



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KEMAN EĞİTİMİNDE KULLANILAN BASILI KAYNAKLARA
YÖNELİK ÖĞRENCİ FARKINDALIKLARININ VE KONUYA
İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

GÜLSÜM KIRAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2025
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KEMAN EĞİTİMİNDE KULLANILAN BASILI KAYNAKLARA
YÖNELİK ÖĞRENCİ FARKINDALIKLARININ VE KONUYA
İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**GÜLSÜM KIRAN
ORCID NO: 0009-0000-5383-0882**

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ BEYZAGÜL KAPÇAK IŞIKSUNGUR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2025
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gölsüm KIRAN tarafından hazırlanan “Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıklarının ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Beyzagöl KAPÇAK
İŞİKSUNGUR
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Şeydagöl KAPÇAK
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 18/06/2025

Bu tez Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıklarının ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- *Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,*
- *Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,*
- *Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,*
- *Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,*
- *Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,*

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 30/05/2025

İMZA
GÜLSÜM KIRAN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

KEMAN EĞİTİMİNDE KULLANILAN BASILI KAYNAKLARA YÖNELİK ÖĞRENCİ FARKINDALIKLARININ VE KONUYA İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

GÜLSÜM KIRAN

**Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim
Dalı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR

Mayıs 2025, 115 sayfa

Bu araştırmanın amacı; lisans düzeyindeki keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynak kitapların türüne, yazarına, edisyonlarına, içeriklerine ilişkin farkındalıklarının ortaya konması ve keman eğitimi veren akademisyenlerin konuya ilişkin düşüncelerinin incelenmesidir. Araştırmanın alt problemleri; “Keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynakların türüne, yazarına, edisyonlarına ve içeriklerine ilişkin farkındalıkları nasıldır?”, “Keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynaklara yönelik farkındalık durumları nasıl şekillenmiştir?”, “Keman eğitimi veren akademisyenlerin, öğrencilerin kaynak farkındalığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?”, “Keman eğitimi veren akademisyenlerin ve keman öğrencilerinin kaynak farkındalığı sağlanması yönünde önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada durum çalışması (örnek olay) yöntemi desenlerinden “İç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini; Ege Bölgesinde yer alan üniversitelerin (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi) Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında görev yapan öğretim elemanları ve öğrenimini sürdüren keman öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma, iki ayrı örneklemden oluşturulmuştur ve örneklem seçimleri ölçüt örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrenci seçiminde; Ege Bölgesinde bulunan üniversitelerin Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında

öğrenimini sürdürmesi, “Bireysel Çalgı Eğitimi 5-Keman”, “Bireysel Çalgı Eğitimi 6-Keman” derslerini başarıyla tamamlamış olması, “Bireysel Çalgı Eğitimi 7-Keman” derslerini başarıyla tamamlamış veya aktif olarak devam ediyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Çalışma gruplarının yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşleri alınarak elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, keman öğrencilerinin kullandıkları basılı kaynakları yalnızca kısmen ayırt edebildikleri; kaynakların tam ismi ve yazar adı/soyadına dair farkındalıklarının genel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Edisyon bilgisine ilişkin farkındalığın yok denecek kadar az olduğu, yalnızca bir öğrencinin edisyon bilgisini aktarabildiği tespit edilmiştir. İçerik bakımından ise metinlerin ve bölümlerin temel amaçlarıyla sınırlı düzeyde kavrandığı; buna karşın müziksel sembol ve gösterimlere yönelik hâkimiyetin görece yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun yalnızca derslerde kullanılan kaynaklarla yetindiği, alternatif basılı yayınları araştırma ve karşılaştırma eğilimlerinin düşük kaldığı; kaynak seçimi ve kullanımının ise ağırlıklı olarak ders müfredatı ve öğretim elemanlarının yönlendirmeleri çerçevesinde şekillendiği saptanmıştır. Akademisyenler, öğrencilerin kaynak farkındalığının kısmi düzeyde oluştuğunu; isim, yazar, edisyon ve içerik ayrımlarını derinlemesine ayırt edemediklerini ve farkındalık beyan edenlerin verdikleri bilgilerin yüzeysel kaldığını ifade etmişlerdir. Bu eksikliğin telafi edilmesi amacıyla hem akademisyenler hem öğrenciler, öğretmenlerin bilinçlendirme, teşvik, kaynak bilgisi sunma ve edinim desteği sağlaması; öğrencilerin merak ve araştırma tutumlarını güçlendirmesi ve ilgili kişilerle iletişime geçmesi; öğretmen-öğrenci iş birliğinin artırılması; ayrıca müfredat kapsamında kaynak bilgisi odaklı dersler, destekleyici dijital platformlar ve müfredatın gözden geçirilmesi gibi bütüncül adımlar atılması gerektiğini önermişlerdir. Bu bağlamda araştırmanın hem akademisyenlerin hem de öğrenci görüşlerinin alınmasıyla daha anlamlı ve derin sonuçlar elde edilip, var olan durumu ortaya çıkarması yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Keman Eğitimi, Farkındalık, Kaynak, Çalgı Eğitimi, Müzik Eğitimi

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF STUDENT AWARENESS AND ACADEMICIAN OPINIONS REGARDING PRINTED RESOURCES USED IN VIOLIN EDUCATION

GÜLSÜM KIRAN

Master Thesis, Proposal/Fine Arts Education Department of Music

Supervisor: Asist Prof. Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR

May 2025, 115 pages

The aim of this research is to reveal the awareness of undergraduate violin students regarding the type, author, edition, and content of the source books they use in violin education and to examine the opinions of academic staff who provide violin education on this matter. The sub-problems of the research are as follows: “What is the level of awareness of violin students regarding the type, author, edition, and content of the sources they use in violin education?”, “How has the awareness of violin students regarding the sources they use in violin education been shaped?”, “What are the opinions of academic staff who provide violin education on students’ source awareness?”, and “What are the suggestions of academic staff and violin students regarding improving students’ awareness of the sources they use?”. The research employed an embedded single case design, one of the case study methods. The study universe consisted of faculty members and violin students from the Departments of Music Education in the Faculties of Education at Muğla Sıtkı Koçman University, Dokuz Eylül University, Pamukkale University, Aydın Adnan Menderes University, and Manisa Celal Bayar University, all located in the Aegean Region.

The research sample was formed through criterion sampling and included two different groups. For student selection, the criteria were that they had to be enrolled in one of the Music Education Departments in the Aegean Region and must have successfully completed “Individual Instrument Training 5-Violin” and “Individual

Instrument Training 6-Violin” courses, and have either completed or be actively enrolled in the “Individual Instrument Training 7-Violin” course. The data were collected through semi-structured interviews with both groups and analyzed using content analysis. The study found that violin students could only partially distinguish the printed sources they use; their awareness of the full titles and the authors of the sources was generally low. Awareness of editions was almost nonexistent, with only one student able to provide edition-related information. In terms of content, students grasped only the basic purposes of the texts and sections, while their familiarity with musical symbols and notation was relatively high.

It was determined that most students relied solely on the sources provided in the courses, showing low tendencies to research and compare alternative printed publications. The choice and use of sources were largely shaped by course curricula and the guidance of teaching staff. Academic staff noted that students’ awareness of sources was partial; they could not make in-depth distinctions regarding title, author, edition, and content, and the information provided by those who claimed awareness was often superficial. Both academic staff and students suggested measures to address this shortcoming, including: teachers raising awareness, encouraging students, providing information on sources, and supporting acquisition of materials; students strengthening their curiosity and research attitudes and engaging with relevant individuals; enhancing teacher-student collaboration; and taking holistic steps such as offering courses focused on source knowledge within the curriculum, developing supportive digital platforms, and revising curricula. In this context, it is believed that the research will contribute to the literature by providing meaningful and in-depth insights through the inclusion of both academic staff and student perspectives and by illuminating the current situation.

Keywords: Violin Education, Awareness, Source, Instrument Training, Music Education

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, lisans düzeyindeki keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynak kitapların türüne, yazarına, edisyonlarına, içeriklerine ilişkin farkındalıklarının ortaya konması ve keman eğitimi veren akademisyenlerin konuya ilişkin düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaya konulacak olan farkındalık durumlarının nitelikli keman eğitimcisi yetiştirmede önemli bir unsur olduğu, keman eğitimi alanında var olan durumu ortaya koyarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecimde bilgisini, maddi-manevi desteğini ve vaktini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR'a yürekten teşekkür ederim. Her zaman başarabileceğime inandığı ve bu yolculukta yalnız olmadığımı hissettirdiği için minnettar olduğumu belirtmek isterim. Ayrıca beni müzikle tanıştıran ve öğretmenlik mesleğime büyük değer katan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma en içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım. Hocalarıma sabrı, anlayışı ve içtenliği, yalnızca mesleki değil, aynı zamanda insani değerleriyle de yolumu aydınlatmış; hayata bakış açımı derinden etkilemiştir.

Yaşamım boyunca her konuda beni destekleyen, başaracağıma inanan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen kıymetli babam İbrahim Halil KIRAN'a, sevgili annem Belkıs KILAVUZ'a, biricik abim Kadir KIRAN'a ve biricik kardeşim Mina KIRAN'a, değerli aileme ve dostlarıma, her zaman yanımda oldukları için teşekkür etmeyi borç bilirim. Onların sevgisi ve desteği, bu çalışmanın tüm zorluklarını kolaylaştırmış ve en büyük ilham kaynağı olmuştur.

Bu araştırma, değerli akademisyenlerin ve keman öğrencilerinin görüşleri üzerine inşa edilmiştir. Zaman ayırıp sorularımı içtenlikle ve samimiyetle cevaplayan tüm katılımcılara, bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkı sağladıkları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Diyarbakır, 2025

Gülsüm KIRAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xii
EKLER DİZİNİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Eğitim.....	8
2.2. Müzik Eğitimi	9
2.3. Çalgı Eğitimi.....	10
2.4. Keman Eğitimi	11

2.5. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	15
2.6. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	18
BÖLÜM III	21
YÖNTEM	21
3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)	21
3.2. Çalışma Grubu	21
3.3. Veri Toplama Araçları	22
3.4. Verilerin Toplanması	22
3.5. Verilerin Analizi	23
BÖLÜM IV	24
BULGULAR.....	24
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	24
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	36
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	40
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	43
BÖLÜM V	48
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	48
5.1. Tartışma	48
5.2. Sonuç	74
5.3. Öneriler	76
Kaynakça	78
EKLER.....	88

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İsmine ve Kaynak Yazarlarının Adına/ Soyadına Yönelik Bilme Durumları ve Konuya İlişkin İfadeleri	24
Tablo 2. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların Türüne Yönelik Bilme Durumları ve Konuya İlişkin İfadeleri	26
Tablo 3. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların Edisyonuna Yönelik Bilme Durumları ve Konuya İlişkin İfadeleri.....	27
Tablo 4. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İçerisinde Yer Alan Bilgi Metinlerini Okuma Durumları.....	28
Tablo 5. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İçerisinde Yer Alan Bilgi Metinlerini Okumama Sebepleri.....	29
Tablo 6. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İçerisinde Yer Alan Sembollere İlişkin Bilme Durumları	31
Tablo 7. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Öğrencilerin Kaynakların İçerisindeki Sembolleri Bilememe Durumlarında İzledikleri Yollar	32
Tablo 8. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İçeriklerine İlişkin Bilme Durumları	33
Tablo 9. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Kaynak İçeriklerine İlişkin Öğrenci İfadeleri.....	34
Tablo 10. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynaklar Dışında Gelişimlerine Yönelik Farklı Basılı Kaynakları Araştırma Durumları.....	36
Tablo 11. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynaklar Dışında Gelişimlerine Yönelik Farklı Basılı Kaynakları Araştırma Sebepleri.....	37
Tablo 12. Öğrencilerin Keman Eğitiminde Basılı Kaynaklara Yönelik Farkındalık Durumları	38
Tablo 13. Kaynak Farkındalığına Sahip Olduğunu Belirten Öğrencilerin İfadelerine Yönelik Tema ve Alt Temalar	38

Tablo 14. Öğrencilerin Kaynak Farkındalığına Sahip Olma Durumlarına Yönelik Akademisyen Cevapları	40
Tablo 15. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Öğrencilerin Kaynak Farkındalığına İlişkin Akademisyen İfadeleri.....	41
Tablo 16. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Kaynak Farkındalığının Arttırılmasına Yönelik Akademisyen Önerileri	43
Tablo 16. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Kaynak Farkındalığının Arttırılmasına Yönelik Akademisyen Önerileri – Devamı	44
Tablo 17. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Kaynak Farkındalığının Arttırılmasına Yönelik Öğrenci Önerileri	45
Tablo 18. Keman Öğrencilerinin Basılı Kaynaklar ile Kaynak Yazarlarına İlişkin İfadeleri ve Literatürdeki Standart Kaynak İsimleri.....	49
Tablo 19. Keman Öğrencilerinin Basılı Kaynaklar ile Kaynak Türlerine İlişkin İfadeleri ve Literatürdeki Standart Kaynak Türleri	52
Tablo 20. Keman Eğitiminde Kullanılan Bazı Basılı Kaynakların Özellikleri.....	56

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
EK 1. <i>Etik Kurul Onay Belgesi</i>	88
EK 2. <i>Araştırma İzin Belgeleri</i>	89
EK 3. <i>Ölçme Araçları</i>	92



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireylerin doğuştan bir bilme arzusuna sahip olduğu ve bu arzunun yaşam boyu sürdüğü söylenebilir. “Aristoteles’in “insan doğası gereği bilmek ister” sözünde ifade ettiği gibi “zihin, dış dünyayı algılamaya başladığı andan itibaren yoğun bir merak duygusu ve bilme arzusu içerisinde olur” (Dirican, 2017, s. 174). Bilme arzusunun, bireylerde yoğun bir merak duygusu uyandıran; sorgulamaya, araştırmaya, keşfetmeye ve nihayetinde öğrenmeye iten önemli bir güce sahip olduğu düşünülebilir. Arslan (2012, s. 27), insanın kendisini çevreleyen dünyayı, içinde yaşadığı toplumu, geçmişini ve tüm yönleriyle kendisini tanımak ve bilmek istemesinin, insanı insan yapan en önemli özelliklerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, bireylerin dış dünyayı ve içsel dünyalarını bilmek istemeleri; bilme arzusunun esasen bir ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Bilme arzusunun bireylerin içsel dünyalarına odaklanarak kendilerini tanımalarına, anlamalarına, kendileriyle iletişim kurmalarına ve içsel gelişimlerini düzenleyebilmelerine olanak sağladığı düşünülebilir. “Bu bakımdan içsel süreç daha çok “bireysel gelişim” olarak anlaşılmaktadır” (Tekke, 2019, s. 1706). Bireylerin potansiyellerini keşfederek ve benliklerine yönelik farkındalık kazanarak bireysel gelişimlerini sağlayabilecekleri ve bu durumun “kendini gerçekleştirme” zemin hazırlayabileceği söylenebilir. Kendini gerçekleştirme, bireylerin yeteneklerini en verimli şekilde kullanabilmeleri ve bu güçlerini doğru yönde geliştirerek zirveye çıkarmaları olarak ifade edilebilir. “Jung'a göre her insanın amacı, kendini gerçekleştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için, bireyin önce kendini tanıması gerekir” (Oğlu, 2014, s. 5).

Bireylerin kendi yaşamlarına istedikleri şekilde yön verebilmeleri ve kendilerini gerçekleştirebilmelerinde, seçtikleri mesleğin önemli bir etkiye sahip olduğu

düşünülmektedir. Sarıkaya ve Khorshid (2009, s. 394), mesleğin, “her şeyden önce yetenekleri kullanma, kendini gerçekleştirme ve geliştirme yolu” olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında, doğru meslek seçiminin, bireylerin kapasitelerine, becerilerine, ilgi alanlarına ve kişilik özelliklerine uygun mesleki yönlendirme ile sağlanabileceği söylenebilir. Diğer bir yandan, bireylerin farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olması dolayısıyla, yıllar içerisinde çeşitli meslek dallarının oluştuğu ve günümüzde her bir meslek dalının ayrı bir uzmanlık alanı haline geldiği bilinmektedir. “Uzmanlaşmanın önemli olması mesleki ve teknik eğitimin önemini arttırmıştır” (Arı, 2009, s. 1).

Şahinkesen (1992, s. 691), mesleki ve teknik eğitimi en genel anlamda, “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme süreci” olarak tanımlamıştır. Günümüzde uzmanlık alanı haline gelen meslek dallarından biri de mesleki müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi, müzik sanatına ilgi duyan, bu sanatı profesyonel anlamda öğrenmek ve meslek edinmek isteyen bireylere gerekli müziksel yetkinlikleri kazandırmayı hedefleyen bir eğitim dalı olarak ifade edilebilir. “Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi veren pek çok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Bu kurumların genelinde amaç, öğrenciye müzik ana başlığı altında ilgili olduğu müzik branşına ait mesleki bilgileri kazandırmak ve ileriki mesleki yaşamlarına öncülük etmektir” (Sümbüllü ve Çelenk, 2017, s. 72). Bireylerin müzik yeteneklerinin keşfedilmesi, yüksek nitelikli bir eğitim ile var olan yeteneklerinin geliştirilerek en üst seviyeye getirilmesi, mesleki hedeflerine ulaşmalarında rehberlik edilmesi ve müzik yoluyla kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlanması gibi kazanımların, mesleki müzik eğitiminin hedefleri arasında yer aldığı söylenebilir.

Mesleki müzik eğitiminin alt dallarından biri olan çalgı eğitiminin ise, bireylerin belirli bir çalgıda uzmanlaşmalarını, bu çalgının eğitimini verebilecek ve öğretimini gerçekleştirebilecek seviyeye gelmelerini sağlayarak müziksel ve teknik bilgilerini/becerilerini geliştirmesi yönüyle müzik eğitiminin vazgeçilemez bir parçasını oluşturduğu söylenebilir. Coşkuner (2016, s. 3), çalgı eğitiminin amacının, “çalgısını müziğin ve müzik eğitiminin her dalında işlevsel olarak kullanabilen, teknik ve müzikalite yönünden gelişmiş bireyler yetiştirmek” olduğunu belirtmiştir.

Çalgı eğitimi kapsamında gerçekleştirilen derslerden birinin keman eğitimi olduğu bilinmektedir. “Keman eğitimi, keman çalmak için gerekli beceri ve bilginin kazandırıldığı süreç olarak tanımlanabilir ve bireylerin yaşına, bireysel özelliklerine,

eğitim türüne göre programlanmalıdır” (Öztosun-Çaydere ve Esmergül, 2016, s. 241). Kemanın tarihsel gelişim sürecine bakıldığında, keman yapısal bakımdan geliştikçe; keman eğitiminin de aynı doğrultuda değiştiği ve geliştiği görülmektedir. Bununla birlikte, dünyanın farklı bölgelerinde yetişmiş bazı önemli keman eğitimcilerinin; kemandaki tekniklerin doğru şekilde öğrenilmesi, geliştirilmesi, yaşanan problemlere çözüm getirilmesi gibi kazanımları hedefleyen basılı kaynaklar ortaya koydukları ve bu kaynak kitapların keman eğitimine önemli ölçüde katkı sağladığı bilinmektedir.

Kemanın ve keman yayının geçirmiş olduğu gelişim süreci ve bu sürecin devamı, aynı zamanda keman için yazılan eserler açısından da çeşitliliği beraberinde getirmiş, keman icracılığı da hem teknik hem müzikal seviye olarak bu durumla paralel bir şekilde ilerlemiştir. Bu ilerleme dönemin icracı besteci ve pedagogları tarafından alanlarında yaptıkları çalışmalarla sürdürülmüştür (Başak ve diğerleri, 2020, s. 920).

Basılı kaynakların bireysel keman eğitiminde kullanımının, eğitim sürecinde hedeflenen becerilerin kazanımı ve gelişimini desteklediği; yaşanan problemlere çözüm sunduğu ve daha nitelikli bir keman eğitiminin kuşaktan kuşağa aktarılmasına olanak sağladığı düşünülmektedir. Söz konusu kaynak kitapların, birçok ülkede keman eğitimi sürecinde kullanıldığı; Türkiye’de ise mesleki ve özengen müzik eğitimi verilen kurumlardaki keman derslerinde aktif olarak kullanıldığı bilinmektedir. Bu bağlamda, özellikle keman eğitimcilerinin söz konusu basılı kaynaklara hâkim olmasının ve öğrencilerine bu yönde bir farkındalık kazandırmasının, başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Keman tekniklerine ait kuramsal bilgileri içeren yerli ve yabancı basılı kitaplar, keman eğitimi, keman müziği besteciliği ve keman icracılığında müzik tarihi boyunca söz sahibi olmuş eğitimci, besteci ve icracılara ilişkin tarihsel dokümanlar, kitaplar, araştırma yayınları, müzik yorumu ve keman çalma tekniğine ait her türlü yerli ve yabancı yayınlar, ansiklopedi ve sözlükler, v.b. keman eğitiminde eğitimcinin bilmesi, sahip olması ve derslerinde de kullanması gereken diğer kaynaklardır (Akıncı, 1998, s. 8).

Mesleki keman eğitiminde kullanılan yerli ve yabancı basılı kaynakların isimleri, yazarları, türleri, edisyonları, cilt sayıları gibi özelliklerinin bilinmesinin ve kaynak içeriğine hâkim olunmasının; kaynakların amacına uygun ve doğru olarak kullanımını

sağladığı söylenebilir. Örneğin, keman eğitiminde kullanılan farklı dillerde basılmış kaynak kitapların, bilgi metinleri okunmadan yalnızca notalara odaklanması, o kaynağın bilinçli ve doğru çalışılmasını engelleyerek eksik veya yanlış bir çalışmaya sebebiyet verebilmektedir. Bu sebeple, basılı kaynakları bilinçli kullanmanın, gelişimi destekleyebileceği ve başarıyı arttırabileceği söylenebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin basılı kaynaklara ilişkin farkındalığa sahip olmalarının, nitelikli keman eğitimcisi olarak yetişmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin keman eğitimi sürecinde kullanılan basılı kaynaklara ilişkin farkındalığa sahip olmalarının, nitelikli keman eğitimcisi olarak yetişmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmesi sebebiyle, bu araştırmada lisans düzeyindeki öğrencilerin keman eğitiminde kullanılan basılı kaynaklara yönelik farkındalıklarının ve konuya ilişkin akademisyen görüşlerinin incelenmesi planlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıkları Nasıldır ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşleri Nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri ise;

1. Keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynakların türüne, yazarına, edisyonlarına ve içeriklerine ilişkin farkındalıkları nasıldır?
2. Keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynaklara yönelik farkındalık durumları nasıl şekillenmiştir?
3. Keman eğitimi veren akademisyenlerin, öğrencilerin kaynak farkındalığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Keman eğitimi veren akademisyenlerin ve keman öğrencilerinin kaynak farkındalığı sağlanması yönünde önerileri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, lisans düzeyindeki keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynak kitapların türüne, yazarına, edisyonlarına, içeriklerine ilişkin farkındalıklarının ortaya konması ve keman eğitimi veren akademisyenlerin konuya ilişkin düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireysel keman eğitimi derslerinde, kemanda teknik davranışların doğru kazanımını sağlamak ve bu davranışların gelişimini desteklemek amacıyla; metotlar, teknik çalışma kitapları, etüt kitapları, gam kitapları, çeşitli eserlerden oluşan repertuar kitapları, albüm ve derleme kitapları vs. gibi materyallerin kullanıldığı bilinmektedir. Keman eğitimi kapsamında Türk ve yabancı keman eğitimcilerine ait kaynakların isminin, türünün, yazarının bilinmesi, edisyon özelliklerinin farkında olunması ve kitapların içeriğine hâkim olunması durumlarının; kaynakların doğru ve amacına uygun olarak kullanılmasını sağladığı düşünülmektedir. Basılı kaynakları bilinçli kullanmanın, gelişimi destekleyebileceği ve başarıyı arttırabileceği, bununla birlikte; bu kaynaklara yönelik farkındalığın yüksek olmasının, başarıya ulaşmada yadsınamaz bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonucunda ortaya konulacak olan farkındalık durumları, nitelikli keman eğitimcisi yetiştirmede önemli bir unsur olduğu düşüncesi yönüyle araştırılmaya değer görülmüştür ve alan yazına bu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğrencilerin, görüşmelerde sorulan soruları içtenlikle ve ayrıntılı olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında Ege Bölgesinde bulunan üniversitelerin (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi) Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenimini sürdüren, “Bireysel Çalgı Eğitimi 5-Keman”, “Bireysel Çalgı Eğitimi 6-Keman” derslerini başarıyla tamamlamış; “Bireysel Çalgı Eğitimi 7-Keman” dersini başarıyla tamamlamış veya derse aktif olarak devam ediyor olan keman öğrencilerine ve bu dallarda görev yapan, “Bireysel Çalgı Eğitimi 5-Keman”, “Bireysel Çalgı Eğitimi 6-Keman”, “Bireysel Çalgı Eğitimi 7-Keman” derslerini vermiş veya veriyor olan öğretim elemanlarına ulaşılması planlanmıştır. Ancak Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde belirlenen ölçütlere sahip öğrencilerin bulunmadığı görülmüştür. Bu kapsamda, belirlenen ölçütler çerçevesinde; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde 5 öğretim elemanı ile 7 öğrenciye, Dokuz Eylül Üniversitesinde 1 öğretim elemanı ile 6 öğrenciye, Pamukkale Üniversitesinde 1 öğretim elemanı ile 1 öğrenciye ulaşılmıştır.

1.7. Tanımlar

Çalgı Eğitimi: “Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitiminde çalgı öğrenme süreci, bir çalgıyı çalabilme becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasıdır” (Özmenteş, 2005, s. 89).

Çalgı: “Müzik yapmak amacıyla kullanılan her türlü ses verebilen alet; çalgı aleti, saz, enstrüman” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.).

Egzersiz: “Belirli bir beceriyi geliştirmek için yapılan veya uygulanan bir şey” (Britannica Dictionary, n.d.)

Eğitim: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme; terbiye” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.).

Etüt: “Bir müzisyenin teknik becerilerini geliştirmek için çalınması amaçlanan bir müzik parçası. Kelime Fransızcada “çalışma” anlamına gelir” (Cambridge Dictionary, n.d.)

Farkındalık: “Bir şeyin var olduğunu bilmek veya belirli bir şey hakkında bilgi veya deneyime sahip olmak” (Cambridge Dictionary, n.d.)

Kaynak: “Bir bilim dalının çeşitli konuları üzerinde yazılmış ve yayımlanmış çalışmaların türü; alan yazını, literatür” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.).

Keman Eğitimi: “Keman eğitimi, keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturduğu toplulukların devinîşsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değışiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci diye tanımlanabilir” (Uslu, 2012, s. 2).

Keman: “Dört teli olan, çenenin altına dayayarak çalınan yaylı saz” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.).

Materyal: “Yazılı, sözlü, görüntülü, kaydedilmiş her türlü belge” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.).

Müzik Eğitimi: “Müzik eğitimi, bireylerde bilinçli müzik yaşantıları oluşturmaya amaçlar” (Kalaycıoğlu ve Erim, 2016, s. 106).

Müzik: “Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş (örüntülenmiş) seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür” (Uçan, 2018, s. 6).

Metot: “Öğretim amacıyla materyalin sunumunda izlenen sistematik bir plan” (Merriam-Webster Dictionary, n.d.)

Öğrenme: “Bilgi edinme etkinliği” (Cambridge Dictionary, n.d.)

Teknik: “Bir beceri gerektiren etkinliği gerçekleştirme biçimi” (Cambridge Dictionary, n.d.)

Üstbiliş: “Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme, kontrol etme ve düzenleme becerisini içerir” (Walker ve diğerleri, 2025, s. 1-2).

Üstbilişsel Farkındalık: “Bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgiye sahip olması ve kendi öğrenmesini planlı ve düzenli olarak yürütmesidir” (Yokuş, 2009, s. 44).

Müzik Öğretmeni: “Bireye kendi yaşantısı yoluyla istendik müziksel davranış kazandırmada birinci derecede rol oynayan özne, müzik öğretmenidir” (Akbulut, 2006, s.25).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında; toplum olarak ilerleyebilmek, gelişebilmek ve çağa uyum sağlayabilmek için araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı kişiliğe sahip; kendini geliştirmeye odaklı ve üretme arzusu içinde olan bireylere ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Bu bağlamda belirtilen özelliklere sahip bireylerin, çağdaş ve yüksek nitelikli bir eğitim ile yetiştirilebileceği söylenebilir. Yılmaz'ın (2007, s. 156), “Yetiştirilecek insan tipinin çağın gerektirdiği bilgilerle donanması her eğitim sisteminin başlıca hedefleri arasında yer almaktadır” şeklindeki ifadesi, çağın gerektirdiği insan profiline önemini vurgulamaktadır.

