı**

Öğrenme süreci aynı zamanda insanların arasında değişim gösteren bir süreci temsil etmektedir. Kişisel farklılıklar ve ders saatinin hareketliliği duyuşsal özelliklerin bünyesinde yer almaktadır. Kişinin dersin konusuna odaklanma kabiliyeti ve başarı düzeyi söz konusu özellikler ile yakından bağlantılıdır (Dönmez, 2017: 21). Bu yüzden ders izlencelerinin hazırlanmasında psikomotor ve duyuşsal kabiliyetler de göz önünde bulundurulmaktadır. Metaforlar günlük iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır ve soyut kavramların üzerine somut özelliklerin eklenmesi için kullanılmaktadır. Dil, gündelik yaşamdaki olayların anlatılması amacıyla fazlasıyla etkili olabilmektedir fakat soyut kavramları ya da fikirleri anlamaya çabalarken zorluklar ile karşı karşıya kalılabilmektedir. Bu durumun sebebi söz konusu durumun insanlar tarafından soyut kavramların hissedilememesi ve fiziksel açıdan deneyimlenememesi ile bağdaştırılmaktadır. Bu şekilde bir soyutluğun aşılması amacıyla insanlar gündelik deneyimlerinden gelen fikir ve görüşleri anlamlı olarak anlatmak amacıyla metaforlardan yararlanmaktadırlar.

Metaforlar soyut olan kavramı somut hale getirmekte ve anlamın daha iyi bir şekilde iletilmesini sağlamaktadır (Akyol, 2021: 51). Metaforların sahip olduğu güç insanın zihinsel algısını bir noktadan farklı bir noktaya yönlendirebilme kabiliyetinden kaynaklanmaktadır. Söz konusu durum belirli bir olgunun birbirinden farklı şekillerde algılanmasına neden olabilmekle birlikte kavramın yorumlanma ve anlaşılma sürecini daha kolay bir hale getirmektedir. Metaforların kullanılması ile oluşturulan söz konusu algı ifadesi aynı zamanda “*metaforik algı*” olarak adlandırılan bir kavramla da anlatılabilmektedir (Cerit, 2008: 695). Metaforik algı, bir olay ya da kavramla bağlantılı olan duyuşsal algıları metaforlar aracılığıyla açığa çıkarmaktadır. Söz konusu algılar insanların dış dünyayı algılama şekillerinin sözlü ifadeleri olarak tanımlanabilmektedir. Metaforik algılar, insanların karmaşık fikirlerini ve açıklamakta güçlük çektikleri durumları ifade etme ve anlama süreçlerinde oldukça önemlidir (Tamimi, 2005: 30). Metafor kapsamında anlatım süreçleri Northcote ve Fetherson (2006) tarafından eğitim seviyesinde değerlendirilmekte, yaptıkları çalışmalar kapsamında eğitim seviyeleri ile metaforik algıları kıyaslayarak incelemektedirler. Böylelikle insanların duygular, düşünce ve algılarını çoğunlukla metaforlar ile ifade ettiklerini vurgulamaktadırlar.

### **2.1.9. Metafor ve Eğitim**

Eğitimin birçok alanlarında metafor kavramı kullanılmaktadır ve öğretim alanı kapsamında öğrenmeyi teşvik ederek yaratıcı fikirlerin desteklenmesini sağlamaktadır (Polat, Apak ve Akdağ, 2013, s. 62). Eğitim sürecinde kullanıma alınan metaforlar sayesinde bilgilerin arasında bağlantı kurulması sağlanmaktadır (Akyol ve Kızıltan, 2019: 940). Metaforlar, insanların hafızalarında bilgileri daha uzun süre tutmalarına destek olarak soyut ve karmaşık kavramların daha fazla anlaşılır hale gelmesini sağlayabilirler. Bu durumun sebebi insan aklının var olan ilişki ve benzerliklerden ziyade kendi yaratmış olduğu yeni ilişki ve benzerliklere yönlendirmesidir (Küçüktepe ve Gürültü, 2014: 284). Metaforlar, eğitim alanı içerisinde öğrenilmesi güç konularla türlü kavramların daha fazla anlaşılır olarak belirtilmesinde ve bu konulara dair verilerin toplanmasında kullanılmaktadır (Karaçam ve Aydın 2014: 550). Günümüzde yani bilgi çağında bilginin özellikleri, tanımı ve bilgiye erişme yöntemleri zaman içerisinde değişim göstermektedir (Polat vd., 2013: 61). Metafor, bilinmemekte olanların öğretilmesi amacıyla harika bir teknik ve bilgilerin hafızada tutularak anımsanması hususunda geçerliliğini ispatlamış bir araçtır (Eraslan, 2011: 5).

Metaforların aynı zamanda bilgiye erişme sürecine de dahil edilmesi, kavramların akılda daha somut bir hale getirilmesine ve böylelikle öğrenme hızının yükselmesine destek olmaktadır. Öğrenme, insan yaşamının her ortamında ve her anında gerçekleşebilen sürekli bir süreçtir. Söz konusu süreç doğaçlama olarak ilerlemek yerine daha doğru ve düzenli bir sistem ile ilerlemelidir (Arslan, 2020: 2). Metaforlar kültürün ve sosyal yaşamın bir parçası olmakla birlikte aynı zamanda problem çözme hususunda da zihinsel açıdan bir strateji açığa çıkarmaktadırlar (Sadıkoğlu, vd., 2022:289). Türlü eğitim alanlarında metaforlar ile karşılaşmaktadır. Metafor kullanımı, dil öğretimi alanında da yaygın olarak başvurulmuş etkili yöntemlerden biridir (Taşgın, İleriTürk & Köse, 2018, s. 399). Açık istiare, teşbih, kapalı istiare, intak benzeri söz sanatları aynı zamanda metaforun somut örneklerini yansıtmakta olan uygulama alanları olarak ifade edilebilmektedir (Demirci, 2016: 331). Ana dil eğitiminin başlangıç dönemi itibarıyla metaforları kullanmak, bilişsel anlamda öğrencileri dilin derinliklerine taşımaktadır (Yaşar ve Girmen, 2012:14). Metaforlar, bir anlatım biçimi olarak genellikle benzetmeye dayanır. Örneğin “Bilgi en önemli anahtarımızdır” ifadesinde “anahtar” kelimesi mecaz anlamda kullanılarak, bilginin güç ve ilerleme sağlayan bir araç olduğu anlatılmaktadır. “*Kitaplar zaman makinesi gibidir*” cümlesi kullanıldığında ise kitaplarla geleceğe ve geçmişe yolculuk edilebileceği metaforik bir dille anlatılmak istenmiştir. Edebiyatta romanlarda, şiirlerde, hikayelerde ve edebi türlerde metaforlara sıklıkla rastlamaktayız. Hislerin yoğun bir şekilde anlatıldığı söz konusu alanlarda, söz sanatlarının ve metaforların kullanılmaması durumu ifadeyi renksiz ve güçsüz bir duruma getirebilmektedir. Benzetmenin bulunmadığı bir anlatım yaratılmaya kalkılırsa yüksek olasılıkla sıradan ve yavan olacaktır. Bu durumun sebebi insanların dili kullanmaya başladığından beri metaforlar ile iç içe olmalarıdır (Demirci, 2016: 333).

#### **2.1.10. Eğitimde Metafor Algıları**

Eğitim alanında iki farklı temel ilke bulunmaktadır. Söz konusu ilkeler bilinmekte olandan bilinmeyenlere ve somut olanlardan soyut olanlara gitmeyi kapsamaktadır. Soyut olan prensiplerin somut olan örnekler ile açıklanması için metaforlar kullanılmaktadır. Kısıtlı kelime dağarcığı, bir düşüncenin anlatılması ve farklı bir düşüncenin anlaşılması arasında bulunan geçişte kıyaslamaların kullanılmasını gerektirmektedir (Beşkardeş, 2007: 38). Sınıf ortamı içerisinde metaforların kullanılması öğrencilerin üst seviyede zihinsel becerilerinin harekete geçirilmesini sağlayabilir.

İyi bir şekilde düşünölen metaforlar, karmaşık ya da yeni kavramların açıklanması açısından oldukça etkili bir teknik olabilmektedir. Uzun vadeli olarak ve sistematik bir şekilde metaforların kullanılması, öğrencilerin sözcük haznesinin gelişmesini sağlayabilir. Metaforlar genellikle kavramları somut ve basit bir hale getirme gereksinimini karşılamak için kullanılmaktadır. Bu bağlamda söz konusu metaforlar, öğrencilerin kavramları somutlaştırma ve basitleştirme gereksinimine dair bir araç şeklinde kullanılabilmektedir (Cameron, 2003, akt. Akyol, 2021: 79). Öğrenme süreci kapsamında metaforlar sayesinde öğrencilere aktif bir öğrenme deneyimi sunulmaktadır. Aynı zamanda çıkarımlar yapılması kolaylaştırılmakta, var olan bilgiler ile yeni bilgiler bağdaştırılmakta ve öğrenilen bilgilerin depolanmasına katkıda bulunmaktadır. Bu şekilde düşünme süreçlerine destek sağlanmaktadır. Söz konusu nitelikler sayesinde metaforlar öğretmenler tarafından da kullanılabilen etkili araçlar haline gelmektedir (Larson, 1999: 21).

## **2.2. METAFORLAR VE MÜZİK EĞİTİMİ**

### **2.2.1. Müzik**

Günümüze dek pek çok şekilde müzik kavramının tanımı yapılmıştır. Söz konusu tanımların genelinde bulunan temel hususları bir araya getiren bir yaklaşıma göre müzik; his, fikir, izlenim ve tasarımları belirli bir hedefle, teknikle ve belirli bir güzellik anlayışı ile birleştiren seslerle işleyerek anlatan estetik bir bütün olarak ifade edilebilmektedir (Uçan, 1994: 10). İnsanlar anne karnından itibaren sesler ile dolu bir dünyayla çevrelenmektedirler. Söz konusu seslerin dünyası kapsamında müzik, insanoğlunun hayatında tarihin ilk dönemlerinden itibaren var olmuştur. Sesler aracılığıyla aklın ve hislerin ortak bir ürünü şeklinde açığa çıkan, toplulukları veya insanları birleştiren ve hayata geldiğimiz ortamda tanrının bahşettiği doğal bir unsur şeklinde varlığını devam ettiren soyut nitelikli bir kavramdır (Çelenk, 2019: 70). İlk zamanlarda müzik iletişim, dini ritüeller ve eğlence benzeri amaçlara yönelik kullanılmaktaydı. Medeniyetin gelişim göstermesiyle beraber günümüze dek toplumsal öğeler ile harmanlanarak sanatsal ve zaman içerisinde bilimsel bir anlayış kazanan, bireylerin hislerini ve fikirlerini belirtmesini sağlayan en etkili ve eski sanat dallarından biri olmuştur. Müzik bir milletin kültürel mirasının başat unsurlarındandır. İnsan hayatının birbirinden farklı boyutlarında müzik çok yönlü fonksiyonlara sahiptir.

### 2.2.2. Müzik Eğitimi

Yaşamın her anında insanlara eşlik etmekte olan müzik, insanlar sesler çıkarmaya başladığı andan itibaren insanlarla birlikte doğar, büyür ve gelişim göstermektedir. Hayat serüveninin önemli bir bölümünü kaplamakta olan müziğin, hayatı olumlu yönde etkilemesi ve kişisel gelişim açısından faydalı bir duruma getirmesi aynı zamanda müzik eğitiminin gerekliliğini açığa çıkarmaktadır. Müziğin etkin ve doğru kullanımı, kişinin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışlarında istenilen yönde müziksel davranış değişikliğinin meydana gelmesine neden olmaktadır. Müziksel açıdan davranışlar edinmek ve bu davranışları geliştirmek sadece müzik eğitimiyle sağlanabilmektedir.

Müziğin insanın hayatına sunmuş olduğu katkılar şu şekilde ifade edilebilmektedir (Karkın, 2008);

- Bireyin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.
- Toplumsallaşma sürecine katkıda bulunmaktadır.
- Sosyal çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurmasını ve bu ilişkileri sürdürebilmesini sağlamaktadır.
- Sosyal bir varlık şeklinde ortaklaşa çalışabilme kabiliyetinin gelişmesini sağlamaktadır.

Söz konusu yararlar doğrultusunda müzik eğitimi insanların gelişimlerine kültürel, psikolojik ve toplumsal bakımdan katkıda bulunmaktadır. Böylelikle insanın birey olma süreci içerisinde müzikle alakalı davranışlarının geliştirilmesinde ve aynı zamanda müzikle alakalı becerilerin kazandırılmasında etkili olmaktadır (Gök, 2019: 264). Uçan (1989) tarafından müzik eğitimi insanın yaşamında istendik davranışların edinilme ve geliştirilme süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Say (2010) tarafından ise müzik eğitimi insanlarda belirlenen müziksel davranışların edindirilme süreci şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanın hayatı boyunca devamlı gelişim ve değişim gösteren müzik eğitimi ile sorun çözme, koordinasyon sağlama, uygulama ve benzeri kişisel becerilerin geliştirilmesine dair kazanımlar sağlanabilmektedir (Otlak 2019: 7). Aksu (2010) müzik eğitimi “bir toplumun eğitim ile insanlarda oluşturulması hedeflenen genel ve özel hedefler bağlamında faaliyet veren bir eğitim” olarak tanımlamaktadır. İnsanlarda müzik eğitimi aracılığıyla olumlu izler oluşmaktadır. Bu durumun nedeni müziğin insanın estetik anlayışına, ruhuna doğrudan ve oldukça hızlı bir şekilde etki etmesidir.

Yavuzer (2007) tarafından müzik eēitimiyle ocuēun estetik duygusunun, yaratıcılıēının ve kendini ifade etme kabiliyetinin gelişim gstereceēini ifade edilmiştir. Bununla birlikte müzik eēitiminin çocuklarda dil ve ses gelişimlerine katkı sağlayacağı, motor gelişimleriyle ritmik gelişimleri sağlayacağı, grup ve sosyal becerileri kazandırmış olacağı, soyut düşünmelerine ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Yavuzer 2007: 25). Öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışların oluşturulmasında müzik eēitimi bağlamında; devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarda deēişiklikler oluşturulması hedeflenmektedir. Uçan (1997: 14) tarafından müzik eēitiminin müziksel açıdan davranışlar kazandırma, geliştirme ve deēiştirme süreci olduēu ifade edilmiştir. Müzik eēitimi ile kazandırılması hedeflenen davranışlar yalnızca programlı ve planlı bir şekilde eēitim süreci içerisinde öğrenciler ile buluşturulmasıyla gerçekleştirilebilmektedir. 21. yüzyıla dair becerilerin geliştirilmesini hedefleyen bir eēitim programında müzik eēitimi, öğrencilerin kabiliyetlerinin keşfedilmesi açısından fazlasıyla önem taşımaktadır. İnsanların ilerleyen yaşlarında müzik eēitiminin yarar sağladığına dair bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir ve erken yaşlardayken alınan müzik eēitimi sayesinde insanın yaratıcılıēının, sorun çözme becerilerinin geliştiēi belirlenmiştir (Karakelle, 2007: 35). Müzik eēitimi ile insanların; kendilerini belirtme, yaratıcılık, ritmik ve hareket yetenekleri, kültürel birikimleri, estetik duyguları, dil becerileri, analitik ve bilişsel düşünme becerileri ve sosyal becerileri gelişim gösterebilir. İnsanın beyni ve gelişiminin üzerinde müzik eēitiminin etkilerine dair araştırmalar artış gösterdikçe, müzik öğretmenleri tarafından müzik eēitimi programlarının da etkin bir şekilde düzenlenmesi gereksinimi artmaktadır. Scott (1999) tarafından genç kişiler üzerinde müzik eēitiminin etkisinin ne denli farkına varılırsa müzik eēitimcilerinin tüm kişilere erişmesine o kadar gereksinim duyulacağı ifade edilmiştir. İlköğretim döneminde müzik eēitimi açısından, kullanışlı ve etkili bir eēitim tekniēi önem taşımaktadır. Söz konusu önem bağlamında müzik eēitimi planlı, düzenli ve yöntemli bir biçimde gelişmelidir (Uçan, 1999: 8; Uçan, 1994: 63). Müzik eēitimi sürecinde söz konusu olumlu yönleri edinen öğrencilerin okul ve bireysel yaşamlarında başarı elde ettikleri gerçekleştirilen çalışmalarda belirlenmiştir (Karakelle, 2007: 35). Psikolog Maria Spsychiger (1995) tarafından müzik dersi almayan ve alan öğrenciler ile karşılaştırılmalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışma bağlamında müzik dersi almayan öğrencilere nazaran dersi alan öğrencilerin dil öğrenmelerinde ve dil gelişiminde müzik dersinin olumlu etkilerinin bulunduēu belirlenmiştir.

Söz konusu durum müzik dersinin yalnızca kendi alanında veya öğrencinin kişisel hayatında etkili olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte müzik dersinin diğer derslerde de başarı sağlanmasına katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır (Edwards, 1998: 18). Hayatın içerisinde yer alan, insanları her yönden saran müzik, bireysellik haricinde toplumsal boyutta da pek çok fayda sağlamaktadır. Çağdaş bir toplum olmak için müzik alanında da yetkin olmak gerekmektedir. Müzik eğitiminin sosyal yaşamda yeterince karşılık bulmaması, önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmekte ve toplumun kültürel yönünü şekillendirme açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla güzel sanatların dalı ve toplumsal yaşamın vazgeçilmezi olarak insanın yaşamında müzik oldukça önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte disiplinler arasında müziğin işlevsellik göstermesi çok fonksiyonlu yapısını da göstermektedir. Bireylerin kendini belirtme yolları arasında yer alan müzik, eğitime dönüştüğü zaman kültürel bir etkinlik olarak dikkat çekmektedir. İnsanın toplumsallaşma süreci içerisinde müzik eğitimi, müziksel olduğu kadar farklı alanlarda da kabiliyetlerinin gelişmesinde önem taşıyan bir konuma sahiptir. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişim göstermesinde, sosyal bağlarının oluşmasında, görgü kurallarını öğrenebilmelerinde, kazanılan davranışların sergilenmesinde önem taşıyan bir rol oynamaktadır (Saydam, 2003: 75; Uslu, 2010: 675). İnsanların çevrelerinde yer alan müziksel çevreleri ile sağlıklı bir şekilde etkileşim kurmaları, tüketimde dolaylı ya da doğrudan bulunabilmeleri, üretim yapabilmeleri açısından müziksel davranış şekillerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum ise müzik eğitimiyle sağlanmaktadır. Konakçı (2010) tarafından müziğin işlevselliği aracılığıyla eğitimin daha fazla etkili olabilmesi amacıyla yöntemler geliştirildiği, müziğin yalnızca sanat dalı şeklinde değil aynı zamanda eğitsel etkinliklerinin içerisinde bulunan bir nitelik de sergilediğini belirtmektedir (Konakçı, 2010). Eğitimin ana amacı, insanların davranışlarında, yaşantıları aracılığıyla, bilinçli bir şekilde, istedik yönde değişiklik meydana getirmektir. Müzik eğitimi ise insanı yetenekleri ve ilgileri bağlamında yetiştirmeyi hedeflemektedir. Müzik eğitimi çerçevesinde içeriksel ve davranışsal açıdan iki farklı kategori yer almaktadır.

Bu kategoriler Tablo 1’de aktarılmaktadır (Uçan, 1997).

Tablo 1. Müzik eğitiminin davranışsal ve içeriksel kapsamı (Uçan 1997)

| <b>Davranışsal Açıdan</b>                   | <b>İçeriksel Açıdan</b>                    |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <b>Müziksel işitme-okuma-yazma eğitimi</b>  | Müziksel işitme                            |
| <b>Çalgı çalma eğitimi</b>                  | Çalgı eğitimi                              |
| <b>Şarkı söyleme eğitimi</b>                | Ses eğitimi                                |
| <b>Müziksel yaratma eğitimi</b>             | Müziksel devinim ve ritim (tartım) eğitimi |
| <b>Müzik dinleme eğitimi</b>                | Yaratıcılık eğitimi                        |
| <b>Müziksel bilgilenme eğitimi</b>          | Müzik bilgisi eğitimi                      |
| <b>Müziksel kişilik kazanma eğitimi</b>     | Müziksel kişilik eğitimi                   |
| <b>Müziksel beğeni geliştirme eğitimi</b>   | Beğeni eğitimi                             |
| <b>Müziksel duyarlılığı artırma eğitimi</b> | Müziksel duyarlık eğitimi                  |
| <b>Müzikten yararlanma eğitimleri</b>       | Müziksel kullanım ve yararlanım eğitimleri |

Müzisyenlerin yetiştirilmesi amacıyla programlı ve planlı bir sistem kapsamında müzik eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda söz konusu davranışsal ve içeriksel kategoriler kapsamında yer alan ifadeler, öğrencilerin müzisyen kişiler olabilmelerine katkıda bulunmaktadır. Kategorilerde bulunan eğitimlerin içeriğinde yer alan etkinlikler aynı zamanda müzik eğitiminin farklı bir boyutu olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu boyutlar birbirinden ayrılmayacak biçimde iç içe geçmiş ve bir bütünlük oluşturmuştur. Bu bağlamda müzik eğitimin sürecinde bütün bu boyutlar birlikte işlevsel olarak verildiğinde öğrenciler tarafından müziğin daha önemli görülmesi sağlanmaktadır. Müzik eğitimlerinin boyutları genel bağlamıyla ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, çalgı çalma eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi olarak ifade edilebilmektedir (Özmenteş, 2011: 95; Konakçı, 2010: 18).

