

**MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN PROGRAMLARDAKİ FLÜT
ÖĞRETİMİ ÜZERİNE KÜLTÜRLERARASI BİR ÇALIŞMA
(TÜRKİYE VE ALMANYA ÖRNEĞİ)**

RAZİYE NİL AKSOY

DOKTORA TEZİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2014

**MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN PROGRAMLARDAKİ FLÜT
ÖĞRETİMİ ÜZERİNE KÜLTÜRLERARASI BİR ÇALIŞMA
(TÜRKİYE VE ALMANYA ÖRNEĞİ)**

RAZİYE NİL AKSOY

DOKTORA TEZİ

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2014



TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren otuzaltı (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Raziye Nil

Soyadı : Aksoy

Bölümü : Müzik Öğretmenliği Eğitimi

İmza : 

Teslim tarihi : 10/11/2014

TEZİN

Türkçe Adı : Müzik Eğitimi Yetiştiren Programlardaki Flüt Öğretimi Üzerine
Kültürler Arası Bir Çalışma (Türkiye ve Almanya Örneği)

İngilizce Adı : An Intercultural Study on the Flute Instruction at the Education
Programs Training Music Trainers (Turkey and Germany Case)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

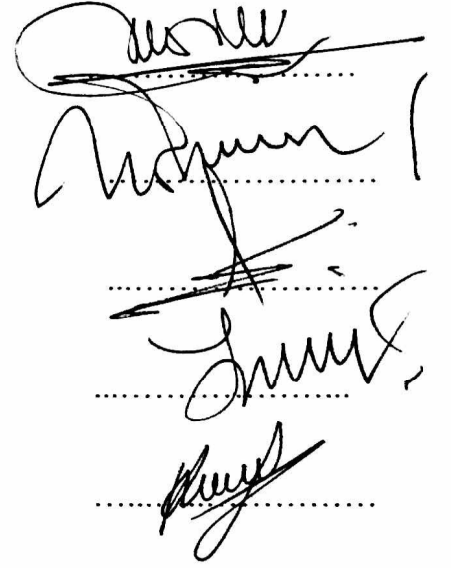
Yazar Adı Soyadı: Raziye Nil AKSOY

İmza: 

JÜRİ ONAY SAYFASI

Raziye Nil Aksoy'un 'Müzik Eğitimi Yetiştiren Programlardaki Flüt Öğretimi Üzerine Kültürler Arası Bir Çalışma (Türkiye ve Almanya Örneği)' adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Salih AKKAŞ
(Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı)
Başkan: Prof. Dr. A.Meral TÖREYİN
(Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı)
Üye: Prof. Dr. Sadık ÖZÇELİK
(Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı)
Üye: Prof. İsmet DOĞAN
(Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı)
Üye: Yard. Doç. Dr. Kaan YÜKSEL
(Başkent Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı)



Tez Savunma Tarihi: 31.10.2014

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında araştırmama önemli katkılar sağlayan, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Salih AKKAŞ'a, araştırmama yapıcı ve yönlendirici yaklaşımlarıyla destek veren tez izleme komitemin değerli üyeleri Prof. Dr. Galip YÜKSEL ve Prof. Dr. Meral TÖREYİN'e, eğitim ve meslek hayatımda her zaman bilgi ve tecrübeleriyle beni aydınlatan değerli hocalarım Hasan Hüseyin YILMAZ ve Altan KALMUKOĞLU'na, araştırmanın Almanya boyutuyla ilgili konularda bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan Onur TÜRKEŞ'e, Almanca çeviriler konusunda yardımlarını esirgemeyen Dilayla KARAYAZILI'ya, araştırmanın yazım aşamasında bilgilerini benimle paylaşan kıymetli arkadaş ve meslektaşlarım Hayriye Gül KURUYER ve Işıl PARLAK'a, çalışma grubunda yer alan flüt eğitimcilerine ve son olarak her zaman yanımda olan, sevgi ve varlıklarını hissettiren aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Raziye Nil AKSOY

Ankara, 2014

MÜZİK EĞİTİMİ YETİŞTİREN PROGRAMLARDAKİ FLÜT ÖĞRETİMİ ÜZERİNE KÜLTÜRLER ARASI BİR ÇALIŞMA (TÜRKİYE VE ALMANYA ÖRNEĞİ)