2.1. Eğitim

Geçmişten günümüze bakıldığında, gelişmiş ülkelerin en çok önem verdiği alanlardan birinin eğitim olduğu görülmektedir. “Eğitilmek ve öğrenmek gereksinimi, insanın doğasında mevcut olan en temel özelliktir” (Kayıran, 1998, s. 781). Eğitim, başka bir deyişle nitelikli bir eğitim; erken yaşlardan itibaren bireylerin kendilerini tanımalarına, keşfetmelerine, yeteneklerinin farkına varmalarına ve yetenekleri doğrultusunda gelişerek kendi yaşam ideallerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir. “Buna göre eğitimden, bireyin kendini keşfetmesini ve onun sağlıklı kişilik gelişimini sağlayacak tüm yönlerinin geliştirilmesi ve böylece daha kaliteli bir yaşama ulaştırılması beklenmektedir” (Keyifli, 2013, s. 111).

Eğitimin, söz konusu kazanımları sağlayarak yüksek nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ve böylelikle medeni toplumların oluşturulmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Kayıran (1998, s. 780), eğitimi, “kişinin yeteneklerini kendi

ihtiyaçları ve toplumun amaçları doğrultusunda geliştirmesini sağlayan öğrenme içi ve bu için nasıl yapılacağı üzerindeki yöntem ve uygulamaların tümü” olarak tanımlarken, Sarıbaş ve Babadağ (2015, s. 19) eğitimi, “bilgi ile etkileşime girerek, öğrenme ve öğretme yoluyla bireysel anlamda yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın, toplum olarak gelişme ve ilerlemenin başlıca yolu” olarak ifade etmiştir.

2.2. Müzik Eğitimi

Eğitimin önemli alt boyutlarından biri de müzik eğitimidir. Müzik eğitiminin birçok tanımını bulunmakla birlikte, temelde müzik eğitimi; müziği tanımayı, anlamayı, sevmeyi ve müziksel davranışları/becerileri geliştirmeyi hedefleyen, çok yönlü bir eğitim alanı olarak tanımlanabilir. “Bu bağlamda, eğitimin bütün dallarında olduğu gibi müzik eğitiminde de amaç bireyi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel açıdan geliştirmek ve onun davranışlarında bu yönde istendik değişiklikler oluşturmaktır” (şendurur ve Akgl-Barış, 2002, s. 166). Müzik eğitiminin, bireylerin müzik ile olan ilişkisine göre şekillenerek çeşitli türlerde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Uçan (2018, s. 3), müzik eğitiminin; “*genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi* olmak üzere 3 ana tre” ayrıldığını ifade etmiştir. Genel müzik eğitiminin yaş fark etmeksizin her bireye, özengen müzik eğitiminin, müziğin herhangi bir dalına yönelik ilgisi olan bireylere, mesleki müzik eğitiminin ise bir müzik dalında uzmanlaşmayı ve müziği meslek haline getirmeyi amaçlayan bireylere yönelik olduğu söylenebilir. Platon, müziğin ve müzik eğitiminin önemini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Gençlerimiz sağlam bir iklimin insanları gibi, çevrelerindeki her şeyden faydalansınlar, güzel ülkelerde bir meltemin kanadında gelen sağlık gibi, sanat eserleri de onların gözlerine, kulaklarına mutlu etkiler sağlayan birer kaynak olsun. Gençlerimiz, ta çocukluktan güzelliği sevmeye, güzele benzemeye, onunla bir olmaya, kaynaşmaya zensinler! Müzik eğitimi, bundan ötürü eğitimlerin en iyisidir. Hiçbir şey insanın içine ritim ve düzen kadar işlemez. Müzik eğitimi gereği yapıldı mı insanı yüceltir, özünü güzelleştirir. Kötü yapılnca da bunun tersi olur (Platon, M 470-399; ev. Eyüboğlu ve Cimcoz, 2019, s. 94).

Platon’un, yukarıda yer verilen söyleminin, genel müzik eğitimini ve özengen müzik eğitimini kapsadığı sylenabilir. Mesleki müzik eğitiminde, Platon’un belirttiği

kazanımların yanı sıra; seçmiş olduğu çalgıda uzmanlaşmış, bu çalgının eğitimini verebilecek ve öğretimini gerçekleştirebilecek, çalgısını meslek hayatında aktif olarak kullanabilen, öğrenmiş olduğu müziksel bilgi ve becerileri çağdaş yöntemlerle yeni nesillere aktarabilen müzik eğitimcilerinin yetiştirilmesinin hedeflendiği bilinmektedir.

2.3. Çalgı Eğitimi

Mesleki müzik eğitiminin alt boyutlarından biri de çalgı eğitimidir. Ülkemizde mesleki müzik eğitimi kapsamında verilen çalgı eğitimi ile, öğrencilere kendi seçmiş oldukları çalgıda doğru tekniğin (duruş, tutuş vb.) kazandırılmasının ardından, temel becerilerle birlikte çalgılarını profesyonel olarak icra edebilecek düzeye gelmelerinin hedeflendiği söylenebilir. Bununla birlikte; çalgı eğitiminin, öğrencilerin mesleki yaşamlarında çalgılarına hâkim olmalarını ve çalgı öğretimini gerçekleştirebilmeleri için gerekli yeterliklere sahip olmalarını sağladığı bilinmektedir. Tanrıöver ve Tanrıöver (2015, s. 555), çalgı eğitimi yoluyla öğrencinin yeteneğini geliştireceğini, müzikle ilgili becerilerini zenginleştireceğini, müzik beğenisini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışacağını; ayrıca çalgı eğitimi yoluyla öğrencilerin müziksel işitmelerini, birlikte müzik yapma yeteneklerini geliştireceklerini ve düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları edineceklerini ifade etmiştir.

Her meslek dalında ve uzmanlık alanında olduğu gibi çalgı eğitiminde de başarıya ulaşabilmenin planlı, programlı, disiplinli ve istikrarlı çalışmaya bağlı olduğu bilinmektedir. Çalgı eğitiminde başarı elde edilebilmesi için ilk olarak öğrencinin çalgısını sevmesinin ve çalgısına yönelik olumlu tutum geliştirmesinin gerekli olduğu söylenebilir. “Akademik motivasyon ve tutum, bireylerin çalgı başarılarını doğrudan etkileyebilen kavramlardır. Bu yüzden müzik öğretmeni adaylarının, çalgılarına hâkim olmaları ve çalgılarında başarılı olabilmeleri için akademik motivasyonlarının ve tutumlarının yüksek olması gerekmektedir” (Çaylak, 2022, s. 4). Bu bağlamda, öğrencinin çalgısına yönelik olumlu tutum geliştirebilmesi ve doğru çalışma tekniklerini öğrenebilmesi konusunda çalgı eğitimcisinin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Çalgı eğitimcisinin öğrencinin nasıl iyi öğrenebildiğini, hangi durumlarda öğrenemediğini bilmesinin ve bilgiyi nasıl alabildiği, nasıl kalıcı hale getirebildiği gibi zihinsel durumlarına yönelik bir farkındalık oluşturmalarının, öğrencinin bireysel çalgı

çalışma sürecini olumlu yönde şekillendirebileceği söylenebilir. Karaoğlu-Yılmaz ve diğerleri (2019, s. 2), bireyin en iyi nasıl öğrendiğini bilmesinin, öğrenme için etkin stratejiler geliştirebilmesinin ve bunları kullanabilmesinin, öğrenme süreci sonucunda neyi ne kadar öğrenebildiğine ilişkin öz değerlendirme yapabilmesinin üstbilişsel farkındalığın bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin herhangi bir konudaki bilgisinin farkında olması, yani, bildiğini bilmesi ve algılaması olarak tanımlanabilir. Öztürk ve Kurtuluş (2017, s. 763), üstbilişsel farkındalığı; “bireyin düşünme ve öğrenme sürecini yönetebilmesi ve öğrenme sürecinde neyi bilip bilmediğinin farkında olması” olarak tanımlamıştır. Aşağıda yer alan Çin atasözünün, üstbilişsel farkındalığın önemini vurguladığı düşünülmektedir:

Bilmeyen ve bilmediğini bilmeyen bir aptaldır. Ondan sakının. Bilmeyen ve bilmediğini bilen bir öğrencidir. Ona öğretin. Bilen ve bildiğini bilmeyen uykudadır. Onu uyandırın. Bilen ve bildiğini bilen akıllıdır. Onu izleyin (Manav, 2011, s. 104).

2.4. Keman Eğitimi

Mesleki çalgı eğitiminin bir alt boyutu olan keman eğitiminin, öğrencilerin mesleki yaşamda çalgılarını aktif olarak kullanabilme becerisinin ve keman eğitimciliği için sahip olunması gereken niteliklerin kazandırılmasını hedeflediği bilinmektedir. “Eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında yapılan keman eğitimi, ileride derste çalgısını rahat kullanabilen, yeri geldiğinde bu çalgıyı, kendi düzeyine uygun biçimde öğretebilen, sanatçı yanı olan öğretmenler yetiştirilmesi bakımından önemlidir” (Uslu, 2012, s. 3). Tüm çalgı eğitimlerinde olduğu gibi, keman eğitiminin de bir süreçten oluştuğu söylenebilir. Keman eğitiminin başlangıcında, iyi bir duruş, kemanın ve yayın doğru tutuşu, yayın teller üzerinde ve tel geçişlerinde teknik açıdan doğru kullanımı ve temiz ses üretebilme gibi temel kazanımların hedeflendiği bilinmektedir. “Keman eğitime teknik açıdan bakıldığında gerekli olan unsurlar, bedenın doğru biçimde duruşuyla başlar, devamında kemanı ve yayı doğru tutmak, kol, bilek el ve parmakları doğru konuşturmak, sol el ve sağ el teknikleri gibi temel davranışlardan oluşur” (Parasız, 2009, s. 20). Bu doğrultuda, keman eğitimi sürecinde öğrencilerin temel teknikleri/davranışları doğru şekilde kazanmalarının ve bu süreçte

doğru alışkanlıklar edinmelerinin başarıya ulaşmalarında önemli olduğu söylenebilir. Diğer bir yandan, hedeflenen tekniklerin/davranışların yanlış öğrenilmesinin, ilerleyen zamanlarda zorluk yaratabileceği ve yanlış öğrenilen tekniklerin/davranışların düzeltilme sürecinin zor ve yıpratıcı olabileceği düşünülmektedir. Çilden (2006, s. 4-5), “çalgi eğitiminde, edinilmiş yanlış teknik alışkanlıkların düzeltilmesinin, o tekniğin ilk kez öğrenilmesinden çok daha güç olduğunun bilinen bir gerçek” olduğunu önemle vurgulamıştır.

Keman çalmak için gerekli temel davranışların kazandırılmasının ardından, öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyi, algısı, yeteneği, kemana ve öğretmenine yönelik tutumu vs. gibi unsurlar dikkate alınarak öğretim programı hazırlanmasının, başarıya ulaşmada önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. “Nitelikli öğrenmenin ve etkili keman çalmanın gerçekleşebilmesi için öğrenci odaklı bir eğitimin planlanması öğrenme- öğretme sürecinde önemlidir” (Akdeniz ve Akdeniz, 2020, s. 1338). Ülkemizde gerçekleştirilen mesleki keman eğitimi sürecinin temel yapı taşlarının öğrenci, öğretmen ve öğretim programı olduğu söylenebilir. Keman eğitiminde başarıya ulaşmada önemli olduğu düşünülen unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

- Keman eğitimcilerinin, keman öğretimini gerçekleştirebilecek düzeyde kemana hâkim olmaları ve keman için yazılan seçkin eserlerden/teknik çalışmalar için yazılan basılı kaynak kitaplardan oluşan zengin bir repertuvara hâkim olması,
- Öğrencilerin kişisel özelliklerinin ve fiziksel/zihinsel yeterliklerinin tanınması,
- Yeteneklerinin keşfedilmesi,
- Düzenli, istikrarlı ve disiplinli çalışma alışkanlıkları kazandırılması,
- Çalgısında başarılı olabilmesinde ve hedeflerine ulaşmasında rehberlik edilmesi,
- Doğru ve etkili keman çalabilmesi için gerekli tekniklerin, davranışların ve alışkanlıkların kazandırılması;
- Keman öğrenimleri boyunca ilgi, istek, motivasyon ve tutumlarının yüksek tutulması,
- Keman eğitimi sürecinde egzersiz, etüt ve eser seçimlerinde, çalışmaların verimli olabilmesi amacıyla öğrencilerle birlikte seçim yapılması,
- Keman derslerinde çağdaş eğitim yöntemlerinin kullanılması,
- Öğrencilere olumlu tutum sergilenerek eğlenceli ve keyifli bir ders ortamının oluşturulması,

- Öğrencilerin yaşadıkları problemleri keşfetmelerinde, problemleri çözebilmeleri için doğru yöntem ve teknikleri öğrenmelerinde, yaşanan problemlerin daha sonra tekrar yaşanmaması için çözüm bulma becerilerinin geliştirilmesinde ve keman eğitimi sürecinde öğrencilerin mezun olduktan sonraki çalgı çalışma süreçlerinde kendi kendilerinin rehberi olabilmeleri yönünde yol gösterilmesi,
- Öğretim programlarının, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına istinaden özenle hazırlanması,
- Öğrencinin aktif olduğu bir süreç olarak ilerlemesine dikkat edilerek öğretim planlamalarının yapılması ve belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için süreç boyunca çalışmaların titizlikle yürütülmesi.

Nitelikli keman eğitiminin gerçekleştirilebilmesinde yukarıda belirtilen unsurların belirleyicisi ve en önemlisinin öğretmen olduğu söylenebilir. Çilden (2006, s. 544), konuyla ilgili düşüncelerini “Çalgı eğitiminde öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, niteliği etkileyen üç temel faktör sayılabilir. Bu faktörlerden en önemlisi kuşkusuz ki öğretmendir” şeklinde ifade etmiştir. Akdeniz ve Akdeniz (2020) ise, “Nitelikli Keman Eğitiminde Öğretmen Faktörü” başlıklı çalışmalarında, keman eğitimi sürecinde öğretmenlere yönelik beklentileri altmış beş maddede sıralamış, bununla birlikte; öğretmenin süreçteki önemine dair şu sözleri belirtmiştir:

Tüm eğitim alanda olduğu gibi keman eğitiminde de öğretmen faktörü nitelikli bir eğitim için oldukça önemlidir. Keman öğretmenin bilgi, beceri ve donanımlarının yanı sıra, bunları öğrenciye aktarabilmesi, bu aktarımın ne şekilde olduğu, derslerindeki tutum ve davranışları da eğitim kalitesini etkiler (Akdeniz ve Akdeniz, 2020, s. 1342).

Diğer bir yandan, Çilden’in (2006) “Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi” başlıklı çalışmasında, çalgı eğitiminde başarıya ulaşmanın gerekliliklerine dair ifadesi, çalgı eğitiminde öğretmen rolünün önemini destekler niteliktedir:

Çalgı eğitiminde başarılı olabilmek için de; öğretilen çalgıyla ilgili öncelikle temel tekniklerin öğretmen tarafından çok iyi bilinmesi ve öğrenciye çok iyi aktarılıp öğretilmesi için gerekli bütün çalışmaların sabırla ve ısrarla yapılması ve yaptırılması, bunun için gerekli olan çalışma programlarının öğrenciye göre düzenlenmesi, kontrollerinin yapılması gerekmektedir (Çilden, 2006, s. 543).

Mesleki keman eğitimi verilen kurumlarda, öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli öğretim materyalleri kullanıldığı bilinmektedir. “Çalgı eğitiminde kullanılan çalışma kaynaklarının çeşitliliği, eğitim sürecinde istendik müziksel davranışların, kazandırılması, geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır” (Burubatur, 2006, s. 20). Bu süreçte kullanılan öğretim materyalleri, yardımcı materyaller (doğru teknik kazanımı amacıyla kullanılan aparatlar) ve yardımcı kaynaklar (yazılı/basılı kaynak kitaplar) olmak üzere iki grupta sınıflandırılabilir. Yardımcı materyallerin; kemanın ve yayın doğru tutuşu, sol eldeki parmakların, bileğin ve kolun doğru biçimde duruşu, parmakların tuşe üzerindeki doğru duruşu, sağ elde parmakların, bileğin ve kolun doğru konumlandırılması ve doğru yay çekme gibi teknik davranışların kazanımını sağlamak veya bu davranışlarda yaşanan sorunları gidermek için kullanılan çeşitli aparatları kapsadığı söylenebilir. Alkoç ve Fidan-Erten (2022, s. 12), “Keman Eğitiminde Kullanılan Yardımcı Materyaller” adlı çalışmalarında; “keman eğitimine katkı sağlaması ve hedeflenen davranışların kolayca öğrenilmesi açısından, keman öğrencileri ve eğitimcileri ile buluşturulması” amacıyla yardımcı materyallere yer vermiştir. Keman eğitiminde kullanılan yardımcı kaynaklar ise; metotlar, etüt kitapları, teknik çalışma kitapları, albüm ve derleme kitapları şeklinde sıralanabilir. Söz konusu yardımcı kaynakların, kemanda teknik davranışların kazanımının sağlanması ve bu davranışların gelişiminin desteklenmesi amacıyla kullanıldığı bilinmektedir.

Gerekli temel bilgiler, çalışma yolları ve tekniklerin aktarıldığı metotlar, hem öğrenme hem de kazanılan davranışları geliştirme olanağı sunan etüt ve egzersizler, hazırlandıkları veya düzenlendikleri dönemin müziksel özelliklerine göre farklılıklar göstermektedirler. Zorluk seviyelerine göre de çeşitlilik içeren metot, etüt ve egzersiz kitapları eğitim süreci içerisinde yapılan etkinliklerin temel öğretim materyalleridir (Burubatur, 2006, s. 1).

Bu bağlamda, basılı kaynakların amacına ve işlevine uygun kullanılmasının, kaynakta hedeflenen kazanımların sağlanmasında kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.5. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla ilgili yurt içi araştırmalar ve araştırmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu çalışmaya ilişkin alan yazında yer alan ulusal araştırmalar aşağıdaki gibidir;

Kurtaslan'ın (2014) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimine Yönelik Repertuar Kazanım Durumlarının İncelenmesi” çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine yönelik repertuar kazanım durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, betimsel çerçevede durum tespiti yapılmıştır. Bu kapsamda 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Niğde Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 4. sınıfta farklı çalgılarda öğrenim gören 20 müzik öğretmeni aday ile çalışılmış ve çalışmada müzik öğretmeni adaylarının genel anlamda repertuar kazanımında zorlandıkları, etütlere yönelik repertuarı çoğunlukla kazandıkları ancak eserlere yönelik repertuarı kazanıp kazanmama durumlarında eşitliğin söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya, keman öğrencilerinin etüt repertuarı durumlarının incelenmesi sebebiyle, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir

Gülüm ve Karabulut'un (2016) “Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Keman Eğitimi Alan Öğrencilerin Müzikal Dinamikleri Bilme ve Uygulama Durumlarının İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)” çalışmasında Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında keman eğitimi alan öğrencilerin müzikal dinamikleri bilme ve uygulayabilme durumlarının incelenmesi, incelenen bu iki durumun birbirleri ile etkileşiminin nasıl olduğunun ortaya koyulması, uygulama aşamasında müzikal dinamikler üzerinde farkındalık yaratmanın etkilerinin ölçülmesi, mezun oldukları lise türlerine ve sınıf düzeylerine göre bu durumların farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışmada, deneysel ve betimsel yöntem bir arada uygulanmıştır. Bu kapsamda, AÜKKEF Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü ve dördüncü sınıf keman öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, müzikal dinamikleri uygulamada, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından bir farklılık olmadığı, müzikal dinamikleri bilmenin bunları uygulamaya yardımcı olmadığı, basit farkındalıklar yaratmanın müzikal dinamiklerin çalınmasına olumlu katkısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya, öğrencilerin müzikal dinamikleri

bilme ve uygulayabilme durumlarının ölçülmesi ve müzik eğitiminde farkındalık kavramının vurgulanması gibi sebeplerden dolayı, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.

Bahar ve Okay’ın (2020) “Müzik Öğretmenliği Programı Viyola Öğrencilerinin Çalgı Eğitimleri Hakkındaki Farkındalıkları” çalışmasında müzik öğretmenliği programı viyola öğrencilerinin çalgı eğitimleri hakkındaki farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında eğitim alan 10 viyola öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin bireysel çalgı eğitimine ilişkin deneyimlerini ve algılarını nitel yöntemlerle değerlendirerek, eğitim süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek veriler sunulmuştur. Bu araştırmaya, viyola öğrencilerinin viyola eğitimlerine dönük geçmişe, şimdiye ve geleceğe dönük düşüncelerinin değerlendirilmesi sebebiyle, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.

Tanınmış ve Pehlivan’ın (2020) “Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Öğrenim Görmekte Olan Keman Öğrencilerinin Süslemelere İlişkin Bilişsel ve Devinişsel Düzeylerinin Karşılaştırılması” çalışmasında Müzik Eğitimi Anabilim Dalları keman öğrencilerinin süslemelere ilişkin bilişsel ve devinişsel düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda, GÜGEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda lisans öğrenimi gören ve gönüllülük esası ile araştırmaya katılmış 23 keman öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun süslemeleri tanımadı ve uygulamada kendilerini tam anlamıyla yeterli bulmadıkları, süslemeleri bilmeye ilişkin düşük puanlar aldıkları ve puanlarının sınıflarına göre farklılık göstermediği, süslemelere ilişkin yeterli bilişsel düzeye sahip olmadıkları, süslemelere ilişkin yeterli devinişsel düzeye sahip olmadıkları, süslemelere ilişkin bilişsel ve devinişsel düzeyleri arasında orta derecede pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya, öğrencilerin 4 yıllık keman eğitimleri süresince notaları doğru ve temiz çalma üzerine yoğunlaştıkları; müzikal terimler, nota üzerindeki işaretler ve süslemelere gereken özeni göstermedikleri, dolayısıyla öğrendikleri bilgiyi daha iyi uygulamaya dönüştürebilmeleri için bilişsel düzeylerini geliştirme çalışmalarının gerekli olduğunun vurgulanması sebebiyle, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.

Alkoç ve Erten’in (2022) “Keman Eğitiminde Kullanılan Yardımcı Materyaller” adlı çalışmada keman eğitiminde kullanılan yardımcı materyalleri

sınıflandırıp bir araya getirmek ve açıklamak amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak ele alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmada verilerin toplanmasına yönelik araştırmacıların ulaşabildiği makale, dergi, internet tarayıcısı, müzik kitapları ve tez çalışmalarından yararlanılmıştır. Çalışmada materyaller keman tutuşu, arşe (yay) tutuşu, sol el tutuşu, ritim öğretimi, arşe ve tuşe üzerinde kullanılan yardımcı materyaller olmak üzere altı ayrı grupta incelenmiştir. Her materyal kendi grubu içerisinde görsel alıntılarla gösterilmiş ve açıklanmıştır. Bu araştırmaya, keman eğitime katkı sağlaması ve hedeflenen davranışların kolayca öğrenilmesi açısından öğrencilerin yaşadıkları problemleri çözebilecek, bireyin de kendi kendine kullanabileceği yardımcı materyallerin bir araya getirilerek keman öğrencileri ve eğitimcileri ile buluşturulmasının hedeflenmesi gibi sebeplerden dolayı, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.

Kılıç ve Döğër'in (2024) "Güzel Sanatlar Liseleri Keman Öğrencilerinin Süslemelerin Açılımlarıyla İlgili Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında Güzel Sanatlar Liseleri keman ders kitaplarında yer alan süslemelerin açılımlarıyla ilgili öğrencilerin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak ve Güzel Sanatlar Liselerinde yürütülmekte olan keman derslerinin süslemeler konusu açısından daha işlevsel bir yapıya ve işlerliğe kavuşturulmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışma, betimsel yöneme dayalı bir desen yöntemi kullanılarak ele alınmıştır. Bu kapsamda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Çankaya Güzel Sanatlar Lisesi (Ankara), Kadriye-Kemal Güler Güzel Sanatlar Lisesi (Balıkesir), Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi (İstanbul), Işıl Saygın Güzel Sanatlar Lisesi (İzmir), Muğla Güzel Sanatlar Lisesi (Muğla), İlkadım Güzel Sanatlar Lisesi (Samsun), Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Lisesi (Malatya), Gaziantep Ticaret Odası Güzel Sanatlar Lisesi (Gaziantep), Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi (Mersin), Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesi (Hatay) ve Diyarbakır Güzel Sanatlar Lisesi (Diyarbakır) 11. ve 12. sınıflara devam edip, öğrenim gören 168 keman öğrencisi ile çalışılmış ve çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının süsleme sembol ve işaretlerinin açılımını bilmedikleri, açılımı en çok bilinen süslemenin tril, en az bilinen süslemenin ise grupetto olduğu şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmaya, keman öğrencilerinin bir konu hakkındaki bilgi düzeylerinin tespitinin yapılması ve araştırma sonucunda daha işlevsel bir yapı hedeflenmesi gibi sebeplerden dolayı, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.

Taşdemir ve Arapgirlioğlu'nun (2024) "Keman Öğretiminde Kullanılan Metotların Çeşitliliği ve Kullanım Nedenlerinin İncelenmesi" çalışmasında Türkiye'deki konservatuarlarda çalgı eğitimi keman derslerini yürüten öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda, keman öğretiminde kullanılan metot, etüt ve kapris türündeki eserlerin çeşitliliği, ders içi uygulanma biçimleri ve nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, betimsel türdeki tarama modeli ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ele alınmıştır. Bu kapsamda 12 üniversitenin konservatuarlarında keman derslerine giren 29 öğretim elemanı ile çalışılmış ve çalışmada öğretim elemanları tarafından keman derslerinde en fazla kullanılan metotların Rode, Dont ve Kreutzer'e ait metotlar olduğu, Türk besteci-kemancılar tarafından yazılmış metotlar arasında Ömer Can Keman Eğitimi metotlarının sıklıkla kullanıldığı, öğretim elemanlarının teknik kazanıma ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik metotların içerisinden belli etütler seçerek çalışmalar yaptırdıkları şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmaya, keman derslerinde kullanılan kaynakların çeşitliliği, uygulanma biçimleri ve nedenlerinin araştırılması gibi sebeplerden dolayı, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.

2.6. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Yang'ın (2006) "Violin Etudes: A Pedagogical Guide, Doctoral Dissertation" çalışmasında, bireysel etütlerin seçilme kriterleri, belirli teknik unsurları gerçekleştirme hedefi ve öğretimde ne kadar yaygın kullanıldıkları üzerine; seçilen etütlerin tarihsel veya analitik bir bakış açısından ziyade pedagojik bir perspektiften nasıl etkili şekilde çalışabileceğine dair ayrıntılı yönergeler sunulması amaçlanmıştır. Çalışma, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, tanımları, tarihsel arka planı içermekte ve farklı türde etütleri tanıtmaktadır. İkinci bölümde, Rodolphe Kreutzer, Pierre Rode ve Jakob Dont'un etütleriyle, keman çalma teknik yönlerini güçlendiren etütler tanımlanmaktadır. Üçüncü bölüm, Wieniawski ve Paganini'nin konser etütlerini incelemektedir. Çalışmada her bir etüt kitabının genel arka planını, besteciye, bestelenme zamanını ve bazı özellikler sunulurken; seçilen etütler teknik açıdan ayrıntılı bir şekilde tanımlanmakta ve çalışma yöntemleriyle birlikte ele alınmaktadır. Bu araştırmaya, çeşitli keman etüt türlerinin tarihsel yönleriyle tanıtılması, keman edebiyatında öne çıkmış olan bestecilerin teknik açıdan güçlü etütlerin ve konser etütlerinin yer alması, etütler üzerine detaylı incelemeler

yapılarak etkili çalışma yöntemlerinin sunulması gibi sebeplerden dolayı, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.