Müziksel açıdan yaratıcılığın gelişim göstermesinde çalgı eğitiminin müziksel icra ve yorum boyutlarında oldukça önemli olduğu gözlemlenmektedir (Ceylan 2010: 7). İnsanlarda çalgı eğitiminin psikomotor ve bilişsel alanlarını geliştirme özellikleri birer meslek şeklinde müziğin bilimsel açıdan performansa dayalı geçirilen bir eğitim süreci olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır.

Bu doğrultuda çalgı eğitiminin sürecinde belirlenmiş olan çalgının öğrenciler tarafından kullanılabilmesi ve söz konusu becerinin geliştirilmesi temel amacı oluşturmaktadır. Söz konusu süreç içerisinde öğrenci tarafından çalgı eğitiminde öğrenmiş oldukları gösterebilmektedir. Performansa dayalı bu gösterim aracılığıyla müziksel eğitim ile erişilmesi amaçlananların geneline ulaşılabilir (Yayla, 2000: 3).

Güzel sanatlar kapsamında yer alan ve önem taşıyan sanat dallarından biri olarak müzik eğitiminde işitme ve sesle alakalı sanatsal çalışmalar bulunmaktadır (Uçan 1997: 14). Bu doğrultuda müzik eğitimi kapsamında sanat bölümü ile eğitim bölümünün taşıdığı farklılıklar vardır. Bununla birlikte müziğin yalnızca teoride kalmadığı aynı zamanda işlevsel açıdan da bir rolünün olduğu uygulama bölümünün var olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla müzik eğitimi disiplinler arasıdır (Okatan, 2004: 2- 3). Her yaş grubuna müzik eğitimi aynı öğretim teknikleri ile sunulmamaktadır. Yaş grupları bağlamında değişim gösteren algı seviyelerinin meydana getirdiği farklılıkların ortadan kaldırılması önemlidir. Birbirinden farklı yaş grubunda bulunan bireylere bir konunun aynı düzeyde anlatılması öğrenciler tarafından konunun anlaşılmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle farklı tekniklerin kullanılması önemlidir. Bu doğrultuda müzik eğitimi kapsamında birbirinden farklı eğitim kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler “Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi”, “Genel Müzik Eğitimi” ve “Mesleki Müzik Eğitimi” olarak ifade edilebilmektedir (Uçan, 1997: 31- 33).

### **2.2.3. Genel Müzik Eğitimi**

Müzik eğitimi, bireylerde müzikal anlamda istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmakta olup, ülkemizde bu eğitim ilköğretimden lisans düzeyine kadar örgün ve yaygın eğitim kurumlarında sunulmaktadır (Aka, 2019, s. 1). Söz konusu müzik eğitimi çeşidinde müzikle alakalı temel beceri, bilgi ve tutumların kazandırılması hedeflenmiştir. Söz konusu hedefler doğrultusunda toplumsal alanda öğrencilerin yeteri kadar müzik kültürlerinin oluşturulması benimsenmektedir. Aynı zamanda müzik alanında öğrencilerin becerileri ve ilgileri bulunuyor ise bunların açığa çıkarılması genel müzik eğitimi türünde gerçekleşmektedir. Geçmişten günümüze dek dünyada söz konusu olduğu üzere Türkiye kapsamında da zorunlu eğitim süreci içerisinde genel müzik eğitimi verilmektedir. Son yıllar içerisinde genel müzik eğitimi kapsamında öğrencilerin müziği daha anlaşılır, bilinçli ve duyarlı olarak benimsemeleri hedeflenmektedir (Göğüş, 2008: 370).

Göğüş (2008) tarafından bu konu şu şekilde ifade edilmektedir;

*“Müzik uygulamada çeşitlense de, hem müziksel hem de müziksel olmayan amaçları gerçekleştirmek için programlarda yer almaktadır. Çünkü müzik, insanın gelişimine katkı sağlaması yönüyle ele alındığında eğitimin bir aracı olarak görülmekte, kısacası doğrudan müziksel olmayan bir amacı gerçekleştirmektedir. Oysa müzik yapan-yaratan insanda estetik bir yaşantının oluşması söz konusu olduğunda, müziğin kendisi bir amaç haline gelmektedir.”*

Bireylerin müziği sevmeleri, müzikten keyif alarak tüketen ya da üreten insanlar olmaları amacıyla çeşitli eğitimler verilebilmektedir. Bu eğitimlerin temel amacı ise, toplumsal açıdan müzik kültürüne sahip bireyler yetiştirmektir. Her insan açısından ortaklaşa durumdaki genel müzik eğitimi ortaokul, ilkokul, üniversite ve liselerde verilmektedir. Genel müzik eğitimi kapsamında ilköğretim sürecinde müzik dersi zorunlu bir ders şeklinde verilmektedir. Ortaöğretim düzeyine gelen öğrencilere yönelik de seçmeli müzik dersi verilmektedir. Müzik eğitimi verenler ilköğretimin ilk aşamalarında sınıf öğretmeni iken daha sonraki aşamalarında ve ortaöğretimde müzik eğitimi alan branş öğretmenleridir. Müzik eğitimi, bütün öğrenciler ayrıştırılmaksızın bir program kapsamında haftalık olarak belirli bir saat dilimini kapsamakta olan bir eğitimidir.

#### **2.2.4. Müzik Dersi ve Müzik Öğretmeni**

Genel Müzik Eğitimi veren kurumların bünyesinde ve Milli Eğitim Müzik Dersi Öğretim Programları kapsamında belirlenmiş olan hedeflere göre müzik öğretmenlerinin sürdürdüğü ders, müzik dersi olarak tanımlanmaktadır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 27/02/2018 tarihinde yayınlanan haftalık ders çizelgesi bağlamında, Genel Müzik Eğitimi'nin yürütülmekte olduğu sınıf seviyeleri olan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki müzik derslerinin bir ders saati şeklinde alınması zorunlu hale getirilmiştir. Seçmeli ders şeklinde ise yalnızca 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik “*Sanat ve Spor*” başlığı kapsamında müzik derslerinin öğrencilerin isteklerine bağlı bir şekilde 4 veya 2 saat olarak seçilebilmesi sağlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018a). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan söz konusu çizelge bağlamında genel müzik eğitiminin verildiği sınıf seviyeleri olarak 9, 10, 11 ve 12. sınıf müzik derslerinin de Anadolu liselerinde “*Görsel Sanatlar/Müzik*” başlığı kapsamında 2 ders saati olarak, fen liselerinde yine aynı başlık altında 2 ders saati ve sosyal bilimler liselerinde “*Beden Eğitimi ve Spor/Görsel Sanatlar/Müzik*” başlığı kapsamında 2 ders saati olarak verilmesi mecbur kılınmıştır. Hazırlık sınıfı bulunan liselerde yalnızca hazırlık sınıfları için söz konusu zorunluluk 4 ders saatini kapsayacak şekilde belirlenmiştir.

Seçmeli olarak da müzik derslerinin öğrencilerin isteğine bağlı bir şekilde Anadolu liseleri kapsamında “*Spor ve Sosyal Etkinlik*” başlığı kapsamında 2 saat, sosyal bilimler liselerinde ise “*Güzel Sanatlar*” başlığı kapsamında yalnızca 9. sınıflarda 2 ders saati ve fen liselerinde de “*Güzel Sanatlar*” başlığı ile 2 ders saati seçilebilmesi sağlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018b). Okullarda müzik öğretim programının ve müzik dersinin uygulayıcıları öğretmenlerdir. Uçan (1987) tarafından müzik alanında öğretmenlik meslek dalının gerektirmekte olduğu öğrenimi tamamlayarak veya yeterlilikleri edinerek, öğretmenliğin yapılması yetkisini kazanmış bireyler müzik öğretmeni olarak ifade edilmektedir (Uçan, 1987, aktaran Tez, 2016, s. 4) Akbulut (2006) tarafından müzik öğretmenlerinin ana görevi, evrensel ve ulusal değerleri benimsemekte olan, müzik ders programlarının ve milli eğitimin hedeflerini davranış haline getiren, öğrenmeyi öğrenen kişiler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. Müzik öğretimi aynı zamanda etkin bir öğretmende olması gereken niteliklerin yanı sıra müzik eğitime ve müziğe dair gereken kişisel yeterlilikleri ve özellikleri de barındırmalıdır. Farklı bir ifade ile etkin bir müzik öğretmeni; yeterli seviyede mesleki ve kişisel nitelikleri barındıran öğretmendir. Hoşgörülü olma, açık fikirli olma, sabırlı olma, destekleyici ve problem çözücü olma, cesaretlendirici olma, anlayışlı olma, güler yüzlü olma, esprili olma, yeniliklere açık olma, güvenilir olma gibi özellikler müzik öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler arasında yer almaktadır. Söz konusu özellikler öğrencinin müzik dersine yönelik müzik öğretmenine ve okula karşı geliştirecek olduğu tutumu belirleyecek, okul içerisinde olumlu yönde bir atmosferin ve sınıf içerisinde uygun bir eğitim ortamının meydana getirilmesine, dersin daha verimli bir hale gelmesine yol açacaktır. Müzik öğretmeni tarafından, müzik dersi öğretim programı kapsamında belirlenen içeriğin etkili bir şekilde öğretilmesi için iyi bir alan bilgisi ve yeterliliğe sahip olunması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2017) belirlediği müzik öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri çeşitli başlıklar altında toplanmaktadır. Bu bağlamda, planlama ve düzenleme yeterlik alanı kapsamında; müzik öğretimine uyumlu planlamalar yapabilme, öğretim programında yer alan aktif teknik ve yöntemleri kullanabilme, öğrenme ortamlarını müzik eğitime uygun şekilde düzenleyebilme, kaynak ve materyalleri etkili kullanabilme, teknolojik araçlardan yararlanabilme ve özel gereksinimi olan öğrencileri dikkate alarak uygulamalar planlayabilme yeterlikleri yer almaktadır.

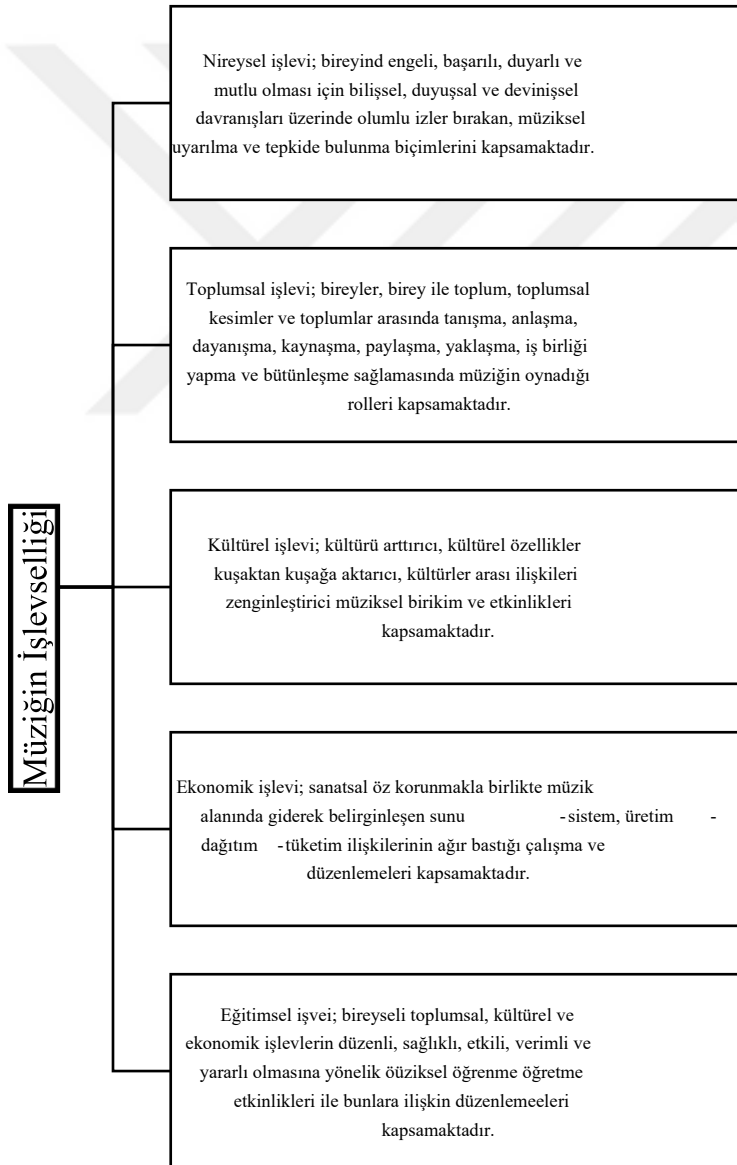
Kuramsal ve uygulamalı beceri ve bilgiler açısından ise öğretmenlerin, kuramsal bilgileri uygun yöntemlerle aktarabilmesi, öğrencilerin işitme becerilerini geliştirebilmesi, sesin oluşumu ve çalgıların tanıtımını sağlayabilmesi, çalgı ve ses kullanımında doğru teknikleri kazandırabilmesi, nitelikli eserlerle dağarcık oluşturulmasına katkı sağlaması, çeşitli çalgı ve toplulukları tanıtarak katılımı teşvik etmesi, sesli müzik üretimini desteklemesi, ezgi oluşturma sürecini yönlendirmesi ve çevresel materyallerden faydalanma becerisini geliştirmesi beklenmektedir. Müzik kültürü yeterlik alanı kapsamında, öğrencilerin ulusal ve uluslararası müziği tanımaları, çevresel müzik kültürünü fark etmeleri, müzikteki kaliteyi sezmeleri ve dinleme kültürü kazanmaları, Atatürk'ün sanat ve Türk müziğine verdiği önemi içselleştirmeleri, ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için uygun çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. İzleme ve değerlendirme yeterlikleri çerçevesinde, öğretmenlerin öğrencilerin müziksel gelişimlerini ölçme ve değerlendirme sonuçlarına dayalı yorum yapabilmesi, bu sonuçları uygulamalarına yansıtabilmesi, değerlendirme hedeflerini belirleyebilmesi ve uygun araç-teknikleri kullanabilmesi beklenmektedir. Okul, aile, toplum ve disiplinler arası iş birliği alanında ise müzik becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iletişim kurulması, ulusal tören ve bayramlara öğrencilerin anlamlı katılımının sağlanması, bu organizasyonların yürütülmesi, okulun kültür merkezi işlevi kazanmasında toplumla bağ kurulması ve müzik eğitiminin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Mesleki gelişim yeterlikleri kapsamında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini değerlendirebilmesi ve müzik öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmesi beklenmektedir.

#### **2.2.5. Müzik Derslerinin İşlevi, Amaçları ve Öğrenci Gelişimine Katkısı**

Sanat eğitimi, eğitim sürecinde önemli bir yer tutar. Disiplinler arası nitelikler taşıyan bu eğitim türü, öğrencilerin becerilerinin gelişiminde etkili bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin içerisinde oldukları dünyanın algılanması, çözüm yollarının üretilmesi ve benzeri ilişkiselsel davranış şekilleri sanat eğitimleri ile kazanılabilmektedir (Gel, 1994). Eisner (1972) tarafından sanat eğitimi ile ilgili yapılan nasır benzetmesi fazlasıyla ilgi çekicidir. Bu durumun sebebi nasırlı olmanın katılaşmak ve duyarsız hale gelmek anlamını taşımasıdır. Nasırlı bir kişinin dünyayı hissedebilmesi için gereksinim duyduğu derisi hissiz hale gelmiştir.

Fakat sanat eğitime sahip olan bireyin dünyaya yönelik daha açık ve duyarlı olduğu görülebilmektedir. Bu durumun sebebi sanatın insanın dünyaya yönelik kullandığı derisini mecazi bir şekilde yumuşatmasıdır. Geçmişten günümüze dek yapılan sanat çalışmaları kapsamında insanlar içerisinde oldukları his ve fikirleri aktarmak için çabalamışlardır. Söz konusu amaç bağlamında insanların üretimleri toplumların sanat ile ilgili düzeylerini göstermektedir (Özsoy, 2003: 20 - 22).

Müziğin pek çok alanda işlevselliği vardır. Etkileşimsel ve ilişkisel olarak bir yapının bulunması müziğin araçsal ve amaçsal olarak bir yapı sergilediğini de belirtmektedir. Bu doğrultuda Şekil 1’de müziğin işlevselliklerine yer verilmiştir.



Şekil 2. Müziğin işlevselliği (Uçan, 2005: 13)

Müzik için yapılan tanımlardan müziğin birtakım hedeflerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu hedefler ise şu şekildedir (Dinçer 1992: 77);

- Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesini sağlamak,
- Çocukların dikkatlerinin gelişmesini sağlamak,
- Çocuklarının yeteneklerini ve ilgilerini sergileyebilmelerine imkan tanımak,
- Çocukların içerisinde bulundukları toplumun bir parçası olduklarını fark etmelerini sağlamak,
- Çocukların içerisinde bulundukları çevreleri algılamalarını sağlamak,
- Çocukların düşüncelerini davranışlarına aktarabilmelerine destek olmak.

Müzikle çocukların içerisinde oldukları sosyal gruplar ile etkileşim kurabilmelerine destek olunması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda da “*dinleme, oynama, benzetme, tempo tutma, mırıldanma, ısıklık çalma, söyleme, beğenme, tıngırdatma, çalma, eleştirme, yaratma*” benzeri müzikal davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bütün bu hususlar çocukların kendilerini gerçekleştirme, tanıma, hislerini ve fikirlerini belirtmesini dolayısıyla da “*müzikle anlaşmasını*” sağlamaktadır (Say, 2006: 19).

Çocuklar üzerinde müziğin olumlu etkileri bağlamında ilköğretim dönemindeki öğrencilerin aldıkları müzik eğitimi fazlasıyla önem taşımaktadır. Bu durumun sebebi çocukların müzik eğitimiyle gündelik yaşamlarındaki rutinleri müzik aracılığıyla karşılayabilmeleridir. Bununla birlikte çocukların zihinsel, bedensel ve psikolojik sağlıklarının da müzik aracılığıyla korunması sağlanabilmektedir (Çilden, 2001: 2).

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerinden itibaren başlayan müzik eğitimleri kapsamında müzik davranışlarında istekleri bağlamında müziksel yaşantılarının aracılık etmesi ile istendik değişimler meydana gelmektedir. Söz konusu eğitim sürecinde saptanan birtakım hedefler bulunmaktadır.

Bu hedefler şu şekilde ifade edilebilmektedir (Uçan, 1997:15- 16):

- “- Müziksel algılama yeteneğinin farklılaşıp çeşitlenmesi,
  - Belli koşullandırmaların ürünü olan tek yanlı müzik yapma, üretme ve dinleme alışkanlıklarından kurtulması,
  - Müziğin çeşitli, çok yönlü tını özelliklerine, yapı taşlarına, kuruluş şekillerine ve etki alanlarına açılması,
  - Müzik ile olan ilişkilerinde daha yüksek seviyede bir bilinçlilik ve eleştirme gücü kazanması,
  - Müzikle alakalı bir çalgı, bir kitap veya kaynak seçiminde ve bir müzik eserini ya da etkinliğini eleştirip değerlendirmeye almasında destek olacak bireysel müzik yeteneklerinin geliştirilmesi,
  - Farklı türdeki müzik çalışma ve etkinliklerine etkin bir şekilde katılımının sağlanmasıdır.”

Müzik eğitimi aracılığıyla çocuklarda kazandırılması amaçlanan söz konusu hedeflerin yanı sıra Lowell Mason tarafından müzik eğitiminin benimsediği amaç ile ilgili öğrencilerin profesyonel müzisyenler olmasının beklenmediği fakat müzikten anlayan kişiler olmalarının hedeflendiği belirtilmektedir. Bununla birlikte okuma ve yazmaya dair süreçlerin zorunlu olması gibi müzik açısından da bu zorunluluğun olmasının gerekli olduğunu savunmuştur (Göğüş 2008: 370 - 371).