(Doktora Tezi)

Raziye Nil AKSOY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim, 2014

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’deki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarındaki flüt öğretimi ile flüt öğretimi alanında önemli özellikleri olan Almanya’daki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarındaki flüt öğretimi arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konması ve bu yolla Türkiye’deki flüt öğretimine katkılar sağlanmasıdır. Bu betimsel araştırmanın yürütülmesinde; karşılaştırma yoluyla ilişki saptamaya dayalı genel tarama özelliği taşıyan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye ve Almanya’da müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda çalışan 26 flüt eğitimcisi oluşturmuştur. Anket tekniğiyle toplanan nitel verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmış, nicel verilerinin analizi için IBM SPSS 20.0 paket programları kullanılarak frekans, yüzde tablolarına yer verilmiş, iki grubun karşılaştırılmasında *Mann-Whitney U testi* kullanılmış, analizler için elde edilen sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak her iki ülkenin flüt öğretim yapıları arasında hem benzerlik hem de farklılıklar belirlenmiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Müzik eğitimi, flüt öğretimi

Sayfa Adedi : 153

Danışman : Prof. Dr. Salih AKKAŞ

**AN INTERCULTURAL STUDY ON THE FLUTE INSTRUCTION AT
THE EDUCATION PROGRAMS TRAINING MUSIC TRAINERS
(TURKEY AND GERMANY CASE)**

(Ph.D Thesis)

Raziye Nil AKSOY

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL of EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2014

ABSTRACT

The main purpose of this study is to indicate the similarities and differences between the flute instruction at the education programmes which train music teachers at universities in Turkey with Germany, which is a country prominent in the field of flute instruction; consequently make contributions to flute instruction in Turkey. In carrying out this descriptive research; the relational sampling model – which is a general surveying method based on detecting relations by means of comparison – was used. The study group of this research consists of 26 flute instructors who work at institutions which train music teachers in Turkey and Germany, respectively. Descriptive analysis method was used in analysing the qualitative data which was collected by means of questionnaire technique, meanwhile IBM SPSS 20.0 was used in the analysis of quantitative data with the inclusion of frequency and percentage tables. In the comparison of the two groups, *Mann-Whitney U* was used; and the findings of the analysis were considered to render a correlation at the level of 0,05. In conclusion, both the similarities and differences in the structures of flute training in the two countries were detected.

Science Code :

Key Words : Music education, flute teaching

Page Number : 153

Supervisor : Prof. Dr. Salih AKKAŞ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1	1
Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Sınırlılıklar	5
Varsayımlar	5
BÖLÜM 2	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Türkiye’ de Sanat Eğitimi	7
Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi.....	9
İlköğretime Öğretmen Yetiştirme	9
Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme	12

Üniversiteler	15
Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi	20
Almanya’ da Sanat Eğitimi	26
Almanya’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi	28
Almanya’da Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi	38
İlgili Yayınlar	45
BÖLÜM 3	53
YÖNTEM	53
Araştırmanın Modeli	53
Araştırma Grubu	54
Veri Toplama Araçları	55
Verilerin Toplanması.....	56
Verilerin Analizi	57
BÖLÜM 4	59
BULGULAR.....	59
1.alt probleme ilişkin bulgular	59
2.alt probleme ilişkin bulgular	64
3.alt probleme ilişkin bulgular	85
Dudak pozisyonuna ilişkin bulgular.....	85
Tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin bulgular.....	87
Dil vuruşuna ilişkin bulgular	88
4.alt probleme ilişkin bulgular	90
5.alt probleme ilişkin bulgular	91
6. alt probleme ilişkin bulgular	96
7.alt probleme ilişkin bulgular	97

BÖLÜM 5.....	99
SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	99
KAYNAKLAR	112
EKLER.....	121