Badillo ve Carnicar'ın (2017) "Métodos y Tratados de Iniciación al Estudio del Violín en el Siglo XIX" çalışmasında, tarihsel enstrüman öğreniminin giderek yaygınlaşmasına rağmen, detaylı öğretim sunan metot kitaplarının sınırlı olması sebebiyle, keman öğrencilerine hem tarihsel kaynaklardan hem de çağdaş pedagojik sistemlerden alınan bilgileri birleştiren yapılandırılmış bir tarihi keman çalma yöntemi sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, on yedinci ve on sekizinci yüzyıla ait keman yöntemleri ve diğer tarihsel kaynaklardan seçilen okumalar, teknik bilgiler (örneğin keman tutuşu, yay tutuşu veya belirli yay teknikleri) doğrultusunda kategorize edilmiştir. Bu kaynaklar, Paul Rolland, Ivan Galamian, Simon Fischer gibi modern pedagojlar ile Alexander Tekniği ve Beden Haritalama alanındaki uzmanların çalışmalarıyla karşılaştırılarak analiz edilmiş ve öğrencilere teknikler hakkında kendi sonuçlarını çıkarabilmeleri için rehberlik edilmiştir. Ayrıca, öğrenme sürecini desteklemek amacıyla, keman repertuarından ve tarihsel metotlardan fasikül örnekleri ile tarihsel ve modern kaynaklardan ek çalışma materyalleri ve okumalar sunulmuştur. Bu çalışmaya, tarihsel enstrüman öğreniminin artmasına rağmen sınırlı olan detaylı metot kitaplarına yönelik tarihsel ve çağdaş pedagojik bilgileri birleştiren yapılandırılmış bir keman çalma yöntemi sunulması sebebiyle, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.

Trollmo (2020) "A Method-Based Approach to Historical Violin Playing: Performance Practice from a Contemporary Perspective" çalışmada keman öğrencilerine hem tarihsel metinlerden hem de çağdaş pedagojik sistemlerden yararlanan, yapılandırılmış bir tarihsel keman çalma yöntemi sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada, on yedinci ve on sekizinci yüzyıllardan keman metotları ve diğer tarihsel kaynaklardan yapılan alıntılar aracılığıyla öğrenci, tarihsel icra pratiğiyle tanıştırılmaktadır. Bu alıntılar, kemanın tutulması, yay tutuşu veya belirli bir yay tekniği gibi içerdiği teknik bilgilere göre kategorize edilmiştir. Ardından, Paul Rolland, Ivan Galamian, Simon Fischer gibi modern pedagoğların yanı sıra Alexander Tekniği ve Vücut Haritalama (Body Mapping) alanındaki uzmanların çalışmalarıyla karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Böylece öğrencilerin, kullanmak istediği teknikler hakkında kendi sonuçlarına ulaşabilecekleri düşünülmüştür. Öğrenme sürecini kolaylaştırmak için yazar hem keman repertuarından hem de tarihsel metotlardan alınmış tıpkıbasım (facsimile) alıntılar sunmuş ve ayrıca hem tarihsel hem de modern kaynaklardan ek çalışma materyalleri ve okuma önerileri

vermiştir. Bu araştırmaya, keman öğrencilerine alışlagelmiş yöntemlerin dışında tarihsel bir keman çalma yöntemi sunularak hem keman edebiyatına dair zengin içeriklerin sunulması hem de icra pratiğinin geliştirilmesi amacı taşıması sebebiyle, ilgili kaynak olarak yer verilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırmada, lisans düzeyi keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynakların türü, yazarı, edisyonları, içeriklerine yönelik farkındalıklarının ve konuya ilişkin akademisyen görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması (örnek olay) yöntemi desenlerinden “İç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. “Durum çalışması, derinlemesine betimleme yapılarak olayların, insanların veya kuruluşların derinlemesine anlaşılmasını sağlamaya çalışan bir yöntemdir” (Berg ve Lune, 2015, s. 354). “İç içe geçmiş tek durum deseni tek bir durum içinde birden fazla alt grubun görüşlerinin analiz edilmesi esastır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 319). Bu veriler ışığında iki farklı grup bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; Ege Bölgesinde yer alan üniversitelerin (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi) Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında görev yapan öğretim elemanları ve öğrenimini sürdüren keman öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, iki ayrı örneklemden oluşturulmuştur ve örneklem seçimleri ölçüt örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. “Ölçüt örnekleme araştırmacının önceden belirlediği bir dizi ölçüt doğrultusunda örneklem biriminin seçilmesidir” (Baş ve diğerleri 2013, s. 201).

Öğrenci seçiminde; Ege Bölgesinde bulunan üniversitelerin Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenimini sürdürmesi, “Bireysel Çalgı Eğitimi 5-Keman”, “Bireysel Çalgı Eğitimi 6-Keman” derslerini başarıyla tamamlamış olması, “Bireysel Çalgı Eğitimi 7-Keman” derslerini başarıyla tamamlamış veya aktif olarak devam ediyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrenciler, belirlenen kriterleri karşılamayan diğer öğrencilere göre daha zengin yardımcı kitap repertuvarına sahip oldukları varsayımı bakımından tercih edilmiştir.

Öğretim elemanlarının seçiminde ise; “Bireysel Çalgı Eğitimi 5-Keman”, “Bireysel Çalgı Eğitimi 6-Keman”, “Bireysel Çalgı Eğitimi 7-Keman” derslerini vermiş veya veriyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Öğretim elemanları, öğrenciler için ölçüt olarak belirlenen dersleri veriyor olmaları bakımından tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak her iki çalışma grubuna da araştırmacı tarafından hazırlanan iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Taslak formlar, 5 uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli güncellemeler yapılmıştır.

Öğrencilere uygulanan form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 10 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde 18 maddeden oluşan görüşme formu olmak üzere toplam 28 soru ile veriler toplanmıştır. Öğretim elemanlarına uygulanan form ise, birinci bölümde 4 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise 4 maddeden oluşan görüşme formu olmak üzere toplamda 8 soru ile veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Gerekli izinler alındıktan sonra, akademisyen görüşmeleri için üniversitelerin Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında görev yapan öğretim elemanları ile; öğrenci görüşmeleri için belirtilen kurumlarda görev yapan danışman öğretim elamanlarına ulaşılarak, araştırma kapsamındaki öğrenciler ile iletişime geçilmiştir.

Araştırma kapsamındaki veriler, her iki çalışma grubundan da “Zoom” programı üzerinden çevrim içi olarak toplanmıştır. Görüşme soruları, katılımcılara araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirlenen sıra ile sorulmuştur. Katılımcıların bilgisi dahilinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre; toplanan veriler önce kavramlaştırılır sonra ise kavramlara uygun biçimde düzenlenir, veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir. Kavramlar bizi temalara götürür. Temalarla birlikte olgular daha iyi düzenlenip, daha anlaşılır hale getirilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynakların türüne, yazarına, edisyonlarına ve içeriklerine ilişkin farkındalıkları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de, öğrencilerin kullandıkları kaynakların ismine ve kaynak yazarlarının adına/ soyadına yönelik bilme durumları ve konuya ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İsmine ve Kaynak Yazarlarının Adına/ Soyadına Yönelik Bilme Durumları ve Konuya İlişkin İfadeleri

Öğrencilerin Bilme Durumları	Katılımcılar	Öğrenci İfadeleri
Evet	Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö14	Ö1: “Haydn, Mazas, Kreutzer, Ömer Can, Vivaldi” Ö4: “Ömer Can” Ö9: “Hans Sitt – 100 Etüt, Carl Flesch – Gam Kitabı, Ševčík Etütleri” Ö10: “Ömer Can Metotları, Ševčík – Teknik Egzersiz Metodu, Hřimalý – Gam Metodu, Carl Flesch – Gam Metodu, Kreutzer – Etüt Kitabı, Rode – Etüt Kitabı, Shradieck – Parmak Egzersizleri, Mazas – Etütler”
Kısmen	Ö3, Ö11, Ö12, Ö13	Ö3: “Ömer Can 1, 2, 3, 4” Ö11: “Shradieck, Suzuki, Ömer Can Serisi, Mazas, Kreutzer” Ö12: “Ömer Can Etütleri, Arthur Seybold, Carl Flesch” Ö13: “Seybold, Ševčík, Hřimalý, Ömer Can”
Hayır	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	--

Tablo 1'e göre, kullandıkları kaynakların ismine ve kaynak yazarlarının adına/soyadına ilişkin sorulara, 5 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö14) “*Evet*” cevabını vererek “*bildiğini*”, 4 öğrenci (Ö3, Ö11, Ö12, Ö13) “*Kısmen*” cevabını vererek “*kısmen bildiğini*” ve 5 öğrenci (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) “*Hayır*” cevabını vererek “*bilmediğini*” ifade etmiştir. En fazla kaynak bilgisi veren öğrencinin Ö10 olduğu, en az kaynak bilgisi veren öğrencinin Ö4 olduğu, öğrenciler arasında Ö3 ve Ö4’ün sadece yerli kaynak bilgisi verdiği, Ö9’un ise sadece yabancı kaynak bilgisi verdiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerden sadece Ö9’un “Hans Sitt – 100 Etüt” ifadesiyle kitap ismi ve yazar ismini tam olarak belirttiği ancak kaçınıcı kitap olduğunu belirtmediği; Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö13’ün “Ömer Can” ifadesiyle kaynak ismi belirtmeden sadece yazar adı ve soyadını belirttiği; Ö10, Ö11, Ö12’nin ise “Ömer Can Metotları”, “Ömer Can Serisi” ve “Ömer Can Etütleri” ifadeleriyle kaynağın tam ismini belirtmediği görülmektedir. Öğrencilerden Ö12 “Arthur Seybold” ve “Carl Flesch” ifadesiyle kaynak ismini belirtmeden sadece yazar adı ve soyadını, Ö9 ise; “Carl Flesch-Gam Kitabı” ifadesi ile kaynak ismi yerine kaynak türünü belirtmiştir. Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13’ün ifadelerine bakıldığında, “Mazas”, “Kreutzer”, “Haydn”, “Ševčík” “Hřimalý”, “Rode”, “Shradieck” şeklinde belirttikleri kaynaklarda yazar soyadlarına yer verdikleri ancak yazar isimlerine ve kaynak isimlerine yer vermedikleri görülmektedir. Ancak sadece Ö10, bu kaynaklar dışında 2 kaynağı yazar adı/soyadı ve kaynak türü vererek; “*Carl Flesch – Gam Metodu*” ve “*Ömer Can Metotları*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 2’de, öğrencilerin kullandıkları kaynakların türüne yönelik bilme durumları ve konuya ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların Türüne Yönelik Bilme Durumları ve Konuya İlişkin İfadeleri

Öğrencilerin Bilme Durumları	Katılımcılar	Öğrenci İfadeleri
Evet	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13	Ö2: “Ömer Can – Etüt Kitabı, Ševčikler, Ševčik Türleri – Etüt, Suzuki Kitapları – Etüt Çalışmaları, Rıza Akyürek – Türk Eseri Kitabı” Ö3: “Ömer Can – Etüt Kitabı” Ö4: “Ömer Can 3 – Etüt Kitabı, Ömer Can 9 – Metot, Teknik” Ö7: “İsmini belirtemem. Tür olarak da etüt kitabım var, gam-arpej kitabım var, eser kitabım var birkaç tane, o şekilde... Kaynakların ismini ve yazarlarının ismini veya soy ismini bilmiyorum” Ö9: “Carl Flesch – Gam Kitabı, Hans Sitt – Etüt Kitabı, Wohlfahrt – Etüt Kitabı, Ševčik – Etüt Kitabı” Ö10: “Carl Flesch – Gam-Egzersiz Kitabı, Hřímalý – Gam-Egzersiz Kitabı, Šhradieck – Parmak Egzersizi-Teknik Çalışma Kitabı, Ömer Can – Keman Metodu, Mazas – Teknik Çalışma Etüdü, Kreutzer – Teknik Çalışma Etüdü, Ševčik – Egzersiz Kitabı” Ö11: “Ömer Can – Albüm” Ö13: “Ömer Can – Metot, Etüt Kitabı, Seybold – Etüt Kitabı, Ševčik – Etüt Kitabı, Hřímalý – Etüt Kitabı”
Kısmen	Ö1, Ö6, Ö12, Ö14	Ö1: “Ömercan – Etüt Kitabı, Kreutzer – Teknik Kitabı, Mazas – Teknik Kitabı, Vivaldi – Acelite Çalışması” Ö6: “Hans Sitt – Teknik ve Etüt Kitabı, Max Adler – Etüt Kitabı, Kreutzer – Teknik ve Etüt Kitabı.” Ö12: “Šhradieck – Parmak Isıtması Etüdü, Hans Sitt – Etüt Kitabı” Ö14: “Ömer Can – Teknik başlıyor sonra derleme şeklinde devam ediyor, Seybold – Teknik Kitabı, Mazas – Teknik Kitabı”
Hayır	Ö5, Ö8	--

Tablo 2’ye göre, kullandıkları kaynakların türüne ilişkin sorulan sorulara, 8 öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13) “Evet” cevabını vererek “bildiğini”, 4 öğrenci (Ö1, Ö6, Ö12, Ö14) “Kısmen” cevabını vererek “kısmen bildiğini” ve 2 öğrenci

(Ö5, Ö8) “Hayır” cevabını vererek “bilmediğini” ifade etmiştir. En fazla kaynak türü belirten öğrencinin Ö10 olduğu, en az kaynak türü belirten öğrencilerin Ö3 ve Ö11 olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en fazla kaynak türü belirtilen yazarın “Ömer Can” olduğu görülmektedir. “Ömer Can” adlı yazarın kaynaklarını kullanan öğrencilerden Ö2 ve Ö3; “Ömer Can – Etüt Kitabı”, Ö4; “Ömer Can 3 – Etüt Kitabı, Ömer Can 9 – Metot, Teknik”, Ö10; “Ömer Can – Keman Metodu”, Ö11; “Ömer Can – Albüm”, Ö13; “Ömer Can – Metot, Etüt Kitabı” şeklinde kaynak türü belirtmiştir. Ö7 kullandığı kaynakların ismini ve kaynak yazarlarının adı/soyadını bilmediğini belirtmesine rağmen kullandığı kaynakların türünü ifade etmiştir. Tablo 2’ye göre, öğrencilerin “tür” kavramına ilişkin, “Etüt Kitabı”, “Etüt Çalışmaları”, “Türk Eseri Kitabı”, “Metot, Teknik”, “Gam-Arpej Kitabı”, “Eser Kitabı”, “Gam Kitabı”, “Gam-Egzersiz Kitabı”, “Parmak Egzersizi-Teknik Çalışma Kitabı”, “Keman Metodu”, “Teknik Çalışma Etüdü”, “Egzersiz Kitabı”, “Albüm”, “Metot”, “Teknik Kitabı”, “Acelite Çalışması”, “Teknik ve Etüt Kitabı”, “Parmak Isıtması Etüdü”, “Metot, Etüt Kitabı” ifadelerini kullandığı görülmektedir. Ayrıca, Ö14; “Teknik başlıyor sonra derleme şeklinde devam ediyor” ifadesiyle, verdiği bilgiyi ayırtılamıştır.

Tablo 3’te, öğrencilerin kullandıkları kaynakların edisyonuna yönelik bilme durumları ve konuya ilişkin ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların Edisyonuna Yönelik Bilme Durumları ve Konuya İlişkin İfadeleri

Öğrencilerin Bilme Durumları	Katılımcılar	Öğrenci İfadeleri
Evet	--	--
Kısmen	Ö10	Ö10: “Nardini Konçerto – Schott Edisyon, Bach-Partita’lar – Henle Edisyon, Kreutzer – Peters Edisyon”
Hayır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	--

Tablo incelendiğinde, kullandıkları kaynakların edisyonlarına ilişkin sorulara, hiçbir öğrencinin “Evet” cevabını vermediği, 1 öğrencinin (Ö10) “Kısmen” cevabını verdiği ve 13 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) “Hayır” cevabını verdiği görülmektedir. Öğrencilerden sadece Ö10 kullandığı kaynakların edisyonunu kısmen bildiğini, diğer öğrenciler ise kullandıkları kaynakların

edisyonunu bilmediklerini ifade etmiştir. Ayrıca, Ö10'un "*Schott Edisyon*", "*Henle Edisyon*" ve "*Peters Edisyon*" bilgisine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te, öğrencilerin kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan bilgi metinlerini okuma durumları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İçerisinde Yer Alan Bilgi Metinlerini Okuma Durumları

Öğrencilerin Okuma Durumları	Katılımcılar	Öğrenci İfadeleri
Evet	Ö10, Ö11, Ö12	--
Kısmen	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14	--
Hayır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8	Ö1: "Yabancı dildeki eksikliğim" Ö2: "Örneğin etüt kitabıysa, açıklamaya gerek duymadan ne yapmam gerektiğini anlıyorum. Türkçeyse okumaya çalışıyorum ama yabancıysa her zaman çevirip de onu okuduğum söylenemez" Ö3: "Kullandığım kitapta böyle bir şey yok o yüzden ben de böyle bir şey yapmıyorum" Ö7: "Yabancı dilde oluyor genelde ve çevirmiyorum. Yani öyle bir uğraşım olmadı, uğraşmak istemedim" Ö8: "Çünkü çalgıma olan ilgim azaldı üniversitede. Yani çalgıya olan ilginin azalması tabii ki birebir benimle alakalı ama bence birçok sebebi de vardı. Yani odaklanamadığım için aslında, ekonomik ve bayağı uzak olduğum için esasında. Sürekli çalışmam gerekti veya ne biliyim başka bir işle uğraşmam gerekti. Yani tabii ki belki bahanedir ama %60'lık bir kısmını bu oluşturuyor"

Tablo 4'e göre, kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan bilgi metinlerini okuma durumlarına ilişkin sorulan sorulara, 3 öğrenci (Ö10, Ö11, Ö12) "Evet" cevabını vererek "okuduğunu", 6 öğrenci (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14) "Kısmen" cevabını vererek "kısmen okuduğunu" ve 5 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8) "Hayır" cevabını vererek "okumadığını" ifade etmiştir. Kısmen okuduğunu ifade eden Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13 ve Ö14, konuya ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kaynaklarda yer alan bilgi metinlerini okumama sebeplerine ilişkin oluşturulan tema ve alt temalar, aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5’te, öğrencilerin kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan bilgi metinlerini okumama sebepleri yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İçerisinde Yer Alan Bilgi Metinlerini Okumama Sebepleri

Tema	Alt Tema	Alt Tema
Tutum	İlgi Azalması (Ö8)	İlgisizlik (Ö7)
Bilgi Metni	Metinsiz Kaynak (Ö3)	Bilgi Hakimiyeti (Ö2)
Metin Dili	Yabancı Dil Yetersizliği (Ö1, Ö2, Ö7)	
Maddi Sorun	Odaklanamama (Ö8)	

Tablo 5’te öğrencilerin bilgi metinlerini okumama sebepleri, “Tutum”, “Bilgi Metni”, “Metin Dili” ve “Maddi Sorun” olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır. “Tutum” temasının alt temaları “İlgi Azalması” ve “İlgisizlik”; “Bilgi Metni” temasının alt temaları “Metinsiz Kaynak” ve “Bilgi Hakimiyeti”; “Metin Dili” temasının alt teması “Yabancı Dil Yetersizliği” ve “Maddi Sorun” temasının alt teması “Odaklanamama” şeklinde belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde, 1 öğrencinin (Ö8) “İlgi Azalması”; 1 öğrencinin (Ö7) “İlgisizlik”; 1 öğrencinin (Ö3) “Metinsiz Kaynak”; 1 öğrencinin (Ö2) “Bilgi Hakimiyeti”; 3 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö7) “Yabancı Dil Yetersizliği”, 1 öğrencinin (Ö8) “Odaklanamama” sebebiyle kaynakların içerisinde yer alan bilgi metinlerini okumadığı görülmektedir.

“Tutum” temasının “İlgi Azalması” alt temasında sadece Ö8’in yer aldığı görülmektedir. Ö8’in konuya ilişkin ifadesi şöyledir;

Ö8: “Çünkü çalgıma olan ilgim azaldı üniversitede...”

“Tutum” temasının “İlgisizlik” alt temasında ise sadece Ö7’nin yer aldığı görülmektedir. Ö7’nin konuya ilişkin ifadesi şöyledir;

Ö7: “...Yani öyle bir uğraşım olmadı, uğraşmak istemedim.”

“Bilgi Metni” teması incelendiğinde, “Metinsiz Kaynak” alt temasında sadece Ö3’ün yer aldığı görülmektedir. Ö3’ün konuya ilişkin ifadesi şöyledir;

Ö3: “Kullandığım kitapta böyle bir şey yok o yüzden ben de böyle bir şey yapmıyorum.”

“Bilgi Metni” temasının “Bilgi Hakimiyeti” alt temasında ise sadece Ö2’nin yer aldığı görülmektedir. Ö2’nin konuya ilişkin ifadesi şöyledir;

Ö2: “...açıklamaya gerek duymadan ne yapmam gerektiğini anlıyorum...”

“Metin Dili” temasının “Yabancı Dil Yetersizliği” alt temasında Ö1, Ö2 ve Ö7’nin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şöyledir;

Ö1: “Yabancı dildeki eksikliğim.”

Ö2: “... Türkçeyse okumaya çalışıyorum ama yabancıysa her zaman çevirip de onu okuduğum söylenemez.”

Ö7: “Yabancı dilde oluyor genelde ve çevirmiyorum...”

“Maddi Sorun” temasının “Odaklanamama” alt temasında sadece Ö8’in yer aldığı görülmektedir. Ö8’in konuya ilişkin ifadesi şöyledir;

Ö8: “...Yani odaklanamadığım için aslında, ekonomik ve bayağı uzak olduğum için esasında. Sürekli çalışmam gerekti veya ne biliyim başka bir işle uğraşmam gerekti. Yani tabii ki belki bahanedir ama %60’lık bir kısmını bu oluşturuyor.”

Tablo 6’da öğrencilerin kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan sembollere ilişkin bilme durumları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İçerisinde Yer Alan Sembollere İlişkin Bilme Durumları

Öğrencilerin Bilme Durumları	Katılımcılar	Öğrenci İfadeleri
Evet	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	Ö1: “Çoğunluğunu evet ... Bilemediğim durumlarda araştırıyorum” Ö3: “Evet” Ö4: “Evet biliyorum” Ö8: “Biliyorum evet anlıyorum” Ö9: “Evet, bilemediğim durumlarda da anlamlarını araştırıyorum” Ö10: “Evet” Ö11: “Evet biliyorum, bilmediğimi de araştırıp yazıyorum” Ö12: “Genel olarak evet diyebiliriz, bilmediklerimi de araştırıyorum” Ö13: “Evet”
Kısmen	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14	Ö2: “Kısmen biliyorum, bilemediğimde kısmen araştırıyorum” Ö5: “Kısmen. Bilemediğim durumlarda öğretmenlerime soruyordum genelde” Ö6: “Kısmen biliyorum. Bilemediğim durumlarda araştırıyorum” Ö7: “Kısmen biliyorum. Yalnızca çalmam gereken yerler ile ilgili bir durumsa ya araştırıyorum ya da soruyorum öğretmenime” Ö14: “Çoğunluğunu kısmen. Bilemediğim durumlarda, öğretiyorsam (eğitimci rolünde) evet araştırıyorum”
Hayır	--	--

Tablo 6’ya göre kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan sembollere ilişkin sorulan sorulara, 9 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) “Evet” cevabını vererek “*bildiğini*”, 5 öğrenci (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14) “Kısmen” cevabını vererek “*kısmen bildiğini*” ifade etmiştir. Ayrıca, hiçbir öğrencinin “Hayır” cevabını vermediği ve “Evet” cevabını veren öğrencilerin “Kısmen” cevabını veren öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan sembollere ilişkin sorulan sorulara “Evet” ve “Kısmen” cevabını veren öğrencilerin bilmeme durumlarına yönelik 2 tema ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda bu temalara yer verilmiştir.

Tablo 7’de, tema ve alt temalar doğrultusunda öğrencilerin kaynakların içerisindeki sembolleri bilememe durumlarında izledikleri yollar yer almaktadır.

Tablo 7. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Öğrencilerin Kaynakların İçerisindeki Sembolleri Bilememe Durumlarında İzledikleri Yollar

Tema	Alt Tema
Araştırma (Ö1, Ö9, Ö11, Ö12, Ö2, Ö6)	Eğitimci Rolünde Araştırma (Ö14)
Öğretmene Danışma (Ö5)	
Araştırma ve Öğretmene Danışma (Ö7)	

Tablo 7’de öğrencilerin kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan sembolleri bilemediklerinde izledikleri yollar; “Araştırma”, “Öğretmene Danışma”, “Araştırma ve Öğretmene Danışma” olmak üzere 3 tema altında toplanmıştır. 3 temadan sadece “Araştırma” temasının “Eğitimci Rolü” şeklinde alt teması belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde 6 öğrencinin (Ö1, Ö9, Ö11, Ö12, Ö2, Ö6) “Araştırma”; 1 öğrencinin (Ö5) “Öğretmene Danışma”; 1 öğrencinin (Ö7) “Araştırma ve Öğretmene Danışma”; 1 öğrencinin (Ö14) ise “Eğitimci Rolünde Araştırma” yoluyla kaynakların içerisinde yer alan sembolleri araştırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan sembolleri bilemediklerinde, en fazla “Araştırma” yolunu izledikleri ortaya çıkmıştır.

“Araştırma” teması altında, diğer katılımcıların belirttiği ifadelerden farklı olarak Ö14, “Eğitimci Rolünde Araştırma” alt temasında bilemediği sembolleri eğitimci rolünü üstlendiğinde araştırdığını aşağıdaki ifadeyle belirtmiştir;

Ö14: “Çoğunluğunu kısmen. Bilemediğim durumlarda, öğretiyorsam (eğitimci rolünde) evet araştırıyorum.”

“Öğretmene Danışma” temasında sadece Ö5’in yer aldığı görülmektedir. Ö5’in konuya ilişkin ifadesi şöyledir;

Ö5: “Kısmen. Bilemediğim durumlarda öğretmenlerime soruyordum genelde.”

“Araştırma ve Öğretmene Danışma” temasında ise sadece Ö7’nin yer aldığı görülmektedir. Ö7’nin konuya ilişkin ifadesi şöyledir;

Ö7: “Kısmen biliyorum. Yalnızca çalmam gereken yerler ile ilgili bir durumsa ya araştırıyorum ya da soruyorum öğretmenime.”

Tablo 8’de, öğrencilerin kullandıkları kaynakların içeriklerine ilişkin bilme durumları yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynakların İçeriklerine İlişkin Bilme Durumları

Öğrencilerin Bilme Durumları	Katılımcılar	Öğrenci İfadeleri
Evet	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	Ö8: “Kaynak ismi hatırlamıyorum ama verilen etüdün veya metot eseri nasıl çalışmam gerektiğini öğretmen en iyi söylüyor ve neyi geliştirmek istediğini anlıyorum”
Kısmen	--	
Hayır	--	

Tablo 8’e göre, tüm öğrenciler kaynak içeriklerine ilişkin sorulan sorulara “Evet” cevabını vererek kullandıkları kaynakların içeriklerini bildiklerini ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde, sadece Ö8’in kullandığı kaynağın içeriğini öğretmen aracılığıyla öğrendiğini ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 9’da tema ve alt temalar doğrultusunda kaynak içeriklerine ilişkin öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 9. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Kaynak İçeriklerine İlişkin Öğrenci İfadeleri

Temalar	Alt Temalar	Öğrenci İfadeleri
Teknik	Temel Teknikler (Ö1, Ö2, Ö4, Ö11, Ö14)	Ö1: “Ömer Can’da daha çok temel başlangıç seviyesindeki bazı teknikleri ... kazandırmayı hedefliyor.” Ö2: “Ömer Can 1 adlı kitap, keman başlangıç seviyesine göre, kemande tutuş, duruş, yay tutuşu, 1. pozisyonundaki notaları öğrenmemizi sağlar.” Ö4: “Ömer Can 1. kitapta daha çok ilk temeli oluşturmak, yay çekme, kemani tutuş, ilk pozisyonlar ... mevcut.” Ö11: “Suzuki genellikle ... teknik açıdan ... öğretiyor.”, “Ömer Can 1-2-3-4-5-6, onda da yine ... teknik ... geliştiriyorum.” Ö14: “Mesela Ömer Can’ın tutuş, teknik, ... nota çalışmaları var.”
	Sağ El Tekniği (Yay Teknikleri) (Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	Ö6: “Han Sitt’te çok fazla bağlı teknikleri var, sağ el tekniği.” Ö9: “Wohlfahrt etütleri ... yay tekniklerini içinde barındırıyor diyebilirim.” Ö10: “Kreutzer’de ... yay teknikleri bakımından ... güzel etütler var.”, “Rode’da ... yay teknikleri ... konusunda özellikle çok faydası olduğunu düşünüyorum.” Ö11: “Ömer Can 1-2-3-4-5-6, yay çekme ... geliştiriyorum.” Ö12: “Ömer Can’dan etütler; Arthur Seybold’dan etütler ... yay yazımları, yay tekniklerini öğrenmek için yine kullanılabilir etütler.” Ö13: “Ömer Can da yay tekniği diyebiliriz ...” Ö14: “Mesela Ömer Can’ın ... yay çalışmaları ... var.”
	Sol El Tekniği (Ö13)	Ö13: “Ševčík daha çok sol el çalışmasında kullanılıyor.”
	Parmak Egzersizleri (Ö3, Ö10, Ö11, Ö12)	Ö3: “Ömer Can ... genelde parmak egzersizleri üzerine aslında...” Ö10: “Carl Flesch ... parmak açma konusunda onları kullanıyorum.”, “Shradieck parmak güçlendirme, parmak egzersizleri konusunda yararlı.” Ö11: “Shradieck’te ben el egzersizleri kullanıyorum yani el kaslarını güçlendirmek için, parmak numaralarını güçlendirmek için bir şeyler yapıyorum.” Ö12: “Mesela Shradieck bence günlük parmak açmak, parmakları ısıtmak için kullanılabilir bir kitaptır.”
	Gam Çalışmaları (Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13)	Ö2: “Ševčíkler ... yay tekniğini geliştiriyor daha fazla.” Ö4: “Ömer Can 9 ... ise gamlardan oluşan, teknik açıdan daha çok bana fayda sağlayan bir kitap.” Ö9: “Flesch ... gamları çalıştırıyor ... diyebilirim.” Ö10: “Carl Flesch gam kitabı. Gam, arpej temizliği ... konusunda onları kullanıyorum.” Ö11: “Suzuki ... yani gam ... açısından evet bu açıyı öğretiyor.” Ö13: “Ömer Can da ... gam da var, her türlü şey var onda.”
	Pozisyon Çalışmaları (Ö2, Ö6, Ö9, Ö11)	Ö2: “Rode kaprisler, yine bütün pozisyonları içeren etütler bulunuyor.” Ö6: “Han Sitt – Pozisyon bilgisi, Max Adler – Pozisyon bilgisi, Kreutzer – Pozisyon bilgisi, Ömer Can da pozisyon bilgisi.” Ö9: “Hans Sitt etütleri ... özellikle pozisyon ... çalıştırıyor diyebilirim.” Ö11: “Suzuki ... pozisyon açıdan ... öğretiyor.”, “Mazas’ta ... pozisyon öğreniyorsunuz.”
	Geçişli Pozisyon Çalışmaları (Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12)	Ö2: “Ömer Can 2’de 2. pozisyonundan 7. pozisyona kadar geçişli etütler bulunduruyor, bunları kazandırıyor.” Ö3: “Ömer Can ... pozisyonlar arası geçişlerin daha iyi olabilmesi adına yazılmış bir kitap.” Ö4: “Ömer Can ... 3’te ise 3. pozisyon, 1. ve 3. pozisyon arasındaki geçişler ... mevcut.” Ö9: “Flesch ... pozisyon geçişi ... öğretiyor diyebilirim.”