Şendurur ve Akgül Barış (2002: 166) tarafından da müzik eğitiminin hedefleri belirlenmiştir. Söz konusu hedefler şu şekilde ifade edilebilmektedir;

- “-Çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi,
  - Çocuklarının yeteneklerinin geliştirilmesi ve mevcut yeteneklerinin zenginleştirilmesi,
  - Çocuklarının becerilerini ve zekasını maksimum düzeyde geliştirmek ve yetkinleştirmek.”

Wilson (1998) tarafından ise öğrencilerin üzerinde müziksel etkinliklerin türlü olumlu sonuçlar meydana getirdiği ifade edilmektedir:

- Çocukların fiziksel koordinasyonlarının gelişim göstermesine katkıda bulunmaktadır,
- Çocukların zamanlama becerilerinin gelişim göstermesini sağlamaktadır,
- Çocukların hafızalarını geliştirmektedir,
- Çocukların görsel zekalarını geliştirmektedir,
- Çocukların dil ve işitsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır,
- Çocukların konsantrasyonlarını arttıracak bireysel ve sosyal farkındalıklarını arttırdığı görülmektedir.” (Wilson’dan akt. Kocabaş, Selçioğlu, 2003:140).

Söz konusu görüşlerden hareketle müziğin her öğrencinin erişebileceği bir noktada olması gerekmektedir. Çocukların her biri bazı müzik yetenekleri ile hayata gelmektedir. Bu yetenekler müzik eğitimi ile geliştirildiği sürece toplumsal ve bireysel anlamda kaliteli gelecekler ve yaşamlar oluşturulabilecektir. Bu bağlamda öğrencilerin ailelerinin ve ardından öğrencilerin kendilerinin müzik derslerini “boş ders” şeklinde görmemeleri gerekmektedir (Gündüz, 2014, 68). Müzik derslerinin önemsiz görülmesinin sebebi ise öğrencilerin yaşamlarının merkezinde erken yaşlardan itibaren sınav sisteminin yer almasıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarından 1970’lere dek önem taşıyan bir yeri olan müzik dersi, değişim gösteren dönem ve şartların etkisi ile önemini kaybetmiştir (Şahin, 2008: 262). Günümüzde benimsenen amaçlar doğrultusunda ise müzik dersleri ile ilk ve ortaöğretim süreçlerinde öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, sosyal ve devinışsel alanlarda gelişimleri sağlanarak nitelikli müzik kültürünün meydana getirilmesi hedeflenmektedir (Kocabaş ve Selçioğlu, 2003: 139). Müzik dersleri bağlamında belirlenen amaçlardan hareketle müzik dersleri ile bazı müziksel davranışların kazandırılarak geliştirilmesi kadar farklı alanlarda da öğrencilerin kabiliyetlerinin geliştirilmesi söz konusudur. Bu bağlamda müzik derslerinin araçsal ve amaçsal özelliklerinin bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Amaçsal özellikleri ile müziksel becerilere erişilmesi, gerçekleştirilmesi amaçlanırken, araçsal özellikleri ile farklı disiplinler doğrultusunda becerilerin geliştirilmesi amacıyla müziksel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin zamanlama, konsantrasyon, problem çözme becerileri benzeri alanlarda geliştirilmelerinin müziksel davranışlarının geliştirilmesiyle olacağı düşünülmektedir (Göğüş, 2008: 370). Türkiye’de 2006 yılından itibaren yapılandırmacı bir yaklaşımın benimsenmiş olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni 1968’den itibaren devamlı değişim gösteren eğitim sistemi ile müzik ders programlarının düzenlenmesi gerekliliğidir. Bu doğrultuda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün oluşturduğu “*Müzik Özel İhtisas Komisyonu*” yeni bir müzik eğitim programı hazırlamıştır. Söz konusu program 2007 ile 2008 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe girmiştir (MEB, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2007 yılından itibaren benimsediği yapılandırmacı anlayışta yer alan unsurlar şu şekilde ifade edilebilmektedir;

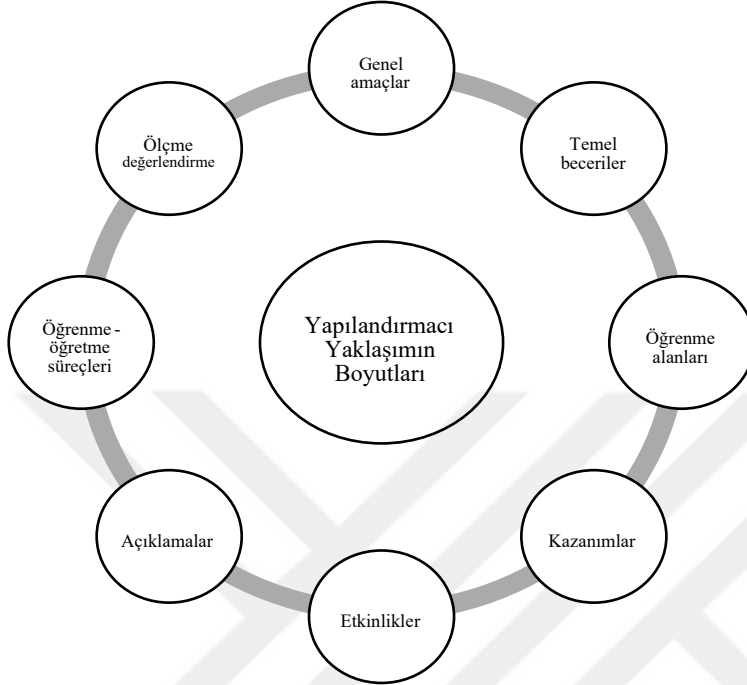
- “-Yapılandırmacı anlayışla eğitim süreci kapsamında öğretmekten ziyade öğrenme ön planda yer almıştır,*
- Öğrencilerin arasında farklılıkların bulunabileceği kabul görmüştür,*
- Öğrencilerin ders içerikleri bağlamında araştırmaya dair davranışlarının gelişim göstermesi desteklenmiştir,*
- Öğrencilerin ders içeriklerine bağlamında daha önceki deneyimleri dikkate alınarak programlar geliştirilmiştir,*
- Gerçekleştirilen öğrenme süreçleri kapsamında öncelik etkinliklere ve performanslara tanınmıştır,*
- Öğrenim süreci kapsamında öğrencilerin ne şekilde öğrendiklerinin dikkatle gözlemi yapılmıştır,*
- Öğrenim süreçlerinin sosyal çevre ile iç içe geçirilecek bir şekilde tasarlanması dikkate alınmıştır,*
- Öğrenme süreçleri kapsamında işlevsellik ve gerçekçilik bağlamında çalışmalar yapılması hedeflenmiştir,*
- Öğrencilerin öğrenim süreçleri kapsamında bilgiler meydana getirmeleri ve tecrübe kazanmalarına dair programlar hazırlanmıştır.”*

Yapılandırmacı anlayış bağlamında benimsenmiş olan unsurlardan hareketle öğrenim süreci kapsamında müzik eğitimi araçsal bir göreve sahiptir. Bu şekilde müzik derslerinde yapılan etkinlikler ile öğrencilerin şu kazanımları sağlamaları amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2007: 4- 5):

- “- Öğrencilerin müzik etkinlikleri aracılığıyla kendileri ve yaşadıkları çevre ile barış içerisinde olmaları,*
- Öğrenciler tarafından ulusal ve uluslararası kültürlerinin tanınması,*
- Vatan ve millet sevgisine sahip olan kişiler olmaları,*
- Öğrencilerin içerisinde oldukları çevrede oluşan olaylara, gelişmelere ve değişimlere duyarlı kişiler olmaları,*
- Öğrencilerin güzel sanatların her çeşidine açık kişiler olmaları,*
- Öğrencilerin kişilik sahibi, mutlu ve özgüvenli kişiler olarak yetişmelerini sağlamak.”*

Yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan program kapsamında sekiz farklı boyut yer almaktadır.

Söz konusu boyutlar Şekil 3’de aktarılmıştır.



Şekil 3. Yapılandırmacı yaklaşımın boyutları (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007)

Müzik dersinin eğitim ve öğretim programı kapsamında bulunan etkinliklerin hedefi öğrenme ve öğretme süreçlerinin uygulanmasında öğrencilerin de aktif bir şekilde katılım sağlamasıdır. Performans temelli bir öğretim sürecinin benimsenmesi öğrencilerin faaliyetlerde yer alması gerekliliğini doğurmuştur. Bu bağlamda ders içerikleri doğrultusunda etkinlikler düzenlenerek amaçlanan kazanımların öğrencilere eriştirilmesi önemli bir hale gelmiştir. Müzik dersleri kapsamında yer alan etkinlikler ile öğrencilerin kişisel olarak elde ettikleri kazanımlar şu şekilde ifade edilebilmektedir (Devries’ten akt. Kılıç, 2012: 2):

“-Öğrenciler bu yolla enerjilerini atma ve bedensel ve fiziksel açıdan rahatlama şansı elde etmektedir,  
-Öğrencilerin motor becerileri gelişmektedir,  
-Öğrencilerin daha sosyal olmaları sağlanmaktadır,  
-Öğrenciler kendilerini anlatmak için imkân bulmaktadır,  
-Öğrencilerin iletişim açısından oldukça önemli bir öge olan dinleme becerileri gelişim göstermektedir.”

Öğrencilere verilen genel müzik eğitiminde ölçme ve değerlendirme fazlasıyla önem taşımaktadır. Böylelikle öğrencilerin ders ile ilgili görüşleri öğrenilebilmektedir. Bu şekilde müzik dersinin bağlamında yapılan etkinlikler öğrencilerin gereksinimlerine ve beklentilerine göre biçimlenebilmektedir. Öğrencilerin belirlenen hedeflere erişebilmeleri amacıyla dönütler alınması önemlidir. Müzik eğitimi insanlara her açıdan yaşamları boyunca fiziksel, zihinsel ve duyuşsal deneyimler kazandırabilmektedir. İnsanlara kazandırmış olduğu söz konusu deneyimler zamanla farklı deneyimler ile birleşerek insanların müzik algılarının değişmesine yol açmaktadır. Söz konusu değişimler neticesinde insanların müzik dersine dair algıları farklılaşabilmektedir. İnsanların bir kavram ile ilgili algılarının belirlenmesinin yöntemlerinden biri de metaforlar olarak ifade edilebilmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar kapsamında ağırlıklı olarak müzik eğitiminin sözlü eğitime dayandığı belirlenmiştir (Rostvall, 2003: 213-226). Hair (2000) tarafından öğrencilerin müzik unsurlarını algılama ve bu algılarına sözel olmayan tepkiler verme kabiliyetlerinin ardından müziği tanımlama becerilerinin gelişim gösterdiği ifade edilmiştir. Birbirinden farklı öğrenci seviyeleri ve disiplinler ile sürdürülen çalışmalarda sınıf ortamında metaforların kullanılmasının pek çok eğitici işlevinin olduğu belirlenmiştir (Cameron, 2002: 673-688; Littlemore, 2001: 333-349).

#### **2.2.6. Metaforlar ve Müzik Eğitimindeki Yeri**

Birbirinden farklı disiplin alanları içerisinde önem taşıyan araştırma konularından biri de metaforlardır. Son yıllar içerisinde metaforların incelemeye alınması, eğitimde ve bilişsel bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır. Müzik alanında ise öğrenme ve öğretme süreci içerisinde metaforik bir şekilde dil kullanımı, doğal bir tekniktir. Metafor bir şeyin farklı bir şeye göre anlaşılması ve deneyimlenmesidir. Antik Yunan’da metaphoradan türeyen metafor sözcüğünde meta öte anlamını taşıırken pherein ise yüklenmek anlamına gelmektedir. Bir yerden farklı bir yere götürülmesi anlamına gelmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005: 13). Metaforlar olayların işleyişi ve oluşumu ile ilgili düşünceleri yapılandıran, kontrol altına alan ve yönlendiren en önemli zihinsel araçlar arasında yer almaktadır. Metaforlar kişilerin şahsi deneyimlerine anlam vermeleri açısından “*tecrübelerin dili*” şeklinde de tanımlanmaktadır (Miller, 1987, akt; Saban, 2004: 1). Metafor genellikle söylemin süslenmesine dair söz sanatlarından biri olarak değerlendirilmesine rağmen son yıllar içerisinde bireyin dünyayı görme ya da kavrama şekli olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Morgan, 1998, akt; Asaman, 2013: 20).

Metaforlar bir kavramın farklı bir kavram ile tanımlanması, bir kavramın daha farklı olan bir boyutta değerlendirilmesi ve yorumlanması ya da bir kavramın daha farklı bir kavrama benzetilerek betimlenmesi özelliklerinin olduğu ifade edilmektedir (Tompkins ve Lawley, 2002, akt; Girmen, 2007: 26). Metafor, ölkülem (ideolojik) ve bilgi (epistemik) dolayısıyla; toplumsal ve bireysel öğreti ve bilgi sorumluluğu taşımaktadır. İnsanların dünya görüşlerinin şekillenmesinde aracı rolündedir. Bir disiplinin, insanlığın ve dünyanın yapılanma inşasına dair öngörülere imkân tanımaktadır. Metaforlar eğitim olaylarının, etkinliklerinin ve süreçlerinin oluşturunusudur. Bununla birlikte söz konusu etkinlik ve olayların temel dünya görüşünün varsayımlarında aracı olduğu bir gerçektir (Botha, 2009: 431-444). Yazarlardan bazıları, müzikal öğretim ve öğrenimde metaforik dilin gücünü tartışmışlardır. Müzik soyut olan bir alan olduğundan dolayı metaforik olarak dil kullanımı, insanların müzik öğrenimini kurmasına imkân tanımaktadır. Metaforik dil ile bir kavram ya da algı, daha öncesinde kapsamadığı bir içeriğe kavuşmaktadır (Swanwick, 2006, akt., Carvalho, 2012: 1-16). Metaforik ifadeler sayesinde bir kavram ya da tanım güçlenmekle beraber herhangi bir olgunun, kavramın ve durumun açıklığa kavuşturulması amacıyla tek yol değildir. Benzetmeler kullanılarak belirli bir kavramın ya da tanımın daha öncesinde erişmediği bir derinliğe kavuşturulmasıdır. Bununla birlikte metaforun yalnızca benzetme özelliği bulunmamaktadır. Çünkü metaforlar aracılığıyla bir olgu, kavram ile alakalı zihinsel algılar oldukça kapsamlı bir şekilde ifade edilebilmektedir. Metaforlar açısından yalnızca edebi dili süslemekte olan bir unsur olmanın haricinde düşünsel algının göz ardı edilemeyecek bir unsuru olduğu görüşü savunulmaktadır. Söz konusu görüş bağlamında metaforlar aracılığıyla yaşamı algılayışımız biçimlenmektedir. Böylelikle kişinin bir olgunun karşısında tutumu ve bakış açısı da etkilenmektedir (Postman, 1996, akt., Acay Sözbir ve Çamlıbel Çakmak, 2016: 272-273). Müzik eğitimi ile ilgili literatürde müzik kavramına dair algıların açığa çıkarılmasının hedeflendiği pek çok çalışma kapsamında “metaforlar” birer veri toplama aracı şeklinde değerlendirilmiştir. Müzik alanında yer alan kavramlara dair zihinsel algıların ifade edilmesinde, sözlü ve/veya sözsüz müzik eserleri açısından anlatımın analiz edilmesinde ve yorumlanmasında, müziksel ifadelerin oluşumu ve gelişiminde metaforlar fonksiyonel bir ifade aracı olabilmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından önem taşıyan bir veri toplama aracı şeklinde kullanılabilmektedir.

Metaforlar ile öğrencilerin akıllarındaki düşünceleri daha iyi bir şekilde aktarabilmeleri, soyut kavramlardan ziyade somut kavramlarla daha açıklayıcı bir ifade imkanıyla, zihinsel imgelerin vurgulanabilmesi sağlandığından dolayı alan eğitiminde bulunan problemler ve eksiklikler tespit edilerek çözüm önerileri araştırılabilir (Uygun, 2015: 1-16). Bilinmemekte olan bir düşünce ve/veya kavramı daha öncesinden bilinmekte olan kavramlar ile bağdaştırmak amacıyla metaforlar etkin bir öğretim aracıdır.

Müzik alanında öğrenme ve öğretme stratejileri kapsamında mecazi bir şekilde dilin kullanılması, öğretmenlerin kullanıma aldıkları doğal bir tekniktir. Schippers (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dünya genelinde yapılan çalışmalardan örnekler ile metaforun kullanımı ve yapı, teknik, müzikal anlamın verimli bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilme potansiyeli araştırılmıştır. Çalışma (Schippers, 2006: 209) sonucunda erişilen sonuçlar şu şekilde ifade edilmiştir;

*“Uzun yıllardan beri farklı bilimsel araştırmacılar, sözel davranış ve anlatımın, müzik öğretim süresinin toplamında önem taşıyan bir yer oluşturduğunu belirlemişlerdir. Metafor kullanımı, müzik eğitim ve uygulamada destekleyici argüman olarak, müzik literatürü kapsamında oldukça sık ve zengin içerikle karşımıza çıkmaktadır. Pek çok bilim adamı, müzik öğrenme ve öğretme hususunda metaforun müzik yapmanın özüne dokunmakta olduğu ve “izlenimci gevezelik” şeklinde reddedilemeyeceği görüşünü benimsemektedir. Aynı zamanda, müzisyenlerin resmi eğitimi kapsamında metafor etrafında dönen öğretim stratejileri nadiren açık hale getirilmektedir. Söz konusu araştırma bağlamında erişilen sonuçlar, bu öğretim aracının duyarlı, yetkin ve yaratıcı müzisyenliğe dair rolünü tam bir şekilde kabul etmede önemli bir potansiyel olduğu argümanına destek olmaktadır.”*

Woody (2002) tarafından müzik eğitimi kapsamında müzik eğitimcilerinin ifade ve teknik becerilerinin gelişimine destek olan imgeler önermek amacıyla metaforların kullanıldığı belirtilmektedir (akt., Carvalho, 2012). Metaforlar ile müzik ve dil ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda insanlar tarafından soyut olan şeylerin açık bir şekilde anlamlandırılması amacıyla somut hale getirildiği ve bu bağlamda metaforları açığa çıkardıklarının ifade edilmesi mümkündür. Eitan ve Granot (akt., Özkul, 2012: 312-320) tarafından yapılan araştırma kapsamında, deneklere dinletilmekte olan müziğin hayallerinde oluşan animasyonlu insan karakterinin yaptığı hareketlerle bağdaştırılması istenmiştir. Ardından denekler tarafından kısa melodik figürler duyulmaya başlanmıştır. Her hayali figür açısından karakterlerinin hayali olan bir animasyon kapsamında hareket etmekte olduğunu, yönünü, tipini, hareketlerde oluşan hız değişikliklerini görsel açıdan tanımlamaları istenmiştir.

Çalışmanın sonuçları, anlatım dilinde değerlendirilen müzik metaforlarıyla oldukça benzerlik gösterdiği yönündedir. Örnek olarak sesin tizlik kazanması yukarı yön, pesleşmesi de aşağı yönle bağdaştırılmıştır. Müzik metaforlarının hareket ve belirteç temelli olması kavramsal ifadeyi ve bilişsel kavramayı daha kolay bir hale getirmektedir. Bu bağlamda bedensel müzik eğitim tekniklerinin varlığı da hareket ve yön metaforlarının birer göstergesidir. Örnek olarak Dalcroze ve Orrf benzeri metotların özünde bedensel hareketi temel alan müzik metaforları yer almaktadır. Söz konusu tekniklerle do-mi ya da do-la benzeri üçlü, altılı uzun aralıklar söz konusu olduğunda öğrencinin atlamalı adımlar ile yürümesi, hızlı ilerleyen bir ezgide koşması, do-re, re-mi benzeri birli kısa aralıklarda tek adımlar halinde yürümesi, müzik notalarının düzeninde yer alan soyut kavramın somut hale getirilerek kavratılması sağlanmaktadır (Özkul, 2012: 312-320). Müzik, anlaşılması zor ve soyut bir deneyim olup, genellikle farklı duyular ve biçimlere yapılan benzetmeler aracılığıyla tanımlanmaktadır. Örneğin müziğin fiziksel bir şekil gibi yükseldiğini veya hareket ettiğini ifade ederiz. Bu ve farklı şekillerde yapılan müzik tartışmaları, müziğin soyutlamalarının daha tanıdık ve somut deneyimlere atıf yaparak, tanımlamaya çabalanmış bir metafor şeklini almaktadır (Spitzer, 2004: 22- 24). Genel olarak metafor çalışmaları incelemeye alındığında, metaforik süreçlerin; alan dışı ve müzik alanında yapılan çalışmalar kapsamında kişilerin üst seviyede karmaşık, soyut ya da kuramsal bir olgu, olay veya nesneyi benzetmiş oldukları zihinsel fikirlerinin konuşma dili olduğu açığa çıkmıştır. Metafor analizi, bireyin kendisinin dahi tam bir şekilde tanımlayamadığı veya fark edemediği düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte öğretmen ile alakalı algıların metaforlarla analiz edildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Ofıaz, 2011; Bahar-Güner, Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Çulha-Özbaş, 2012; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Eminoğlu-Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Koç, 2014; Şengül, Katrancı ve Gerez-Cantimer, 2014; Wells-Yalçın, 2015; Zeren, 2015). Çalışmaların bazılarında da ders ve dersin öğretmenine dair algılar metaforlar aracılığıyla analiz edilmiştir (Ada, 2013; Akça-Berk, Gültekin ve Çençen, 2015). Söz konusu çalışmalar kapsamında örneklem olarak ortaokul öğrencilerinin baz alındığı araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir (Ofıaz, 2011; Ada, 2013; Şengül, Katrancı ve Gerez-Cantimer, 2014; Mertol, Doğdu ve Yılar, 2013; Çifçi, 2015). Fakat müzik alanında yapılan çalışmalar kapsamında örneklem olarak ortaokul öğrencilerinin baz alındığı müzik öğretmeni ve dersine dair algıların metaforlarla analiz edildiği çalışma sayısı yok denebilecek kadar azdır.