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Flüt eğitimcilerinin ülkelere göre dağılımı	55
Tablo 2. Flüt Öğretimi Konularına Yer Verilme Durumlarının Ülkeye ve Öğretim Yılına Göre Dağılımı	59
Tablo 3. Flüt Öğretimi Konularına Yer Verilme Durumlarının Ülkeye ve Öğretim Yılına Göre Dağılımı	62
Tablo 4. Flütün Tarihçesi Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı	64
Tablo 5. Flütün Yapısal Özellikleri Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı.....	65
Tablo 6. Flütün Bakım ve Onarımı Özellikleri Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı	66
Tablo 7. Flütte Duruş Pozisyonu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı.....	67
Tablo 8. Flütte Nefes Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı.....	68
Tablo 9. Flütte Dudak Pozisyonu ve Ses Üfleme Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı	69
Tablo 10. Flütte Dil Vurma Teknikleri Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı.....	70
Tablo 11. Flütte Tutuş ve Parmak Pozisyonları Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı	71
Tablo 12. Flütte Bağlı, Bağırsız Çalma Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı	72

Tablo 13. Flütte Kesik Kesik Çalma Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı	73
Tablo 14. Flütte Kesik ve Vurgulu Çalma Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı	74
Tablo 15. Flütte Vibrato Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı.....	75
Tablo 16. Flütte Diziler Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı.....	76
Tablo 17. Flütte Gürlük Terimlerinin Uygulanması Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı.....	77
Tablo 18. Flütte Trill Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı	78
Tablo 19. Flütte Çeşitli Ses Renklerini ve İfade Terimlerini Elde Etmede Kullanılacak Teknikler Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı.....	79
Tablo 20. Flütte Sonorite Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı.....	80
Tablo 21 Flütte Modern Çalış Teknikleri Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı.....	81
Tablo 22. Flüt Müziğindeki Bestecileri Yorumlama Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı	82
Tablo 23. Flütte Müzik Dönemlerine Ait Stil Özelliklerinin Uygulanması Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı.....	83
Tablo 24. Türkiye ve Almanya'daki Flüt Öğretiminde Konulara Göre Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması İçin Mann-Whitney U Testi.....	84
Tablo 25. Dudak Pozisyonu Açısından Türkiye ve Almanya'nın Karşılaştırılması.....	85
Tablo 26. Flüt Öğretiminde Bir Günlük Egzersiz Yapma Durumlarının Ükelere Göre Karşılaştırılması	90

Tablo 27 Ton Geliştirme ve Sonorite Çalışmalarında Kullanılması Önerilen Kaynakların Ükelere Göre Dağılımı	91
Tablo 28. Dizi, Arpej ve Aralık Çalışmalarında Kullanılması Önerilen Kaynakların Ükelere Göre Dağılımı	92
Tablo 29. Etüd Çalışmalarında Kullanılması Önerilen Kaynakların Ükelere Göre Dağılımı	93
Tablo 30. Konser Sayıları Açısından Türkiye ve Almanya'nın Karşılaştırılması	96
Tablo 31. Ölçme Değerlendirme Yaparken Yapılan Puanlamanın Ükelere Göre Karşılaştırılması	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Survey Monkey sitesinde hazırlanan Almanca anket örneği.....	57
---	----

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇOB	Çevre ve Orman Bakanlığı
ISCED	International Standard Classification of Education
KMK	Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MİZ	Musical Life in Germany
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

“Müzik öğretmeni adaylarının eğitimlerinde çalgı eğitiminin önemi büyüktür. Çalgı eğitimi, çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı etkin kullanabilme, çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarını gerçekleştirecek biçimde programlanıp yürütülür” (Koca, 2013, s. 837). Çalgı öğretimi müzik öğretmenliği eğitiminde olması gereken boyutlardan biri olarak çeşitli çalışmalarda yer almıştır; bir müzik eğitimcisinin sahip olması gereken müziksel nitelikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- “Müziksel bilgi ve teknik yeterliliğe sahip olmalıdır.
- Çalgı çalabilmeli ve çalgıyla eşlik yapabilmelidir.
- Şarkı söyleyebilmelidir.
- Orkestra ve koro yönetimini bilmelidir.
- Yaratma gücünü kullanabilmelidir.
- Müziksel yorum gücüne sahip olmalıdır.
- Öğrettiği müziklerin öğelerini anlatabilmeli ve doğaçlama yapabilmelidir.
- Müzik türlerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır“ (Özen, 2004, s. 58).