Temalar	Alt Temalar	Öğrenci İfadeleri
		Ö10: “Ševčík de ... pozisyon geçişleri konusunda yararlıydı diye hatırlıyorum.” Ö12: “Ömer Can’dan etütler, Arthur Seybold’dan etütler pozisyon geçişlerini geliştirmek için kullanılabilir.”
	Çeviklik (Agility) (Ö1, Ö10, Ö13)	Ö1: “Kreutzer’de daha fazla acelite gördüm, aynı şekilde Vivaldi’de de.” Ö10: “Kreutzer’de ... acelite ... bakımından güzel etütler var.”, “Rode’da yine aynı şekilde ... acelite ... olduğunu düşünüyorum.” Ö13: “Seybold da aceliteyi arttırmak için daha çok etüt ağırlıklı.”
	Entonasyon (Ö10, Ö13)	Ö10: “Rode’da ... entonasyon konusunda özellikle çok faydası olduğunu düşünüyorum.” Ö13: “Hřímalý daha çok gam kitabı olduğu için entonasyon üzerinde çalışmalarda kullanılıyor.”
	Çift Ses Çalışmaları (Ö10)	Ö10: “Kreutzer’de ... çift ses bakımından güzel etütler var.”
	Eser Analizi (Ö11)	Ö11: “Ömer Can 1-2-3-4-5-6, onda da ... eserlerin analizi ... geliştiriyorum.”
	Karakter (Ö1)	Ö1: “Mazas biraz daha karakter, biraz daha tavır kazandırmayı hedefliyor ...”
Yorum	Müzikalite (Ö11)	Ö11: “Mazas’ta da daha çok müzikaliteyi öğreniyorum ve ... müzikalite daha ağır basıyor Mazas’ta.”

Tablo 9’da öğrencilerin kullandıkları kaynakların içeriklerine yönelik ifadeleri, “Teknik” ve “Yorum” şeklinde 2 tema altında toplanmıştır. “Teknik” temasının alt temaları; “Temel Teknikler”, “Sağ El Tekniği (Yay Teknikleri)”, “Sol El Tekniği”, “Parmak Egzersizleri”, “Gam Çalışmaları”, “Pozisyon Çalışmaları”, “Geçişli Pozisyon Çalışmaları”, “Çeviklik (Agility)”, “Entonasyon”, “Çift Ses Çalışmaları” ve “Eser Analizi” olarak belirlenmiştir. “Yorum” temasının alt temaları ise; “Karakter” ve “Müzikalite” şeklinde belirlenmiştir. “Teknik” teması kapsamında, 5 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö11, Ö14) ifadesi “Temel Teknikler”; 7 öğrencinin (Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) ifadesi “Sağ El Tekniği (Yay Teknikleri)”; 1 öğrencinin (Ö13) ifadesi “Sol El Tekniği”; 4 öğrencinin (Ö3, Ö10, Ö11, Ö12) ifadesi “Parmak Egzersizleri”; 6 öğrencinin (Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13) ifadesi “Gam Çalışmaları”; 4 öğrencinin (Ö2, Ö6, Ö9, Ö11) ifadesi “Pozisyon Çalışmaları”; 6 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12) ifadesi “Geçişli Pozisyon Çalışmaları”; 3 öğrencinin (Ö1, Ö10, Ö13) ifadesi “Acelite”; 2 öğrencinin (Ö10, Ö13) ifadesi “Entonasyon”; 1 öğrencinin (Ö10) ifadesi “Çift Ses Çalışmaları”; 1 öğrencinin (Ö11) ifadesi “Eser Analizi” alt temasında yer almaktadır. “Yorum” teması kapsamında ise, 1 öğrencinin (Ö1) ifadesi “Karakter” ve 1 öğrencinin (Ö11) ifadesi “Müzikalite” alt temasında yer almaktadır. Temalar ve alt temalar incelendiğinde, “Teknik” temasındaki ifadelerin, “Yorum” temasındaki ifadelerden fazla olduğu, bununla birlikte; öğrenci ifadelerinin en fazla olduğu alt temanın “Sağ El Tekniği

(*Yay Teknikleri*)” olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin verdikleri ifadelerin en az 2 alt tema altında toplandığı; ifadeleri en fazla alt tema altında yer alan öğrencilerin Ö10 ve Ö11; en az alt tema altında yer alan öğrencilerin ise Ö3, Ö6 ve Ö14 olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynaklara yönelik farkındalık durumları nasıl şekillenmiştir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 10’da öğrencilerin kullandıkları kaynaklar dışında gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırma durumları yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynaklar Dışında Gelişimlerine Yönelik Farklı Basılı Kaynakları Araştırma Durumları

Kullandıkları Kaynaklar Dışında Gelişimlerine Yönelik Farklı Basılı Kaynakları Araştırma Durumları	Katılımcılar
Evet	Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14
Kısmen	--
Hayır	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13

Tablo 10’a göre, kullandıkları kaynaklar dışında gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırmalarına ilişkin sorulan sorulara, 6 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14) “*Evet*” cevabını vererek “*araştırdığını*” ve 8 öğrenci (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13) “*Hayır*” cevabını vererek “*araştırmadığını*” belirtmiştir. Ayrıca, hiçbir öğrencinin “*kısmen*” cevabını vermediği, bununla birlikte; “*Hayır*” cevabını veren öğrencilerin, “*Evet*” cevabını veren öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de, öğrencilerin kullandıkları kaynaklar dışında gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırma sebepleri yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Kullandıkları Kaynaklar Dışında Gelişimlerine Yönelik Farklı Basılı Kaynakları Araştırma Sebepleri

Kaynak Araştırma Sebepleri	Katılımcılar
Yaşanan Teknik Problemlere Çözüm Getirme İsteği	Ö1, Ö4, Ö9, Ö11
Keman İçin Yazılmış Basılı Kaynakların İçeriklerine Yönelik Merak	Ö4, Ö9, Ö11
Keman Öğretimine Duyulan İlgi	Ö9, Ö11, Ö14
Kullanılan Kaynakların Farklı Edisyonları/Ciltleri Olup Olmadığına Dair Araştırma Yapma İsteği	Ö10, Ö11
Öğretmenin Önerisini Gerçekleştirme İsteği	Ö1, Ö11
Diğer	Ö9: “Özel öğrencilere ders verdiğim zamanlarda da kaynak araştırmam çok işe yarıyor, o yüzden de çok fazla araştırıyorum”

Tablo 11’de öğrencilerin kullandıkları kaynaklar dışında gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırma sebepleri yer almaktadır. 4 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö9 ve Ö11) “*Yaşanan Teknik Problemlere Çözüm Getirme İsteği*”, 3 öğrenci (Ö4, Ö9 ve Ö11) “*Keman İçin Yazılmış Basılı Kaynakların İçeriklerine Yönelik Merak*”, 3 öğrenci (Ö9, Ö11 ve Ö14) “*Keman Öğretimine Duyulan İlgi*”, 2 öğrenci (Ö10 ve Ö11) “*Kullanılan Kaynakların Farklı Edisyonları/Ciltleri Olup Olmadığına Dair Araştırma Yapma İsteği*”, 2 öğrenci (Ö1 ve Ö11) “*Öğretmenin Önerisini Gerçekleştirme İsteği*” ifadesi ile gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırdıklarını ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde, basılı kaynakların 4 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö9, Ö11) tarafından en fazla “*Yaşanan Teknik Problemlere Çözüm Getirme İsteği*” sebebiyle araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca, Ö11’in tabloda yer alan tüm sebepler doğrultusunda kaynak araştırması yaptığı; Ö10 ve Ö14 ise sadece bir sebep doğrultusunda bu araştırmayı gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Ö9, öğrencilere ders verme sürecinde daha çok araştırdığını ifade etmiştir. Aşağıda ifadesi yer almaktadır;

Ö9: “Özel öğrencilere ders verdiğim zamanlarda da kaynak araştırmam çok işe yarıyor, o yüzden de çok fazla araştırıyorum.”

Tablo 12’de, öğrencilerin keman eğitiminde basılı kaynaklara yönelik farkındalık durumları yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Keman Eğitiminde Basılı Kaynaklara Yönelik Farkındalık Durumları

Katılımcılar	Basılı Kaynaklara Yönelik Farkındalık Durumları
Evet	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10
Kısmen	--
Hayır	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14

Tabloda görüldüğü üzere, keman eğitiminde basılı kaynaklara yönelik farkındalık durumlarına ilişkin sorulan sorulara, 5 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10) “Evet” cevabını vererek “farkındalık sahibi olduğunu”, 9 öğrenci (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) “Hayır” cevabını vererek “farkındalık sahibi olmadığını” ifade etmiştir. Ayrıca hiçbir öğrencinin “kısmen” cevabını vermediği görülmektedir. Bununla birlikte, farkındalık sahibi olmadığını düşünen öğrenci sayısının, farkındalık sahibi olduğunu düşünen öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 13’te, kaynak farkındalığına sahip olduğunu belirten öğrencilerin ifadelerine yönelik tema ve alt temalar yer almaktadır.

Tablo 13. Kaynak Farkındalığına Sahip Olduğunu Belirten Öğrencilerin İfadelerine Yönelik Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Tema	Alt Tema	Alt Tema	Alt Tema
Kaynak Arayışı	Yenilikçi Yaklaşım (Ö1)	Bilgili Kişilerle Etkileşim (Ö9, Ö10)	Çevreyle Paylaşım (Ö1)	Araştırma İsteği (Ö1, Ö9, Ö10)
Kaynaklara Yönelik Merak	Bağımsız Araştırma (Ö10)	Teknolojiden Yararlanma (Ö3)		
Dikkate Alınan Öneriler	Öğretmen Önerisi (Ö4)	Arkadaş Önerisi (Ö4)		
Deneyim	Kişisel Deneyimler (Ö10)	Farklı Ortam Deneyimleri (Ö4)		

Tablo 13’te, kaynak farkındalığına sahip olduğunu belirten öğrencilerin, farkındalık kazanma süreçlerine ilişkin ifadeleri 4 tema altında toplanmıştır. Bunlar; “Kaynak Arayışı”, “Kaynaklara Yönelik Merak”, “Dikkate Alınan Öneriler”, “Deneyimler” şeklinde adlandırılmıştır. “Kaynak Arayışı” temasının alt temaları;

“Yenilikçi Yaklaşım”, “Bilgili Kişilerle Etkileşim”, “Çevreyle Paylaşım”, “Araştırma İsteği” olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, “Kaynaklara Yönelik Merak” temasının alt temaları; “Bağımsız Araştırma” ve “Teknolojiden Yararlanma”; “Dikkate Alınan Öneriler” temasının alt temaları; “Öğretmen Önerisi” ve “Arkadaş Önerisi”; “Deneyimler” temasının alt temaları; “Kişisel Deneyimler” ve “Farklı Ortam Deneyimleri” şeklinde belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde, en fazla ifadenin yer aldığı alt temanın “Araştırma İsteği” olduğu görülmektedir. Öğrencilerden sadece Ö3’ün tek bir alt tema altında yer aldığı, bununla birlikte; en fazla alt tema altında yer alan öğrencinin Ö10 olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin konuya ilişkin ifadeleri şöyledir;

Ö1: “Öncelikle kendim için daha sonra benim gibi öğrenme hevesi olan çevredeki arkadaşlarım ve öğrencilerim için sürekli yeni metotlar ve yeni yollar keşfetmek için bir arayışta buldum kendimi. Bu sebeple farkında oldum.”

Ö3: “Yani çoğu zaman hoca farklı kaynaklardan tabii ki eserler veriyor. Bunları araştırıyorum ya da YouTube’dan, farklı kaynaklardan kim nasıl seslendirmiş bunları dinliyorum farklı şekillerde. Bu şekilde kazanıyorum sanırım.”

Ö4: “Kendi hocam dışında farklı hocalarla orkestra gibi derslerde bulunmak, onların önerdiği ya da arkadaş çevresinde konuşulduğunda ya da konserlerde eğitmenlerle konuştuğumuzda onların önerileri sayesinde.”

Ö9: “Aslında çok fazla araştırıp daha bilgili kişilere sorarak ilerledim çoğunlukla.”

Ö10: “Bunu lisedeyken kazandım. Kendi hocamda okuldaki hocamda olan edisyonlar vardı. Ayrıca konservatuvardaki hocalarla da çalıştım, farklı birçok hocayla çalıştım. Hepsi farklı edisyonlar kullanıyordu ve ben mesela internette bulduğum bir edisyonu çıkartıp çalışıyordum. Hocam o zaman bana şey demişti, hatırlıyorum, bak seninki bu edisyon demişti. Ondan sonraki sayfa etüt bölünüyordu. Diğer sayfası mesela arka sayfaya geçiyordu, demişti ki seninki bu edisyon galiba o yüzden böyle olmuştu. Mesela şimdi de o yüzden ne çalışıyorsam, çaldığım etütlerin orijinal kitaplarını temin etmeye çalışıyorum. İyi edisyonları özellikle bulmaya çalışıyorum daha yararlı oluyor çünkü o kadar değişik edisyonlar var ki, çalma diye yazılmış gerçekten. O yüzden ben de bunlara önem gösteriyorum yani gerçekten, çaldığım şeylerde. Hatta bunun için, hala kendim bakıyorum ayrıca konservatuvardaki birkaç hocama da yazıyorum. “Hocam sizde hangi notası var?” onlardan da alıyorum mesela. Hangisinde rahat ediyorsam onu çalışıyorum. Yani çok kaynaktan çalışarak diyebilirim.”

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Keman eğitimi veren akademisyenlerin, öğrencilerin kaynak farkındalığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 14’te, öğrencilerin kaynak farkındalığına sahip olma durumlarına yönelik akademisyen cevapları yer almaktadır.

Tablo 14. *Öğrencilerin Kaynak Farkındalığına Sahip Olma Durumlarına Yönelik Akademisyen Cevapları*

Öğrencilerin Kaynak Farkındalığına Sahip Olma Durumları	Akademisyen Cevapları
Evet	A5
Kısmen	A1, A2, A3, A4, A6, A7
Hayır	--

Tablo 14’te, öğrencilerin keman eğitiminde kullandıkları kaynaklara yönelik farkındalık sahibi olma durumlarına ilişkin sorulan sorulara, tüm akademisyenler “*Kısmen*” cevabını vererek öğrencilerin kaynaklara yönelik “*kısmen farkındalık sahibi*” olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, hiçbir akademisyenin “*Evet*” veya “*Hayır*” cevabını vermediği görülmektedir.

Tablo 15’te, tema ve alt temalar doğrultusunda öğrencilerin kaynak farkındalığına ilişkin akademisyen ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 15. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Öğrencilerin Kaynak Farkındalığına İlişkin Akademisyen İfadeleri

Tema	Alt Tema	Akademisyen İfadeleri
Öğrencilerin Kaynak Farkındalıkları	Kaynak İsmi Bilme	A1: “Bazı öğrenciler kitapların isimlerini biliyorlar, bazıları bilmiyor ... Ama genelde ismini biliyorlar; metodun, kitabın ismi ... genel olarak bilebiliyorlar”
	Kaynak Yazarını Bilme	A2: “... Çoğu öğrenci aslında çaldıkları eserin bestecisini bile tanımaz durumda. Ama çalacakları eseri söylerken ifade ederken neydi hocam dedikleri zaman öğrenmeye mecbur kalıyorlar. Öyle durumlarda biraz daha farkındalığı yüksek çocuklar bilmiş oluyor ama onun dışında neredeyse %85 oranında olmadığını söyleyebilirim” A4: “... Bazıları çaldığı etüdü, egzersizi bile kimin yazdığını bilmiyor. Çoğunlukla bilmiyor ama bazıları biliyor; kısmen” A7: “... Şevçik olduğunu bazıları bilir bazıları bilmez. Gam kitabını da Oktay Dalaysel’den çalıştırıyorum. Onu biliyorlar yani, çok genel şeyleri. Oktay Dalaysel’i de herhalde Türk olduğu için biliyorlar. Mesela Şevçik yerine başka bir şey söylüyor gülüyoruz filan, öyle yani”
	Kaynağın Cilt Özelliklerini Bilme	A1: “... Kimisi kitabın içeriğini biliyor, yani cilt özelliğini. Onun dışında diğer şeylerde mesela cilt sayısı ile ilgili eksikleri var onu bilmiyorlar genellikle ...” A7: “... Hans Sitt çalışıyoruz diyelim ki, orada hangi Opus’u çaldığını bilmez mesela. Aslında yazıyor üstünde ama bakmıyor mesela öğrenci. Mesela Şevçik çalıştırıyorum, orada da Opus’u bilmez ...”
	Kaynak İçeriğini Bilme	A3: “... Yani, kısmen, çok fazla basılı kaynakların içeriğini, amaçlarını ya da basılı kaynakların içinde yazılı olanların çok farkında olduklarını düşünmüyorum. Yani, ben anlattıkça kavradıklarını düşünüyorum ...” A6: “... Bir de içerik olarak da kitapları tanımazlar dediğim gibi ...”
Öğrencilerin Kaynaklara Yönelik Tutumları	Kaynaklara Yönelik İlgisizlik	A4: “Şimdi tam olarak maalesef çok da fazla ilgilerini çekmiyor, çoğunlukla yani genellikle söyleyebilirim ...” A6: “Eskiden bizim öğrenciliğimizde olduğu gibi; basılı kaynak aramak, edisyon bulmak, bununla ilgili kaynak oluşturmak gibi çok böyle bir derter yok ... Bazıları bu konuda ilgili ama bazıları da tamamen ne olursa olsun, sorun değil diyor ... yani o kitabı incelemek, bu kitabın diğer etütleri nasılmış demek gibi bir meraklarının olduğunu düşünmüyorum”
Öğrencilerin Öğrenme Alışkanlıkları	Hazır Bilgiye Dayalı Öğrenme	A2: “... Ama çalacakları eseri söylerken ifade ederken neydi hocam dedikleri zaman öğrenmeye mecbur kalıyorlar ...” A3: “...Yani, ben anlattıkça kavradıklarını düşünüyorum. Bazen soru soruyorlar onunla ilgili, basılı kaynağın içinde geçen bir terimle ilgili; “Hocam bu ne anlama geliyor?” diye. Çok fazla araştırmıyorlar, daha çok hazırbulunuşluk. Yani gelip bana ya da başka hocalara sorduklarını düşünüyorum”
Öğrencilerin Kaynaklara Erişim Yöntemleri	Yönlendirmeli Kaynak Edinimi	A5: “... Öğrencilerime önce anlatıyorum kitapları. Satın alıyorlar veya fotokopi yapıyorlar ...” A6: “... basılı kaynak artık çok kullanılmıyor. Genelde internet ortamından nota indirdikleri için ... ben etütleri veriyorum. Etütleri de mesela şu kitaptan şunu veriyorum diyorum; sadece onu indiriyorlar ...”
Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Durumları	Hazırbulunuşluk Düzeyindeki Değişim	A5: “... Eskiden güzel sanatlar liselerinden geliyorlardı, notaları biliyorlardı. Bütün konuları biraz biliyorlardı, 1., 2. ve 3. pozisyonu biliyorlardı. Şimdi tabii ki böyle değil ...”

Tablo 15’te yer alan akademisyen ifadeleri “*Öğrencilerin Kaynak Farkındalıkları*”, “*Öğrencilerin Kaynaklara Yönelik Tutumları*”, “*Öğrencilerin Öğrenme Alışkanlıkları*”, “*Öğrencilerin Kaynaklara Erişim Yöntemleri*” ve “*Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Durumları*” şeklinde 5 tema altında toplanmıştır. “*Öğrencilerin Kaynak Farkındalıkları*” temasının alt temaları; “*Kaynak İsmi Bilme*”, “*Kaynak Yazarını Bilme*”, “*Kaynağın Cilt Özelliklerini Bilme*” ve “*Kaynak İçeriğini Bilme*”, olarak belirlenmiştir. “*Öğrencilerin Kaynaklara Yönelik Tutumları*” temasının alt teması; “*Kaynaklara Yönelik İlgisizlik*”, “*Öğrencilerin Öğrenme Alışkanlıkları*” temasının alt teması; “*Hazır Bilgiye Dayalı Öğrenme*”, “*Öğrencilerin Kaynaklara Erişim Yöntemleri*” temasının alt teması; “*Yönlendirmeli Kaynak Edinimi*”, “*Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Durumları*” temasının alt temaları; “*Hazırbulunuşluk Düzeyindeki Değişim*” şeklinde belirlenmiştir. “*Öğrencilerin Kaynak Farkındalıkları*” teması kapsamında, 1 akademisyenin (A1) ifadesi “*Kaynak İsmi Bilme*”; 3 akademisyenin (A2, A4, A7) “*Kaynak Yazarını Bilme*”; 2 akademisyenin (A1, A7) “*Kaynağın Cilt Özelliklerini Bilme*” ve 2 akademisyenin (A3, A6) ifadesi “*Kaynak İçeriğini Bilme*” alt temasında yer almaktadır. “*Öğrencilerin Kaynaklara Yönelik Tutumları*” teması kapsamında, 2 akademisyenin (A4, A6) ifadesi “*Kaynaklara Yönelik İlgisizlik*” alt temasında; “*Öğrencilerin Öğrenme Alışkanlıkları*” teması kapsamında, 2 akademisyenin (A2, A3) ifadesi “*Hazır Bilgiye Dayalı Öğrenme*” alt temasında; “*Öğrencilerin Kaynaklara Erişim Yöntemleri*” teması kapsamında, 2 akademisyenin (A5, A6) ifadesi “*Yönlendirmeli Kaynak Edinimi*” alt temasında ve “*Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Durumları*” teması kapsamında, 1 akademisyenin (A5) ifadesi “*Hazırbulunuşluk Düzeyindeki Değişim*” alt temasında yer almaktadır. Temalar ve alt temalar incelendiğinde, en fazla alt temaya sahip temanın “*Öğrencilerin Kaynak Farkındalıkları*” olduğu; en fazla akademisyen ifadesini kapsayan alt temanın ise “*Kaynak Yazarını Bilme*” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, A1’in ifadeleri 1 tema kapsamında 2 ayrı alt temada; A2, A3, A4, A5 ve A7’nin ifadeleri 2 farklı temada; A6’nın ifadeleri ise 3 farklı temada yer almaktadır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Keman eğitimi veren akademisyenlerin ve keman öğrencilerinin kaynak farkındalığı sağlanması yönünde önerileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 16’da tema ve alt temalar doğrultusunda kaynak farkındalığının artırılmasına yönelik akademisyen önerileri yer almaktadır.

Tablo 16. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Kaynak Farkındalığının Arttırılmasına Yönelik Akademisyen Önerileri

Tema	Alt Tema	Akademisyen İfadeleri
Öğretmen Faktörü	Kaynak Farkındalığına Sahip Olma	A1: “... Tabii bunu yapması için öncelikle kendisini eğitmesi gerekiyor bu konuda, bu konuyu dert edinmesi gerekiyor” A2: “... Birincisi bu konuda öncelikle öğretmenlerin farkındalığının yüksek olması ... gerekiyor ...” A6: “...ben de derslerimde basılı kaynak yerine internet ortamından kullanıyorum ama hangi etüdüün hangi kitapta nerede olduğunu çok iyi biliyorum ... elimle koymuş gibi buluyorum. Ama bu içerik bilmekle alakalı, basılı kaynaktaki içerikleri bilmekle alakalı ... Bu bana ne yaptı? Büyük avantaj sağladı, yani basılı kaynakları o yüzden iyi bilmek gerekiyor”
	Teşvik Etme	A1: “... Öğrencilerin yeni kitapları araştırmaları konusunda teşvik edici olmaları gerektiğini ve bu konuda model olmaları gerektiğini düşünüyorum ... Bu konuda bilgi edinmesi için araştırmalar yapmasını, buna yönelik eğer makaleler varsa bununla ilgili okumalar yapmasını, yayınevlerinin hangi kitaplara yer verdiğini (kendi branşı kapsamında) araştırması konusunda teşvik etmesi gerektiğini düşünüyorum ...” A2: “... öğretmenlerin ... çocuklara basılı kaynağı edinmelerine ilişkin teşvik etmesi ... gerekiyor ...” A4: “... her defasında sormak lazım, çaldığın nedir? Ya da çalıştığın egzersiz ya da eser; ne çalışıyorsun ne içindir bu? Mesela bir egzersiz, etüt çalışıyorsa bu etüdüün amacı nedir? Bu etüdü kim yazmış, o yazan da kimmiş? Kemancı mıymış, yoksa besteci miymiş, yoksa öğretmen miymiş? Böyle biraz da tarihçesini araştırırsın diye ...”
	Kaynak Bilgisi Verme	A1: “Her derste öncelikle hocalar kitabı okutsalar ya da okutmasalar dahi bu kitapları tanıtmak zorundalar diye düşünüyorum ... öğretmen her türlü edisyonu öğrenciye sunmalı ... ve derslerde sıklıkla o kitapların içerikleri ile ilgili bilgiler vermesi gerektiğini düşünüyorum ...” A2: “... çalma süresinde yani eğitim sürecinde çocuğa verdiğimiz eserin mutlaka hangi besteciye ait ve etüdüünün hangi besteciye ait kaç numarası olduğu gibi ayrıntılı bilgilendirmeleri vurgulu bir şekilde her derste sormak gibi veya sınav esnasında komisyonda sorulacağını söylemek gibi öğrenmesini sağlayabiliriz ...” A3: “... özellikle dönem başında öğretim elemanlarının bilgilendirme yapması bence daha mantıklı olur. Hangi kaynakları kullanacak, bu kaynaklarla neyi hedefliyor ya da bir

Tema	Alt Tema	Akademisyen İfadeleri
		<i>dönem boyunca başlangıçtan bitişe kadar hangi hedefleri var; bunlarla ilgili öğretim elemanları genel bilgilendirme yaparsa bence daha sağlıklı olur diye düşünüyorum</i> A7: “Öğrencilere metodun adıyla, örneğin “Hans Sitt Kitap 2’deki şu etüt, ya da Ševčik Opus I Part I, ya da Ömer Can II” gibi isim söyleyerek ödevlendirirsek, bu konuda farkındalıkları artacaktır diye düşünüyorum”
	Kaynak Ediniminde Yardımcı Olma	A2: “... öğretmenlerin ... artık basılmıyorsa veya ulaşımı zorsa, internet ortamında onlara kaynağı paylaşması veya satın almalarını istemesi; eğer maddi durumla ilgili sıkıntı varsa bir şekilde onun kopyasını edinmesi ama bütün bir kitap olarak yani cilt olarak çocukta bulunmasını bir şekilde öğretmenin sağlaması gerekiyor ...”
Öğrenci Faktörü	Araştırma	A5: “Araştırmak lazım. Haftada 1 saat ders veriyoruz. Şimdi o kadar internet var; biraz bakmak lazım. Okumak gerekiyor, her yerden bulabilir öğrenciler.”
	Tutum	A6: “... Öğrenciler açısından bizim bu edindirdiğimiz tecrübe bir süreçle olacaktır ama meraklı öğrenci gerçekten bunu yapmaya çalışıyor. Ama daha az meraklı öğrenci var bu anlamda ...
Öğretmen ve Öğrenci Faktörü	İş Birliği	A1: “... Bu anlamda en başta öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması, sonra da öğrencilerin farkındalıklarının artırılması için gerekli çalışmaların veya bilinçlendirmenin yapılması gerektiğini söyleyebilirim.”
Eğitim Programı	Kaynak Bilgisi Odaklı Ders	A6: “Bununla ilgili bir ders konulabilir, ki bence yararlıdır. Seçmeli bir ders olabilir. Bu keman eğitimi olarak kısıtlanmasa da müzik eğitiminde basılı kaynaklarla ilgili, bu kaynakların içerikleriyle ilgili, müzik eğitiminde kaynak içeriği olabilir, çalgı eğitiminde kaynak içeriği olabilir. Böyle bir ders yani. Bunların hem içeriklerini anlatan hem de işte bunlardan bazı edisyonların ne kadar farklılık gösterdiğini belirten bir ders olursa öğrenciler ayriyeten yani çalgı eğitiminin yanında bu seçmeli dersi alanlar bu kaynakla ilgili edisyonla ilgili bilgilerini güncellerler, daha da iyi olur ... Ben mesela böyle bir ders açsam, kaynaklarla ilgili; biraz internet ortamında nota bulma kısmını da öğretim. Onun da geliştirilmesi lazım, basılı kaynaklara ulaşma konusunda büyük bir şey.”