### 2.3. Temel Müzik Terimleri Eğitimi

Müzik terimleri, müziğin her alanında sıkça kullanılan ve müzik dilinin temelini meydana getiren ifadelerdir (Çağırğan, 2019: 2). İnsanların kulakları 20 ila 20.000 Mhz aralığındaki sesleri duyabilmektedir. Sesin sahip olduğu özellikler şu şekilde ifade edilebilmektedir (Yiğit ve Öztürk, 2012);

1. Sesin Yüksekliği: Seslerin inceliğini ve kalınlığını belirtmektedir.

2. Sesin Tınısı: Sesin ayırtırabilme özelliği olarak rengi-kışılığıdır. Bu duruma örnek olarak insan sesi, piyano sesi, keman sesi, kedi sesi gibi ayrımlar gösterilebilmektedir.

3. Sesin şiddeti (Gürlük): Sesin hafifliğini ve kuvvetliliğini belirtmektedir.

4. Sesin sürekliliği: Sesin zaman içerisindeki yayılımını belirtmektedir. Kısalık ve uzunluğu ifade etmektedir.

5. Sesin Vurgusu: Yorum ve ifade itibarıyla seslere vurgu yapılmasıdır.

Ritim: Seslerin belli bir sürede düzenli ve ahenkli bir şekilde sıralanmasını sağlayan husustur.

Solfej: “Okuma” anlamını taşımaktadır. Notaları isimleriyle, süreleriyle ve sesleriyle okuma anlamına gelmektedir.

Vuruş: Müzik yapını okurken sürelerin oranlanarak ölçülendirilebilmesi amacıyla uygulanan teknik vuruş olarak isimlendirilmektedir. Ölçü baz alınarak vuruş yapılmaktadır. Ayak, el ya da farklı materyaller ile uygulanabilmektedir.

Bona: Sesleri yalnızca isimleri ve süreleri ile okumaya denmektedir.

**Nota:** Nota kelimesi Latince kökenli bir kelimedir. Not aynı zamanda kayıt anlamına gelmektedir. Seslerin kayıt altına alınması ile alakalı bir terim olarak ifade edilebilmektedir. Günümüzde kullanılan evrensel nota dili ile portre 11. Yüzyılda İtalya’da bir müzik adamı ve rahip olan Guido d’Arezzo tarafından keşfedilmiştir. Notaya adını vermiş olan bir ilahinin mısralarının ilk heceleridir. Söz konusu sıralama ilerleyen zamanlarda “si” sesinin de eklenmesi ile ve 17. Yüzyılda Donun UT sözcüğünün yerini almasıyla şu şekilde sıralanmıştır: Do, re, mi, fa, sol, la, si (Güngör, 2015: 20- 22).

La sesinin uluslararası boyutta bir standarda erişmesi ile birlikte frekansı 440 Hz. şeklinde belirlenmiştir. La notasının temel olarak alınmasının sebebi bebeklerin doğdukları zaman ilk olarak “la” sesini çıkarabilmeleridir. Seslerin sürelerini ve yüksekliklerini göstermekte olan işaretler nota olarak isimlendirilmektedir. Yazıda yer alan harflerin yerine müzik alanında notalar geçmektedir. Notaların her biri belirli bir sesi karşılamaktadır. Notaları okuyabilen bir kimse, notalara bakarak sesin yüksekliğini ve notanın ne kadar süre ile devam edebileceğini anlamaktadır (Özen, 2004: 25- 26).



Şekil 4. Notalar

7 tane nota adı bulunmaktadır (Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si). Söz konusu notalar İngiliz sistemi bağlamında harfler ile isimlendirilmektedir. Bu isimlendirme şekli sırası ile şu şekilde ifade edilebilmektedir: Do:C, Re:D, Mi:E, Fa:F, Sol:G, La:A, Si:B.

### Anahtarlar

Nota isimleriyle ifade edilen seslerin doğru ve kesin biçimde anlaşılabilmesi, yani notaların okunup ayırt edilebilmesi için kullanılan temel göstergelerden biri anahtarlardır. Bir portenin başında yer alan anahtar, o dizek üzerindeki notaların hangi seslere karşılık geldiğini belirler. Başka bir deyişle, anahtar olmadan bir notanın hangi ses yüksekliğini temsil ettiğini bilmek mümkün değildir. Bu nedenle, anahtarlar nota okuma sürecinin temel yapı taşlarından biridir. Farklı ses aralıklarında yazılmış müzik eserlerinin doğru biçimde ifade edilmesi, çalgının ses aralığına uygun yazım sağlanması ve gereksiz fazla çizgi kullanımının önüne geçilmesi amacıyla farklı anahtar türleri kullanılır. Bu işlevsellik doğrultusunda üç temel anahtar bulunmaktadır: Sol Anahtarı, Fa Anahtarı ve Do Anahtarı. Her biri, belirli ses aralıklarını temel alarak farklı çalgılar ya da ses grupları için uygun bir zemin oluşturur. Örneğin, sol anahtarı genellikle yüksek sesli çalgılar için; fa anahtarı, daha pes (kalın) sesli çalgılar için tercih edilirken; do anahtarı, orta ses bölgesine yönelik çalgılar için kullanılır (Akdemir, 2017).

### **Sol Anahtarı:**

Sol anahtarı ismini sol notasından almaktadır. Portenin orta kısmından yani alttan ikinci çizgiden başlamaktadır. Bu yüzden burada bulunan nota sol ismini almaktadır.



Şekil 5. Sol notası

### **Fa Anahtarı:**

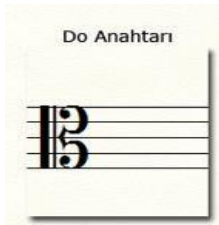
Kalın seslerin gösterilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Anahtarın her iki noktasının arasından geçmekte olan çizgi portede ise “fa” notasını göstermektedir. Farklı notalar bu bağlamda adlandırılmaktadır.



Şekil 6. Fa anahtarı

### **Do Anahtarı:**

Portenin 1., 2., 3. ve 4. çizgileri üzerinden başlayarak yazılacak şekilde dört çeşidi bulunmaktadır. Anahtarın ortasında yer alan birleşim yerinde bulunan çizgiye “Do” notası yazılmaktadır ve farklı notalar bu bağlamda isimlendirilmektedir.



Şekil 7. Do anahtarı

## Uzatma Noktası

Bir notanın yanına konulmuş olan nokta, o notanın değerinin yarısı kadar uzamasını sağlamaktadır. Örnek olarak bir vuruşluk olan bir notanın yanına nokta konulduğunda o nota bir buçuk vuruş şeklinde okunmakta veya çalınmaktadır (Devecioğlu, 2023).



Şekil 8. Uzatma Noktası

## Uzatma Bağı

Aynı ismi taşımakta olan iki notanın birbirine bağlanmasını sağlayan bağ “*uzatma bağı*” olarak isimlendirilmektedir. Uzatma bağı aracılığıyla birbirlerine bağlanan notalar arasından iki notanın da süresi birinciye ilave edilerek okunmaktadır (Devecioğlu, 2023).

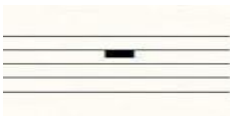


Şekil 9. Uzatma bağı

“*Fermata*” veya “*puandorg*” olarak isimlendirilen işaret ise notanın serbest bir şekilde uzamasını sağlamaktadır. Puandorglu nota çoğunlukla kendi değerinden iki kat fazla uzamaktadır. Fakat yorumcu tarafından dileğine göre bu daha uzun veya kısa yapılabilmektedir (Devecioğlu, 2023).

## Müzikte “Es”ler

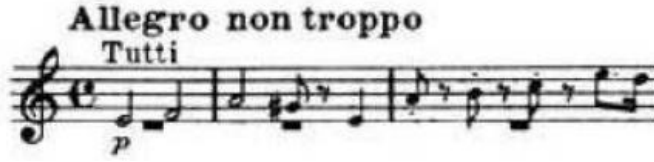
Konuşmalarda yaşanan duraksamalar ve yazı yazarken kullanılan noktalar benzeri müzikte de cümle sonlarında “es” yani durulması gerekli olan yerler bulunmaktadır. Esin olduğu yerde, es değeri kadar susulması gerekmektedir. En uzun olan es 4 vuruştan oluşmaktadır.



Şekil 10. Müzikte es

## Tempo

Müzik parçasının hızı tempo tarafından belirlenmektedir. Müzik hızlı veya ağır tempolu olabilmektedir. Bunun belirlenmesi amacıyla müzik yazısının üst bölümüne birtakım terimler yazılmaktadır. Çoğunlukla İtalyancadan alınmış olan söz konusu terimler, müziğin hızının belirlenmesini sağlamaktadır (Seçkin, 2020).



Şekil 11. Tempo ve müziğin hızı

Söz konusu terimlerden en yaygın kullanılanlar şu şekildedir (Seçkin, 2020);

- Grave: Çok Ağır
- Largo: Geniş
- Adagio: Acele Etmeden
- Andante: Yürük
- Vivace: Canlı
- Moderato: Orta Hızda
- Allegretto: Oldukça Hızlı
- Allegro: Hızlı
- Presto: Çok Hızlı

## Aksan ve Süsleme İşaretleri

Aşağıda müzikte yer alan aksan ve süsleme işaretlerine yer verilmiştir

(Seçkin, 2020);

### Staccato (.)

Üstüne ya da altına konulduğu notanın arkasından gelmekte olan notadan ayrılması ya da kesik kesik çalınmasının sağlanması amacıyla kullanılmaktadır.

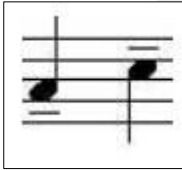


Şekil 12. Staccato

### Legato\ Tenuto (-)

Üstünde olduğu notanın belirgin olarak ifade edilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

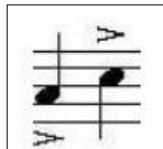
Üstünde olduğu nota yayılarak icra edilmektedir.



Şekil 13. Legato\ Tenuto

### Forzando (>)

Üstüne ya da altına gelmiş olduğu notanın güçlü ve gür bir şekilde çalınmasını sağlamaktadır.



Şekil 14. Forzando

### Sforzando (sfz)

Üstüne ya da altına gelmiş olduğu notanın fazlasıyla güçlü bir şekilde icra edilmesini sağlamaktadır.



Şekil 15. Sforzando

### Nefes (,)

Portenin üstüne konulmaktadır. Konulmuş olduğu yerde kısa bir nefesin alınmasını sağlamaktadır.



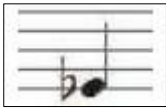
Şekil 16. Nefes

**Diyez:** Önünde yer aldığı sesi “*yarım ses inceltmeyi*” sağlayan değiştirici nitelikteki işaret diyez olarak isimlendirilmektedir.



Şekil 17. Diyez

**Bemol:** Bemol diyezın tam tersine, önünde yer aldığı notayı yarım ses kadar kalınlaştırmaktadır.



Şekil 18. Bemol

**Naturel (Bekar):** Naturel işareti, bemol veya diyez olarak, doğallığı değiştirilmiş olan bir notanın yeniden doğal haline evrilmesi için kullanılmaktadır.



Şekil 19. Naturel (Bekar)

Söz konusu değiştirici işaretler (diyez, natürel, bemol) genel bağlamıyla “arıza” şeklinde isimlendirilmektedir.

### Oktav

Aynı ada sahip olan iki sesin arasında bulunan sekiz notadan oluşan aralık oktav olarak isimlendirilmektedir. İsimleri aynı olan söz konusu notaların yükseklik dereceleri birbirinden farklıdır.



Şekil 20. Oktav

### Gam

Bir sestten başlayarak o sesin oktavında sonlanan ses dizisi gam olarak ifade edilmektedir. Kalından ince sese yönelen gam “çıkıcı gam” olarak isimlendirilirken, ince sestten kalın sese yönelik düşen gam ise “inici gam” olarak isimlendirilmektedir.



Şekil 21. Gam

## 2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırmalarında ve bilişsel yapılarını dışa vurmalarında önemli bir zihinsel araç olarak kullanılmaktadır. Bu durum, metafor kullanımının yalnızca dil ve edebiyat gibi sözel alanlarla sınırlı kalmadığını, eğitim bilimleri, fen eğitimi, çevre eğitimi, biyoteknoloji, müzik ve öğretmen yetiştirme gibi pek çok alanda anlamlı biçimde uygulandığını göstermektedir. Bu bölümde yalnızca müzik eğitimiyle sınırlı kalmayıp, metaforun çeşitli disiplinlerdeki rolünü ve potansiyelini ortaya koyan farklı alanlardaki araştırmalara da yer verilmiştir. Özellikle fen bilimleri eğitimi, öğretmen eğitimi ve çevre eğitimi gibi alanlarda metaforların pedagojik bir araç olarak nasıl kullanıldığını ortaya koyan çalışmalar, müzik eğitimi alanına da metodolojik ve kavramsal anlamda ışık tutabilecek niteliktedir. Metaforların farklı bağlamlarda nasıl üretildiği, nasıl analiz edildiği ve öğrencilerin düşünce yapılarını nasıl yansıttığına ilişkin karşılaştırmalı bir bakış açısı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak, Milne ve Taylor (1995) tarafından yapılan çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf ortamında ifadelerinde yer verdikleri metaforların analizi aktarılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bilimsel bilginin ve bilimin doğası ile ilgili inançları ve sınıf ortamındaki rollerinin arasında bulunan ilişkinin araştırılması hedeflenmiştir. Verilerin toplanma süreci yaklaşık olarak 10 haftalık bir zaman dilimini kapsamıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki ifadeleri ses kaydına alınmış, sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerden notlar alınmış ve öğretmenler ile mülakatlar yapılmıştır. Söz konusu eylemler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin sınıf ortamındaki ifadelerinde bir yolculuk şeklinde küresel öğretim metaforu ile alakalı metaforik ifadeleri kullanıma aldıkları belirlenmiştir. Söz konusu küresel öğretim metaforlarının kullanıma alınması, bilimsel bilginin doğası ile ilgili öğretmenlerin oldukça güçlü bir nesnelci inancıya sahip oldukları fikrini doğurmuştur. Öğretmenler tarafından sınıf ortamındaki ifadelerinde öğretimin bir yolculuk metaforu şeklinde kullanıldığı belirlenmiştir. Söz konusu durum bilimsel bilginin değişmez ve güvenilir olduğu inancını vurgulamaktadır.

Öğretmenler tarafından yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde öğrencilerin öğrenmelerini daha kolay bir hale getirmek için metaforların incelenmesi ve söz konusu metaforların öğretim rollerimizdeki etkisi ile ilgili eleştirel olarak düşünülmesi gerekmektedir. Seung, Park ve Narayan (2011) tarafından yapılan farklı bir çalışma kapsamında ise öğretmen adayları tarafından ilköğretim döneminde fen yöntemleri dersinin alınması neticesinde fen öğretimi ve öğrenimi ile ilgili inançlarının ne şekilde değişim gösterdiğinin metaforlar ile belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu Amerika Birleşik Devletleri kapsamındaki iki üniversitenin ilköğretim bilim yöntemleri dersinde kayıtlı 106 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Çalışma karma desen ile yürütülmektedir. Öğrencilerden dönemin başlangıcında ve sonunda “*İlkokulda bir fen öğretmeni olarak rolümün/imağımın.... gibi*” ve “*Fen öğretiminin.... gibi*” olduğu fikrindeyim benzeri hazırlanmış olan ifadeleri doldurmaları talep edilmiştir. Söz konusu metaforlar devamlı karşılaştırma tekniklerinin kullanılmasıyla analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde "Ön" metafor yazılarının analiz edilmesi, ilköğretim seviyesinde fen teknikleri dersine kayıt yaptırmadan öncesinde katılımcıların %57’lik diliminin fen öğretimi ve öğretmenler ile ilgili geleneksel bir düşünceye sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların yalnızca %11’lik diliminin yapılandırmacı görüşü benimsediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının son ve ön metafor yazımları kıyaslandığında son metafor yazımı kapsamında geleneksel düşüncelerinin görülme sıklığı düşse de yalnızca bir kategorinin oldukça anlamlı bir şekilde düştüğü görülmüştür. Aynı zamanda yedi farklı yapısalıcı görüşten beş tanesinin görülme sıklığı oldukça anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Dolayısıyla pek çok katılımcı yapılandırmacı fikirlerini kabullenmeye çabalarken dahi geleneksel fikirlerini koruma yönelimindedir. Söz konusu sonuç, öğretmen adaylarının sahip oldukları inanç değişimlerinin kademeli bir şekilde gerçekleştiğini ve bu sürecin birbiri ile çelişen inançları benimsedikleri bir geçiş evresi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sahip oldukları inançlarda değişiklik oluşturulmasının da oldukça güç olduğunu göstermektedir. Bu yüzden fen bilgisi dersi öğretmen eğitimcileri tarafından, öğretmen adaylarının yeni fikirleri öğrenmeye ya da kabullenmeye teşvik edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte var olan görüşlerinde değişiklik meydana getirmeye teşvik etme stratejilerini daha fazla derinleştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Metafor kullanımının çevre eğitimi bağlamında ele alındığı bir diğer araştırmada ise Doğan (2017) ortaokul öğrencilerin çevre algılarını incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni bağlamında sürdürülmüştür.

Çalışmanın örneklem grubu ise Kilis ilinin merkezinde yer alan bir okulda öğrenim gören 5., 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinden meydana gelmektedir. Çalışmaya 54 öğrenci katılım sağlamıştır. Öğrencilere “Çevre ..... gibidir/ benzer, çünkü.....” yapısında hazırlanan veri toplama aracı verilerek cümledeki boşlukları tamamlamaları talep edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde öğrencilerin “çevre” kavramı hakkında “cennet”, “hayat”, “evimiz”, “anne” olmak üzere pek çok farklı metafor meydana getirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin “çevre” kavramına dair oluşturmuş oldukları metaforların sekiz farklı kategoride sınıflaması yapılmıştır. Öğrencilerin genelinin “çevre” kavramını “kirlilik açısından çevre” ve “sağlıklı ve temiz bir yapı olarak çevre” kategorileri kapsamında ifade ettikleri belirlenmiştir. Söz konusu durum öğrencilerin çevre kirliliğine dair farkındalıklarının fazla olduğunu, çevrenin korunmasına dair olumlu yönde tutum ve algı geliştirdiklerinin bir göstergesi şeklinde düşünülebilmektedir. Çalışma kapsamında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin “çevre” kavramına dair algılarının var olduğunu fakat sınırlı durumda bulunduğu görülmektedir. Çevreye dair algıların sağlıklı bir şekilde yapılandırılabilmesi ve aynı zamanda çevre dostu tutumların kazandırılması amacıyla erken yaşlar itibarıyla söz konusu algıların belirlenmesinin önem taşıdığı belirtilmiştir. Öğrencilere yönelik etkin bir çevre eğitiminin verilebilmesi çevre hususunda koruyucu, duyarlı, olumlu bir tutuma sahip kişilerin yetiştirilmesinin mümkün olacağını ifade etmektedir. Başka bir çalışmada Ertaş Karaaslan (2017) GDO kavramına yönelik metaforik algıların nasıl şekillendiğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklem grubu Dicle Üniversitesi’nin Eğitim Fakültesi’nde fen alanlarında eğitim alan 189 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Çalışma nitel araştırma modeli bağlamında olgu bilim tekniğine göre sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak kullanılan form kapsamında öğretmen adaylarının “GDO kavramının size hatırlattıklarını çiziniz” ve “GDO.....gibidir çünkü.....” şeklindeki soruların doldurulması talep edilmiştir. Araştırma olgu bilim deseni bağlamında sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genellikle genetiği ile oynanmış ürünlerin ya da söz konusu ürünler ile beslenen canlıların yapısal veya görünüm açısından değişikliğe uğradığı fikrini benimsedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte söz konusu değişimleri açıklarken bir kısmının gen çıkarılması, eklenmesi benzeri bilimsel açıklamalardan ziyade tatsız, şişirilmiş, hormonlu, olması gerekenden daha farklı şeklindeki açıklamaları yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adayları tarafından GDO ile ilgili bilgi eksikliğine ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir.