Bulut’a (2004) göre müzik öğretmenliği eğitimi süreci içerisinde öğrencilerin, sesini kullanma becerisini, müzikal işitme becerisini ve ritim duygusunu geliştirmek, müziksel bilgisini pekiştirmek, dikkatini ve konsantrasyonunu sağlamak, kendine olan güvenini geliştirmek, karakterini biçimlendirmek, ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlamak ve onlara müzik zevki aşılamak amaçlanmaktadır. Müzik öğretmenliği eğitiminde, belirtilen bu amaçlara ulaşmak için, çalgılardan faydalanılması hem etkili ve verimli müzik eğitiminin vazgeçilmez unsuru hem de düzeyli, kalıcı ve gelişmelere açık müzik eğitiminin olmazsa olmaz koşuludur. Üstün’e (2010) göre “müzik eğitiminin temel boyutlarından biri

olan çalgı eğitiminin yapılmadığı durumlarda, müzik eğitimi ya eksik, ya yetersiz ya da yeterince sağlam ve tutarlı olamaz”.

Eskioğlu (2007) çalışmasında çalgı öğretiminin tüm dünyada müzik öğretmenliği eğitiminin bir boyutu olarak yer aldığından bahsetmiştir; müzik öğretmeni eğitimi genel olarak öğretmen eğitimindeki gelişmeler kapsamında değerlendirilmelidir. Değişik ülkelerin müzik öğretmeni eğitiminde karşılaştırma yapmak zor olmasına rağmen müzik öğretmeni eğitiminin tüm değişik şekillerinin genel temel yapısının ortak bir taslağını çizmek mümkündür. Müzik öğretmeni yetiştirmenin ülkelere özel olan şekli, bu temel yapının bireysel öğelerinin daha az ya da daha çok vurgulanması ile oluşmaktadır.

Problem Durumu

Türkiye'deki müzik öğretmenliği eğitim sistemi içerisinde çalgı öğretiminin bir boyutu olan Flüt öğretiminin tarihteki gelişimine göz atılacak olursa; ülkemizde flüt ilk kez 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması ve buna bağlı olarak Mehter Takımları'nın da kaldırılmasıyla kurulan Nizam-ı Cedit ordusunun bando takımlarında kullanılmaya başlanmıştır. Flüt eğitiminin bir okul sistemi içinde sürdürülmesinin başlangıcı, Cumhuriyet döneminde bugünkü müzik öğretmeni yetiştiren kurumların temelini oluşturan Musiki Muallim Mektebi'nin açılması (1924) ile olmuştur. Flüt bu okulun programında çalgı dersi kapsamında düşünülen dört çalgıdan (keman, piyano, flüt, viyolonsel) biridir. Musiki Muallim Mektebi'ne 1927–1928 eğitim öğretim yılında ilk flüt öğrencileri alınmış ve Musiki Muallim Mektebi 1931 yılında ilk flütçü mezununu vermiştir (Ataman, 2010).

Flüt dersi 1978 yılına kadar müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda “esas çalgı” adı altında verilmeye devam etmiştir. 1978 programında "Ana dal Eğitimi" dersleri adı altında, 1996 programında " Alan Çalgısı" dersleri adı altında, 1997 programında da "Bireysel Çalgı Eğitimi" dersleri adı altında sekiz yarıyıl süresince gerçekleştirilmiştir. 2006 programında ise ilk yedi yarıyıl boyunca "Bireysel Çalgı" dersleri kapsamında, sekizinci yarıyıl da ise "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" dersi olarak devam etmektedir (Yayla, 2004).

Flüt eğitimi, günümüzde, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda; Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, Devlet Konservatuarlarında, Güzel Sanatlar Fakültelerinde Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde sürdürülmektedir. Ancak Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda özellikle lisans düzeyinde sürdürülen flüt öğretimine program açısından bakıldığında

YÖK'ün 2006 yılı program tasarısında hazırlamış olduğu kısa hedef ve açıklamalar içeren “flüt dersi” tanımı dışında flüt öğretimi için hazırlanmış ortak bir öğretim programı olmadığı görülmüştür. Flüt öğretiminin her kurumda farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu durum; belirli hedefleri olması gereken ve bu hedeflere düzenli ve planlı şekilde ilerlemeyi gerektiren flüt öğretiminin verimli şekilde sürdürülmesini mümkün kılmamaktadır. Bu düşünceden hareketle ülkemizdeki flüt öğretiminin incelenerek genel durumunun belirlenmesi ve flüt öğretimi alanında üst düzey olarak düşünülen Almanya'nın genel durumu ile karşılaştırmasının yapılması gerekli görülmüştür. Bu kapsamda oluşturulan problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir;