Tablo 16’da yer alan akademisyen ifadeleri “Öğretmen Faktörü”, “Öğrenci Faktörü”, “Öğretmen ve Öğrenci Faktörü” ve “Eğitim Programı” şeklinde 4 tema altında toplanmıştır. “Öğretmen Faktörü” temasının alt temaları; “Kaynak Farkındalığına Sahip Olma”, “Teşvik Etme”, “Kaynak Bilgisi Verme” ve “Kaynak Ediniminde Yardımcı Olma” olarak belirlenmiştir. “Öğrenci Faktörü” temasının alt temaları; “Araştırma” ve “Tutum”, “Öğretmen ve Öğrenci Faktörü” temasının alt teması; “Ortak Farkındalık”, “Eğitim Programı” temasının alt teması; “Kaynak Bilgisi Odaklı Ders” şeklinde belirlenmiştir. “Öğretmen Faktörü” teması kapsamında, 3 akademisyenin (A1, A2, A6) ifadesi “Kaynak Farkındalığına Sahip Olma”; 3 akademisyenin (A1, A2, A4) ifadesi “Teşvik Etme”; 4 akademisyenin (A1, A2, A3, A7) ifadesi “Kaynak Bilgisi Verme” ve 1 akademisyenin (A2) ifadesi “Kaynak Ediniminde

Yardımcı Olma” alt temasında yer almaktadır. “*Öğrenci Faktörü*” teması kapsamında, 2 akademisyenin (A5, A6) ifadesi “*Araştırma*” alt temasında; “*Öğretmen ve Öğrenci Faktörü*” teması kapsamında, 1 akademisyenin (A1) ifadesi “*İş Birliği*” alt temasında; “*Eğitim Programı*” teması kapsamında, 1 akademisyenin (A6) ifadesi “*Kaynak Bilgisi Verme*” alt temasında yer almaktadır. Temalar ve alt temalar incelendiğinde, en fazla alt temaya sahip temanın “*Öğretmen Faktörü*” olduğu; en fazla akademisyen ifadesini kapsayan alt temanın ise “*Kaynak Bilgisi Verme*” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, A1 ve A2’nin ifadeleri 2 temada; A3, A4, A5’in ifadeleri 1 temada; A6’nın ifadeleri ise 3 farklı temada yer almaktadır. Tablo 17’de, tema ve alt temalar doğrultusunda kaynak farkındalığının arttırılmasına yönelik öğrenci önerileri yer almaktadır.

Tablo 17. Tema ve Alt Temalar Doğrultusunda Kaynak Farkındalığının Arttırılmasına Yönelik Öğrenci Önerileri

Tema	Alt Tema	Öğrenci İfadeleri
Öğrenci Faktörü	Araştırma	Ö1: “ <i>Bol bol araştırmak ...</i> ” Ö3: “ <i>... Araştırılırsa ... bu açıdan bir farkındalık kazanılabilir.</i> ” Ö9: “ <i>Bence çalmaktan da önce gerçekten araştırma yapılmasının daha önemli olduğunu düşünüyorum ...</i> ”
	Bilgili Kişilerle İletişim	Ö1: “ <i>... mümkün olduğunca öğretmenlerle görüşmek ve birden fazla kişinin fikrini almak.</i> ” Ö6: “ <i>... Kitabın kazanımıyla alakalı konuşabiliriz öğretmenle, daha öncesinde ...</i> ” Ö9: “ <i>... öğretmenine ben nasıl kaynaklarla daha iyi geliştirebilirim, daha iyi çalışabilirim diye danışabilir. Bu kaynakları öğrene öğrene ilerleyebilir.</i> ”
Öğretmen Faktörü	Kaynak Bilgisi Verme	Ö6: “ <i>Aslında hoca bize etüt vermeden önce kitabın yazarıyla alakalı, bestecisiyle alakalı bilgi verebilir ...</i> ” Ö7: “ <i>Öğretmen bu konu hakkında daha çok bilgilendirme yapabilir ders içerisinde çalınan kaynak ile ilgili. Ne amaçla kullanıldığını ve aynı şekilde isim gibi, yazar gibi, düzenleme gibi birçok içerik hakkında bahsedebilir. Zaten bunlar düzenli olarak bahsedildiğinde bir noktada öğrencilerin kafasına yerleşeceğini düşünüyorum.</i> ” Ö13: “ <i>Öncelikle birazcık iş öğretmenlere de düşüyor. Bireysel olarak genellikle ders alıyoruz. Çalıştığımız kaynağı başta daha detaylı; “bu konuda bizi geliştirecek” şeklinde açıklamaları olması ya da kitabın yazarı hakkında biraz bilgilendirme yapılması. Ya da ilk başlardaki açıklama kısımlarında beraber okuma yapılırsa belki bizim daha çok dikkatimizi çeker. Öğretmenlerde bu şekilde bitiyor.</i> ”
	Teşvik Etme	Ö5: “ <i>... Yani öğrencileri biraz da teşvik etmek lazım ...</i> ” Ö11: “ <i>... daha fazla bizi yönlendirseler, bununla ilgili bir ders olsa ... ders olarak bizi teşvik etseler ben çok mutlu olurum.</i> ” Ö14: “ <i>... Yani öğretmenin ilgi uyandırması lazım. Böyle bir farkındalığın oluşmasının gerektiğini öğrenci bilmeli ki, öğrenci böyle bir farkındalık oluştursun.</i> ”
	Kaynak Bilgisi İçerikli Ödevlendirme	Ö6: “ <i>... araştırmamızı isteyebilir, bununla alakalı bir ödev verebilir ... Bu şekilde aslında küçük bir ödev verilebileceğini düşünüyorum. Daha kalıcı olur kafamızda.</i> ”
	Zengin Repertuvar	Ö10: “ <i>... Bence öğretmenin bu konuda ilk önce görsel olarak bir uyanış yaratması gerekiyor. Her eğitimcinin bence bir rafı, kendi</i>

Tema	Alt Tema	Öğrenci İfadeleri
		<i>odasında kütüphanesi, zaten enstrüman öğretmeniyse kesinlikle bir nota koleksiyonu olmalı ... Orda mesela öğrencinin bunu görüp şey demesi gerekiyor; neden bu kadar çok var? Çok eser mi var ya da aynı şeyden birkaç tane mi var? ya da hocanın onu göstermesi gerekiyor onun önünde. Ne çalacaksa bak bu var bu da var ya da onun seçenek vermeden belki daha hazır değilse en azından bi önüne sermesi gerekiyor yani göstermesi gerekiyor ki insanlar bilsin de araştırsın ...</i>
Öğretmen ve Öğrenci Faktörü	İş Birliği	Ö10: "... bu biraz yönlendirmeye biraz da düşünmeye ilgili bence ..."
	Müfredat Durumu	Ö5: "... Sadece sorunun kitaplarda ya da öğretmenlerde de olduğunu düşünmüyorum. Biraz da müfredatta da sıkıntı olduğunu düşünüyorum ben."
	Kaynak Bilgisi Odaklı Ders	Ö2: "... Bir ders oluşturulabilir ve kategorilere ayrılabilir. Daha sonra o kategorideki bütün kaynakları tek tek incelememiz onları daha iyi sunabilmemize yarar." Ö4: "Bence kaynak farkındalığı ile ilgili bir ders konulabilir ... Bunun da gelişmesi için, hocaların da dersler açarak öğrencileri bilgilendirmesi ve ona göre öğrencinin kendi eksikliğini bilip, hocasıyla birlikte karar verip ona yönelmesi olabilir." Ö11: "... daha fazla bizi yönlendirseler, bununla ilgili bir ders olsa ... ders olarak bizi teşvik etseler ben çok mutlu olurum."
Eğitim Programı	Kaynak Bilgisi Odaklı İnternet Sitesi	Ö12: "Mesela belli bir sertifika alıp, site gibi bir topluluk oluşturularak burada en azından temel kaynaklar veya edisyonları paylaşılabilir. Hocalar en azından bu etüt veya esere farklı şekilde nasıl pozisyon yazılabilir ya da bağlar nasıl farklı olabilir gibi buradan tartışılacakları bir yazışma formu da eklenebilir bu siteye. Bu şekilde hem kitaplar daha çok kişinin eline ulaşmış olur hem de edisyonlar da tabi gözlenmiş olur. Burada kitapların telif hakları tarzında şeyler de sorun olabilir ama bunlara bir çözüm de bulunabilir diye düşünüyorum."

Tablo 17’de yer alan akademisyen ifadeleri “Öğretmen Faktörü”, “Öğrenci Faktörü”, “Öğretmen ve Öğrenci Faktörü” ve “Eğitim Programı” şeklinde 4 tema altında toplanmıştır. “Öğretmen Faktörü” temasının alt temaları; “Kaynak Farkındalığına Sahip Olma”, “Teşvik Etme”, “Kaynak Bilgisi Verme” ve “Kaynak Ediniminde Yardımcı Olma” olarak belirlenmiştir. “Öğrenci Faktörü” temasının alt teması; “Araştırma”, “Öğretmen ve Öğrenci Faktörü” temasının alt teması; “Ortak Farkındalık”, “Eğitim Programı” temasının alt teması; “Kaynak Bilgisi Odaklı Ders” şeklinde belirlenmiştir. “Öğretmen Faktörü” teması kapsamında, 3 akademisyenin (A1, A2, A6) ifadesi “Kaynak Farkındalığına Sahip Olma”; 3 akademisyenin (A1, A2, A4) ifadesi “Teşvik Etme”; 4 akademisyenin (A1, A2, A3, A7) ifadesi “Kaynak Bilgisi Verme” ve 1 akademisyenin (A2) ifadesi “Kaynak Ediniminde Yardımcı Olma” alt temasında yer almaktadır. “Öğrenci Faktörü” teması kapsamında, 2 akademisyenin (A5, A6) ifadesi “Araştırma” alt temasında; “Öğretmen ve Öğrenci Faktörü” teması

kapsamında, 1 akademisyenin (A1) ifadesi “İş Birliği” alt temasında; “Eğitim Programı” teması kapsamında, 1 akademisyenin (A6) ifadesi “Kaynak Bilgisi Verme” alt temasında yer almaktadır. Temalar ve alt temalar incelendiğinde, en fazla alt temaya sahip temanın “Öğretmen Faktörü” olduğu; en fazla akademisyen ifadesini kapsayan alt temanın ise “Kaynak Bilgisi Verme” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, A1 ve A2’nin ifadeleri 2 temada; A3, A4, A5’in ifadeleri 1 temada; A6’nın ifadeleri ise 3 farklı temada yer almaktadır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, kullandıkları kaynakların tam ismini ve yazarının adını/soyadını bilmeyen öğrenci sayısının, bilenlerle eşit olduğu; kısmen bilenlerin ise bu gruplara yakın sayıda olduğu görülmüştür. Öğrencilerden yalnızca birinin kullandığı bir kaynağın ismini ve yazarının adını/soyadını tam olarak ifade ettiği; buna karşın, geri kalan öğrencilerin kaynağın tam ismi yerine yazar adı/soyadı ya da sadece yazar soyadı belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca, bazı katılımcıların kaynağın tam ismi yerine kaynak türü belirttikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları kaynaklara ve bu kaynakların yazarlarına ilişkin ifadeleri, literatürdeki standart kaynak isimleri ile karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Bazı öğrencilerin kaynak isimlerini “*Haydn*” ve “*Vivaldi*” şeklinde sadece yazar soyadı ile belirtmeleri ve bu kaynaklara ilişkin detaylı bilgi vermemeleri sebebiyle, hangi kaynağı ifade etmek istedikleri bilgisine ulaşamamıştır. Bu sebeple, tabloda “*Haydn*” ve “*Vivaldi*” ifadelerine yer verilmemiştir.

Tablo 18. *Keman Öğrencilerinin Basılı Kaynaklar ile Kaynak Yazarlarına İlişkin İfadeleri ve Literatürdeki Standart Kaynak İsimleri*

Yazar Adı/Soyadı	Kaynak İsmine İlişkin Öğrenci İfadeleri	Kaynak İsminin Türkçe Çevirisi	Orijinal Kaynak İsmi
Arthur Seybold	Ö12: “ <i>Arthur Seybold</i> ” Ö13: “ <i>Seybold</i> ”	Yeni Keman Etütleri Okulu, Op. 182	Neue Violin Etüden-Schule, Op. 182
Carl Flesch	Ö9: “ <i>Carl Flesch – Gam Kitabı</i> ” Ö10: “ <i>Carl Flesch – Gam Metodu</i> ” Ö12: “ <i>Carl Flesch</i> ”	Gam Sistemi	Das Skalensystem
Franz Wohlfahrt	--	• Keman Çalmaya En Kolay Başlangıç, Op. 38 • Keman için 60 Etüt, Op. 45 • Keman için 40 Temel Etüt, Op. 54 • 70 Kolay Melodik Etüt, Op. 74	• Leichtester Anfang im Violinspiel, Op. 38 • 60 Etüden für die Violine, Op. 45 • 40 Elementar-Etüden für Violine, Op. 54 • 70 Leichte melodische Etuden, Op. 74
Hans Sitt	Ö9: “ <i>Hans Sitt – 100 Etüt</i> ”	Keman için 100 Etüt, Op. 32	100 Etuden für die Violine, Op. 32
Henry Shradieck	Ö10: “ <i>Shradieck – Parmak Egzersizleri</i> ” Ö11: “ <i>Shradieck</i> ” Ö1: “ <i>Mazas</i> ”	• Keman Tekniği Okulu • Keman için Gam Etütleri - Keman için Akor Çalışması Rehberi	• School of Violin Technics • Scale Studies for the Violin - Guide to the Study of Chords for Violin
Jacques Féréol Mazas	Ö10: “ <i>Mazas – Etütler</i> ” Ö11: “ <i>Mazas</i> ” Ö10: “ <i>Hřimalý – Gam Metodu</i> ” Ö13: “ <i>Hřimalý</i> ”	Keman için Melodik ve İlerleyici 75 Etüt, Op. 36	75 Études Mélodiques et Progressives for the Violin, Op. 36
Jan Hřimalý	--	Keman için Gam Egzersizleri	Tonleiter-Studien für Violine
Max Adler	--	İki Oktav Boyunca Gamlar ve Akorlar Üzerine Etütler	Studies on the Scales and Chords Through Two Octaves
Otakar Ševčík	Ö9: “ <i>Ševčík Etütler</i> ”	• Keman Tekniği Okulu, Op. 1	• School of Violin Technics, Op. 1

Yazar Adı/Soyadı	Kaynak İsmine İlişkin Öğrenci İfadeleri	Kaynak İsminin Türkçe Çevirisi	Orijinal Kaynak İsmi
	Ö10: “Ševčík – Teknik Egzersiz Metodu” Ö13: “Ševčík”	• Yay Tekniği Okulu, Op. 2 • Yeni Başlayanlar için Keman Okulu, Op. 6 • Trill Tekniğine Hazırlayıcı ve Çift Seslerde Geliştirici Etütler, Op. 7 • Pozisyon Değişimleri ve Hazırlayıcı Gam Etütleri, Op. 8 • Çift Seslere Hazırlık Egzersizleri, Op. 9	• School of Bowing Technique, Op. 2 • Violin School for Beginners, Op. 6 • Studies Preparatory to the Shake and Development in Double-Stopping, Op. 7 • Changes of Position and Preparatory Scale Studies, Op. 8 • Preparatory Exercises in Double-Stopping, Op. 9
Ömer Can	Ö1: “Ömer Can” Ö3: “Ömer Can 1, 2, 3, 4” Ö4: “Ömer Can” Ö10: “Ömer Can Metotları” Ö11: “Ömer Can Serisi” Ö12: “Ömer Can Etütleri” Ö13: “Ömer Can”	--	Keman Eğitimi
Pierre Rode	Ö10: “Rode – Etüt Kitabı”	Keman için Etüt Biçiminde 24 Kapris, Op. 22	24 Caprices en Forme D'études, Pour le Violon, Op. 22
Rodolphe Kreutzer	Ö1: “Kreutzer” Ö10: “Kreutzer – Etüt Kitabı” Ö11: “Kreutzer”	42 Etüt ve Kaprisler	42 Études ou Caprices
Shinichi Suzuki	Ö11: “Suzuki”	Suzuki Keman Okulu	Suzuki Violin School

Tablo 18’de görüldüğü üzere, öğrencilerin kullandıkları kaynakların tam ismine ve yazarlarının adına/soyadına ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin hem bireysel çalgı eğitimi derslerine hem de ilgili kaynaklara yönelik ilgilerinin sınırlı olduğunu; kaynakları yeterli dikkatle incelemediklerini, ödevleri yeterince ayrıntılı biçimde not almadıklarını ve konuyla ilgili derinlemesine araştırma yapma eğiliminde olmadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi sürecinde öğrenme sorumluluğunu yeterince üstlenemedikleri ve öz düzenleme becerilerinin gelişmediği söylenebilir. Nitekim McPherson ve Renwick (2001), bireysel çalgı çalışmasında başarıya ulaşmada öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlayabilme, uygulayabilme ve değerlendirebilme becerilerinin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin ödevleri yüzeysel ele almaları ve kaynakları derinlemesine incelememeleri, öğrenme sorumluluğundaki eksikliklerle ve akademik motivasyonun düşük olmasıyla ilişkili olabilir. Bailey (2006, s. 13-14), “akademik hedeflere ulaşmadaki başarının, bireyin kendi motivasyonunu, bilişsel süreçlerini ve davranışlarını öz düzenleme becerisinin bir sonucu olduğunu; bunun da ulaşılan başarı düzeyinde önemli bir belirleyici olduğunu” ifade etmiştir.

Öte yandan, çoğu öğrencinin kullandığı yabancı kaynakları yazar soyadlarıyla ifade ettiği, bununla birlikte; bir kısım öğrencinin “Ömer Can-Keman Eğitimi” adlı yerli kaynağı yazar adı/soyadı şeklinde belirttiği ancak kaynağın tam ismini belirtmediği görülmüştür. Bu doğrultuda, yabancı kaynakların tam ismine ve yazarının adına/soyadına ilişkin hâkimiyetin yerli kaynaklara kıyasla daha düşük olmasının, yabancı dil yetersizliğinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Kamaşak ve Sahan (2023, s. 716), “öğrencilerin dil yeterlilikleri arttıkça, içerik öğrenimine ilişkin dil kaynaklı zorlukların azaldığını ve bunun akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebileceğini” belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin yabancı dildeki eksikliklerini tespit ederek ve yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparak; kullandıkları yabancı kaynakları daha iyi anlayabilecekleri ve böylelikle bu kaynakları bilinçli şekilde kullanabilecekleri söylenebilir.

Kullandıkları kaynakların türünü bilen öğrenci sayısının, kısmen bilen veya bilmeyenlerden fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları basılı kaynaklara ve bu kaynakların türlerine ilişkin ifadeleri, literatürdeki standart kaynak türleri ile karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19. *Keman Öğrencilerinin Basılı Kaynaklar ile Kaynak Türlerine İlişkin İfadeleri ve Literatürdeki Standart Kaynak Türleri*

Yazar Adı/Soyadı	Kaynak Türüne İlişkin Öğrenci İfadeleri	Literatürdeki Standart Kaynak Türleri
Arthur Seybold	Ö13: “ <i>Etüt Kitabı</i> ” Ö14: “ <i>Teknik Kitabı</i> ”	Özgün Çalışmalar İçeren Derleme Etüt Kitabı
Ömer Can	Ö2: “ <i>Etüt Kitabı</i> ” Ö3: “ <i>Etüt Kitabı</i> ” Ö4: “ <i>Ömer Can 3 – Etüt Kitabı, Ömer Can 9 – Metot, Teknik</i> ” Ö10: “ <i>Keman Metodu</i> ” Ö11: “ <i>Albüm</i> ” Ö13: “ <i>Metot, Etüt Kitabı</i> ”	Özgün Çalışmalar İçeren Derleme Etüt Kitabı
Henry Shradieck	Ö10: “ <i>Parmak Egzersizi, Teknik Çalışma Kitabı</i> ” Ö12: “ <i>Parmak Isıtması Etüdü</i> ”	Teknik Çalışma Kitabı
Otakar Ševčík	Ö2: “ <i>Etüt</i> ” Ö9: “ <i>Etüt Kitabı</i> ” Ö10: “ <i>Egzersiz Kitabı</i> ” Ö13: “ <i>Etüt Kitabı</i> ”	Teknik Çalışma Kitabı
Pierre Rode	Ö10: “ <i>Rode – Etüt Kitabı</i> ”	Teknik Çalışma Kitabı
Rodolphe Kreutzer	Ö1: “ <i>Teknik Kitabı</i> ” Ö6: “ <i>Teknik ve Etüt Kitabı</i> ” Ö10: “ <i>Teknik Çalışma Etüdü</i> ”	Etüt Kitabı
Jacques Féréol Mazas	Ö1: “ <i>Teknik Kitabı</i> ” Ö10: “ <i>Teknik Çalışma Etüdü</i> ” Ö14: “ <i>Teknik Kitabı</i> ”	Etüt Kitabı
Franz Wohlfahrt	Ö9: “ <i>Etüt Kitabı</i> ”	Etüt Kitabı
Hans Sitt	Ö6: “ <i>Teknik ve Etüt Kitabı</i> ” Ö9: “ <i>Etüt Kitabı</i> ” Ö12: “ <i>Etüt Kitabı</i> ”	Etüt Kitabı
Carl Flesch	Ö9: “ <i>Gam Kitabı</i> ” Ö10: “ <i>Gam-Egzersiz Kitabı</i> ”	Gam Kitabı
Jan Hřimalý	Ö10: “ <i>Gam-Egzersiz Kitabı</i> ” Ö13: “ <i>Etüt Kitabı</i> ”	Gam Kitabı
Max Adler	Ö6: “ <i>Etüt Kitabı</i> ”	Gam Kitabı
Shinichi Suzuki	Ö2: “ <i>Etüt Çalışmaları</i> ”	Metot

Tablo 19 incelendiğinde, aynı kaynakları kullanan öğrencilerin kaynak türlerini farklı şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrenciler arasında kaynak türlerine ilişkin ortak bir bilinç olmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kaynak türlerine yönelik sınırlı farkındalıkları sebebiyle, alanda ortak bir terminoloji ve bilinç oluşturma önemli olduğu söylenebilir. Mamarasulova (2024, s. 245), terminolojinin bilimsel araştırmalarda etkili iletişim, bilgi aktarımı ve disiplinler arası iş birliği için temel bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, müzik eğitimi gibi alanlarda öğrenciler arasında ortak bir terminoloji ve bilinç geliştirilmesinin, öğrenme süreçlerinin etkinliği ve alanın sürekliliği için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öte yandan, öğrencilerin ifade ettikleri kaynaklar ile kaynak türleri birlikte değerlendirildiğinde, bazı ifadelerin kaynak türleri arasında yer almadığı, bazılarının ise kısmen örtüştüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra, bazı öğrencilerin ifadeleri doğru bilgiler içerirken bazılarının eksik veya hatalı bilgi içerdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin kaynak türlerine kısmen hâkim oldukları ve bu sebeple kaynak türlerine yönelik kısmen farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Balbağ'ın (2018, s. 38) fen bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına yönelik fazla bilimsel olmayan ya da yüzeysel bilgiye sahip oldukları sonucu ortaya konmuştur. Bu durumun, araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Edisyon bilgisine ilişkin bulgular incelendiğinde, 14 öğrenciden yalnızca birinin kullandığı kaynakların edisyonunu kısmen bildiği, geri kalan 13 öğrencinin ise edisyon bilgisine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Kısmen bildiğini ifade eden öğrencinin kaynak ismi, kaynak yazarının adı/soyadı ve kaynak türüne ilişkin sorulara verdiği yanıtlarda, edisyonunu bildiğini ifade ettiği üç kaynaktan ikisine yer vermediği görülmüştür. Kullanılan kaynakların edisyonlarına ilişkin farkındalığın olmaması, öğrencilerin kullandıkları kaynakları yeterli dikkatle incelemediklerini, bu anlamda araştırma yapmadıklarını, edisyon bilgisini önemsemediklerini ve konuyla yakından ilgilenmediklerini düşündürmektedir. Bu bağlamda, keman eğitimcilerinin, eğitim sürecinde öğrencilerini öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri konusunda teşvik ederek; kullandıkları kaynakların özelliklerine (türü, edisyonu, cilt sayısı, amaç ve içeriği vs.) dair bilgi edinmelerinde ve böylece basılı kaynak kullanımlarında bilinç oluşturmalarında yardımcı olabileceği söylenebilir. “Öğrencilerin öğrenme yeteneklerini anlamak, dinlemek ve empati kurmanın ve duyuşal farkındalıklarını destekleyerek kendi

kendine öğrenmeyi oluşturma ve geliştirme önemli olduğu” (Hendrickson, 1993 akt. Mikajlo, 2024, s. 7) şeklindeki ifadesi, konuyu destekler niteliktedir.

Kaynaklarda yer alan bilgi metinlerini kısmen okuyan öğrencilerin, bu metinleri okumayan ve okuyan öğrenci sayısından fazla olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin kullandıkları kaynakların içerisinde yer alan bilgi metinlerine kısmen hâkim oldukları söylenebilir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin bilgi metinlerini okumadan çoğunlukla içeriğe odaklandıkları ve basılı kaynakları kullanırken sonuç odaklı oldukları söylenebilir. Pintrich (2002), *The Role Of Metacognitive Knowledge In Learning, Teaching, And Assessing*” adlı çalışmada, öğrencilerin öğrenme materyallerini yüzeysel bir şekilde okuduklarını ve bu durumun öğrenme kalitesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla çalışmanın bu yönüyle tartışmayı desteklediği düşünülmektedir.

Kaynaklarda yer alan sembollerini bilen öğrenci sayısının, kısmen bilenlerden fazla olduğu ve bu sembollerini bilmeyen öğrenci olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin kaynaklarda yer alan sembolere hâkim olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin kaynakların içerisindeki sembollerini bilemedikleri durumlarda bu sembollerini araştırdıkları veya öğretmenlerine danıştıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilmedikleri sembollerle karşılaştıklarında bunları öğrenmek istediklerini ve bu istekle öğrenmeye yönelik çaba gösterdiklerini düşündürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bilemediği durumlarda araştırma yapan ve öğrenme gayreti gösteren öğrencilerin, öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir. Akbaba (2006, s. 348), öğrenme motivasyonunu; “öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını kendilerinin oluşturabildiği düşünülebilir. “Mark Lepper, doğası gereği motivasyonlu olan bir öğrencinin, bir aktiviteyi sadece kendisi için ve o aktivitenin verdiği keyif, sunduğu öğrenme fırsatı ya da uyandırdığı başarı duygusu için yerine getirdiğini ifade eder” (Yavuz, 2006 akt. Lepper, 1998).