Bu bağlamda öğretmen adaylarının kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin önüne geçilmesi amacıyla eğitim alanında biyoteknoloji konularına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Özgün, Gürkan ve Kahraman (2018) tarafından yapılan çalışma kapsamında öğretmen adaylarının “*bilim insanı*” ve “*bilim*” kavramlarına dair algılarının metaforlar aracılığıyla açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Bilimsel kavramlara ilişkin metaforik algıları ortaya koymayı amaçlayan Özgün, Gürkan ve Kahraman (2018) tarafından yapılan çalışma da dikkat çekicidir. Araştırma nitel araştırma teknikleri arasında yer alan olgu bilim deseni bağlamında sürdürülmüştür. Verilerin analiz edilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu 45 sınıf öğretmeni ve 62 fen bilgisi olmak üzere 107 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Çalışmanın verileri “*Bilim/Bilim İnsanı ..... gibidir. Çünkü .....*” ifadelerindeki boşlukların tamamlaması ile sağlanmıştır. Araştırma neticesinde söz konusu kavramların bir bütün şeklinde açıklanabilmesi amacıyla birden çok metafora gereksinim duyulduğu görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından bilim kavramı için genellikle “*çaba-emek ve araştırmaya bağlı bir yapı*” şeklinde bilim insanı için ise “*araştıran-çabalayan-çalışkan bir kişi*” şeklinde algılanan metaforların üretilmiş olduğu belirlenmiştir. Söz konusu kavramların her ikisi açısından da üretilen metaforların gayret gerektiren, çalışmaya bağlı ve araştırmayı vurgulayan özelliklerine ağırlık verilmesi olumlu yönde bir bakış açısı olmasına rağmen erişilmesi güç bir yapı olarak da belirtilmesi söz konusu olmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bilim insanı ve bilimi daha realist anlamlandırdıklarının ve gündelik yaşamlarına bilimsel düşünmeyi aktarmalarının gerekli olduğu ifade edilmiştir. Buna yönelik öğretim programları kapsamında bilim uygulamalarının sayılarının arttırılması, birbirinden farklı bilim dallarında görev alan bilim insanları ile tanışma imkanlarının tanınması, bilimsel süreçlerin becerilerinin geliştirilmesine dair bilim kamplarının düzenlenmesi benzeri uygulamaların daha fazla arttırılmasının da etkili olabileceği yönünde öneriler verilmiştir. Çevresel problemlere dair bir başka metafor araştırması ise Keçeci (2020) tarafından yürütülmüştür. Altıncı sınıfta olan öğrencilerin “*Küresel Isınma*” kavramına dair algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu ise Sivas’ta yer alan 500 altıncı sınıf öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni bağlamında sürdürülmüştür.

Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Anket sorusu ise;

*“Küresel Isınma .....ya benzer/gibidir. Çünkü .....”* olarak belirlenmiştir. Verilerin analiz edilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın neticesinde öğrenciler tarafından küresel ısınmanın en çok “güneş”, “buzulların erimesi” ve “sıcaklık” metaforlarıyla belirtildiği görülmüştür. Öğrenciler tarafından küresel ısınmanın nedeninin güneşten gelmekte olan sıcaklık olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda küresel ısınmanın sıcaklık ve ısınma kavramları ile ilişkilendirildiği saptanmıştır. Öğrencilerin çevre sorunlarıyla bağlantılı olarak küresel ısınmayı en çok “kirlenme” metaforu belirttikleri görülmüştür. Söz konusu sonuç doğrultusunda öğrenciler tarafından küresel ısınmanın çevresel problemlerin bir ögesi olarak değerlendirildiği belirtilmiştir. Kazu ve Çam (2022) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “aday öğretmen” kavramına dair algılarının metaforlar ile belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın örneklem grubu ise Sivas ve Kahramanmaraş illerinde görev alan 112 aday öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni bağlamında sürdürülmüştür. Verilerin analiz edilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama formunda bulunan “Öğretmen ..... gibidir; Çünkü .....” ve “Aday öğretmen ..... gibidir; Çünkü .....” şeklindeki cümlelerin aday öğretmenler tarafından tamamlanması istenmiştir. Çalışma neticesinde aday öğretmen kavramı için olumsuz imaj ve acemilik metaforlarının yoğun olduğu belirlenmiştir. Öğretmen kavramına yönelik ise genellikle olumlu metaforların kurulduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri tarafından benimsenen olumlu davranış ve tutumların ise aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağı ifade edilmiştir. Müzik dersine yönelik metaforik algıların incelendiği bir diğer çalışma ise Umuzdaş ve Umuzdaş (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu amaca yönelik olarak belirlenen metaforlar, meydana getirdikleri temalar ve söz konusu temaların arasında anlamlı yönde farklılık bulunup bulunmadığı açısından incelenmiştir. Araştırmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları ise Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nin Eğitim Fakültesi’nde İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı programı kapsamında müzik dersi alan 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplamda 200 öğrenci katılmıştır.

Çalışma kapsamında 38 tane yanlış bir şekilde doldurulan form iptal edilmiştir. Ardından değerlendirilen 162 veriden elde edilen sonuçlarda müzik dersine yönelik öğrencilerin algılarına dair 18 kategori ve 59 metafor geliştirilmiştir. Söz konusu kategoriler ise iki farklı boyutta değerlendirilerek bunlardan birincisi dersin içeriği, ikincisi de dersin uyandırdığı maneviyat ile bağdaştırılmıştır. Seçilen temaların %98.3'lük diliminin olumlu olmasından dolayı söz konusu öğrencilerin müzik dersini genellikle duyuşsal ve bilişsel kazanımlar şeklinde algıladıkları belirtilmiştir. Benzer şekilde, Babacan (2014) müzik kavramına yönelik Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğretim gören müzik öğrencilerinin sahip oldukları metaforik algıları analiz etmiştir. Araştırma mevcut durumun açığa çıkarılması amacını benimsediğinden dolayı betimsel nitelik taşımaktadır. Öğrencilerin “*Öğrenci .... gibidir; çünkü ....*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin müzik kavramına dair zihinsel imgelerinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Erişilen verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinin ardından araştırma neticesinde öğrenciler tarafından müzik kavramına dair geliştirilen metaforlar; “*müzik heyecanlı, eğlenceli ve zevklidir*”, “*müzik sevgi ve mutluluk verir*”, “*müzik bağımlılık yaratır*”, “*müzik birbirinden farklı duyguları ifade eder*”, “*müzik çaba ve ilgi gerektirir; çeşitlilik içerir*”, “*müzik ihtiyaç duyulan bir gereksinimdir*”, “*müzik geliştirici ve yol göstericidir*”, “*müzik rahatlatıp dinlendirir*” ve “*müzik bütünleştirici birleştiricidir*” olmak üzere dokuz farklı kategoride toplanmıştır. Söz konusu kategoriler cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesi bağlamında kıyaslandığında fark bulunamadığı belirtilmiştir. Müzik türlerine yönelik algıların değerlendirildiği Uygun (2015) tarafından yapılan çalışma da bu alana katkı sunmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu 2014 ila 2015 yılları aralığında eğitim ve öğretim gören Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 432 öğrencisinden meydana gelmektedir. Katılımcılardan “*Geleneksel Türk sanat müziği... gibidir. Çünkü ...*” ve “*Türk halk müziği... gibidir. Çünkü ...*” ifadelerinin tamamlanması istenmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcılar tarafından geleneksel Türk sanat müziğine dair 78 ve Türk halk müziğine dair 68 adet metafor üretilmiştir. Söz konusu metaforlar benzer özellikleri açısından incelenmiştir. Ardından Türk halk müziğine dair metaforlar 12 adet, geleneksel Türk sanat müziğine dair metaforlar ise 13 adet kavramsal kategoriye ayrıştırılmıştır. Çalışma kapsamında Türk halk müziğine dair kategorilerden en çok katılımcının “*sürekliliği sağlayan bir unsur*”, “*kültürel bir unsur*” kategorilerinde bulunduğu belirlenmiştir.

Geleneksel Türk sanat müziğine dair kavramsal kategoriler arasında ise mutluluk, huzur ve sağlık verici bir unsur ile geçmişî hatırlatan bir unsur kategorilerinin en çok katılımcının yer aldığı kategoriler olduğu belirlenmiştir. Çamlıbel Çakmak ve Sözbir (2016) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi dönemdeki öğretmen adaylarının müzik kavramına dair metaforik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bir kişinin yüksek seviyede karmaşık, soyut ya da kuramsal bir olguyu açıklamasında ve anlamasında metaforun oldukça güçlü birer zihinsel araç olduğunu belirtmişlerdir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim görmekte olan 3 ve 4. sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Müzik hakkında metaforik algıları belirlemek için öğrencilerden, “*Müzik ... gibidir. Çünkü...*” cümlesini tamamlamaları talep edilmiştir. Erişilen veriler ile bazı kategoriler geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler tarafından müziğe yönelik pek çok metaforun cevaplandığı belirlenmiştir. 58 adet metafor kategoriler bağlamında incelenerek 11 kategoride toplanmıştır. Öğrenciler tarafından Müzik kavramına en çok “*Hayat*” (14) metaforu üretilmiştir. İyileştirici kategorisi kapsamında “*ilaç*” (3) ve “*terapi*” (3) yer almaktadır. Duygulara benzetme kategorisi kapsamında “*hayal*” (3) ve “*aşk*” (3), yaşam kaynağı kategorisinde “*besin*” (2), huzur kategorisinde “*yağmur*” (2), arkadaş kategorisinde ise “*masal*” (2) ve “*dost*” (2) yer almaktadır. Tez (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin müzik öğretmeni, müzik dersi ve müzik kavramlarına dair algılarının belirlenmesi amacıyla metafor çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubuna 2014 ila 2015 eğitim yılında Niğde ilinin merkez ilçesinde bulunan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören 972 öğrencinin meydana getirdiği görülmektedir. Söz konusu çalışmanın verileri ise öğrencilerin “*Müzik... gibidir. Çünkü...*”, “*Müzik dersi... gibidir. Çünkü...*” ve “*Müzik öğretmeni... gibidir. Çünkü...*” ifadelerini tamamlamasıyla elde edilmiştir. En fazla metaforun yer aldığı kategoriler ise müzik kavramına dair “*güven verici bir unsur olarak müzik*” (f=296), müzik dersine dair “*eğlendirici bir unsur olarak müzik dersi*” (f=572), müzik öğretmene dair de “*seven, güven veren ve koruyan bir kişi olarak müzik öğretmeni*” (f=246) olduğu belirlenmiştir. Son olarak, Woody (2002) tarafından yapılan çalışmada müzik performansında bulunan duygu, metafor ve imge teorileri incelenmiştir. Bu hususları göz önünde bulunduran ifade edici nitelikteki performansın deneysel çalışmaları değerlendirilmiştir. Müzik ile öğrencilere anlamlı olarak performans gösterme öğretilmekte iken pek çok eğitmen tarafından müziğin duygusal özelliklerine dikkat çekmek amacıyla metaforlar ve görüntüler kullanılmaktadır.

Çalışmada kolej müziği öğretmenleri tarafından kullanılan metafor ve görüntülerin küçük ölçekli bir çalışmasından elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Söz konusu sonuçlar kapsamında, öncelikle görüntülerde “*zıplama*” ya da “*akma*” benzeri terimler kullanılarak müziğin hareketsetel yönleri ile hissedilen his ve yapılan müziğin arasındaki bağlantının taşıdığı önem belirtilmiştir. Bununla birlikte müzisyenlerin arasında büyük ölçüde yapılan müzik parçasının kompozisyon yapısından çekilmiş olan etkileyici bir performansın açığa çıkarılması için kullanılan ve göreceli bir şekilde sınırlı bir duygusal sözcük dağarcığı mevcut gibi görünmektedir.

### BÖLÜM III

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözömlenmesi ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık karma desen ilk olarak nicel verilerin toplandığı, daha sonrasında ise nicel verileri açıklayabilmek için nitel verinin toplandığı bir modeldir (Creswell, 2018). Açıklayıcı ardışık karma desen, araştırmacının önce nicel veri topladığı ve analiz ettiğı, ardından elde edilen bu nicel bulguları nitel verilerle açıklamaya çalıştığı iki aşamalı bir karma araştırma yaklaşımıdır. Bu desen, özellikle nicel bulguların tek başına yeterli olmadığı ve bu bulguların arkasındaki nedenleri, anlamları ya da dinamikleri ortaya koyma ihtiyacının bulunduğu durumlarda tercih edilmektedir. Araştırmanın ilk aşamasında anket, test ya da ölçek gibi araçlarla elde edilen nicel veriler analiz edilir ve dikkat çeken ya da beklenmedik sonuçlar belirlenir. Daha sonra bu sonuçları daha derinlemesine anlamak amacıyla ikinci aşamada, katılımcılarla yapılan görüşmeler, odak grup çalışmaları veya doküman incelemeleri gibi nitel yöntemler uygulanır.

Bu sayede sayısal sonuçlar, katılımcı deneyim ve anlatıları ile bütünleştirilerek çok boyutlu biçimde yorumlanabilir (Creswell ve Clark, 2007; Şimşek ve Yıldırım, 2022). Bu araştırmada nicel verilere ulaşmak için öğrenci başarı puanları üzerinden istatistiksel analizler yapılmış aynı zamanda nitel veri toplamak için öğrencilerin düşünce ve görüşlerine yer verilmiştir. Nitel araştırmaya dayalı durum çalışması, belirli bir olgu, birey, süreç veya olayın kendi bağlamı içinde ve derinlemesine bir şekilde incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırma desenidir. Bu yaklaşım, özellikle “nasıl” ve “neden” sorularına odaklanılarak, karmaşık toplumsal ya da bireysel yapıların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Yin, 2017). Nitel bir yöntem olması nedeniyle nicel verilerden çok bireylerin deneyimleri, tutumları ve olaylara yükledikleri anlamlar ön plandadır. Veri toplama sürecinde görüşmeler, gözlemler, belgeler ve araştırmacı notları gibi çoklu kaynaklardan yararlanılır; böylece üçleme yoluyla araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği artırılmaya çalışılır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu çalışmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen, bir müdahale ya da eğitimin bireyler üzerindeki etkisini test etmek için kullanılan güçlü ve geçerli bir yöntemdir. Bu desende hem deney hem de kontrol grubuna müdahale öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) aynı ölçümler uygulanarak, zaman içinde ortaya çıkan değişimlerin nedeninin yalnızca uygulamaya bağlı olup olmadığı değerlendirilir.

### **3.2. EVREN, ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUBU**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 bahar döneminde İstanbul ilinde yer alan bir ortaokulda okumakta olan 7. sınıf öğrencileri ( $n = 27$ ) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntem, verilerin tam olarak çözümlenebilmesine imkân tanımaktadır (Patton, 2018). Deney ve kontrol gruplarının örneklem büyüklüklerinin sınırlı olması nedeniyle parametrik testlerin varsayımlarını değerlendirmeye gerek duyulmamış, analiz sürecinde non-parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama süreci ilk olarak deney ve kontrol grubuna ön-testin uygulanması ile başlamıştır.

Daha sonrasında ise 4 haftalık temel müzik terimleri eğitimi ile devam etmiştir. Bu süreç içerisinde kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemi ile çalıştırılırken, deney grubu ise metafor destekli öğretim modeli eğitimi alınmıştır. Dört hafta süren bu eğitimin sonunda tüm çalışma grubuna son-test uygulanmış ve bunun yanı sıra deney grubuna ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Son-testin uygulanmasının ardından 2 hafta sonra ise deney ve kontrol gruplarına kontrol testi uygulanmıştır. İki haftalık bu süre zarfında araştırma grubu, müzik derslerinde temel müzik terimleri haricindeki kazanımlara yönelik çalışmalar yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön-test, son-test, kontrol testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ön-test, son-test ve kontrol testi, genel olarak aynı yapıda olup temel müzik terimlerini anlama becerilerini ölçmeye yönelik tasarlanmıştır. Bu testler; nota konumları, nota uzunluk değerleri, gürlük terimleri, hız terimleri ve değiştirici işaretler hakkında öğrencilerin bilgisini ölçmeye yönelik şıklı sorulardan oluşmaktadır. Testlerin yanı sıra deney grubunun, temel müzik terimleri eğitiminde metafor desteği konusundaki görüşlerinin ortaya konması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenciler ile yapılacak görüşmeler, bir ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

#### 3.3.1. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme tekniği, katılımcılarla ilgili anlık gözlemlenemeyecek kriterlerin, araştırmacının görüşme öncesinde belirli amaçlara hizmet eden soruları hazırlayarak katılımcılara yöneltip, onların düşüncelerine ulaşarak araştırma konusu hakkında bilgi sahibi olacağı nitel bir araştırma tekniğidir (Creswell, 2018). Yarı-yapılandırılmış görüşme, genel itibarıyla bir yol haritasına sahiptir. Bu görüşme türünde, görüşme öncesinde tasarlanan bir dizi soruları içeren bir görüşme formu bulunmaktadır. Görüşme esnasında görüşmecilerin özellikleri doğrultusunda genel çerçevede dahilindeki sorularda değişiklik yapılabilir (yeni soru eklemek veya çıkarmak gibi). Böylece araştırma konusunun farklı boyutlarının ortaya çıkarılması sağlanır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2007). Yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde, öğrencilere metaforları anlamada karşılaştıkları güçlükler, metaforların ilgi ve motivasyon üzerindeki etkisi ile müzik dersi dışında diğer derslerde de metafor kullanımına yönelik düşüncelerine ilişkin sorular yöneltmiştir.

Görüşme soruları EK-1’de verilmiştir.

### 3.3.2. Ön Test, Son Test ve Kontrol Testi

Araştırmada veri toplama aracı olarak ön-test, son-test, kontrol testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin müzik derslerinde temel müzik terimleri hakkındaki bilgi düzeylerini anlamak amacıyla bu test araştırmacı tarafından kapsamlı literatür taraması sonucunda oluşturulmuştur. Test içeriğinde; nota, ölçü, tempo, ritim, ezgi, anahtar, gibi temel müzik terimlerine yer verilmiş, her bir soruda öğrencilerin bu kavramlara yönelik tanıma, ayırt etme ve uygulama düzeyindeki bilgi ve becerileri ölçülmeye çalışılmıştır.

## 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada benimsenen araştırma modelinin “Karma yöntem araştırması” olması sebebiyle veri analiz yöntemleri nicel ve nitel olarak ikiye ayrılmaktadır. Metaforların temel müzik terimlerinin anlatımında kullanılmasının öğrenci başarısına etkilerinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundan elde edilen ön-test ve son-test başarı puanları arasında, grupların kendi içlerindeki anlamlı farklılıkların belirlenmesi amacıyla **Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi** uygulanmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanları arasındaki farklılığın değerlendirilmesi için bağımsız gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını test eden **Mann-Whitney U Testi** Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan yöntem hakkındaki görüşlerinin elde edilebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu test, aynı bireylerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır. Eğer deney grubunda anlamlı bir artış, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik gözlemlenmiyorsa, bu sonuç uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir (Field, 2013).

### 3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kontrol testi puanları arasındaki farkları incelemek amacıyla **Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi**, iki grup arasındaki başarı puanlarının karşılaştırılması için ise **Mann-Whitney U Testi** kullanılmıştır.