"Türkiye'deki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarındaki flüt öğretimi ile Almanya'daki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarındaki flüt öğretimi arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Bu ana problem çerçevesinde yanıt aranacak alt problemler ise şunlardır:

1. Türkiye ve Almanya'daki katılımcılara göre flüt öğretiminde öğretim yıllarına göre flüt öğretimi konularına yer verilme durumu farklılaşmakta mıdır?
2. Türkiye ve Almanya'daki katılımcılara göre flüt öğretiminde konulara göre kullanılan öğretim yöntemleri nelerdir?
3. Türkiye ve Almanya'daki katılımcılara göre flüt öğretiminde tercih edilen temel çalma becerileri (pozisyonları) nasıldır?
4. Türkiye ve Almanya'daki katılımcılara göre flüt öğretiminde bir günlük egzersiz yapma süreleri farklılaşmakta mıdır?
5. Türkiye ve Almanya'daki katılımcılara göre flüt öğretiminde ton geliştirme ve sonorite, dizi, arpej, aralık ve etüt çalışmalarında önerilen kaynaklar nelerdir?
6. Türkiye ve Almanya'daki katılımcılara göre flüt öğretiminde öğrencilerin bir öğretim yılı içinde solo ve grup konserlerine katılma sayıları farklılaşmakta mıdır?
7. Türkiye ve Almanya'daki katılımcılara göre flüt öğretiminde ölçme değerlendirme nasıl yapılmaktadır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Türkiye'deki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarındaki flüt öğretimi ile Almanya'daki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarındaki flüt öğretimi arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konması ve bu

yolla Türkiye'deki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarındaki flüt öğretimine katkı sağlanmasıdır.

Araştırmanın Önemi

1. Ülkemiz flüt öğretimine katkı sağlayacak olması boyutuyla; Almanya'nın yüksek öğretim alanındaki geçmişi 1948'lere dayanmaktadır. Almanya'daki bazı üniversiteler Avrupa'daki üniversitelerin en eskileridir (Hainmüller, 2003, s. 10). Bunun yanında Almanya'nın flüt alanındaki önemli özellikleri düşünüldüğünde; flütün Asya'dan Bizans üzerinden Avrupa'ya gelmiş ve Avrupa'da ilk kez Almanya'da ortaya çıkmış olması (Tatu, 2008), bugün kullandığımız Böhm flütün teknik özellikleri açısından yaklaşık 170 yıl önce Alman flütçü Teobalt Böhm tarafından bugünkü haline getirilmiş olması (Toff, 1996, Solum, 1992, Meylan, 1988), Alman flüt virtüözü Quantz'ın flüt mekaniğine olan katkıları (Toff, 1996) ve yazdığı flüt metodunun yazılan en eski ve önemli flüt metodlarından biri olması (Tatu, 2008) gibi sebeplerle flüt öğretiminde köklü ve ölçüt alınabilecek bir ülke olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan ülkemizdeki flüt öğretimi alanının mevcut durumunun belirlenerek Almanya'daki flüt öğretimi ile karşılaştırılmasıyla Ülkemiz flüt öğretimine katkı sağlaması bakımından önemlidir.
2. Flüt literatürüne katkı sağlayacak olması boyutuyla; literatür incelendiğinde flüt öğretimi üzerine yapılmış çalışmaların belirli konuları kapsadığı Türkiye'deki flüt öğretiminin genel durumunu ortaya koyan ve uluslararası boyutta durumunu belirleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Bu eksikliği gidermede katkı sağlayacak olması bakımından önemlidir.
3. Flüt eğitimcileri için faydalı olması boyutuyla; her batı müziği çalgısının öğretiminde olduğu gibi flüt öğretiminde de uluslararası standartları takip etmek çok önemlidir bu sayede flüt eğitimcilerinin öğretim yöntemlerini geliştirmelerine, öğretim ile ilgili konularda farklı bakış açılarına sahip olmalarına yardımcı olması bakımından önemlidir.
4. Flüt öğretimi ile ilgili yapılacak program çalışmalarına ışık tutacak olması boyutuyla önemlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın genel kapsamı ve metodolojisi, genel bir tarama özelliği taşıyor olması sebebiyle, literatürdeki flüt öğretimi araştırmaları taranarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırma bu kapsamda belirlenen;