Araştırma kapsamında, tüm öğrencilerin kullandıkları kaynakların içeriğini bildikleri görülmüştür. Ancak, bir öğrenci kullandığı kaynakların içeriğini bildiğini ifade etmesine karşın şu ifadeyi kullanmıştır:

Ö8: “*Kaynak ismi hatırlamıyorum ama verilen etüdün veya metot eseri nasıl çalışmam gerektiğini öğretmen en iyi söylüyor ve neyi geliştirmek istediğini anlıyorum.*”

Öğrenci ifadesi incelendiğinde, söz konusu öğrencinin kullandığı kaynakların içeriğine kısmen hâkim olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmen rehberliğinin bazı öğrenciler için

kaynak bilgisinin yerini aldığı veya bu bilgiyi tamamladığı; kaynakların içerik bilgisinin anlaşılmasında öğretmen yönlendirmesinin temel belirleyici olabildiğini düşündürmektedir. “Çünkü eğitimin öğrencilere bilgi aktarma süreci gibi düzenlendiği dikkate alındığında bu sürecin kritik öğelerinden biri olan öğretmenin de bilgi kaynağı ve dağıtıcısı olduğu algılamasının gelişmiş olması şaşırtıcı değildir” (Cerit, 2008, 705). Öğrencilerin kaynak içeriklerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, çoğunlukla kaynağın tam ismi yerine yazarın adı/soyadı ya da yalnızca soyadı belirtildiği görülmüştür. Dolayısıyla, ifade edilen içeriklerin hangi kaynağa ait olduğuna dair kesin bir tespit yapılmamış ve belirtilen içerikler ile kaynaklar doğrudan eşleştirilememiştir. Bu durum, bazı öğrencilerin bir konuyla ilgili birtakım bilgilere sahip olmasına rağmen, o konuya tamamen hâkim olduklarını düşünmeleriyle açıklanabilir. Willingham (2003), bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Bazen öğrenciler, hedef konu ile ilgili çok fazla bilgiye sahiptir ve bu durum, sanki hedef bilgiyi tam olarak biliyorlarmış gibi hissetmelerine yol açar. İronik bir şekilde, ilgili bilgileri hatırlama problemi en çok, öğrencinin genel konu hakkında oldukça fazla materyali kavradığı durumlarda ortaya çıkar; yani öğrenci, hedef materyali değil, ilgili materyali öğrenmiştir. Bilgi sahibi olma hissini yaratan, aslında ilgili materyal hakkındaki bilgidir (Willingham, 2003).

Keman eğitiminde kullanılan bazı basılı kaynakların orijinal ve Türkçeye çevrilmiş tam isimleri, yazarlarının adı/soyadı, opus numaraları, cilt sayıları ve kaynak içerikleri gibi özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuş ve konuyla ilgili tartışmalar bu tablo üzerinden yürütülmüştür.

Tablo 20. *Keman Eğitiminde Kullanılan Bazı Basılı Kaynakların Özellikleri*

Yazar Adı/Soyadı	Orijinal Kaynak İsmi	Türkçe Kaynak İsmi	Opus No	Cilt Sayısı	Kaynak İçeriği
Carl Flesch	Das Skalensystem	Gam Sistemi	--	--	Sol El Teknikleri, 1-11 Pozisyon, Çift Ses, Entonasyon
Jan Hřimalý	Tonleiter-Studien für Violine	Keman için Gam Egzersizleri	--	--	Sol El Teknikleri, 1-10. Pozisyon, Entonasyon
Rodolphe Kreutzer	42 Études ou Caprices	42 Etüt ve Kaprisler	--	--	Sağ El Teknikleri, 1-7. Pozisyon, Çift Ses, Entonasyon
Pierre Rode	24 Caprices en Forme D'études, Pour le Violon	Keman için Etüt Biçiminde 24 Kapris	Op. 22	--	Sol El Teknikleri, 1-9. Pozisyon, Entonasyon
Jacques Féréol Mazas	75 Études Mélodiques et Progressives for the Violin	Keman için Melodik ve İlerleyici 75 Etüt	Op. 36	3 Cilt	Sol El Teknikleri, 1-3. Pozisyon, Müzikalite
Max Adler	Studies on the Scales and Chords Through Two Octaves	İki Oktav Boyunca Gamlar ve Akorlar Üzerine Etütler	--	--	Sol El Tekniği, 1-5. Pozisyon, Entonasyon
Shinichi Suzuki	Suzuki Violin School	Suzuki Keman Okulu	--	3 Cilt	Kitap 1: Temel Teknikler, Sağ El/Sol El Teknikleri, 1. Pozisyon Kitap 2: Sol El Teknikleri, 1-3. Pozisyon, Entonasyon Kitap 3: Sol El Teknikleri, 1-3. Pozisyon, Entonasyon
Hans Sitt	100 Etuden für die Violine	Keman için 100 Etüt	Op. 32	5 Cilt	Kitap 1: Sol El ve Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Müzikalite Kitap 2: Sol El ve Sağ El Teknikleri, 2-5. Pozisyon, Müzikalite Kitap 3: Sol El ve Sağ El Teknikleri, 2-5. Pozisyon, Müzikalite Kitap 4: Sol El ve Sağ El Teknikleri, 1-7. Pozisyon, Entonasyon Kitap 5: Sol El Teknikleri, 1- 7. Pozisyon, Çift Ses
Henry Shradieck	School of Violin Technics	Keman Tekniği Okulu	--	3 Cilt	Kitap 1: Sol El Teknikleri, 1-7. Pozisyon, Entonasyon, Çeviklik (Agility) Kitap 2: Sol El Teknikleri, Entonasyon, Çift Ses

Yazar Adı/Soyadı	Orijinal Kaynak İsmi	Türkçe Kaynak İsmi	Opus No	Cilt Sayısı	Kaynak İçeriği
					Kitap 3: Sağ El Teknikleri, 1-6. Pozisyon, Entonasyon
	Scale Studies for the Violin	Keman için Gam Etütleri	--	--	Sağ El/Sol El Teknikleri, 1-7. Pozisyon, Entonasyon
	Guide to the Study of Chords for Violin	Keman için Akor Çalışması Rehberi	--	--	Sol El Teknikleri, Entonasyon
Ömer Can	Keman Eğitimi	--	--	6 Cilt	Keman Eğitimi 1: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1. Pozisyon Keman Eğitimi 2: Sağ El/Sol El Teknikleri, 2-3. Pozisyon Keman Eğitimi 3: Sağ El/Sol El Teknikleri, 4-7. Pozisyon Keman Eğitimi 4: Sol El Teknikleri, Müzikalite, Duetler Albümü Keman Eğitimi 5: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1-5. Pozisyon, Konçertolardan Seçmeler Keman Eğitimi 6: Sağ El/Sol El Teknikleri, Parmak Egzersizleri, 1-5. Pozisyon, Günlük Çalışmalar
	Leichtester Anfang im Violinspiel	Keman Çalmaya En Kolay Başlangıç	Op. 38	--	Temel Teknikler, 1. Pozisyon
Franz Wohlfahrt	60 Etüden für die Violine	Keman için 60 Etüt	Op. 45	2 Cilt	Kitap 1: Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Entonasyon Kitap 2: Sağ El Teknikleri, 1-3. Pozisyon, Entonasyon
	40 Elementar-Etüden für Violine	Keman için 40 Temel Etüt	Op. 54	--	Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon
	70 Leichte melodische Etuden	70 Kolay Melodik Etüt	Op. 74	--	Sağ El Teknikleri, 1-3. Pozisyon, Entonasyon
Arthur Seybold	Neue Violin Etüden-Schule	Yeni Keman Etütleri Okulu	Op. 182	12 Cilt	Kitap 1: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1. Pozisyon, Çeviklik (Agility) Kitap 2: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1. Pozisyon, Çeviklik (Agility) Kitap 3: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1. Pozisyon, Çeviklik (Agility), Entonasyon

Yazar Adı/Soyadı	Orijinal Kaynak İsmi	Türkçe Kaynak İsmi	Opus No	Cilt Sayısı	Kaynak İçeriği
Otakar Ševčík	School of Violin Technics	Keman Tekniği Okulu	Op. 1	4 Cilt	Kitap 4: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1-2. Pozisyon, Çeviklik (Agility), Entonasyon
					Kitap 5: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1-3. Pozisyon, Çeviklik (Agility), Entonasyon
					Kitap 6: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1-3. Pozisyon, Çeviklik (Agility), Entonasyon
					Kitap 7: Sağ El/Sol El Teknikleri, 4. Pozisyon, Çeviklik (Agility), Entonasyon, Müzikalite
					Kitap 8: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1-5. Pozisyon, Çeviklik (Agility), Entonasyon, Müzikalite
					Kitap 9: Sağ El/Sol El Teknikleri, 1-6. Pozisyon, Çeviklik (Agility), Entonasyon, Müzikalite
					Kitap 10: Sağ El/Sol El Teknikleri, Trill, Çeviklik (Agility), Entonasyon, Müzikalite
					Kitap 11: Sağ El/Sol El Teknikleri, Çift Ses, Çeviklik (Agility), Entonasyon
					Kitap 12: Sağ El/Sol El Teknikleri, Çift Ses, Çeviklik (Agility), Entonasyon, Müzikalite, Trill
					Kitap 1: Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Entonasyon
					Kitap 2: Sağ El Teknikleri, 1-7. Pozisyon, Entonasyon
					Kitap 3: Sağ El Teknikleri, 1-11. Pozisyon, Entonasyon
Otakar Ševčík	School of Bowing Technique	Yay Tekniği Okulu	Op. 2	6 Cilt	Kitap 4: Sağ El Teknikleri, 1-11. Pozisyon, Çift Ses
					Bölüm 1 – Kitap 1: Sağ El Teknikleri, 1-7. Pozisyon
					Bölüm 1 – Kitap 2: Sağ El Teknikleri, 1-7. Pozisyon
					Bölüm 1 – Kitap 3: Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon
Otakar Ševčík	School of Bowing Technique	Yay Tekniği Okulu	Op. 2	6 Cilt	Bölüm 2 – Kitap 4: Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Çift Ses
					Bölüm 3 – Kitap 5: Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Çift Ses
					Bölüm 3 – Kitap 5: Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Çift Ses

Yazar Adı/Soyadı	Orijinal Kaynak İsmi	Türkçe Kaynak İsmi	Opus No	Cilt Sayısı	Kaynak İçeriği
					Bölüm 3 – Kitap 6: Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Çift Ses, Entonasyon
					Kitap 1: Sol El ve Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Temel Teknikler, Entonasyon
					Kitap 2: Sol El ve Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Entonasyon
	Violin School for Beginners	Yeni Başlayanlar için Keman Okulu	Op. 6	7 Cilt	Kitap 3: Sol El Teknikleri, 1. Pozisyon, Entonasyon
					Kitap 4: Sol El ve Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Entonasyon
					Kitap 5: Sol El Teknikleri, 1. Pozisyon, Entonasyon
					Kitap 7: Sol El ve Sağ El Teknikleri, 1-5. Pozisyon, Entonasyon
	Studies Preparatory to the Shake and Development in Double-Stopping	Trill Tekniğine Hazırlayıcı ve Çift Seslerde Geliştirici Etütler	Op. 7	2 Cilt	Kitap 1: Sağ El Teknikleri, 1. Pozisyon, Entonasyon, Trill, Çift Ses
					Kitap 2: Sağ El Teknikleri, 1- 6. Pozisyon, Trill, Çift Ses
	Changes of Position and Preparatory Scale Studies	Pozisyon Değişimleri ve Hazırlayıcı Gam Etütleri	Op. 8	--	Sağ El/Sol El Teknikleri, 1-10. Pozisyon, Entonasyon
	Preparatory Exercises in Double-Stopping	Çift Seslere Hazırlık Egzersizleri	Op. 9	--	Sağ El Teknikleri, 1-4. Pozisyon, Çift Ses

• **Carl Flesch** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Parmak Açma*”, “*Parmak Güçlendirme*”, “*Parmak Egzersizleri*”, “*Gam-Arpej Temizliği*” ve “*Pozisyon Geçiş Öğretimi*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. “*Parmak Açma*”, “*Parmak Güçlendirme*” ve “*Parmak Egzersizleri*” ifadelerinin kaynağın asıl amaçlarından olmadığı ancak gam çalışmalarının dolaylı şekilde katkı sağladığı kazanımlar olduğu; bu sebeple söz konusu ifadelerin kısmen doğru olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, yazarın gam çalışmaları içeren kaynağına yönelik belirtilen “*Gam-Arpej Temizliği*” ifadesinin, Tablo 20’de yer alan kaynak içerikleriyle örtüştüğü ve bu ifadenin kaynağın asıl amaçlarından olduğu, dolayısıyla doğru olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, “*Pozisyon Geçiş Öğretimi*” ifadesinin de kaynağın asıl amaçları içerisinde yer aldığı ve bu ifadenin de doğru olduğu söylenebilir.

• **Jan Hřímalý** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Entonasyon Çalışmaları*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Kaynağın gam kitabı olması ve gam kitaplarının entonasyon geliştirmeye yönelik çalışmalar içermesi dolayısıyla, öğrenci ifadesinin doğru olduğu söylenebilir.

• **Rodolphe Kreutzer** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Yay Teknikleri Bakımından Etütler*”, “*Pozisyon Bilgisi*”, “*Çift Ses*” ve “*Acelite*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. “*Acelite*” dışındaki ifadelerin kaynak içeriği ile örtüştüğü ve dolayısıyla bu yöndeki ifadelerin doğru olduğu söylenebilir. Ancak “*Çeviklik (Agility)*” ifadesinin kaynağın asıl hedeflerinden olmadığı, buna karşın, kaynakta yer alan pozisyon ve sağ el teknikleri gibi çalışmaların, çevikliğin (agility) gelişimine dolaylı şekilde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda “*Acelite*” ifadesinin kısmen doğru olduğu söylenebilir.

• **Pierre Rode** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Yay Teknikleri*”, “*Bütün Pozisyonları İçeren Etütler*”, “*Acelite*” ve “*Entonasyon*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. “*Yay Teknikleri*” ve “*Acelite*” dışında belirtilen ifadelerin asıl hedeflenen kazanımlar olduğu, dolayısıyla bu yöndeki ifadelerin doğru olduğu söylenebilir. Ancak, “*Yay Teknikleri*” ve “*Acelite*” ifadelerinin, kaynağın asıl amaçlarından olmadığı; kaynakta yer alan teknik becerilerin gelişiminin, yay tekniğinin ve çevikliğin (agility) gelişimine dolaylı şekilde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, “*Yay Teknikleri*” ve “*Acelite*” ifadelerinin kısmen doğru olduğu söylenebilir.

• **Jacques Féréol Mazas** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Pozisyon Öğrenimi*”, “*Karakter*”, “*Tavır*” ve “*Müzikalite*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Belirtilen

ifadelerin kaynağın asıl amaçlarının arasında olduğu ve bu sebeple tüm içerik ifadelerinin doğru olduğu söylenebilir.

- **Max Adler** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Pozisyon Bilgisi*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Yazara ait kaynağın türünün gam kitabı olması ve bu sebeple kaynağın asıl amacının gam/arpej/akor çalışılarak entonasyonun geliştirilmesi olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, “*Pozisyon Bilgisi*” ifadesinin kaynağın asıl amaçlarından olmadığı ancak hedeflenen kazanımların dolaylı şekilde pozisyon bilgisine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, “*Pozisyon Bilgisi*” ifadesinin kısmen doğru olduğu söylenebilir.

- **Shinichi Suzuki** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Teknik Öğrenimi*”, “*Gam*” ve “*Pozisyon*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Ancak yazarın kaynağını/kaynaklarını kullanan öğrencilerin, cilt sayısı belirtmeden yalnızca içerik belirtmesi, içerikler ifadeleri ve kaynaklar arasında doğrudan bir eşleştirme yapılamamasına sebep olmuştur. Öte yandan, “*Teknik*” ifadesinin genel bir ifade olması sebebiyle yetersiz bilgi içerdiği ancak kitap içerikleriyle çelişmediği için yanlış bilgi olarak nitelendirilemeyeceği düşünülmektedir. Ayrıca, Tablo 20’de belirtilen 1 kaynağa ait 3 cildin tümünde “*Gam*” ve “*Pozisyon*” içeriklerine yönelik çalışmaların yer aldığı dolayısıyla bu ifadelerin doğru olduğu ancak cilt sayısı belirtilmeden içerik verilmesi sebebiyle, içerik bilgisinin anlaşılmasında zorluk yaşandığı ve konuya yönelik kesin bir kanıya varılamadığı söylenebilir.

- **Hans Sitt** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Bağlı Teknik-Sağ El Tekniği*” ve “*pozisyon bilgisi*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Yazarın Tablo 20’de belirtilen 1 kaynağa ait 5 cildinin tümünde “*Sağ El Tekniği*” ve “*Pozisyon Bilgisi*” içeriklerinin yer aldığı, dolayısıyla bu ifadelerin doğru olduğu; ancak kaynak ismi ve cilt sayısı belirtilmeden içerik bilgisi verilmesi sebebiyle söz konusu ifadelerin anlaşılmasında zorluklar olduğu ve bu nedenle konuya yönelik kesin bir kanıya varılamadığı söylenebilir.

- **Henry Shradieck** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Parmak Güçlendirme*”, “*Parmak Egzersizleri*”, “*El Egzersizleri*”, “*El Kaslarını Güçlendirme*” ve “*Günlük Parmak Açma*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Yazarın Tablo 20’de yer alan 3 kaynağının tümünde “*Sol El Teknikleri*” kapsamında hedeflendiği ve bu doğrultuda ifadelerin doğru olduğu söylenebilir. Nitekim, öğrencilerin kaynak ismi ve cilt sayısı gibi ayrıntıları vermemiş olmalarına rağmen, belirttikleri içeriklerin 3 kaynakta da hedeflenen “*Sol El Tekniği*” kazanımına dahil edilebileceği düşünülmektedir.

• **Ömer Can** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Temel Başlangıç Seviyesindeki Bazı Teknikler*”, “*Duruş, Tutuş, Yay Tutuşu*”, “*1. Pozisyondaki Notalar*”, “*İlk Pozisyonlardaki Notalar*”, “*Ömer Can 1-2-3-4-5-6 ... Teknik Gelişimi*”, “*Tutuş, Teknik, Nota Çalışmaları*”, “*Ömer Can 1-2-3-4-5-6 ... Yay Çekme Gelişimi*”, “*Yay Yazımları, Yay Tekniklerinin Öğrenimi*”, “*Yay Çalışmaları*”, “*Parmak Egzersizleri*”, “*Ömer Can 9 ... Gamlardan Oluşan Teknik*”, “*Gam Çalışmaları*”, “*Pozisyon Bilgisi*”, “*Ömer Can 2’de 2. Pozisyondan 7. Pozisyona Kadar Geçişli Etütler*”, “*Pozisyonlar Arası Geçişler*”, “*Ömer Can 3’te 3. Pozisyon, 1. ve 3. Pozisyon Arasındaki Geçişler*”, “*Ömer Can 1-2-3-4-5-6 ... Eser Analizi*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin “*Temel Başlangıç Seviyesindeki Bazı Teknikler*”, “*Duruş, Tutuş, Yay Tutuşu*” ve “*1. Pozisyondaki Notalar*” şeklindeki ifadeleri, tabloda yer verilen kaynak içerikleri ile karşılaştırıldığında; bu ifadelerin doğru olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin cilt sayısı vermeden içerik belirtmeleri, kaynak ve kaynak içeriğine yönelik doğru bir eşleştirme yapılmasına engel olmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin konuya ilişkin ifadelerinin kaynağın birinci cildindeki içeriklerle örtüşmesi ve başlangıç seviyesine yönelik olması, Ömer Can Keman Eğitimi 1 kitabının kastetmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Öte yandan, “*Ömer Can 1-2-3-4-5-6 ... Teknik Gelişimi*” ifadesinin yazarın tüm kaynaklarında hedeflendiği ancak sadece “*Teknik*” kelimesinin kullanımının genel bir ifade olması sebebiyle detay vermediği düşünülmektedir. Buna karşın, bu ifadenin kaynak içerikleriyle çelişmediği için yanlış olarak nitelendirilemeyeceği; “*Ömer Can 1-2-3-4-5-6 ... Yay Çekme Gelişimi*”, “*Yay Yazımları, Yay Tekniklerinin Öğrenimi*”, “*Yay Çalışmaları*” ve “*Gam Çalışmaları*” ifadelerinin yazarın tüm kaynaklarında hedeflenen ortak kazanımlar olması sebebiyle, bu ifadelerin doğru olduğu söylenebilir. Tablo 20 incelendiğinde, Ömer Can adlı yazarın 1 kaynağa ait yalnızca 6 kitabının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, “*Ömer Can 9 ... Gamlardan Oluşan Teknik*” ifadesinin yanlış olduğu söylenebilir. Ayrıca, *Keman Eğitimi 2* kitabında 2. ve 3. pozisyon çalışmaları içerdiği için “*Ömer Can 2’de 2. Pozisyondan 7. Pozisyona Kadar Geçişli Etütler*” ifadesinin de doğru olmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde, *Keman Eğitimi 3* kitabında 4-7. pozisyon çalışmalarının yer aldığı; buna karşın, “*Ömer Can 3’te 3. Pozisyon, 1. ve 3. Pozisyon Arasındaki Geçişler*” ifadesinin doğru olmadığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, Ömer Can adlı yazarın hiçbir kitabında “*Eser Analizi*” içeriği bulunmaması sebebiyle “*Ömer Can 1-2-3-4-5-6 ... Eser Analizi*” ifadesinin de yanlış olduğu dikkat çekmektedir.

• **Franz Wohlfahrt** adlı yazarın kaynağına yönelik kaynak ismi ve cilt sayısı vermeden sadece “*Yay Teknikleri*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Tablo 20 incelendiğinde, yazara ait dört kaynağın üçünde yay tekniğinin gelişiminin hedef kazanımlardan biri olduğu görülmektedir. Buna karşın, kalan bir kaynakta yay tekniği gelişiminin asıl amaç olmadığı; yalnızca dolaylı olarak katkı sağlanan bir içerik olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple “*Yay Teknikleri*” ifadesinin yazara ait üç kaynak için doğru bir ifade olduğu ancak kalan diğer kaynak için kısmen doğru olduğu söylenebilir. Yazarın kaynaklarına ilişkin cilt sayısı belirtilmeden içerik bilgisi verilmesi sebebiyle söz konusu ifadelerin anlaşılmasında zorluk yaşandığı ve bu nedenle konuya yönelik kesin bir kanıya varılamadığı düşünülmektedir.

• **Arthur Seybold** adlı yazarın kaynağına yönelik “*Yay Yazımları, Yay Teknikleri*”, “*Pozisyon Geçişleri*” ve “*Acelite*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Tablo 20 incelendiğinde, “*Yay Yazımları, Yay Teknikleri*” ve “*Acelite*” ifadelerinin tüm kaynaklarda yer aldığı ve bu ifadelerin doğru olduğu söylenebilir. Diğer bir yandan, yazarın *Neue Violin Etüden-Schule (Yeni Keman Etütleri Okulu)* isimli kaynağının ilk üç cildinde yalnızca 1. pozisyonda çalışmaların yer aldığı; buna karşın, 1. pozisyon dışındaki pozisyon çalışmalarının 4-12 ciltte yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin “*Pozisyon Geçişleri*” ifadesinin, kaynağın 4-12. ciltleri için doğru ancak 1-3. ciltleri için yanlış bir ifade olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, yazarın kaynaklarına ilişkin cilt sayısı belirtilmeden içerik bilgisi verilmesinin eksik bilgiye sebebiyet verdiği ve içerik bilgisinin anlaşılmasında zorluk oluşturduğu söylenebilir.

• **Otakar Ševčík** adlı yazarın kaynağına ilişkin “*Sol El Çalışması*”, “*Yay Tekniği*” ve “*Pozisyon Geçişleri*” şeklinde içerik belirtildiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin cilt sayısı belirtmeden vermiş oldukları ifadeler, kaynak ve kaynak içeriğine ilişkin doğru bir eşleştirme yapılmasına engel olmuştur. Öğrenci ifadeleri ve Tablo 20 karşılaştırıldığında, “*Sol El Çalışması*” ifadesinin, yalnızca yazarın Op. 6 numaralı kaynağının ciltlerinde temel hedeflerden biri olduğu görülmektedir. Buna karşın, Op. 1, Op. 2, Op. 7, Op. 8 ve Op. 9 numaralı kaynaklarda bu ifadenin doğrudan hedeflenmediği; ancak diğer kazanımların sol el tekniğine dolaylı şekilde katkı sağlayabileceği söylenebilir. Aynı açıdan bakıldığında, “*Yay Tekniği*” ifadesinin, Op. 1, Op. 2, Op. 7, Op. 8 ve Op. 9 numaralı kaynaklarda temel hedeflerden biri olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde Op. 6 numaralı kaynaklarda bu ifadenin doğrudan hedeflenmediği; buna karşılık, diğer kazanımların yay tekniğinde dolaylı şekilde katkı sağlayabileceği söylenebilir. “*Pozisyon Geçişleri*” ifadesinin, Op. 1 – Kitap 2, 3 ve 4; Op. 2 – Bölüm 1 Kitap 1 ve 2; Op. 6 –

Kitap 7; Op. 7 – Kitap 2; Op. 8 ve Op. 9 numaralı kaynakların temel hedeflerinden biri olduğu için bu ciltler kapsamında doğru olduğu düşünülmektedir. Ancak, belirtilen ciltlerin dışındaki kaynaklarda yalnızca 1. pozisyon çalışmaları bulunduğu; genel bir ifade belirtilmesinin yanlış olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, yazarın kaynaklarına ilişkin cilt sayısı belirtilmeden içerik bilgisi verilmesinin yanlış veya eksik bilgiye sebebiyet verdiği, içerik bilgisinin anlaşılmasında zorluk oluşturduğu ve bu nedenle konuya yönelik kesin bir kanıya varılamadığı düşünülmektedir. Tablo 20’de yer alan içerikler ve öğrenci ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin kullandıkları kaynakların içeriklerini büyük oranda doğru ifade ettikleri görülmüştür. Ancak çoğu öğrencinin kaynak ismi, cilt sayısı gibi özellikleri belirtmeden genel bir içerik bilgisi vermesi ve bazı içerik bilgilerinin yanlış ya da eksik olması; kaynakların anlaşılmasında ve kaynaklar ile içeriklerin eşleştirilmesinde zorluklar oluşturmıştır. Özellikle çok ciltli kaynaklara yönelik genel ifadelerin yalnızca bazı ciltleri kapsaması, bu tür ifadelerin doğruluğunu tartışmalı hale getirmiştir.