Araştırma grubunun sınırlı sayıda katılımcıdan oluşması nedeniyle normal dağılım varsayımı test edilmemiş, doğrudan non-parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. Tüm analizler SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### **3.4.2. Nitel Verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizi aşamasında betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen nitel veriler çalışmanın akışı veya temalar doğrultusunda alıntılanarak sunulmasıdır. İçerik analizi ise elde edilen verileri detaylı inceleyerek betimsel analizde fark edilmeyen ilişkiler ve kavramsal yapı keşfedilir. İçerik analizi aşamasında nitel içeriklerden kodlar oluşturulur, kodlar arasındaki ilişkiler belirlenerek kategoriler ve kategoriler arasındaki ilişkiler doğrultusunda özetlenerek temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma kapsamında nitel veriler yarıyapılandırılmış görüşme aracılığıyla alınmıştır. Bu veriler araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ve temalar alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. İçerik analizi neticesinde elde edilen kodlar frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Nitel verilerin analizi sürecinde ise açık kodlama yapılmıştır. “Açık kodlamada, araştırmacı bilgiyi parçalayarak çalışılan fenomen hakkında bilgi kategorileri oluşturur. Her kategori içerisinde, araştırmacı çeşitli *özellikleri* veya alt kategorileri ortaya çıkarır ve boyutlandırmak veya sürekli bir özellik üzerindeki aşırı olanakları göstermek için veri arar.” (Creswell, 2018).

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Çalışmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulguların değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bulgular nicel ve nitel olmak üzere iki bölüm halinde sunulmuştur.

#### 4.1. NİCEL ANALİZE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın nicel analizi bölümünde metaforların temel müzik terimlerinin anlatımında kullanılımasının öğrenci başarısı üzerinde yarattığı farklılık değerlendirilmiştir. Deney grubunda dersler metaforlar aracılığıyla, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle dersler yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin temel müzik terimleri başarılarında ön-test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Grupların ayrı ayrı kendi içlerindeki değişimlerini gösteren Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları tablo 2’de sunulmuştur.

##### 4.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Tablo-2

| Grup    | İkili Karşılaştırmalar (Ön-test / Son-test) | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z        |
|---------|---------------------------------------------|----|-----------------|--------------|----------|
| Kontrol | Negatif Sıra                                | 3  | 4,67            | 14,00        | -1,693   |
| Kontrol | Pozitif Sıra                                | 6  | 6,50            | 52,00        |          |
| Kontrol | Ties                                        | 1  |                 |              |          |
| Kontrol | Toplam                                      | 10 |                 |              |          |
| Deney   | Negatif Sıra                                | 0  | 0,00            | 0,00         | -3,181** |
| Deney   | Pozitif Sıra                                | 13 | 7,00            | 91,00        |          |
| Deney   | Ties                                        | 1  |                 |              |          |
| Deney   | Toplam                                      | 14 |                 |              |          |

\*\*p<.01, \*p<.05, n=14

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, **kontrol grubunun** ön-test ve son-test puanları arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir** ( $Z = -1,693$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgu, kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin başarı puanlarını anlamlı düzeyde artırmadığını göstermektedir. Buna karşılık, **deney grubunun** ön-test ve son-test puanları arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark** olduğu görülmüştür ( $Z = -3,181$ ,  $p < .01$ ). Deney grubundaki tüm öğrencilerin son-test puanlarının ön-test puanlarına kıyasla arttığı, negatif sıralamaya sahip öğrenci bulunmadığı ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu durum, deney grubuna uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise, **Mann-Whitney U testi** ile deney ve kontrol gruplarının **son-test puanları** incelenmiş ve bu iki grup arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark** olup olmadığı değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu** belirlenmiştir ( $U = \dots$ ,  $p < .05$ ). Bu fark, deney grubunun lehine olup uygulanan yöntemin geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu desteklemektedir.

#### 4.1.2 Deney ve Kontrol Grubu Ön-test, Son-test ve Kontrol Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo-3

| Test     | Grup    | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U     | p    |
|----------|---------|----|-----------------|--------------|-------|------|
| Ön-test  | Kontrol | 12 | 16.04           | 192.50       | 53.50 | .117 |
| Ön-test  | Deney   | 14 | 11.32           | 158.50       |       |      |
| Son-test | Kontrol | 12 | 10.33           | 124.00       | 46.00 | .047 |
| Son-test | Deney   | 14 | 16.21           | 227.00       |       |      |
| Kontrol  | Kontrol | 7  | 6.14            | 43.00        | 15.00 | .011 |
| Kontrol  | Deney   | 14 | 13.43           | 188.00       |       |      |

\* $p < .05$

Elde edilen verilere göre, ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p = 0.117$ ;  $p > 0.05$ ). Bu durum, araştırmanın başlangıcında grupların başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Son test sonuçlarında ise, deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p = 0.047$ ;  $p < 0.05$ ). Bu bulgu, metafor temelli öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine kıyasla öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, kontrol testinde de deney grubu, kontrol grubuna göre anlamlı şekilde daha yüksek başarı sergilemiştir ( $p = 0.011$ ;  $p < 0.05$ ). Bu sonuçlar, metafor destekli öğretimin öğrenme kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Son-Test ve Kontrol Testi Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Tablo-4

| Grup    | İkili Karşılaştırmalar (Son-test / Kontrol) | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z      |
|---------|---------------------------------------------|----|-----------------|--------------|--------|
| Kontrol | Negatif Sıra                                | 0  | 0,00            | 0,00         | -2,375 |
| Kontrol | Pozitif Sıra                                | 7  | 4,00            | 28,00        |        |
| Kontrol | Ties                                        | 0  |                 |              |        |
| Kontrol | Toplam                                      | 7  |                 |              |        |
| Deney   | Negatif Sıra                                | 2  | 3,75            | 7,50         | -2,660 |
| Deney   | Pozitif Sıra                                | 11 | 7,59            | 83,50        |        |
| Deney   | Ties                                        | 1  |                 |              |        |
| Deney   | Toplam                                      | 14 |                 |              |        |

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ,  $n=14$

Bu aşamada uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, grupların kendi içlerinde son test ve kontrol testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, hem deney hem de kontrol grubunun kontrol testi puanları, son test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş göstermektedir (Kontrol grubu:  $Z = -2,375$ ,  $p < .05$ ; Deney grubu:  $Z = -2,660$ ,  $p < .01$ ). Bu bulgu, aradan geçen süre içinde öğrencilerin bazı bilgileri unuttuğunu ve bunun öğrenme sürecinin doğal bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, kontrol testi puanlarının gruplar arasında karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi bulguları, deney grubunun kontrol testi puanlarının kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ( $U = 15.00$ ,  $p = .011$ ). Bu sonuç, deney grubuna uygulanan metafor temelli öğretimin yalnızca öğrenme sürecinde değil, aynı zamanda bilginin uzun vadeli kalıcılığı açısından da etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

## 4.2. NİTEL ANALİZE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın nitel araştırma bölümüne deney grubunda yer alan toplam 14 kişiden 13 öğrenci dahil edilmiştir. Bir kişinin dahil edilmeme nedeni, öğrencinin görüşmeye katılmak istememesinden kaynaklanmaktadır. Bu kısımda “Deney grubunun temel müzik terimlerinin anlatımında kullanılan metaforlar hakkındaki görüşleri nasıldır?” alt problemine yönelik yapılan görüşmelere ilişkin nitel analiz bulguları ve yorumuna yer verilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda, 3 tema belirlenmiştir.

Bu temalar şöyledir: 1) Metaforları anlamakta zorluk çekme, 2) Metaforların ilgi ve motivasyon üzerindeki etkisi, 3) Müzik dersi dışında diğer derslerde metaforların kullanılmasını isteme. Nitel analiz sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar temalar kodlara uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Görüşmeler esnasında verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

#### 4.2.1. Öğrenci Görüşlerine Göre Metaforları Anlamakta Zorluk Çekme

##### Temasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin “Müzik terimlerinin anlatımı sırasında öğretmenin kullandığı metaforları anlamakta zorluk çektiniz mi? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular sunulmaktadır.

##### Öğrenci görüşlerine metaforları anlamakta zorluk çekme temasının değerlendirilmesi

Tablo-5 Katılımcı Görüşleri

| Kodlar                                           | Örnek İfade                                                                                                                 | f  |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Anlamakta zorluk çekmeme                         | Çekmedim, metaforik yöntem daha kolay olduğu için derse olan ilgim çoğaldı ve motivasyonum arttı. (Ö3)                      | 13 |
| Hikayeleştirme sayesinde öğrenmenin kolaylaşması | Hayır çekmedim çünkü siz hikayeleştirerek anlattığınız için bu benim daha çok aklımda kaldı. (Ö7)                           | 8  |
| Metaforların dersi eğlenceli hale getirmesi      | Ders eğlenceli hale geldi. (Ö7)                                                                                             | 7  |
| Metaforların derse olan ilgiyi arttırması        | Mesela la notasını laleler katı, fa notasını fareler katı diye anlattınız. Bu da benim ilgimi arttırdı. (Ö7)                | 7  |
| Metaforların motivasyonu arttırması              | Hayır çekmedim çünkü hikayeleştirerek anlatmanız daha fazla aklımda kalmasını sağladı, daha fazla motivasyonum arttı. (Ö11) | 4  |

Tablo 5’de öğrencilerin metaforları anlamakta zorluk çekme durumları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, hiçbir öğrencinin Müzik terimlerinin anlatımı sırasında metaforları anlamakta zorluk çekmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra derste kullanılan metaforlar sayesinde dersin eğlenceli hale geldiği, öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığı ve hikayeleştirme ile öğrenmenin kolaylaştığı belirtilmiştir.

#### 4.2.2. Öğrenci Görüşlerine Göre Metaforların İlgi ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi Temasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin “Temel Müzik terimlerini metaforlar ile öğrenmek müzik dersine olan ilgi ve motivasyonunuzu nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bu temaya yönelik kodlar ve bunların frekans değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Öğrenci görüşlerine metaforların ilgi ve motivasyon üzerindeki etkisi temasının değerlendirilmesi

Tablo-6 Katılımcı Görüşleri

| Kodlar                         | Örnek İfade                                                                                                                                          | f |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Derse olan ilgiyi arttırdı     | Güzel etkiledi, müziğe zaten ilgim vardı şimdi daha fazla oldu. Motivasyonum bir zamanlar düşüktü, şimdi daha da yükseldi. (Ö3)                      | 9 |
| Motivasyonu arttırdı           | Motivasyonumu çok iyi etkiledi çünkü masallaştırarak anlattığınızda bir şeyleri anlayabiliyordum ama klasik yöntem ilgimi hiç çekmiyor. (Ö9)         | 7 |
| Bilgiyi akılda tutmayı sağladı | Evet mesela siz bir harf veya nota öğretirken bu yöntemi kullanırsanız uzun süre aklımızda kalabilir ve aklımızda farklı şeyler de kurabiliriz. (Ö6) | 4 |
| Dersleri kolaylaştırdı         | Dersi daha iyi anlamamı sağladı. Sizin anlattığınız konuyu daha iyi anlıyorum. Hissedebiliyorum ve canlandırabiliyorum. (Ö6)                         | 6 |

Tablo 6’da öğrencilerin görüşlerine göre metaforların ilgi ve motivasyon üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, temel Müzik terimlerini metaforlar ile öğrenmek müzik dersine olan ilgi ve motivasyonunu arttırmıştır. Bunun yanı sıra metaforlar aracılığı ile dersleri anlamak ve bilgiyi akılda tutmak kolaylaşmıştır.

#### 4.2.3. Öğrenci Görüşlerine Göre Müzik Dersi Dışında Diğer Derslerde Metaforların Kullanılmasını İsteme Temasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin “Öğretmenlerinizin Müzik dersi harici diğer derslerinizde de (matematik vb.) metaforları kullanmasını ister miydiniz? Lütfen sebepleri ile belirtiniz.” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular sunulmaktadır.

#### Öğrenci görüşlerine müzik dersi dışında diğer derslerde metaforların kullanılmasını isteme temasının değerlendirilmesi

Tablo-7 Katılımcı Görüşleri

| Kodlar                                               | Örnek İfade                                                                                                                                                                                                           | f  |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Evet isterdim.                                       | Evet isterdim çünkü 5. Sınıfta bizim bir matematik konusunda hocamız metaforik yöntem kullanmıştı. Üzerinden üç sene geçti hâlâ aklımda. (Ö7)                                                                         | 13 |
| Zor olan dersleri kolaylaştırabilir.                 | Evet bizim bazı konularımız gerçekten zor. Onları kolaylaştırıyor metaforik yöntem. Masallaştırdığı için hocam. Daha kolay geliyor ve daha çok aklımızda kalıyor. (Ö3)                                                | 10 |
| Bilgilerin daha fazla akılda kalmasını sağlayabilir. | Kullanmalarını isterdim böylece öğrenmek daha kolay olurdu ve daha fazla aklımızda kalırdı. (Ö2)                                                                                                                      | 7  |
| Derslere olan ilgiyi arttırabilir.                   | Masallaştırmadığınız için olmuyordu, ilgimi çekmiyordu. Evet isterdim çünkü zor olan dersler de var. Onlar da masallaştırılarak anlatılsaydı daha güzel aklımızda kalabilirdi. Matematik, Türkçe gibi derslerde. (Ö4) | 4  |
| Dersler daha eğlenceli hale gelebilir                | İsterdim çünkü diğer dersler bana zor geliyor. Kullanılsa eğlenceli geçer ve herkes katılırdı. (Ö13)                                                                                                                  | 1  |

Tablo 7’de öğrencilerin görüşlerine göre Müzik dersi dışında diğer derslerde metaforların kullanılmasını isteme durumları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, tüm öğrencilerin Müzik dersi harici diğer derslerde de metaforların kullanılmasını istediği görülmüştür.

Metaforların diğer derslerde de kullanılmasının istenmesinin nedenleri arasında zor olan derslerin kolaylaşabileceği, bilgilerin daha fazla akılda kalabileceği, derslere ilginin artacağı ve derslerin daha eğlenceli hale geleceği sayılmıştır.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

#### **5.1. Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenler açısından metafor kavramı anlamı güçlendiren, anımsamaya yardımcı, zengin bir bakış açısı barındıran, somutlaştıran ve bununla birlikte hikayeler haline getiren etkin bir yöntem ve yaratıcı bir düşünce olarak değerlendirilmektedir. Müziğin kişide olumlu yönde psikolojik ve sosyolojik etkiler meydana getirdiği birçok bilimsel çalışmada konu edinilmiştir. Ancak toplumdaki olumsuz yaklaşımlara karşı müzik öğretmenlerinin etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin kendilerini belirtmelerine imkân tanınması gerekmektedir. Müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin düşünme tarzları ve gereksinimlerini, bireysel farklılıklarını belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından metaforların bir araç şeklinde kullanılması önemlidir. Bu bağlamda müzik dersini sevdirmek ve olumlu davranış değişiklikleri meydana getirmek amacıyla metaforların kullanılması kişisel farklılıklar bağlamında yeni öğretim tekniklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bununla birlikte müzik eğitimi sürecinde anlatılmak istenen soyut nitelikli bir kavramın öğrencinin algılaması için somut düşünce oluşturma bakımından metafor kullanımının önemli olduğu öngörülmektedir. Bu yüzden müzik öğretmenleri tarafından metaforlar aracılığıyla derslerini öğrenciler açısından daha ilgi çekici bir hale getirerek motivasyonun yükseltilmesi sağlanabilmektedir. Böylelikle öğrencilerin derse dair fikirlerini açığa çıkararak daha kalıcı ve etkili bir öğrenme-öğretme ortamı meydana getirilebilmektedir. Öğretilmekte olan bilginin farklı kavramlar ile somutlaştırılması sağlanarak bilginin kalıcılığı, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sunarak sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri sağlanmaktadır. Müzik öğretmenleri tarafından metaforlar kullanılarak öğrencilerin derse dair bilinç altı fikirlerini çözerek onların daha iyi bir şekilde tanınması sağlanmaktadır. Böylelikle öğretmen, öğrencilerin sorunları ve eksikliklerini açığa çıkarabilir ve zihinlerindeki müziğe yönelik olumsuz yaklaşımı ortadan kaldıracaktır.

Metaforlar sayesinde müzik algısı önem taşıyan oranda kolaylaşmaktadır. Böylelikle müziğin anlaşılması da kolaylaşmaktadır. Müzik metaforlarının anlamayı kolaylaştırması ve bedensel temelli olması, beden ile yapılan müzik eēitim tekniklerinin dildeki ispatı olarak deēerlendirilebilmektedir. Bu şekilde hızlı bir parça söz konusu olduēunda  ērencinin koşması veya do-re aralığı benzeri küçük aralıklarda yürümesi  ērencinin notaların arasındaki soyut ilişkiyi somut hale getirmesine olanak tanımaktadır. Bu baēlamda Dalcroze, Orrf benzeri yöntemlerin özünde müzik metaforları yer almaktadır. Bununla birlikte gelecek dönemlerde  ērencilerin psikolojik ve sosyolojik bakımdan saēlıklı kişilikler olarak yetişmeleri amacıyla müzik dersinin ve müziğin önemini aıēa çıkarmaya dair farklı çalışmaların da gerekleřtirilebileceēi düşünülmektedir. Okullar kişiye, kültürü ve bilgiyi aktarmaları ve kişinin yaşamı ve dünyayı tanıyarak topluma adapte olabilmeleri için imkân saēlamaktadır. Okullarda eēitim ortamlarının kişinin ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. İnsanlara yardımlaşma, iş birliēi ve paylaşma özelliklerinin kazandırılması gerekmektedir. Araştırma kapsamında erişilen sonuçlar metafor yönteminin faydalı olduēunu aıēa çıkarmaktadır. Bu baēlamda söz konusu teknik farklı disiplinlere de uygulanarak elde edilen sonuçlar tartışılabilmektedir. Araştırmanın nicel bulgularına dayalı olarak yapılan analizlerde, metaforların temel müzik terimlerinin  ēretiminde kullanımının  ērenci başarısına etkisi deney ve kontrol gruplarının ölçüm sonuçları üzerinden deēerlendirilmiřtir. Bu kapsamda, deney grubunda dersler metaforlar aracılıēıyla yürütülürken, kontrol grubunda  ēretim geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, geleneksel yöntemle eēitim alan kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduēu belirlenmiştir. Bu durum, kontrol grubundaki  ērencilerin uygulama sonrası başarı düzeylerinin, uygulama öncesine göre artış g sterdiēini ortaya koymaktadır. Diēer yandan, metafor temelli  ēretim uygulamasının gerekleřtirildiēi deney grubunda da ön test ve son test puanları arasında bir artış gözlemlenmiştir. Ancak yapılan analizlerde bu artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bulguların daha kapsamlı şekilde deēerlendirilmesi amacıyla, her iki grubun son test ile  n test puanları arasındaki fark deēerleri hesaplanmış ve gruplar arası karşılaştırma baēımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçları, metafor kullanan deney grubunun başarı farklarının geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubuna göre daha yüksek olduēunu göstermiştir. Ancak fark puanlarına ilişkin yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Dolayısıyla, her iki grubun başarı düzeylerindeki artışların birbirine yakın olduğu ve gruplar arası farkın anlamlılık düzeyine ulaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, metafor temelli öğretim uygulamasının ardından elde edilen başarı artışının düzey olarak daha yüksek olması, bu yöntemin etkisine ilişkin dikkate değer bir gösterge oluşturmakta, ancak bu fark istatistiksel anlamda yeterli düzeyde bulunmamaktadır. Genel olarak, elde edilen bulgular, metafor kullanımına dayalı öğretim sürecinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik önemli veriler sunmakta, ancak bu etkinin istatistiksel anlamlılık açısından sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Metaforların eğitim sürecindeki işlevselliği, özellikle sanat eğitimi bağlamında belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesinde, sanat alanına özgü kavram ve terimlerin daha kolay öğrenilmesinde, duygu ve düşüncelerini daha etkili biçimde ifade edebilmelerinde metaforların önemli bir araç olduğu görülmektedir. Sanat eğitiminde başarıya ulaşma, belirlenen hedeflere erişme ve soyut nitelikli sanat disiplinlerinin özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler tarafından daha kolay algılanabilmesi süreçlerinde metaforlar anlamlı katkılar sunmaktadır (Kalyoncu, 2012). Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda, hiçbir öğrencinin Müzik terimlerinin anlatımı sırasında metaforları anlamakta zorluk çekmediği, kullanılan metaforlar sayesinde dersin eğlenceli hale geldiği, öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığı ve hikayeleştirme ile öğrenmenin kolaylaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca temel müzik terimlerini metaforlar ile öğrenmek müzik dersine olan ilgi ve motivasyonunu arttırmış, dersleri anlamak ve bilgiyi akılda tutmak kolaylaşmıştır. “Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimidir. Bu yönüyle de bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır” (Morgan, 1998; Akt. Saban, 2008). Dolayısıyla metaforlar, soyut kavramları somut kavramlara dönüştürerek bireyin anlamasını kolaylaştıran güçlü bir araçtır. Elde edilen bulgularda da metaforlar sayesinde öğrenmenin daha kolay hale geldiği görülmüştür. Uygun (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının geleneksel müzik türlerine ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiş ve araştırma sonunda geleneksel müzik türlerine ilişkin üretilen metaforların toplum bireylerinin müziklere yükledikleri anlam değerlerinin açıklanmasına yardımcı olduğu bildirilmiştir. Pek çok eğitimci öğrencilerin daha iyi performans göstermesine yönelik müziği kullanırken, müziğin duygusal niteliklerini ortaya çıkarmak için de metaforlar ve imgeler kullanmaktadır (Schaerlaeke vd., 2021; Woody, 2002).