1. Yıllara göre okutulan konular, konulara göre kullanılan öğretim yöntemleri, temel çalma becerileri, günlük egzersiz yapma durumları, kullanılan kaynaklar, bir öğretim yılı içinde solo ve grup konserlerine katılma durumları ve ölçme değerlendirme konuları ile sınırlıdır.

Çalgı eğitimi uygulamaya dayalı bir alandır fakat uluslararası düzeyde flüt öğretiminin uygulamadaki görünümünü gözlem yoluyla belirlemek araştırmacının olanaklarını aşan bir gözlemi gerektireceğinden, temel veri kaynağı olarak flüt eğitimcilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma;

2. Türkiye ve Almanya'daki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarındaki flüt eğitimcilerinin görüşleri ile,
3. Araştırmanın 7. alt problemini oluşturan “ölçme değerlendirme” kapsamında teorik boyutlarına bakılmaksızın, uygulamalı alt boyutlarla,
4. Kuramsal çerçeve bakımından, Türkiye’de sanat eğitimi, öğretmen yetiştirme ve müzik öğretmeni yetiştirme sistemleri, Almanya’da sanat eğitimi, öğretmen yetiştirme ve müzik öğretmeni yetiştirme sistemleri ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Araştırma model ve yönteminin problemin çözümüne, araştırmanın amacına ve yapısına uygun olduğu,
2. Oluşturulan flüt öğretimi anketinin araştırma probleminin çözülebilmesi için yeterli ve uygun olduğu,
3. Bu araştırmada temel veri kaynağı olarak görüşlerine başvuru flüt öğretmenlerinin verdiği bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim sistemleri doğrudan ya da dolaylı şekilde kendisini oluşturan alt birimleri, parçaları etkilemektedir. Flüt öğretimi, öğretmen yetiştirme programının bir alt boyutu olan çalgı öğretiminin önemli bir parçasıdır. Bu sebeple, Almanya ve Türkiye’deki flüt öğretiminin incelenebilmesi ve daha iyi anlaşılabilmesi için bu bölümde; Türkiye ve Almanya’nın sanat eğitimleri, öğretmen yetiştirme sistemleri, müzik öğretmeni yetiştirme sistemleri ve bu araştırmanın şekillenmesinde katkısı olacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Türkiye’ de Sanat Eğitimi

Modern Türkiye Cumhuriyetinin temelleri, 1923 yılında barışçıl dış politika, laiklik, hukukun üstünlüğü, çoğulcu ve katılımcı demokratik sistem, temel insan hak ve özgürlükleri ilkeleri benimsenerek kurulmuştur. Mustafa Kemal Atatürk’ün Cumhurbaşkanlığı döneminde, sosyal yaşamın her alanında çağdaş değerlere sahip olması için reformlar ilan edilmiş ve bu reformlar halk tarafından da benimsenmiştir. Türkiye’deki siyasi sistem, parlamenter demokrasidir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre devlet yapısı demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olup yasama, yürütme ve yargı erkleri birbirlerinden ayırırlar (ÇOB, 2007).

Türkiye eğitimde oldukça merkezileşmiş bir denetim yapısına sahiptir. Eğitim politikası; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve yükseköğrenim seviyesinde Yüksek Öğrenim Kurulu (YÖK) tarafından yönlendirilmektedir. Okullar sınırlı özerkliğe sahiptirler ve ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasiteleri sınırlı düzeydedir. Eğitimin finansmanı kamu kaynaklarından sağlanmaktadır ancak, okullar, okul aile birlikleri aracılığıyla ebeveynlerden katkı alabilmektedirler (OECD, 2013).