Öğrencilerinin keman alanında yazılmış basılı kaynaklara ve bu kaynakların içeriklerine hâkim olmalarının, nitelikli keman eğitiminin gerçekleştirilmesinde yadsınamaz bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, kullanılan kaynakların içeriklerine hâkim olunmasının, kaynakların bilinçli kullanılmasına; böylelikle kaynaklardan yüksek düzeyde verim alınabilmesine olanak sağladığı söylenebilir. Özçimen ve Burubatur’un (2012, s. 188), “Yıllardan beri süre gelen tecrübeler doğrultusunda hazırlanan çalgı metotlarının düzenli ve gerektiği şekilde çalışılması neticesinde çalgı çalmada hedeflenen düzeye ulaşılacağı görülmektedir” şeklindeki ifadesi, bilinçli kaynak kullanımının başarıya ulaşmadaki önemini destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, kullandıkları kaynaklar dışında gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırmayan öğrenci sayısının, araştıranlardan fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, farklı basılı kaynakları araştıran öğrencilerin çalgı eğitimiyle yakından ilgili olduklarını, çalışma süreçlerinde yeniliklere açık olduklarını ve araştırma yapmayan öğrencilere kıyasla daha zengin basılı kaynak repertuarına sahip olduklarını düşündürmektedir. “Araştırmaya yöneltten, merak uyandıran, öğrenci odaklı bir eğitim sisteminin yeterince yerleşmemiş oluşu bu duruma sebep olabilir” (Cankorkmaz, 2010, s. 129). Bununla birlikte, farklı basılı kaynakları araştıran öğrencilerin, eğitim süreçlerinde kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri ve başarıya ulaşmalarında bu sorumluluğun önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yakar ve Salacanoğlu'nun (2017, s. 27), “Öğrenme sorumluluğunun başarıda yadsınamayacak bir yeri olduğu düşünülmektedir” şeklindeki ifadesi, konunun önemini destekler niteliktedir. Dolayısıyla, öğrencilerin keman eğitimi sürecinde yaşadıkları problemlerin farkına vararak bu problemleri çözmek amaçlı farklı basılı kaynakları araştırmalarının; gelişimlerini destekleyeceği ve başarılarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin kullandıkları kaynaklar dışında gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırma sebepleri incelendiğinde, en fazla “*Yaşanan Teknik Problemlere Çözüm Getirme İsteği*” doğrultusunda araştırma yaptıkları görülmüştür. Mesleki müzik eğitimi alan birçok öğrencinin çalgı eğitiminde çeşitli problemler yaşadığı düşünüldüğünde; öğrencilerin farklı basılı kaynakları araştırarak ihtiyaçları doğrultusunda bu kaynakları kullanmalarının, yaşadıkları problemlere çözüm getirebilmelerinde etkili olabileceği söylenebilir. Nitekim, Küpana'nın (2016, s. 53) “Müzik eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları müzikal problemlere yaratıcı çözüm yolları araması, bilgi ve becerilerini kullanarak çözüm üretmeleri sağlanmalıdır” şeklindeki ifadesi, müzik eğitiminde problem çözmenin önemine dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin keman eğitiminde basılı kaynaklara yönelik farkındalık durumları incelendiğinde, farkındalığı olmayan öğrenci sayısının, olanlardan fazla olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, keman öğrencilerinin basılı kaynaklara yönelik farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. Buna karşın, kaynak farkındalığına sahip olmadığını belirten öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmiş olduğu ve kendilerine yönelik analizlerinde objektif bir tutum içinde oldukları düşünülmektedir. “Eleştirel düşünme becerileri, özellikle eğitim süreçlerinde kazanılan ve geliştirilen temel yetkinlikler arasında yer alır. Öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması, öğrencilerine etkili öğretim sağlamalarında kritik bir role sahiptir” (Arıcan, 2025, s. 1). Öte yandan, öğrencilerin kaynaklara yönelik farkındalıklarının düşük olmasının; eğitim bilinçli kaynak kullanımının öneminin farkında olmaması, konuya ilişkin araştırmalar yapmaması, kaynakları yalnızca verilen ödevleri tamamlama veya dersten geçme amacıyla kullanması ve akademik güdülenmelerinin düşük olması gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir. Bozanoğlu (2004, s. 84) akademik güdülenmeyi kısaca “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” olarak tanımlarken; Alemdağ ve diğerleri (2014, s. 24) öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde aktif yer almalarının, bu sürece katılmaya istekli, yani güdülenmiş olmalarını gerektirdiğini ifade etmiştir.

Çağımızda yaşanan “beyin çürümesi”nin genç bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine bakıldığında; bu durumun öğrencilerin kaynak farkındalığının düşük olmasının sebepleri arasında yer alabileceği düşünülmektedir. “Dijitalleşmeyle birlikte, çevrimiçi ortam günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve özellikle bu ortamda geçirilen uzun saatler bilişsel problemlere yol açmıştır. Bu problemlerin biri, “beyin çürümesi” kavramıyla açıklanmaktadır” (Yazgan, 2025, s. 218). Eğlence amaçlı dijital platformların her an her yerde ulaşılabilir olması, bu platformların hızlı ve anlık bilgi sunması, kullanıcıların ilgi alanlarına göre oluşturulan sayısız içerikle karşılaşılması ve belirtilen uyaranlara uzun saatler boyunca maruz kalınması gibi durumların; bireylerin dikkat sürelerinin azalmasına, derin ve detaylı düşünme becerilerinin zayıflamasına, merak duygularının körelmesine ve herhangi bir konuda araştırma yapma eğilimlerinin azalmasına sebep olduğu söylenebilir. Yousef ve diğerleri (2025, s. 7), beyin çürümesinden söz ederken; “beyin, görevler arasında sürekli geçiş yapmaktan o kadar fazla uyarılmaktadır ki, önemli ya da anlamlı etkinliklere odaklanmakta zorlanmaktadır. Bunun sonucunda hem üretkenlik hem de motivasyon düşmektedir” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, dikkat süresinde kısalma, derin düşünme, analiz becerilerindeki zayıflama veya zihinde gereksiz bilgiler sonucu aşırı uyarılma gibi durumların; öğrencilerin bilişsel süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek, kullandıkları kaynaklara yönelik farkındalıklarının düşük olmasına sebebiyet verebileceğini düşündürmektedir.

Kaynak farkındalığına sahip olduğunu belirten öğrencilerin kaynak içerikleriyle ilgili verdikleri ifadelerle bakıldığında; sınırlı ve yüzeysel bilgiler verdikleri ve bu sebeple kısmen farkındalık sahibi oldukları söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin kendi farkındalık durumlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmadıklarını düşündürmektedir. “Eleştirel düşünenler hem kendilerinin hem de diğer bireylerin davranışlarını değerlendirirken, kullandıkları standartlar konusunda bilinçlidirler” (Akınoğlu, 2003, s. 23). Ancak buna rağmen, söz konusu öğrencilerin ifadeleri, keman eğitiminde kullanılan kaynaklara ilgi duydukları ve bu alanda araştırma yapma, öğrenme süreçlerinde aktif rol alma yönünde çabaladıkları izlenimini vermektedir. “Öğrenme, öğrenciler üzerine yapılan bir şey değil bizzat öğrencilerin yaptığı bir şeydir” düşüncesi, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olmasını gerektirmiştir” (Çelik ve diğerleri, 2005, s. 177). Ayrıca, kaynak farkındalığına sahip olan öğrencilerin, farkındalıklarının şekillenme sürecine ilişkin ifadeleri doğrultusunda “Yenilikçi Yaklaşım”, “Araştırma İsteği” ve “Bağımsız Araştırma” şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalara bakıldığında, eğitim sürecinde

öğrenme sorumluluğunu üstlenen ve öğrenme süreçlerini kendi ihtiyaçları doğrultusunda yönlendiren öğrencilerin; gelecekte yeniliğe açık, çağdaş ve kendini daima güncelleyebilen öğretmenler olabileceği söylenebilir. “Bulunduğumuz yüzyılda bireylerin kendilerini geliştirmesi, yenilikleri takip etmesi ve çağa ayak uydurması oldukça önemlidir” (Özerbaş ve Kayabaşı, 2019, s. 259). Bu bağlamda, kaynak farkındalığına sahip olan öğrenciler ile farkındalık sahibi olmayan öğrenciler arasında, sayısal farklarla birlikte niteliksel farklar olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, tüm akademisyenlerin öğrencilerin kısmen kaynak farkındalığına sahip olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Akademisyenlerin ve öğrencilerin ifadeleri karşılaştırıldığında, kaynak farkındalığı konusunda iki grup arasında görülen algı farklılığı dikkat çekmektedir. Akademisyenler, öğrencilerin kısmen kaynak farkındalığına sahip olduklarını ifade ederken; öğrencilerin çoğunluğu kaynak farkındalığına sahip olmadığını belirtmiştir. Bu durum, akademisyenlerin öğrencilerin sahip olduğu kaynak farkındalığı düzeyini, olduğundan yüksek algıladıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç, iki tarafın "kaynak farkındalığı" kavramına yüklediği anlamın farklı olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca akademisyenlerin öğrencilerin bilgi düzeyini olduğundan yüksek algıladığını, öğrencilerin ise kendilerine yönelik beklentileri karşılayamadıkları için özgüvensiz hissettiklerini düşündürebilir. Sonuç olarak öğretmen ve öğrenci arasında açık iletişimin; doğru anlama ve anlaşılma, ortak dili konuşma gibi konularda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bayraktar, (2015) “İletişim sürecinde duygu, düşünce ve bilgiyi, alıcı grubun en iyi şekilde anlayabilmesi için kişiye uygun yol ve yöntemle aktarması ve geri dönütlerle anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesinin iletişimde niteliği ve başarıyı artırabileceği ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci iletişiminde, öğretmen tarafından belirli sürelerde kontrollerin yapılmasının, öğrencinin doğru anlaşılması ve “iletim” yerine “iletişim” in gerçekleştirilmiş olduğunu teyit etmesinin, öğrenciyi doğru anlama yönüyle önemli olduğu söylenebilir.

Akademisyen ifadeleri incelendiğinde, bazı öğrencilerin yüzeysel, eksik veya hatalı bilgiye sahip olduğu, bazı öğrencilerin ise konuya karşı ilgisiz oldukları ve kaynak içeriği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, bir akademisyenin, Güzel Sanatlar Liselerinden gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu düşüncesi; lisans eğitimine başladığında temel müzik eğitimine sahip olmayan veya kısmen sahip olan öğrencilerin, belirli bir düzeye gelmiş

olan öğrencilere kıyasla; kaynak farkındalığı düzeylerinin daha düşük olabileceğini düşündürmektedir. “Kurumsal anlamda müzik eğitimi almış öğrenciler ile, bir kuruma bağlı olmadan müzik eğitimi almış öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olması doğaldır. Bu farklılığın, öğrencilerin lisans eğitimleri sürecindeki başarılarını da etkileyebileceği düşünülmektedir” (Ece ve Bilgin, 2007, s. 116). Bu çalışmadan yola çıkılarak; öğrencilerin kullandıkları kaynaklara yönelik farkındalıkları ile temel müzik eğitimi geçmişleri arasında bir ilişki bulunabileceği söylenebilir.

Mezun oldukları ortaöğretim kurumunun devamında bir yüksek öğretim kurumuna yerleşen ve alana yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olan bazı öğrenciler, daha önceden bildikleri konuları tekrar ederken, mezun oldukları alan dışında bir yüksek öğretim kurumuna yerleşen ve alana yönelik hazır bulunuşlukları düşük olan bazı öğrencilerin ise dersle ilgili önemli noktaları kaçırıp zorluk yaşayabilecekleri ve öğrenciler arasındaki bu farklılığın onların müzik alanındaki gelişmelerine farklı etkilerde bulunabileceği düşünülebilir (Özdemir ve Yöndem, 2011, s. 144).

Bu ifadeye göre, çalgı eğitiminde temel düzeyde sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri, olması gerekenin aksine süreç içinde edinmeye çalışan öğrencilerde kaynaklara yönelik farkındalığın düşük olması; olası bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Böyle bir durumda, öğrencilerin temel düzeydeki yeterlikleri kazanmayı hedeflerken, basılı kaynakların özelliklerine yönelik farkındalık geliştirme, basılı kaynak repertuarını geliştirme, gelişim amaçlı farklı basılı kaynaklar araştırma gibi konuların önemini fark edemeyeceği veya istemeden göz ardı edebileceği söylenebilir. Ancak, araştırma kapsamında görüşme yapılan 14 öğrenciden sadece üçünün Anadolu Lisesi mezunu olduğu; geri kalan 11 öğrencinin ise Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduğu bilgisi göz önüne bulundurulduğunda; kaynak farkındalığının sadece mezun olunan lise türü ile değerlendirilemeyeceği ve çeşitli faktörlerin kaynak farkındalığını etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, akademisyenlerin ve öğrencilerin kaynak farkındalığı sağlanması yönündeki önerilerinin 4 tema altında yer aldığı görülmektedir. Bu temalar şu şekildedir:

- *Öğretmen Faktörü*
- *Öğrenci Faktörü*

- *Öğretmen ve Öğrenci Faktörü*
- *Eğitim Programı*

Akademisyen ve öğrenci ifadelerinin en fazla “*Öğretmen Faktörü*” teması altında yer aldığı görülmüştür. Bu durum, kaynak farkındalığı sağlanması konusunda öğretmenin önemli bir role sahip olduğunu ve bu yönde öğretmene yönelik beklentilerin yüksek olduğunu düşündürmektedir. Mekonnen’in (2014, s. 77), “öğretmenler, eğitim sürecinin temel dinamiğidir. Öğrenci başarısında belirleyici bir rol üstlenirler” ifadesi, eğitimde öğretmen rolünün önemine dikkat çekmektedir. Ancak günümüzde dijitalleşmenin artmasıyla birlikte, öğrencilerin öğretmenlerine doğrudan ulaşamadığı durumlarda yapay zekâ destekli araçlardan yardım almayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin basılı kaynak bilgisi edinme amacıyla yapay zekâ araçlarından faydalanabilecekleri ve kaynak farkındalığının sağlanmasında yapay zekâ araçları faktörünün de etkili olabileceği söylenebilir. Tashtoush ve diğerleri (2025), yapay zekânın bir eğitim aracı olarak rolünün, “öz düzenlemeli öğrenme, öğrenme stratejilerinin öğretimi ve öğrencinin kendi öğrenme sürecindeki sorumluluğunu artırma gibi son dönem eğitim eğilimlerini pekiştirmede belirgin bir şekilde öne çıktığını” belirtmektedir.

“*Öğretmen Faktörü*” teması kapsamında, akademisyen ifadelerine göre belirlenen alt temalar aşağıda yer almaktadır.

- *Kaynak Farkındalığına Sahip Olma*
- *Teşvik Etme*
- *Kaynak Bilgisi Verme*
- *Kaynak Ediniminde Yardımcı Olma*

Akademisyenler, öğrencilerin kaynak farkındalığı kazanması için, öncelikle öğretmenlerin bu yönde bilinçli olması, daha sonra konunun önemini aktararak öğrencileri bu yönde teşvik etmesi; kaynaklarla ilgili sorular sorarak öğrenmeye yönlendirmesi, derslerde kullanılan kaynakların ve yazarlarının tam ismine, opus numarasına, cilt sayısına, içeriğine, kullanım amaçlarına yönelik bilgi vermesi ve öğrencilerin kaynak edinme süreçlerinde yardımcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, keman eğitimcilerinin söz konusu yetkinliklere sahip olması için sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilerine bu yönde rehberlik etmeleri gerektiği söylenebilir.

Üniversite öğretim elemanlarının kendini geliştirme sürecinde, sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler öğrenmek önemli bir unsurdur. Bilim ve teknolojinin sürekli ilerlemesi ile akademik alanın hızlı gelişimi doğrultusunda, üniversite öğretim elemanlarının çağın gereksinimlerine ayak uydurması ve bilgi sistemlerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir (Wang, 2024, s. 19).

Öğrenci önerileri doğrultusunda “*Öğretmen Faktörü*” temasına ilişkin alt temalar ise şu şekildedir:

- *Kaynak Bilgisi Verme*
- *Teşvik Etme*
- *Kaynak Bilgisi İçerikli Ödevlendirme*
- *Zengin Repertuvar*

Öğrenciler, kaynak farkındalığı kazanılmasında öğretmenlerin zengin bir basılı kaynak repertuvarına sahip olması, derslerde kullanılan kaynakları tanıtması ve bu kaynakların içeriğiyle ilgili öğrencilere bilgilendirmeler yapması, öğrencileri basılı kaynakları araştırmaya, tanımaya teşvik etmesi ve kullandıkları kaynakları araştırmaları yönünde ödevler vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ve akademisyenlerin, öğretmene yönelik beklentilerinin büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yetim ve Göktaş (2004), öğretmenlere yönelik beklentileri şu sözlerle ifade etmiştir:

Öğretmenlik, meslek alanları içinde kendisinden en çok görev ve rol üstlenmesi beklenen meslektir. Hiçbir meslek mensubu, bu denli önemli görevi (rolü) üstlenmiş değildir. Öğretmenlikten beklenen rollerin gelecekte azalması değil, artarak değişmesi beklenilmelidir Teknolojinin kullanımı öğrenme-öğretme sürecine kolaylaştırıcı boyutlar katsa da, öğretmenlik fonksiyonu her zaman önemini sürdürecektir (Yetim ve Göktaş, 2004, s. 545).

Akademisyen ve öğrenci önerileri birlikte değerlendirildiğinde, iki grubun da kaynak farkındalığı sağlanmasında öğretmen faktörünün yüksek öneme sahip olduğunu ve öğretmenin zengin bir basılı kaynak repertuvarına sahip olması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, katılımcı ifadelerinin genel olarak; öğretmenlerin öğrencileri kaynak farkındalığının önemi konusunda bilinçlendirmesinin, öğrencileri farklı basılı kaynakları araştırmaya teşvik etmesinin ve gerekli yönlendirmeleri

yapmasının; basılı kaynaklara yönelik farkındalığın oluşmasını arttırılmasını ve bu farkındalığın kalıcı hale gelmesine katkı sağlayacağı yönünde olduğu söylenebilir. Demir ve Köse (2016, s. 40), “... eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmek için öğretmenlerin mesleki ve kişilik olarak iyi yetişmiş olmaları ve öğrenciler için pek çok noktada rol model olduklarının bilincinde olmaları unutulmaması gereken bir gerçek” olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, keman eğitimi sürecinde öğretmenlerin rol model olarak görülmesinin; öğrencilerin kaynak farkındalığının oluşmasında etkili olabileceği anlaşılmaktadır.

Akademisyenlerin ve öğrencilerin kaynak farkındalığı sağlanması yönündeki önerilerinin yer aldığı bir diğer temanın, “*Öğrenci Faktörü*” olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında, akademisyen ifadelerine göre belirlenen alt temalar aşağıda yer almaktadır.

- *Araştırma*
- *Tutum*

Akademisyenler, öğrenci faktörü kapsamında; öğrencilerin meraklı, ilgili ve araştırmacı olmalarını, konuyla yakından ilgilenmelerini ve bu doğrultuda hem kendi kullandıkları kaynaklara hem de alanda kullanılan farklı basılı kaynaklara yönelik araştırmalar yapmalarının önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Gençler ve diğerleri (2014, s. 882), çalışmalarında öğrencilerin “öğretmenin verdiği temel ders materyallerine ek olarak, içerikle ilgili gerekli araştırmaları yaparak bireysel öğrenme sorumluluğunu elde etmekte” olduklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerden eğitim sürecinde öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerinin, kaynaklara yönelik farkındalıkları bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenci önerileri doğrultusunda “*Öğrenci Faktörü*” temasına ilişkin alt temalar ise aşağıdaki gibidir:

- *Araştırma*
- *Bilgili Kişilerle İletişim*

Öğrenciler, “*Öğrenci Faktörü*” kapsamında; basılı kaynak farkındalığına sahip olabilmek için araştırma yapmaları, bu farkındalığı edinmeye yönelik öğretmenlerine veya bilgi sahibi olan farklı kişilere danışmaları gerektiğini, başka bir deyişle; öğrenme sorumluluğunu kendilerinin üstlenmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Akademisyenlerin

ve öğrencilerin, “*Öğrenci Faktörü*” kapsamındaki önerileri birlikte değerlendirildiğinde, tüm katılımcıların kaynak farkındalığını sağlamanın yalnızca öğretmen sorumluluğunda olmadığını, bununla birlikte; öğrencinin de bu süreçte aktif rol oynaması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Özbulat’ın (2020) aşağıda yer verilen ifadesinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol almalarının önemini vurguladığı düşünülmektedir.

Öğrenme sorumluluğu becerisi kazanan bir öğrencinin akademik derslerinde başarılı olacağı düşünülmektedir. Gelecekte öğrenme sadece okulda öğrenilen bir kavram olmayacağından, yani her yerde eğitim, uzaktan eğitim kavramları daha da yaygınlaşacağından belki de okul diye bir binaya ihtiyaç olmayacaksa öğrenme sorumluluğu kazanmış birey çoğu zaman kendi öğrenmelerini düzenleyebilecektir (Özbulat, 2020, s. 2)

Akademisyenlerin ve öğrencilerin, kaynak farkındalığının sağlanmasına ilişkin önerilerinin yer aldığı bir başka temanın “*Öğretmen ve Öğrenci Faktörü*” olduğu görülmektedir. Önceki temaların, iki grup arasında alt tema bakımından farklılıklar bulunurken; bu temaya ilişkin oluşturulan “*İş Birliği*” alt teması, her iki grubun bulgularında yer almaktadır.

“*İş Birliği*” alt teması kapsamında bir akademisyen; yalnızca öğrencilerin değil, aynı zamanda öğretmenlerin de kaynak farkındalığının artırılması ve bu yönde iki tarafın da bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, aynı alt tema kapsamında bir öğrenci; kaynak farkındalığının öğrenci ve öğretmen arasındaki iş birliğiyle artırılabilceğini ifade etmiştir. Akademisyenlerin ve öğrencilerin “*Öğretmen ve Öğrenci Faktörü*” kapsamındaki önerileri birlikte değerlendirildiğinde, iki grubun da öğretmen-öğrenci iş birliğiyle kaynak farkındalığının artırılabilceğini belirttikleri görülmüştür. Buna göre, akademisyen ve öğrenci görüşlerinin ortak paydada buluştuğu söylenebilir. Kaynak farkındalığının artırılmasındaki öğretmen ve öğrenci arasındaki iş birliğinin önemine yönelik görüşlerin, literatürde yer alan nitelikli eğitim tanımlarıyla paralellik göstermektedir. Delikçi’nin (2021, s. 52) nitelikli eğitime ilişkin tanımı aşağıda yer almaktadır.

Nitelikli bir eğitim, başarıyı hedef almış bir öğrenci ve bilgi aktarımında kendini geliştirmiş bir öğretmen ile mümkün olabilmektedir Nitelikli öğrenci talebinin peşinde olan, ne istediğini bilen, hedef belirleyen, bu yönde düşünen, araştıran, sorgulayan, kendini ifade edebilen, çalışmalarını eksiksiz yapan, ilgili, meraklı,

gelişmeye açık olandır. Nitelikli öğretmen ise yaşam boyu öğrenme eyleminin farkındalığıyla edindiği alan bilgisini belirli bir sistematik yoluyla öğrenciye aktarandır (Delikçi, 2021, s. 52).

Akademisyenlerin ve öğrencilerin kaynak farkındalığı sağlanması yönündeki önerilerinin yer aldığı bir başka temanın, “*Eğitim Programı*” olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında, akademisyen ifadelerine göre belirlenen alt temanın “*Kaynak Bilgisi Odaklı Ders*” aşağıda yer almaktadır. Belirtilen alt tema kapsamında bir akademisyen, keman eğitimiyle birlikte tüm çalgı dersleri kapsamında kaynak farkındalığının artırılması amacıyla; kaynak bilgisi odaklı ders oluşturulması yönünde öneride bulunmuştur.

Öğrenci önerileri doğrultusunda “*Eğitim Programı*” temasına ilişkin alt temalar aşağıda yer almaktadır.

- *Kaynak Bilgisi Odaklı Ders*
- *Kaynak Bilgisi Odaklı İnternet Sitesi*
- *Müfredat Durumu*

Belirtilen alt problemler doğrultusunda, öğrencilerin kaynak farkındalığının artırılmasına yönelik kaynak bilgisi odaklı ders oluşturulmasını önerdikleri görülmüştür. Bu bağlamda, akademisyenlerin ve öğrencilerin “*Kaynak Bilgisi Odaklı Ders*” şeklindeki ortak önerileri; kaynak farkındalığının artırılması için, ders kapsamında planlı ve sistematik bir sürece ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir. Şahin’in (2006, s. 1), “eğitimin bir değişim süreci olması yanında kasıtlı bir süreç olması da önemlidir. Kasıtlı olması, eğitimde gerçekleşmesi istenen değişimin bir “plan” çerçevesinde olması anlamına gelmektedir. Değişim süreci ancak planlı olduğu sürece eğitim ile amaçlanan değişim gerçekleştirilebilir” şeklindeki ifadesi, önerilen dersin gerekliliğini destekler niteliktedir. Dolayısıyla, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kaynak bilgisi odaklı bir dersin yapılandırılması, kaynaklara yönelik farkındalığın artırılması yönünde etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bir öğrenci kaynak farkındalığını arttırmak amacıyla, kaynak bilgisi içeren internet sitesi oluşturulması yönünde öneride bulunmuştur. Bu önerinin, kaynak farkındalığının artırılmasında teknolojiden yararlanmanın önemine dikkat çektiği düşünülebilir. Saklan ve Ünal (2018, s. 500), eğitimde teknoloji kullanımının öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkat düzeylerine olumlu

etki ettiğini ve öğrenmenin daha kalıcı olması için teknolojiden faydalanmanın etkili bir yol olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Bu bağlamda, bu önerinin, teknoloji destekli unsurların keman eğitiminde basılı kaynaklara yönelik farkındalığı artırma potansiyeline sahip olması yönüyle dikkate değer olduğu söylenebilir.

Son olarak, bir öğrencinin kaynak farkındalığının genel anlamda düşük olmasını kendisi haricinde; öğretmenlerden, kitaplardan ve müfredat durumundan kaynaklandığını belirttiği ancak bu duruma yönelik öneride bulunmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, söz konusu öğrencinin konuya eleştirel olmayan bir bakış açısıyla yaklaştığı ve konuyla ilgili öz farkındalığa sahip olmadığı söylenebilir. Nitekim Steiner'in (2014), "genel olarak, öz farkındalık sorunlarıyla uğraşan kişiler, ters giden şeyler için çevrelerindeki suçu suçlama eğilimindedir ve karşılaştıkları sorunlardaki kendi sorumluluklarının farkına varmalarını engelleyerek çözüm ya da ilerlemeyi de engellerler" ifadesi, öğrencinin var olan durumu dışsal faktörlere bağladığını ve bu konuda öz farkındalığa sahip olmadığını destekler niteliktedir.

5.2. Sonuç

Keman eğitiminde kullanılan basılı kaynaklara ilişkin öğrenci farkındalıklarının ve konuya ilişkin akademisyen görüşlerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

1. Keman öğrencilerinin kullandıkları kaynakların türüne, yazarına, edisyonlarına ve içeriklerine ilişkin farkındalıkları;

- Öğrencilerin kaynak türlerine yönelik farkındalıklarının kısmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kaynakların tam ismine ve yazar adı/soyadına ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.
- Edisyon bilgisine ilişkin farkındalığın ise yok denecek kadar az olduğu; yalnızca bir öğrencinin edisyon bilgisini aktarabildiği, diğer tüm öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir.
- Kaynak içindeki metinlere ve bölümlere dair hakimiyetin de kısmen olduğu, temel amaç ve içeriklerle sınırlı bilgi sahibi olduğu saptanmıştır.

- Kaynaklardaki müziksel sembol ve gösterimlere hâkimiyet düzeylerinin ise görece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Keman öğrencilerinin kaynaklara yönelik farkındalık durumlarının şekillenmesi;

- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun yalnızca derslerde kullanılan basılı kaynakları bildikleri ve bunlar dışında farklı basılı kaynakları araştırma eğilimlerinin düşük olduğu saptanmıştır.
- Bireysel araştırma çabası sergileyen öğrenci sayısının, sadece önerilen kaynaklarla yetinen öğrencilere oranla daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kaynak seçimi ve kullanımı, yoğunlukla ders müfredatı ve öğretim elemanlarının yönlendirmeleri çerçevesinde şekillenmiştir.

3. Keman eğitimi veren akademisyenlerin, öğrencilerin kaynak farkındalığı hakkındaki görüşleri;

- Akademisyenlerin tamamına yakını, öğrencilerin kısmen kaynak farkındalığına sahip olduğunu belirtmiştir.
- Çoğu akademisyen, öğrencilerin kaynakların isim, yazar, edisyon ve içerik ayrımlarını genellikle tam olarak ayırt edemediklerini ifade etmiştir.
- Kaynak farkındalığına sahip olduğunu belirten birkaç öğrencinin verdiği bilgilerin ise sınırlı ve yüzeysel kaldığı, bu nedenle gerçek anlamda derin bir farkındalık içermediği saptanmıştır.

4. Keman eğitimi veren akademisyenlerin ve keman öğrencilerinin kaynak farkındalığı sağlanması yönünde önerileri;

Öğretmen Faktörü:

Kaynak farkındalığına sahip olmaya yönelik bilinçlendirme, teşvik, kaynak bilgisi sunma ve edinim desteği sağlanması önerilmiştir.

Öğrenci Faktörü:

Merak ve ilgi tutumunun geliştirilmesi, daha çok araştırma yapılması ve bilgili kişilerle iletişim kurulması gerektiği vurgulanmıştır.

- ***Öğretmen ve Öğrenci İş Birliği:***

Kaynak farkındalığının artırılması için öğretmen-öğrenci iş birliğinin önemi öne çıkmıştır.

- ***Eğitim Programı:***

Kaynak bilgisi odaklı ders oluşturulması, destekleyici internet sitesi hazırlanması ve müfredatın bu amaç doğrultusunda gözden geçirilmesi önerilmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akademisyenlerin ve öğrenciler keman eğitiminde basılı kaynak farkındalığının arttırılmasına yönelik; öğretmenlerin basılı kaynak repertuvarının zengin olması, öğrencileri bu yönde bilinçlendirmesi ve gerekli yönlendirmeleri yapması, öğrencilerin kullandıkları kaynakları dikkatle incelemesi, bu kaynaklar dışında gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırması, öğretmen ve öğrencinin bu alanda iş birliği yaparak farkındalığın arttırılmasına yönelik çalışmalar yapması, kaynak bilgisi odaklı ders oluşturularak öğrencilere bu konuda planlı ve sistematik şekilde bilgi aktarılması yönünde önerilerde bulunmuştur.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan akademisyenler ve öğrencilerin önerileri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları basılı kaynaklara yönelik farkındalıklarının arttırılmasına yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Öğretmenlerin zengin bir basılı kaynak repertuvarına sahip olmasının, farkındalığın oluşturulmasında ve bu farkındalığın arttırılmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, keman eğitiminde kullanılan basılı kaynakları araştırarak bu kaynaklarla ilgili bilgilerini güncel tutmaları önerilmektedir.
- Öğretmenlerin kullandıkları kaynakları derslerde tanıtması, bu kaynaklarla ilgili bilgileri detaylandırarak öğrencilerle paylaşması, öğrencilere kaynağın tam ismi, opus numarası, yazarının adı/soyadı ve cilt sayısı gibi bilgileri belirterek ödevlendirme yapması önerilmektedir.