Akça ve diğerkleri (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiş ve mziğın fiziksel ve ruhsal iyileşme ile ilişkilendirildiğı bildirilmiştir. Elde ettiğimiz bulgular sonucunda metaforlar aracılığıyla ğrencilerin Müzik dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığı düşünüldüğünde, metaforların hem fiziksel hem de ruhsal anlamda öğrenciyi derse hazırladığı söylenilebilir. Elde edilen bulgular sonucunda tüm ğrencilerin Müzik dersi harici diğerk derslerde de metaforların kullanılmasını istediğı belirlenmiştir. Metaforların diğerk derslerde de kullanılmasının istenmesinin nedenleri arasında zor olan derslerin kolaylaşabileceğı, bilgilerin daha fazla akılda kalabileceğı, derslere ilginin artacağı ve derslerin daha eğlenceli hale geleceğı sayılmıştır. Taylor'a göre (1984, Akt. Yanar-elenk, 2019) metaforlar, olguları ve nesneleri kavramlarla ilişkilendirerek anlamı yeniden kavramsallaştırmayı sağlamaktadır. Bu nedenle metafor, karmaşık, kuramsal ve soyut bir konuyu anlamak ve keşfetmek için kullanılabilir (Yob, 2013). Dolayısıyla ğretmenlerin derslerde metafor kullanmaları öğrencilerin zorlandıkları dersleri daha kolay anlamasına ve dersin verimli hale geçmesine yardımcı olacaktır.

## 5.2. neriler

- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, müzik dersinde metafor kullanımının öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını ve zor olan dersi anlamayı kolaylaştırdığını göstermiştir. Dolayısıyla tüm derslerde metaforların ğretim aracı olarak kullanılması önerilmektedir.
- Derslerde üretilen metaforlar sınıf seviyesi, cinsiyet, okul türü gibi çeşitli değişkenler bağlamında incelenebilir. Metaforların kullanıldığı bir dersler gözlemlenerek öğretmenlerin kullandıkları söylem desenleri analiz edilebilir.
- Metaforik anlatım yöntemi, öğrencilerin dersi anlamasını kolaylaştırdığı için müzik derslerinde kullanılmaya devam edilebilir.
- Metaforların hikayeleştirme ile birlikte sunulması, öğrencilerin öğrenme sürecini daha kalıcı ve anlaşılır hale getirdiğinden ğretim süreçlerinde bu yönteme ağırlık verilebilir.
- Metaforların dersleri eğlenceli hale getirdiğı yönündeki ğrenci görüşleri dikkate alınarak ders içerikleri, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yapılandırılabilir.

- Metaforların öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu arttırdığı göz önünde bulundurularak öğretmenlerin bu yöntemi bilinçli ve sistemli biçimde kullanmaları teşvik edilebilir.
- Öğrencilerin, müzik dersi dışında da metafor kullanımını istemeleri nedeniyle diğer ders öğretmenleri de bu yöntemi derslerine entegre etmeye teşvik edilebilir.
- Zor konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığı yönündeki öğrenci düşünceleri doğrultusunda, özellikle soyut ve karmaşık içeriklerin öğretiminde metafor kullanımına ağırlık verilebilir.
- Metaforların bilgiyi uzun süreli bellekte tutma becerisini desteklediği yönündeki öğrenci ifadeleri dikkate alınarak, öğrenme sürecinin kalıcılığı için bu yöntem çeşitli derslerde kullanılabilir.
- Gelecekte konuya ilişkin yapılacak çalışmalarda, metaforik öğretimin görsel materyaller ve somut örneklerle desteklenmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırabilir.
- Gelecekte konuya ilişkin yapılacak çalışmalarda, öğrenmenin kalıcılığını artırmaya yönelik farklı yöntem ve stratejilerin etkileri incelenebilir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, temel müzik terimlerinin öğretiminde şehir isimleri yerine, insan isimleri, sebzeler, hayvanlar veya renkler gibi farklı kategorilerin kullanımının etkileri incelenebilir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, geliştirilen materyallerin ders kitapları ile karşılaştırılması incelenebilir.
- Bu çalışma tek bir öğretmen ve yalnızca 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, birden fazla öğretmen ve farklı sınıf düzeylerinde yöntemlerin etkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

Acay Sözbir, S. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 269-282.

Açıkgöz, K.Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınevi.

Ada, S. (2013). *Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi*

*Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 23-28. Erişim adresi:

<http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=105>

Akça-Berk, N., Gültekin, F. ve Çençen, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 183-199.

Akdemir, M. (2017). Bendirde ve Diğer Vurmalı Çalgılarda Ortak Kullanılan Uluslararası Müzik Terim Ve İşaretleri. *Journal of International Social Research*, 10(54).

Akın, C. (2015). Dede Korkut'ta Yer Alan Atasözlerinde Metaforların İşleyişi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 106-109.

Akşehirli, S. (2008). *Edebiyat Öğretiminde Terim Sorunu*, Basılmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyol, C. (2019). Metaforun kullanım alanları ve faydaları. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (s. 49-85) içinde. Pegem Akademi.

Akyol, C., ve Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 937-961.

Akyüzlüer, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin müzik öğretmenine ilişkin metaforik algıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53. 60-86.

- Arslan, M. ve Bayrakcı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (171), 100-108.
- Arslan, P. (2020). Okul Kavramına İlişkin Metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Asaman, E. (2013). *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik metaforik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydiner Uygun, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Geleneksel Müzik Türlerine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Aydiner-Uygun, M. ve Tez, İ. (2016). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi ve müzik öğretmenine ilişkin algılarının metaforik analizi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 417-455.
- Babacan, E. (2014). AGSL Öğrencilerinin Müzik Kavramına İlişkin Algıları: Metafor Analizi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 124-132.
- Bacon, F. (2014). *Denemeler*. Yapı Kredi Yayınları.
- Bahar-Güner, H. Ö., Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444. doi: 10.14527/pegegog.2015.023
- Başaçık, F. (2014) Felsefi Metafor Üzerine. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 179-198.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve çoklu zekâ teorisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Büyükkarcı, A. (2023) Matematik kavramına yönelik metaforik algılar ve yaklaşımlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2178-2191.
- Cameron, L. (2002). Metaphors in the Learning of Science: A Discourse Focus. *British Educational Research Journal*, 28(5), 673-688.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Carvalho, S. (2012). Metaphor as a teaching and learning tool in music composition. *Revista De La Musica En La Cultura. Revista Acontratiempo*, 17, 01-16.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Ceylan, A. D. (2010). *Başlangıç Eğitiminde Kullanılan Klarnet Metotlarının İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.
- Çelenk, K. (2019). Evaluation of perceptions of secondary school students about the concept of “music” by metaphors. *Journal of Education and Training Studies*, 7(9), 70-89. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i9.4304>
- Çelikten, M. Doç.Dr. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (21), 269-283.
- Çetinkaya, Y. (2019) *Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*, 9(3), 539-547.
- Çiçekler, A. N., & Aydın, T. (2019). Kavramsal metafor kuramı ve belagat: karşılaştırmalı bir inceleme. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (16), 14-26. <https://doi.org/10.29000/rumelide.616880>
- Çifçi, T. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin algıları. *eInternational Journal of Educational Research*, 6(3), 87-100.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Çotuksöken, Y. (1992). *Dil ve Edebiyat Terimler Sözlüğü*. İstanbul: Cem Yayınları.

- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Çulha-Özbaş, B. (2012). “Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim?” sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(2), 821-838.
- Demir, C. ve Yıldırım, Ö. K. (2019). Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096.
- Demir, Ö. ve Acar M. (1997). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirci, K. (2016). *Metafor: Bir Anlatım ve Üretim Mekanizması*. Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat - Padam Yayınları, 330-343
- Devecioğlu, F. (2023). Müzik Eserlerinde Tempo Terimi ve Metronom Değerlerinin Önemi ve Belirtilmemesinin Oluşturduğu Sorunlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 9(17), 86-143.
- Dilâçar, A. (1982). *Terim Nedir?*. K. Türkay (ed.), A. Dilâçar içinde (s.143-148), Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Dinçer, İ. (1992). *Çocuk gelişimi ile ilgilenenler için müzik el kitabı*. Ya-Pa Pazarlama.
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 721-740. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851470>
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları*. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Duyar, M.S. (2001). *Accelerated word memory power*. Ankara: Mega Hafıza Eğitim Hizmetleri Limited Şirketi.
- Ebbesson, J. (2012). Law, power and language: Scandinavian studies in law, 260- 268.

- Edwards, J. (1998). Music Therapy For Children With Severe Burn Injury. *Music Therapy Perspectives*, 16(1), 21-26.
- Eisner, E. W. (1972). Educating artistic vision. *The Macmilan Company*.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Eminoğlu-Küçüktepe, S. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik Metaforlar, *Akademik Bakış Dergisi*, 27. 1-22
- Ertaş Karaaslan, Z. (2017). *Fen alanları öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) ilişkin metaforları ve görsel imajları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 472032).
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Gel, Y. (1994). “*Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık*”. Çağdaş Eğitimde Sanat (s. 37-51). İstanbul: Demet Yayıncılık.
- Gibbs, R. W., Bogdanovich, J. M., Sykes, J. R. and Barr, D. J. (1997). Metaphor in idiom comprehension. *Journal of memory and language*, 141–154.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. Kademe Müzik Eğitiminde Öğretmenin Etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(2), 369-382.
- Gök, A. (2019). İlköğretimde Ses Eğitimi ve Şarkı Söylemenin Kişilik ve Sosyalleşme Üzerine Etkisi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9 (2), 262-273.
- Göktolga, O. (2004). Bilim Terimlerinin Türkçeleştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 103-111.
- Groth, R. E., and Bergner, J. A. (2005). Pre-service elementary school teachers’ metaphors for the concept of statistical sample. *Statistics Education Research Journal*, 4 (2), 27-42.

- Güleroğlu, S. (2024). *Dilin Anlam Dünyası: Alegori, Metafor, Mecaz ve Benzetme. alegori, metafor, mecaz ve benzetme*. Turkish Academic Research Review, 9(2), 164-187.
- Gündüz, Y. (2014). *Cumhuriyet Döneminde Türkiyede müzik eğitiminin gelişimi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Güneş, A.ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115- 129.
- Güneş, C. ve Tezcan, R. (2019). *Metafor nedir, ne değildir?* B. Kılcan (Ed.), Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi (s. 1-14) içinde. Pegem Akademi.
- Güngör, S. Ö. E. K. (2015). Nota yazısının tarihsel gelişimi. *Sahne ve Müzik*, (1), 81-89.
- Güven, B. and Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 503-512.
- Hair, H. (2000). Children's descriptions of music: Overview of research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66-71.
- Hampe, B. (2017). Embodiment and discourse: Dimensions and dynamics of contemporary metaphor theory. In B. Hampe (Ed.), *Metaphor: Embodied cognition and discourse* (pp.3-24). Cambridge University Press.
- Hançerlioğlu, O. (1979). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Herron, C. (1982). Foreign language learning approaches as metaphor. The Modern http-1: <http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>. (Erişim tarihi:12.02.2025)
- Jensen, F.N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1).
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının “Öğretmenlik” Kavramına İlişkin Metaforları/Visual Arts Teacher Candidates' Metaphors Related To Concept Of Teaching". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.

- Karaçam, S., & Aydın, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 545-572.
- Kararımak, Ö ve Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(37), 122-135.
- Karakelle, S. (2007). Neden müzik eğitimi. *İlk öğretmen Dergisi*, Mayıs, 34-36.
- Karamehmet, B. (2017). Metafor ile Markaları Yönetmek. *Atatürk İletişim Dergisi*, (13), 125-148.
- Kazu, İ. Y. ve Çam, H. (2022). Aday öğretmenlerin aday öğretmen ve öğretmen kavramlarına ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (63), 193-219. doi: 10.21764/maeuefd.1017432
- Keçeci, E. E. (2020). *6.sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki metaforları ve metaforik algıları*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Erzincan.
- Keklik, N. (1984). Felsefe bakımından metafor. *Felsefe Arşivi*, 25, 17-36.
- Kılıç, D. B. Ç. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin metaforları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(25). 1099-1118.
- Kılıç, I. (2012). *Okul öncesinde müzik eğitimi: Etkinliklerle uygulama örnekleri*. Pegem Akademi.
- Kocaarslan, B. (2009) *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı: İstanbul.
- Kocabaş, A., & Selçioğlu, E. (2003). İlköğretim Okullarının 4. ve 5. Sınıflarında Müzik Dersinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Özel Sayısı*, 8, 59-69.

- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. doi: 10.17679/iuefd.79408
- Koçak, O. (2011). *Okul müdürlerinin; öğrencilik, öğretmenlik ve müdürlük dönemlerindeki okul yöneticiliğine ilişkin metaforik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor- A Practical Introduction*. Oxford University Press.
- Küçüktepe, S. E., ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğretmen" Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1980).
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil [Metaphors we live by]*, (G. Y. Demir, Çev.). İthaki.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, 77(8), 453-486.
- Langston, W. (2002). Violating orientational metaphors slows reading. *Discourse Processes*, 34(3), 281-310. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3403\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3403_3)
- Larson, C. (1999). *Metaphor as a teaching tool*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Claremont Graduate University, California.
- Li, X. (2010). Conceptual metaphor theory and teaching of English and Chinese idioms. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 206-210.

Littlemore, J. (2001). The use of Metaphor in University Lectures and the Problems That it Causes for Overseas Students. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 333-349.

Locke, J., & Topçu, M. D. (1999). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir deneme*. Öteki Yayınevi.

MEB. (2018). *2018 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mertol, H., Doğdu, M. ve Yılar, B. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 176-183.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Müzik öğretmeni özel alan yeterlikleri. Erişim adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06160625\\_10-YYretmen\\_Yeterlikleri\\_KitabY\\_mYzik\\_YYretmeni\\_Yzel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilkYYretim\\_parrYa\\_13.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160625_10-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_mYzik_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parrYa_13.pdf)

Milne, C. ve Taylor, P.C.S. (1995). Metaphors as global markers of teachers' epistemologies. *Research in Science Education*, 25(1), 39-49. doi: 10.1007/BF02356459

Northcote, M. T. ve Fetherston, T. (2006). New metaphors for teaching and learning in a university context. *Education Conference Papers*, 18.

Oflaz, G. (2011, Nisan). *İlköğretim öğrencilerinin “matematik” ve “matematik öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforik algıları*. 2nd international conference on new trends in education and their implications içinde (884-893). Antalya, Türkiye.

Okatan, İ. (2004). Müzik Eğitimi Yönetimi ve Değerlendirme İlişkileri 1924- 2004.

*Mûsikî Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu II*. Cilt, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Ortak, S. (2022). *Lise Öğrencilerinin Çoksesli Müziğe (Klasik Müzik) İlişkin Algılarının Metaforlar Yöntemiyle İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi: Mersin.

Otlak, S. (2019). Lise öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum ve algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özaydın, N. (2019) Müzik Öğretmen Adaylarının “Ses” Kavramına İlişkin Metaforları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.

Özdemir, E. (1973). *Terim Hazırlama Kılavuzu*, Ankara: TDK Yayınları.

Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).

Özgün, B. B., Gürkan, G., ve Kahraman, S. (2018). Öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin algılarının metafor analizi aracılığıyla incelenmesi.

*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 204-225. doi: 10.17679/inuefd.394780

Özkul, M. K. (2012). Müzik metaforları. KTÜ 1. Uluslararası müzik araştırmaları sempozyumu, “Müzik ve kültürel doku”. 16-19 Ekim, ss.312-320, Trabzon,

Türkiye.

Erişim

Adresi:

<http://konservatuvar.trabzon.edu.tr/Files/ckFiles/konservatuvar-trabzonedutr/Sempozyum/Sempozyum%202012.pdf>

Özmenteş, S. (2011). Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin geliştirilmesi. *Dünyadaki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 2146- 7463. Adres:

<https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/muzikogretimineyonelikozyeterlik-olcegi-toad.pdf>

Pilav, S. (2008). Terim Sorunu ve Eğitim Öğretimde Terimlerin Yeri ve Önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 267-276.

Polat, S., Apak, Ö. & Akdağ, M. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademisyen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 57-68.

Rostvall Anna Lena (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226.

Ruiz de Mendoza Ibanez, F. J., & Pérez Hernandez, L. (2011). The contemporary theory of metaphor: Myths, developments and challenges. *Metaphor and symbol*, 26(3), 161-185. <https://doi.org/10.1080/10926488.2011.583189>

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sadıkoglu, M., Mumcu, M. T., ve Hastürk, G. (2022). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin dünya ve evren öğrenme alanına ait kavramlarla ilgili metaforik algılarının belirlenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(2), 278-293.
- Say, A. (2010), *Müzik Ansiklopedisi*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara. 535.
- Saydam, R. (2003). İlköğretim okulunda müzik dersi, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Schippers, H. (2006). As if a little bird is sitting on your finger...’: metaphor as a key instrument in training professional musicians”. *International Journal of Music Education*, 24, 209-217.
- Seçkin, E. M. (2020). Flüt İcracılığında Artikülasyonların Teknik Açından Çalışmış Biçimleri ve Örnekler. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 304-313.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt:31 No:2 125-140.
- Seung, E., Park, S. ve Narayan, R. (2011). Exploring elementary pre-service teachers’ beliefs about science teaching and learning as revealed in their metaphor writing. *Journal of Science Education and Technology*, 20(6), 703–714. doi: 10.1007/s10956-010-9263-2
- Sözbir, S. A. Çakmak, Ö. Ç. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının1 “Müzik” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 269-282.
- Spitzer, M. (2004). *Metaphor and musical thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Spychiger, M. B. (1995). Rationales for music education: A view from the psychology of emotion. *Journal of Aesthetic Education*, 29(4), 53-63.
- Şahan, K. (2017). Metafor ne değildir, *Kesit Akademi Dergisi*, 3(8). 166-176.
- Şahin, M. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 259-272.

Şendurur, Y & Barış, D. A (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 165-174.

Şengül, S., Katrancı, Y. ve Gerez-Cantimer, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin “matematik öğretmeni” kavramına ilişkin metafor algıları. *International Journal of Social Science*, 25(1), 89-111. doi:10.9761

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, 432, 113-118.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018a). İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. Erişim adresi: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/08141710\\_ilkogretimkurumlari\\_hdc](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/08141710_ilkogretimkurumlari_hdc)

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018b). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. Erişim adresi: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/21173451\\_ort\\_ogrtm\\_hdc\\_2018.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf)

Tamimi, Y. (2005). *Örgüt kültürünün metaforlarla analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2011). *İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları*. Antalya: 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ş. Akalın ve vd. (ed), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tez, İ. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Müzik- Müzik Dersi ve Müzik Öğretmeni Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi*, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Niğde.

Tosuncuoğlu, Y. D. D. İ. (2018). İngiliz dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin “İngilizce” kavramına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (2), 677-697. Retrieved from

<https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/38760/367485>

- Tynan, C. (2008). Metaforlar ve pazarlama: bazı kullanımlar ve kötüye kullanımlar. *Pazarlama metaforları ve metamorfozunda* (s. 10-25). Londra: Palgrave Macmillan UK.
- Uçan, A. (1989). Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği VII. Öğretim Toplantısı'nda Sunulmuş Bildiri, Ankara. <http://www.Ted.org.tr> Sayfasından Erişilmiştir.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, İlköğretimde Müzik Öğretimi* (Modül 9). Burdur: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. (3.Baskı). Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Uluğbay, S. (2013) Müzik eğitiminin çocuk zekasına olan etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(21),1025-1034.
- Umuzdaş, S. ve Umuzdaş, M. S. (2013). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 719-729.
- Uslu, N. B. (2010). *Niğde ilinde görev yapmakta olan müzik öğretmenleri ile Niğde Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından müziksel beğenilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Niğde.
- Wells-Yalçın, Ş. (2015). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmen ve sanatçı algısına ilişkin metafor analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 160-175.
- Wilson, L. E. (1998). *The experiences of music teacher/performers in public schools*. New York University.
- Woody, R. H. (2002). Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, 4(2), 213-224.