- Öğrencilerin hangi kaynağı ne amaçla kullandığı üzerine düşünmesi, bu yönde incelemeler yapması ve hem kullandığı kaynakları hem de gelişimlerine yönelik farklı basılı kaynakları araştırmaları önerilmektedir. Bu araştırmaları öğretmenlerine danışarak, bilgili kişilerle etkileşime geçerek ve internet üzerinde ulusal kaynak repertuvarlarına ulaşarak gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir.
- Keman eğitiminde kullanılan kaynak kitapların tanıtıldığı ve bu kaynakların içerik analizlerinin yapıldığı bir ders oluşturulması önerilmektedir. Bu dersin, yalnızca keman eğitimi kapsamında değil; tüm çalgı dersleri kapsamında oluşturulabileceği düşünülmektedir.
- Keman eğitiminde veya genel olarak çalgı eğitiminde kullanılan kaynaklarla ilgili bilgili kişiler aracılığıyla seminerler verilmesi veya basılı kaynakların içerik analizlerinin yer aldığı kitaplar yazılması önerilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin seminerlere katılarak veya bu kitapları edinerek kaynak farkındalıklarını arttırabilecekleri düşünülmektedir.
- Çalgı eğitimlerinde kullanılan basılı kaynaklara yönelik farkındalıkların incelenmesi üzerine araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512> adresinden alındı
- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.
- Akdeniz, A. Ö. ve Akdeniz, H. B. (2020). Nitelikli keman eğitiminde öğretmen faktörü. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(54), 1338-1347. doi:<http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1896>
- Akıncı, S. (1998). Keman eğitimine "öğrenmenin geliştirilmesini sağlayan koşullar" açısından bakış1. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2046> adresinden alındı
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302599> adresinden alındı
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/151188> adresinden alındı
- Alkoç, A. ve Erten, C. F. (2022). Keman eğitiminde kullanılan yardımcı materyaller. *SED Journal of Art Education*, 10(1), 12-30. doi: 10.7816/sed-10-01-02
- Arı, E. (2009). *Bulanık mantık tabanlı mesleki yönlendirme* (Tez No. 245381) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arıcan, S. (2025). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ve lisans eğitimi deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 1-21. doi:10.33206/mjss.1442691

- Arslan, A. (2012). *Felsefeye giriş* (16. b.). Adres Yayınları. <https://www.scribd.com/document/585233253/Ahmet-Arslan-Felsefeye-Giri%C5%9F-16-Bask%C4%B1> adresinden alındı
- Bailey, L. W. (2006). *A study of motivation and self -regulation among high school instrumental music students* (Publication No. 3216029) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/study-motivation-self-regulation-among-high/docview/304910483/se-2>.
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi (kit) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 38-47. doi:<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1875>
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Başak, N. B., Bağcı, H. ve Can, Ü. K. (2020). Türkiye'de klasik batı müziği alanında yayınlanmış keman ile ilgili öğretici ulusal kitapların incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(30), 917-935. doi:10.12981/mahder.679746
- Bayraktar, A. V. (2015, Aralık). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 262-285. https://www.researchgate.net/publication/284218515_EGITIM_ORTAMINDA_OGRETMEN_OGRENCI_ILETISIMI adresinden alındı
- Bahar, G. ve Okay, H. H. (2020). Müzik öğretmenliği programı viyola öğrencilerinin çalgı eğitimleri hakkındaki farkındalıkları. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 84-93. doi: 10.26701/uad.732020
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Kitabevi.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 83-98. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509195> adresinden alındı
- Burubatur, M. (2006). *Eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında birinci sınıf 1. ve 2. yarıyıl viyolonsel eğitiminde en çok kullanılan metot etüt ve egzersizlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Cankorkmaz, Z. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri ve internetteki tüketim eğilimleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 111-131.
<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/10693/makaleler/11/2/arastirmax-universite-ogrencilerinin-bilgi-teknolojilerini-kullanma-duzeyleri-internetteki-tuketim-egilimleri.pdf> adresinden alındı
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256303> adresinden alındı
- Coşkun, S. (2016). Türkiye'de anadolu güzel sanatlar liseleri bireysel çalgı eğitimi dersinde (yaylı çalgılar) piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 83-104. doi:10.5578/amrj.10806
- Çaydere, Ö. Ö. ve Esmergül, P. (2016). Keman eğitiminde değerler açısından suzuki yaklaşımı. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (56), 241-252. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383398> adresinden alındı
- Çaylak, D. G. (2022). *Müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 758817) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçıken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 155-185.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31425> adresinden alındı
- Çilden, Ş. (2006, 6-28 Nisan). *Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 542-548. <https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/S-Cilden.pdf> adresinden alındı
- Delikçi, E. (2021). Mesleki müzik eğitime bağlı çalgı eğitiminde nitelikli öğrenci-öğretmen olmaya yönelik analizler. B. Çokamay, ve B. Aytemur (Dü) içinde, *Müzik sanatı ve eğitiminde çağdaş yaklaşımlar - II*. Eğitim Yayınevi.

- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57. doi:<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383164>
- Dictionary, B. (n.d.). Exercise. 2025 tarihinde <https://www.britannica.com/dictionary/exercise> adresinden alındı
- Dictionary, C. (n.d.). Awareness. 2025 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/awareness> adresinden alındı
- Dictionary, C. (n.d.). Etude. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/etude#google_vignette adresinden alındı
- Dictionary, C. (n.d.). Learning. 2025 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/learning> adresinden alındı
- Dictionary, C. (n.d.). Technique. 2025 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/technique> adresinden alındı
- Dictionary, M.-W. (n.d.). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/method> adresinden alındı
- Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 167-178. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1335721> adresinden alındı
- Ece, A. S. ve Bilgin, A. S. (2007). Mezun oldukları lise türlerine göre müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin başarı durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 113-130. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92338> adresinden alındı
- Gençer, B. G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5(6), 881-888. <https://124.im/qsKA> adresinden alındı
- Gülüm, O. ve Karabulut, M. (2016). Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi alan öğrencilerin müzikal dinamikleri bilme ve uygulama durumlarının incelenmesi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5853-5864. doi:10.14687/jhs.v13i3.4315

- Kalaycıoğlu, I. ve Erim, A. (2016). Erken yaş gitar eğitimiyle ilgili basılı öğretim materyallerinin karşılaştırmalı analizi. *Art-e Sanat Dergisi*, 9(17), 105-128. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227656> adresinden alındı
- Kılıç, I. ve Döğer, D. (2024). Güzel sanatlar liseleri keman öğrencilerinin süslemelerin açılımlarıyla ilgili bilgi düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(28), 23-38. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2495>
- Kamaşak, R., & Sahan, K. (2023). Academic success in english medium courses: exploring student challenges, opinions, language proficiency and L2 use. *RELC Journal*, 55(3), 705-720. doi:<https://doi.org/10.1177/00336882231167611>
- Karaoğlu-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B. ve Keser, H. (2019). Üstbilişsel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz-yeterlik ile ilişkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(4), 1239-1256. doi:<http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.467435>
- Kayıran, M. (1998). Atatürkçü düşünce ışığında: çağdaş eğitim. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 14(42), 780-830. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1683205> adresinden alındı
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 13(2), 103-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46889> adresinden alındı
- Kurtaslan, H. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik repertuar kazanım durumlarının incelenmesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 7(13), 94-111. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/275484>
- Küpana, M. N. (2016). Yaratıcı problem çözme ve müzik eğitimi. *Online Journal Of Music Sciences*, 1(1), 44-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207256> adresinden alındı
- Mamarsulova, I. (2024). Basic principles of terminology and their importance in scientific research. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 5(08), 241–247. doi:<https://doi.org/10.37547/mesmj-V5-I8-31>
- Manav, F. (2011). Metabiliş kavramı. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 103-116. <http://busbed.bingol.edu.tr/en/download/article-file/433582#page=1.00&gsr=0> adresinden alındı

- Mekonnen, S. K. (2014). The correlation among teachers' expectations and students' motivation, academic self-concept and academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(20), 77-81. <https://124.im/FfVrg4s> adresinden alındı
- Mikajlo, I. (2024). Lyndall Hendrickson's pedagogy: A learner-centred, multi-sensory violin teaching approach. *International Journal of Didactical Studies*, 5(1), 1-22. doi:<https://doi.org/10.33902/ijods.202424272>
- Oğlu, A. M. (2014). *Kendini gerçekleştirme ve kişilik* (Tez No. 375385) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No. 616380) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özçimen, A. ve Burubatur, M. (2012). Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında birinci 1. ve 2. yarıyıl viyolonsel eğitiminde en çok kullanılan metot etüt ve egzersizler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 185-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724505> adresinden alındı
- Özdemir, M. ve Yöndem, S. (2011). Müzik öğretmeni adayları gitar öğrencilerinin çalgı alan dersleri ve genel akademik başarı durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (33), 141-156.
- Özerbaş, M. A. ve Kayabaşı, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi profillerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 285-303. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907039> adresinden alındı
- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89-98. https://www.researchgate.net/publication/359453967_Muzik_egitiminin_boyutlari_ve_calgi_egitimi adresinden alındı
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi*

- Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778.
doi:<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 19-24. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/28984> adresinden alındı
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
doi:https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Platon. (M.Ö. 470-399). *Politeia* (31. b.). (S. Eyüboğlu, ve M. A. Cimcoz, Çev.) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (2019).
- Saklan, H. ve Ünal, C. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 493-526.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17505> adresinden alındı
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256278> adresinden alındı
- Steiner, P. (2014). The impact of the self-awareness process on learning and leading. *New England Journal of Higher Education*. <https://nebhe.org/journal/the-impact-of-the-self-awareness-process-on-learning-and-leading/> adresinden alındı
- Sümbüllü, M. K. ve Çelenk, K. (2017). Erzurum anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümünün mesleki müzik eğitimine ve öğrencilerin mesleki kazanımlarına katkıları. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (39), 69-93.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/391246> adresinden alındı
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: ihtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199184> adresinden alındı

- Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde ikili sistem (okul-işyeri işbirliğine dayalı sistem). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 687-701. doi:https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000577
- Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77443> adresinden alındı
- Tanrıöver, A. U. ve Tanrıöver, G. B. (2015). Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi süreci içinde verilen keman eğitiminde karşılaşılabilecek olası güçlükler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3), 555-567. doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2679>
- Tanınmış, G. E. ve Pehlivan, Ö. (2020). Müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan keman öğrencilerinin süslemelere ilişkin bilişsel ve devinişsel düzeylerinin karşılaştırılması. A. Dönger (Ed.) *Eğitim Bilimleri: Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler/2* içinde (2. bs., s. 64-76). IVPE. <https://124.im/k47vEQS>
- Tashtoush, M. A., Qasimi, A. B., Shirawia, N. H., & Hussein, L. A. (2025). The efficacy of utilizing artificial intelligence techniques in developing critical thinking in mathematics among secondary developing critical thinking in mathematics among secondary school students and their attitudes toward it. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, 6(1), 37–50. doi:<https://doi.org/10.52866/2788-7421.1231>
- Badillo, A. G., & Carnicer, J.G. Métodos y tratados de iniciación al estudio del violín en el siglo XIX. *Revista electrónica de LEEME*, (39), 35-53. <https://pasquin.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9903/9644>
- Taşdemir, T. ve Arapgirlioğlu, H. (2024). Investigation of the variety of methods used in violin teaching and reasons for their use. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 390-406. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3771103>
- TDK, T. D. (t.y.). Çalgı. *Türk dil kurumu sözlükleri*. 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=%C3%A7alg%C4%B1> adresinden alındı
- TDK, T. D. (t.y.). Eğitim. *Türk dil kurumu sözlükleri*. 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=e%C4%9Fitim> adresinden alındı

- TDK, T. D. (t.y.). Kaynak. *Türk dil kurumu sözlükleri*. 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=kaynak> adresinden alındı
- TDK, T. D. (t.y.). Keman. *Türk dil kurumu sözlükleri*. 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=keman> adresinden alındı
- TDK, T. D. (t.y.). Materyal. *Türk dil kurumu sözlükleri*. 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?ara=materyal> adresinden alındı
- Tekke, M. (2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1704-1712. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/839965> adresinden alındı
- Trollmo, S. (2020). *A method-based approach to historical violin playing: performance practice from a contemporary perspective* (Publication No. 27955393) [Doctoral Dissertation, Boston University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/2399695735?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar - ilkeler - yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (Genişletilmiş 4. b.). Arkadaş Yayınevi.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-11. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/2012.4.complete.pdf#page=7> adresinden alındı
- Walker, P. B., Haase, J. J., Mehalick, M. L., Steele, C. T., & Russell, D. W. (2025). Harnessing metacognition for safe and responsible AI. *Technologies*, 13(3), 107. doi:<https://doi.org/10.3390/technologies13030107>
- Wang, C. (2024). The path of self-improvement for university. *Journal of Social Science Humanities and Literature*, 7(6), 16-20. doi:10.53469/jsshl.2024.07(06).03
- Willingham, D. T. (2004). Why students think they understand when they don't. *American Educator*, 27(1), 8-15. <https://www.readingrockets.org/article/why-students-think-they-understand-when-they-dont> adresinden alındı

- Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 27-49. doi:10.21764/efd.41545
- Yang, S. (2006). *Violin etudes: a pedagogical guide* (Publication No. 3231099) [Doctoral dissertation, University of Cincinnati]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/305361235/fulltextPDF/618B10C7287E4A4BPQ/1?%20Theses&accountid=16595&sourcetype=Dissertations%20>
- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenilirliği* (Tez No. 191720) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yazgan, A. M. (2025). The problem of the century: brain rot. *OPUS Journal of Society Research*, 22(2), 211-221. doi:<https://doi.org/10.26466/opusjsr.1651477>
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550. <https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/5249/zekeriya-goktas.pdf?sequence=1> adresinden alındı
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77173> adresinden alındı
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* (Tez No. 250921) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yousef, A. M., Alshamy, A., Tlili, A., & Metwally, A. H. (2025). Demystifying the new dilemma of brain rot in the digital era: a review. *Brain Sciences*, 15(3), 1-16. doi:<https://doi.org/10.3390/brainsci15030283>

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU - 2 KARARI

Protokol No : 240147	Karar No : 4
Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi Gülsüm KIRAN
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
Araştırmanın Başlığı	Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıklarının ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	07.12.2024
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : 24.12.2024 1. Düzeltme Tarihi : 24.12.2024
Karar Tarihi	05.01.2025

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA :Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof.Dr. Nilsun SARIYER
Başkan

Prof.Dr. Serkan ÇİÇEK
Üye

Doç.Dr. Perihan KORKUT
Üye

Doç.Dr. Raşit AVCI
Üye

Doç. NİLAY ÖZSAVAŞ ULUÇAY
Üye

Prof. Dr. Savaş ARTUĞER
Üye

Prof. Dr. Tonguç Osman MUTLU
Üye



EK 2. Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-89241861-302.08.01-831703
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

25.10.2024

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 25.10.2024 tarihli ve E-14988706-302.08.01-831410 sayılı yazısı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı numaralı öğrencisi Gülsüm KIRAN' ın "Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıklarının ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında araştırmalarını Fakültemiz ilgili öğrencilerine uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Osman Raşit IŞIK
Dekan V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: V5XHAE-6H7LGR

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/msku-ebys>

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KÖTEKLİ
KAMPÜSÜ KÖTEKLİ/MENTEŞE/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1761 / Faks No: (0252) 211-1762
e-Posta: egitimf@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitim.mu.edu.tr/>
Kep Adresi: muglaskuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ramazan ÇINAR
Şef
Telefon No: null





T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : E-38137489-044-1193603
Konu : Araştırma İzni (Gülsüm KIRAN)

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.10.2024 tarihli ve E-28677689-302.08.01-827042 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülsüm KIRAN'ın "Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıklarının ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması kapsamında, anket uygulaması talebi uygun görülmüş olup ilgili birimlere iletildiği hususunda bilgilerini arz ederim.

Prof. Dr. Bayram YILMAZ
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 6ACDD2B3-814F-49AC-B943-3E482F4692DD Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>

Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
Tel: 0(232) 412 11 01
Faks: 0(232) 421 63 35
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mustafa
KAFALIGÖNÜL
Bilgisayar İşletmeni





T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-27848278-200-602232
Konu : Araştırma ve Veri Toplama İzin Talebi
(Gülsüm KIRAN)

24.10.2024

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 16.10.2024 tarihli ve E-28677689-302.08.01-827042 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 24.10.2024 tarihli ve E-62297456-200-601469 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınıza istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı numaralı öğrencisi Gülsüm KIRAN'ın "Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıklarının ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören, keman eğitimi alan öğrencilere ve keman eğitimi veren öğretim elemanlarına uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet KUTLUHAN
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSU03HEY LZ Pin Kodu :38203

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres:Kınıklı Yerleşkesi 20160/DENİZLİ

Telefon:0 () Faks:0 (258) 0

e-Posta:genssek@pau.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.pau.edu.tr/genelsekreterlik/tr

Kep Adresi: paurektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fatma YAVUZ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Tel No: 0 258 296 18 17

EK 3. Ölçme Araçları

BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU
ÖĞRENCİLERE UYGULANACAK ANKETE İLİŞKİN ONAM FORMU
“Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıklarının ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışma Gülsüm KIRAN tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma yüksek lisans tezi kapsamında, lisans düzeyindeki keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynak kitapların türüne, yazarına, edisyonlarına, içeriklerine yönelik farkındalıklarının ortaya konması ve keman eğitimi veren akademisyenlerin konuya ilişkin düşüncelerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul ettikten sonra veri toplama formunu doldurmaya başlamış olsanız bile istemediğiniz takdirde çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Formu eksiksiz doldurup araştırmacıya vermiş olmanız/göndermeniz çalışmaya katılma konusunda gönüllü olduğunuz anlamına gelmektedir. Sizden elde edilen tüm bu bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecektir. Bu araştırmada sizinle ilgili tutulan tüm kayıtlar gizli kalacaktır. Bu nedenle soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır. Çalışma formu 2 bölüm/ 31 sorudan oluşmaktadır. Anketi tamamlamak yaklaşık 15-20 dk. zamanınızı alacaktır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda iletişim bilgileri yer alan sorumlu araştırmacı Gülsüm KIRAN ile çekinmeden iletişime geçebilirsiniz. <i>Çalışmamız için zaman ayırarak bilim dünyasına verdiğiniz katkı için teşekkürler...</i> Sorumlu Araştırmacının Unvanı, Adı Soyadı: Yüksek Lisans Öğrencisi, Gülsüm KIRAN Katılımınız için teşekkür ederiz.

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

KEMAN EĞİTİMİNDE KULLANILAN BASILI KAYNAKLARA YÖNELİK ÖĞRENCİ FARKINDALIKLARININ VE KONUYA İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Değerli Katılımcı,

Bu görüşme, lisans düzeyindeki keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynak kitapların türüne, yazarına, edisyonlarına, içeriklerine ilişkin farkındalıklarının ortaya konması ve keman eğitimi veren akademisyenlerin konuya ilişkin düşüncelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Araştırma sonucunda ortaya konulacak olan farkındalık durumlarının nitelikli keman eğitimcisi yetiştirmede önemli bir unsur olduğu, keman eğitimi alanında var olan durumu ortaya koyarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Görüşme formumuz iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde 10 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise 18 maddeden oluşan görüşme formu yer almaktadır.

Görüşmemiz yaklaşık 15-20 dakika sürecektir. Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırma sonuçlarını yazarken ve araştırma kapsamında isminizin kesinlikle rapora yansıtılmayacağını ve görüşme süresince söylediklerinizin tamamının gizli kalacağını taahhüt ediyorum. Sorularına içtenlikle ve ayrıntılı olarak yanıt vermeniz, araştırmamızın başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Görüşmemize başlamadan önce sizin için sakıncası yoksa görüşmemizi kayıt altına almayı düşünüyorum. Başlamadan önce söylemek istediğiniz bir şey var mı?

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim,

Saygılarımla.

Gülsüm KIRAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Kaç yaşındasınız?

.....

3. Hangi lise türünden mezunsunuz?

☐ Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

☐ Konservatuvar

☐ Anadolu Lisesi

☐ Diğer

4. Hangi üniversitede öğrenim görmektesiniz?

.....

5. Kaç yıldır üniversite eğitimi alıyorsunuz?

.....

6. Kaç yıldır keman eğitimi alıyorsunuz?

.....

7. Üniversite öğreniminiz için yaptığınız çalgı seçiminde keman kaçınıcı tercihiniz olarak yer almaktaydı?

.....

8. Çalgınızı seviyor musunuz?

.....

9. Haftada kaç gün keman çalışıyorsunuz?

.....

10. Çalgınızı gün içerisinde ortalama kaç saat çalışıyorsunuz?

.....

2. BÖLÜM

1. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların **adını** ve **yazarın adı veya soyadını** biliyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

2. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların önce yazar adını, daha sonra kaynak ismini vererek belirtebilir misiniz?

.....

3. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların türünü (metot, etüt kitabı, teknik çalışma kitabı, albüm, derleme vb.) biliyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

4. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların önce ismini, daha sonra kaynağın türünü (metot, etüt kitabı, teknik çalışma kitabı, albüm, derleme vb.) belirtebilir misiniz?

.....

5. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların edisyonunu biliyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

6. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların önce ismini, daha sonra edisyonunu, belirtir misiniz?

.....

7. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların birden fazla ciltten oluşup oluşmadığını biliyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

8. Birden fazla cilde sahip olduğunu bildiğiniz kaynakları, cilt sayılarını belirterek söyleyebilir misiniz?
.....
9. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların içerisinde yer alan ***açıklama metinlerini/cümlelerini farklı dilde yazılmış olsalar bile okuyup anlamaya çalışıyor musunuz?***
☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen
10. Okumama sebeplerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
.....
11. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların içerisinde yer alan ***sembollerin anlamlarını biliyor musunuz?*** Bilemediğiniz durumlarda bu ***sembollerin anlamlarını araştırıyor musunuz?***
.....
12. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların ***hangi amaçlara sahip olduğunu ve hangi davranışların öğrenimi/gelişimi için kullanıldığını biliyor musunuz?***
.....
13. Keman öğrenim sürecinizde kullandığınız kaynakların önce ***ismini***, daha sonra hangi ***kazanımları*** (sağ el teknikleri, sol el teknikleri, nüans, pozisyon bilgisi vb.) elde etmek amacıyla kullanıldığını belirtebilir misiniz?
.....
14. Keman öğrenim sürecinizde ders öğretmeninizin kullandığı kaynaklar dışında, gelişiminize yönelik farklı basılı kaynaklar ***araştırıyor musunuz?***
☐ Evet ☐ Hayır
15. Keman öğrenim sürecinizde farklı basılı kaynakları ***hangi sebep veya sebeplerle araştırıyorsunuz?***
☐ Yaşadığınız teknik problemlere çözüm getirme isteğiniz
☐ Keman için yazılmış basılı kaynakların içeriklerine yönelik merakınız

- ☐ Keman öğretimine duyduğunuz ilgi
- ☐ Kullandığınız kaynakların farklı edisyonları/ciltleri olup olmadığına dair araştırma yapma isteğiniz
- ☐ Öğretmeninizin önerisini gerçekleştirme isteğiniz
- ☐ Diğer

.....

16. Keman eğitiminde kullanılan basılı kaynaklara yönelik farkındalığınızın olduğunu düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

17. Bu farkındalığınızı nasıl kazandığınızı söyleyebilir misiniz?

.....

18. Keman eğitiminde kaynak farkındalığı sağlanması yönünde önerileriniz nelerdir?

.....

AKADEMİSYENLERE UYGULANACAK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMUNA İLİŞKİN ONAM FORMU

“Keman Eğitiminde Kullanılan Basılı Kaynaklara Yönelik Öğrenci Farkındalıklarının ve Konuya İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışma Gülsüm KIRAN tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma yüksek lisans tezi kapsamında, lisans düzeyindeki keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynak kitapların türüne, yazarına, edisyonlarına, içeriklerine yönelik farkındalıklarının ortaya konması ve keman eğitimi veren akademisyenlerin konuya ilişkin düşüncelerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Sizden elde edilen tüm bu bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecektir. Bu araştırmada sizinle ilgili tutulan tüm kayıtlar gizli kalacaktır.

Bu nedenle soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır. Görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde 4 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise 4 maddeden oluşan görüşme formu yer almaktadır. Görüşmeyi tamamlamak yaklaşık 10-15 dakika zamanınızı alacaktır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda iletişim bilgileri yer alan sorumlu araştırmacı Gülsüm KIRAN ile çekinmeden iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmamız için zaman ayırarak bilim dünyasına verdiğiniz katkı için teşekkürler...

Sorumlu Araştırmacının

Unvanı, Adı Soyadı: Yüksek Lisans Öğrencisi, Gülsüm Kırın

Katılımınız için teşekkür ederiz.

YARI YAPILANDIRILMIŞ AKADEMİSYEN GÖRÜŞME FORMU

KEMAN EĞİTİMİNDE KULLANILAN BASILI KAYNAKLARA YÖNELİK ÖĞRENCİ FARKINDALIKLARININ VE KONUYA İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Değerli Katılımcı,

Bu görüşme, lisans düzeyindeki keman öğrencilerinin keman eğitimlerinde kullandıkları kaynak kitapların türüne, yazarına, edisyonlarına, içeriklerine ilişkin farkındalıklarının ortaya konması ve keman eğitimi veren akademisyenlerin konuya ilişkin düşüncelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Araştırma sonucunda ortaya konulacak olan farkındalık durumlarının nitelikli keman eğitimcisi yetiştirmede önemli bir unsur olduğu, keman eğitimi alanında var olan durumu ortaya koyarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Görüşme formumuz iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde 4 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise 4 maddeden oluşan görüşme formu yer almaktadır.

Görüşmemiz yaklaşık 10-15 dakika sürecektir. Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırma sonuçlarını yazarken ve araştırma kapsamında isminizin kesinlikle rapora yansıtılmayacağını ve görüşme süresince söylediklerinizin tamamının gizli kalacağını taahhüt ediyorum. Sorularıma içtenlikle ve ayrıntılı olarak yanıt vermeniz, araştırmamızın başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Görüşmemize başlamadan önce sizin için sakıncası yoksa görüşmemizi kayıt altına almayı düşünüyorum. Başlamadan önce söylemek istediğiniz bir şey var mı?

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim,

Saygılarımla.

Gülsüm KIRAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

YARI YAPILANDIRILMIŞ AKADEMİSYEN GÖRÜŞME FORMU

1. BÖLÜM

1. Hangi üniversiteden mezunsunuz?

.....

2. Hangi kurumda görev yapmaktasınız?

☐ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

☐ Dokuz Eylül Üniversitesi

☐ Pamukkale Üniversitesi

☐ Adnan Menderes Üniversitesi

3. Kaç yıldır bu görevi yapmaktasınız?

☐ 1-5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ 20+

4. “Bireysel Çalgı Eğitimi” derslerinden hangisini verdiniz/vermektedirsiniz?

☐ Bireysel Çalgı Eğitimi 1

☐ Bireysel Çalgı Eğitimi 2

☐ Bireysel Çalgı Eğitimi 3

☐ Bireysel Çalgı Eğitimi 4

☐ Bireysel Çalgı Eğitimi 5

☐ Bireysel Çalgı Eğitimi 6

☐ Bireysel Çalgı Eğitimi 7

2. BÖLÜM

1. Öğrencilerin keman eğitiminde kullanılan basılı kaynaklara ilişkin farkındalıklarının olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kısmen

2. Öğrencilerin basılı kaynaklara ilişkin farkındalıklarının olduğunu düşünüyorsanız farkındalıklarının hangi yönlerde olduğunu belirtir misiniz?

.....

3. Öğrencilerin basılı kaynaklara ilişkin farkındalıklarının olmadığını düşünüyorsanız, hangi yönlerde farkındalıklarının olmadığını belirtir misiniz?

.....

4. Keman eğitiminde basılı kaynaklara ilişkin farkındalık sağlanması yönünde önerileriniz var mıdır? Belirtir misiniz?

.....