Yaşar, Ş ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 13-23.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*, 27. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yayla Atak A. (2000). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı flüt eğitiminde öğrencilerin psiko-motor alan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yılmaz, Ö & Tuncer, M (2020). Dale'in Yaşantı Konisine Göre Yapılandırılmış Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 40-62.

Yiğit, N., & Öztürk, K. (2012). Müzik Öğretmeni Adaylarının Ses Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 185-199.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

Zeren, M. G. (2015). Üniversite öğrencilerinin gözü ile coğrafya eğitimcisi: Bir olgubilim araştırması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20(33), 189-208.

Zülfikar, H. (2011). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Durkheim, É. (2006). *Toplumsal İşbölümü* (Ö. Ozankaya, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.

Dewey, J. (1916/1996). *Demokrasi ve Eğitim* (M. Salih Otaran, Çev.). İstanbul: Başarı Yayıncılık.

Sporns, O. (2010). *Networks of the Brain*. Cambridge, MA: MIT Press.

Schacter, D. L. (2010). *Belleğin İzinde: Beyin, Zihin ve Geçmiş* (E. Özgül, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Wittgenstein, L. (2007). *Felsefi Soruşturmalar* (H. Barışcan, ev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Smith, A. (2006). *Milletlerin Zenginlięi* (H. Derin, ev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kùltür Yayınları.
- Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press.
- Locke, J. (1992). *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme* (V. Hacıkadiroğlu, ev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Taşgın, A., İleriTürk, D., & Köse, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ‘Türkçe dersi’ ve ‘Türkçe öğretmeni’ne ilişkin metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 18(4), 399-414.
- Aka, A. K. (2019). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Doğu Anadolu örneği* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ağırgan, G. (2019). *Temel müzik terimlerinin tanımsal açıdan incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

## EKLER

### Ek 1. Ön Test, Son Test ve Kontrol Testi Soruları

( Ön test, son test ve kontrol testi soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. )

Bu çalışmada kullanılan ön test, son test ve kontrol testi, aynı içerikteki sorulardan oluşmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kullanılan yöntemlere göre bilgi düzeylerindeki değişimi ve zaman içinde bilginin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla tercih edilmiştir. Aşağıda, çalışma kapsamında katılımcılara uygulanan ön test, son test ve kontrol testinde yer alan sorulara yer verilmiştir:

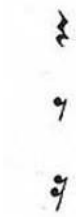
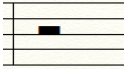
#### Ön Test – Son Test – Kontrol Testi Soruları

#### Müzik Terimleri Ölçeği

- 1- Nota Nedir?
- 2- Porte (Dizek) nedir ?
- 3- Aşağıdaki notaların isimlerini altlarına yazınız ?



- 4- Ritim nedir ?
- 5- Aşağıdaki işaretlerin yanına kaç vuruşluk sus işareti olduklarını yazınız.



- 6- Notanın yanına konulan çoğaltma noktası ne işe yarar ?
- 7- Aşağıdaki gürlük terimlerinin ne anlama geldiklerini yanlarına yazınız.

Piyano (p) =

Mezzoforte (mf) =

Forte (f) =

8- Solfej nedir ?

9- Bona nedir ?

10- Aşağıdaki nota değerlerinin isimlerini yanlarına yazınız.



11- Vuruş nedir ?

12- Müzikte anahtarlar ne işe yararlar ?

13- Aşağıdaki değiştirici işaretlerin isimlerini ve işlevlerini yanlarına yazınız.



14- Uzatma bağı nedir ? Görselin yanına yazınız.



15- Hece bağı nedir ? Görselin altına yazınız.



16- Puandorg ne demektir ? Görselin yanına yazınız.



17- Röpriz ne anlama gelir ? Görselin yanına yazınız.



18- Fine ne anlama gelir ? Görselin yanına yazınız.



19- Senyö ne anlama gelir ? Görselin yanına yazınız.



20- Dolap işaretleri ne anlama gelir ? Görselin yanına yazınız.



21- Müzikte ölçülerin işlevleri nelerdir ?

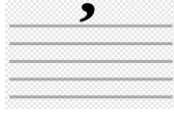
22- Stacatto ne demektir ? Görselin yanına yazınız.



23- Legato ne demektir ? Görselin yanına yazınız.



24- Portenin üzerine konulan virgül işareti ne anlama gelir ? Görselin yanına yazınız.



25- Oktav nedir ?

26- Aşağıda verilen tartım kalıplarını altlarına uygun şekilde yazınız.



## Ek 2. Metaforların Öğrencilere Anlatım Şekli

Bu çalışmada temel müzik terimlerinin öğretiminde, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak daha kolay anlamalarını sağlamak amacıyla metaforik anlatım yöntemi tercih edilmiştir. Aşağıda, her bir terimin öğrencilere hangi metaforlarla açıklandığına yer verilmiştir:

1. **Nota:** “*Notalar, müziğin alfabesidir.*”

Öğrencilere, notaların yazılı bir dilin harfleri gibi olduğu, her birinin farklı bir ses taşıdığı anlatılmıştır.

2. **Porte (Dizek):** “*Porte, notaların yaşadığı beş katlı apartmandır.*”

Dizek, öğrencilerin zihninde somut bir yapı oluşturmak amacıyla, beş çizgiden oluşan bir apartman şeklinde betimlenmiştir. Her çizgi ve aralık, notaların yaşadığı birer kat olarak tanıtılmış; böylece notaların konumları daha kolay kavranabilir hale getirilmiştir.

3. **Nota İsimleri:** Öğrencilere nota isimlerini öğretirken, her bir nota için günlük yaşamdan esinlenilen eğlenceli ve akılda kalıcı metaforlar kullanılmıştır.

Bu yöntem, öğrencilerin notaları yalnızca görsel olarak değil, aynı zamanda anlam dünyalarında da somutlaştırmalarını sağlamıştır.

En alt çizgide yer alan **kalin do notası**, “kılıcı olan güçlü bir nota” olarak tanıtılmış; müzik dünyasının başlangıcında yer alan, güven veren bir karakter olarak betimlenmiştir. Hemen üzerinde bulunan **re notası**, porte çizgisinin altına taşarak “annesinin sözünü dinlemeyen, ipin ucuna asılan yaramaz bir çocuk” metaforuyla açıklanmıştır. **Mi notası** ise birinci çizgiye tam olarak oturduğu için “annesinin sözünü dinleyen, uslu bir çocuk” olarak anlatılmıştır.

**Fa notası**, apartmanın birinci katında yaşayan “fareler” ile ilişkilendirilmiş ve bu nedenle “fareler katı” olarak adlandırılmıştır. **Sol notası**, **la notasının** hemen altında yer aldığı için “laleleri soldurmak isteyen kötü kalpli bir karakter” şeklinde betimlenmiş; buna karşılık **la notası**, “laleler katı” olarak tanımlanmış ve doğayı temsil eden, güzel ve renkli bir alanı simgelemiştir.

**Si notası**, **ince do notasına** ulaşan yolda ona “dondurmaları götüren sadık bir arkadaş”, yani “kankası” olarak tanımlanmıştır. En üst çizgide yer alan **ince do notası** ise “dondurmalar katı” olarak tanıtılmış; öğrencilerin gözünde tatlı, eğlenceli ve ulaşılacak istenen bir hedef olarak yer almıştır.

4. **Ritim:** “*Ritim, müziğin kalp atışıdır.*”

Ritim, bir insanın kalbi gibi düzenli ve sürekli atan bir yapı olarak sunulmuştur.

5. **Sus İşaretleri:** “*Sus işareti, müziğin nefesi ve ufak dinlenme molasıdır.*”

Sessizlik anlarının, konuşmada durmak, dinlenmek ve nefes almak gibi önemli olduğu belirtilmiştir.

6. **Çoğaltma Noktası:** “*Nokta, notanın uzayan gölgesidir.*”

Bu noktanın notaya ek süre kattığı, gölge gibi notanın arkasından geldiği anlatılmıştır.

## 7. Gürlük Terimleri:

- *Piyano (p): “Fısıltı gibi hafif.”*
- *Mezzoforte (mf): “Normal konuşma sesi gibi.”*
- *Forte (f): “Bağırarak bir ses gibi.”*

Gürlük dereceleri, insan sesleriyle ilişkilendirilerek açıklanmıştır

## 8. Solfej: “Solfej, müziği okumaktır.”

Müzik okuma eylemi, metin okumaya benzetilmiştir.

## 9. Bona: “Bona, müziği konuşmak gibidir.”

Ritmik notaları sadece isimleriyle seslendirme, konuşmaya benzetilmiştir.

## 10. Nota Değerleri: “Notaların süresi, bir zaman cetveli gibidir.”

Uzun ve kısa notaların zaman içindeki yerleri cetvel mantığıyla anlatılmıştır.

## 11. Vuruş: “Vuruş, müziğin adımıdır.”

Vuruşlar, bir yürüyüşteki adımlar gibi düşünülerek tanıtılmıştır.

## 12. Anahtarlar: “Anahtar, müzikteki kapının anahtarıdır.”

Anahtarlar, hangi notanın nereden başlayacağını belirleyen bir başlangıç noktası olarak açıklanmıştır.

## 13. Değiştirici İşaretler: “Bunlar, notaların kıyafetlerini değiştiren yaramaz çocuklardır.”

Diyez, bemol ve naturel işaretleri öğrencilere metaforik bir aile hikâyesi üzerinden açıklanmıştır. Diyez işareti “yaramaz bir kız çocuk” olarak, bemol işareti ise “yaramaz bir oğlan çocuk” olarak tanıtılmış; her ikisi de notaların seslerini değiştirerek onları farklı bir role büründürmektedir. Bu değişiklikler, çocukların notalara farklı “kıyafetler” giydirmesi gibi betimlenmiştir. Natürel işareti ise “anne” olarak metaforlaştırılmış; annenin görevi ise bu çocukların yaptığı değişiklikleri düzeltmek, yani notayı tekrar eski hâline döndürmektir.

Bu metafor sayesinde öğrenciler, değiştirici işaretlerin işlevlerini hem eğlenceli hem de akılda kalıcı bir şekilde öğrenmişlerdir.

14. **Uzatma Bağı:** “İki notayı el ele tutuşan çocuklar gibi birleştirir.”

Aynı sesi uzatmak için kullanılan bağ, birlikte ses üretmeye devam eden notalara benzetilmiştir.

15. **Hece Bağı:** “İki heceyi birleştiren köprü.”

Şarkı sözlerinde aynı notada birleşen heceler, bir köprüyle birbirine bağlanmış gibi sunulmuştur.

16. **Puandorg:** “Puandorg, müziğin derin bir nefes alıp anı uzattığı nokta.”

Bu metaforik cümlede, puandorgun müzikte zamanı yavaşlatıp o anı hissettirdiği anlatılmak istenmiştir.

17. **Röpriz:** “Röpriz, kitabın başına dönmek gibidir.”

Röpriz işareti, hikâyede geri dönülmesi gereken yeri gösteren bir ok gibi anlatılmıştır.

18. **Fine:** “Fine, müziğin noktasıdır.”

Eserin bitiş noktasını belirleyen bu terim, öğrencilere bir cümlenin sonundaki nokta gibi anlatılmıştır. Müziğin tamamlandığını bildiren işaret olarak tanıtılmış, böylece öğrencilerin parçanın sonuna geldiklerini fark etmeleri sağlanmıştır.

19. **Senyö:** “Senyö, şarkının bayrağıdır.”

Parçanın tekrar dönülecek yerini gösteren bu sembol, öğrencilere “bayrak” metaforuyla açıklanmıştır. Bayrağın görüldüğü yerde dönülmesi gerektiği gibi, müzikte de bu işaretin olduğu noktaya geri dönüldüğü belirtilmiştir.

20. **Dolap İşaretleri:** “Dolaplar, değişik yollar gibidir.”

Dolap işaretleri, farklı ölçülerin çalınması gerektiğinde izlenen alternatif yollar gibi tanıtılmıştır. Bu yollar sayesinde müzikal akış yönlendirilmekte ve tekrar düzeni sağlanmaktadır.

21. **Ölçü:** “Notaların içinde toplandığı müzikteki kutular.”

Her ölçü, belirli sayıda vuruş içerir ve müziğin düzenli ilerlemesini sağlar. Öğrencilere ölçüler, notaların içine yerleştirildiği kutular gibi tanıtılarak, müzikteki zaman yapısı somutlaştırılmıştır.

22. **Staccato:** “Zıplayan kurbağalar gibi kısa sesler.”

Staccato işareti, notaların kısa ve kesik çalınmasını ifade eder.

Bu terim, öğrencilere “zıplayan kurbağalar” metaforuyla anlatılmış; her bir sesin, kurbağaların yere kısa süreli dokunuşlarla zıplaması gibi ayırık ve kısa süreli olduğu vurgulanmıştır. Böylece sesin yapısı canlı ve hareketli bir çağrışımla somutlaştırılmıştır.

23. **Legato:** “Yılan gibi yumuşak kayan sesler.”

Legato ifadesi, notaların birbirine bağlı ve kesintisiz şekilde çalınmasını tanımlar. Bu kavram öğrencilere “yumuşakça kayan bir yılan” metaforuyla açıklanmış; seslerin birbiriyle akıcı biçimde birleştiği ve notalar arasında belirgin bir kesinti olmadığı ifade edilmiştir. Böylece legato tekniği, süreklilik ve yumuşaklık vurgusuyla kavratılmıştır.

24. **Virgül (soluk işareti):** “Nefes almak için virgül.”

Şarkı söylerken kısa bir nefes alma molası olarak sunulmuştur.

25. **Oktav:** “Aynı isme sahip ama farklı yaşlardaki kardeşler.”

Aynı nota ismine sahip ama farklı frekansta sesler olarak açıklanmıştır.

26. **Tartım Kalıpları:** “Tartımlar, şehirlerin ritmik adımlarıdır.”

Bu çalışmada, tartım kalıplarının öğretiminde öğrencilerin ezgisel ve ritmik algılarını desteklemek amacıyla şehir isimlerinden faydalanılmıştır. Her bir tartım kalıbı, hece yapısına uygun bir şehir ismiyle eşleştirilerek hem eğlenceli hem de akılda kalıcı bir öğrenme süreci oluşturulmuştur.

- **Ankara**

Üç heceli bir şehir ismi olarak üç zamanlı bir tartım kalıbını temsil eder. Hece vurguları sırasıyla uzun–kısa–kısa şeklindedir. Bu yapı, öğrencilerin tartımdaki zaman farklarını ayırt etmelerine yardımcı olur.

- **Sivas**

İki heceli bir şehir ismi olarak iki eşit vuruşu temsil eder. “Si-vas” şeklindeki düz yapı, basit ve dengeli tartım kalıplarını kavratmada kullanılmıştır.

- **Gelibolu**

Dört heceli bir yapıya sahiptir ve her hece eşit süreli bir vuruşu temsil eder. Bu düzen, ölçü içinde düzenli ve eşit zamanlı vuruşların öğretilmesinde etkili olmuştur.

- **Van**

Tek heceli bir şehir ismi olarak tek ve uzun bir vuruşu ifade eder. Bu sade yapı, öğrencilerin zamanlamayı kavramasında temel örneklerden biri olarak kullanılmıştır.

- **Karaman**

Üç heceli bir şehir ismi olup kısa–kısa–uzun vuruş yapısına sahiptir. Bu yapı, ritimdeki vurgu değişimlerini fark ettirmek için kullanılmıştır.

- **Kütahya**

Üç heceli yapısıyla kısa–uzun–kısa vuruşlara karşılık gelir. Özellikle ritmin dengesini anlatmada ve “terazi” benzetmesine dayalı öğretim için etkili bir örnektir.

### Ek-3 Uygulama Süreci ve Zaman Çizelgesi Tablosu

*Not : Konular, 7-B Sınıfına metafor yöntemi ile, 7-A Sınıfına klasik yöntem ile öğretilmiştir.*

Tablo-8

| SINIFLAR                                                                                     | ÇALIŞMA TARİHLERİ       | KAZANIMLAR                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <b>7A</b><br><b>KONTROL</b><br><b>GRUBU</b><br><br><b>7B</b><br><b>DENEY</b><br><b>GRUBU</b> | 08/04/2024              | Ön testin uygulanması                                             |
|                                                                                              | 15/04/2024              | Porte, notalar, nota değerleri, sus işaretleri.                   |
|                                                                                              | 22/04/2024              | Değiştirici işaretler, gürlük terimleri, solfej, bona.            |
|                                                                                              | 29/04/2024              | Ritim, vuruş, anahtarlar, uzatma noktası, uzatma bağı, hece bağı. |
|                                                                                              | 06/05/2024              | Puandorg, tekrar işareti, bitiş çizgisi, senyö, dolap işaretleri. |
|                                                                                              | 13/05/2024              | Ölçü kavramı, stacatto, legato, nefes işareti, oktav.             |
|                                                                                              | 13.05.2024 – 17.05.2024 | Son Test + Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler (7 - B)                |
|                                                                                              | 27.05.2024 – 31.05.2024 | Kontrol Testi                                                     |

## Ek-4 Örnek Ders Planı

**Tarih:** 15.04.2024

**Sınıf Düzeyi:** 7. Sınıflar

**Süre:** 40 dakika

**Konu:** Porte, Notalar, Nota Değerleri, Sus İşaretleri

### 7-A Kontrol Grubu (Klasik Yöntem)

**Amaç:**

Öğrencilerin porte, notalar, nota değerleri ve sus işaretlerini tanıması, tanımlayabilmesi ve defterlerine doğru şekilde aktarabilmesi.

**Yöntem/Teknik:**

Geleneksel yöntem ile düz anlatım, soru-cevap.

**Araç-Gereç:**

Tahta, tahta kalem/tebeşir.

**Dersin İşlenişi:**

- **Giriş (5 dakika):**  
Konular tahtaya yazılır ve dersin amacı açıklanır.
- **Gelişme (28 dakika):**
  - Porte: 5 çizgi ve 4 aralıktan oluştuğu, notaların bu çizgi ve aralıklara yerleştirildiği anlatılır.
  - Notalar: Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si isimleri ve portedeki yerleri açıklanır.
  - Nota Değerleri: Birlik, ikilik, dördlük, sekizlik notaların süre değerleri tanıtılır.
  - Sus İşaretleri: Her nota değerine karşılık gelen sus işaretleri açıklanır.
- **Pekiştirme (5 dakika):**  
Öğrenciler defterlerine porte çizer, nota ve sus işaretlerini yazar.
- **Kapanış (2 dakika):**  
Sorular cevaplanır, ödev verilir: “Deftere farklı nota değerleri ve sus işaretlerini yazınız.”

## 7-B Deney Grubu (Metafor Temelli Yöntem)

### Amaç:

Öğrencilerin porte, notalar, nota değerleri ve sus işaretlerini metaforlar aracılığıyla somutlaştırarak, çağrışım yoluyla öğrenmelerini sağlamak.

### Yöntem/Teknik:

Metafor temelli öğretim, sözel anlatım, yaratıcı düşünme çalışmaları.

### Araç-Gereç:

Tahta, tahta kalemi/tebeşir.

### Dersin İşlenişi:

- **Giriş (5 dakika):**  
Öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla “Bugün müzik dünyasının gizli bir haritasını keşfedeceğiz” metaforu ile başlanır.
- **Gelişme (28 dakika):**
  - Porte: “Notaların yaşadığı beş katlı apartman” metaforu ile tanıtılır. Her çizgi ve aralık apartmanın bir katı olarak açıklanır.
  - Notalar: Her nota, öğrencilerin hafızasında canlandırabilecekleri bir karaktere benzetilir (ör. “Fa” farelerin katı, “Re” neşeli ve yaramaz çocuk).
  - Nota Değerleri: “Notaların süresi, bir zaman cetveli gibidir.” Uzun ve kısa notalar, cetveldeki farklı uzunluklar olarak açıklanır.
  - Sus İşaretleri: “Müziğin dinlendiği ve nefes aldığı anlar” metaforu ile tanıtılır.
- **Pekiştirme (5 dakika):**  
Öğrencilerden, bugün öğrendikleri konulara kendi metaforlarını bulmaları istenir.
- **Kapanış (2 dakika):**  
Sorular cevaplanır, ödev verilir: “Bugün öğrendiğiniz konuları kendi metaforlarınızla anlatan kısa bir yazı hazırlayınız.”

Yukarıdaki tablo ve örnek ders planı incelendiğinde, her iki yöntemin farklı sınıflarda uygulanmasına karşın, uygulamaların aynı öğretmen tarafından aynı gün içerisinde farklı ders saatlerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu düzenleme ile öğretim sürecinde zaman, içerik ve uygulayıcı değişkenleri sabit tutularak yalnızca kullanılan öğretim yönteminin etkisi incelenmiştir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme formu yalnızca deney grubuyla gerçekleştirilmiştir.