Türkiye’nin ulusal eğitim politikasının birçok kaynağı bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları şunlardır: Devrim yasaları, anayasalar, eğitime ilişkin yasalar (1973 tarih

ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, -1960 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu vb), hükümet programları, kalkınma planları ve ülkemizin üyesi bulunduğu uluslararası kuruluşların anayasaları, sözleşmeleri vb. Sözü edilen kaynaklara göre Türk eğitiminin yapısı ve temel hedefleri şunlardır:

1. Ulusal eğitimimiz laik olmalıdır.
2. İlköğretim (8 yıl) köylü-kentli, doğulu-batılı, kadın-erkek, varlıklı-yoksul her Türk vatandaşı için zorunlu ve devlet okullarında parasız olmalıdır.
3. Ortaöğretimden, özellikle mesleki-teklilik ortaöğretimden isteyen herkes yararlanabilmelidir.
4. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese açık olmalı ve eşitlikle sunulmalıdır. Üniversiteler özgür ve özerk olmalıdır.
5. Devlet, durumları nedeniyle özel eğitime gereksinmesi olan her yurttaşı topluma yararlı kılacak önlemleri almalıdır.
6. Her düzeyde nitelikli öğretmen yetiştirilmelidir.
7. Örgün eğitim sistemi dışında kalanlara, yetişkinlere yönelik eğitim etkinliklerine önem verilmeli; kamu kurumlarında çalışanların hizmet içi eğitimden geçirilmeleri süreklilik taşımalıdır (Adem, 1997, s. 54).

Türkiye'de batılı anlamda ilk sanat eğitimi hareketleri, 1908 tarihli Meşrutiyet hareketleri ile başlamıştır. 1923-1933 yıllarında Türkiye'nin kültür politikası, çağdaşlaşmak için sanat alanında en uygun olanı uyarlamak olarak belirlenmiştir. Sanat alanında Kübizm'in geleceği ve yapısalcı nitelikleri ile yeni ulusun sanatına en uygun akım olduğu düşünülmüştür. Üniversitelerin sanat eğitimi veren kurumlarında, takip ettikleri akademik program çerçevesinde; hem sanatçı hem de sanat eğitmeni yetiştirmeleri amaçlanır. Amaç ne olursa olsun bu kurumlar; sanatın gelişimine katkı sağlayan, yüksek öğretim düzeyinde sanat eğitimi veren kurumlardır (Altinkurt, 2005).

1962'de toplanan Milli Eğitim Şurası'nda üniversite ve her derecedeki okullarda güzel sanatlar eğitimine en geniş biçimde yer ayrılması, devletin gerçek ve kapsamlı bir sanat politikasına sahip olması istenmiş, bu yoldaki çalışmaların:

1. "Halk sanat eğitimi
2. Okullarda sanat eğitimi
3. Sanatçıların yetiştirilmesi yolunda yürütülmesinin karara bağlandığı" belirtilmiştir.

Türkiye’deki sanat eğitiminin bugünkü durumu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 2547 sayılı Yükseköğretim Temel Kanunu, 2809 sayılı kanun ve diğer ilgili yasalara bağlı tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan ve programlarla belirlenmektedir (San, 2001).

Çağdaş Türkiye’de, genel ve mesleki eğitim düzeyinde, dünya müzik kültürlerinden beslenen ve bu farklı eğitim uygulamalarından yararlanabilen okul, kurum veya araştırma merkezlerinin varlığına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Bilindiği üzere günümüz dünyası, sosyal bilimlerin pek çok alanında olduğu gibi, müzik eğitimi alanında da çok-kültürlülük, kültürler-arasılık, kültürel-görecelilik, çift-müziklilik, yerel bilgi ve deneyim gibi kavramlar çerçevesinde, çok yönlü ve çeşitliliği esas alan yeni eğitim programları geliştirme ve yerleşik eğitim anlayışını dönüştürme çabasıdadır Unutulmamalıdır ki bugüne kadarki eğitim uygulamaları sonucu Türkiye’de artık, Batılıların “bimusical” dedikleri türde, “çift-müzikli” insanlar yetişmektedir (Öztürk, 2009).

Günümüzde ülkemizdeki sanatsal faaliyet ve eğitim olanaklarının durumuna göz atılacak olursa; 2012/’2013 yılında insani bilimler ve sanat alanlarında yüksek öğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı 173 362 kadın, 117 020 erkek olmak üzere toplam 290382’dir. Türkiye’de 2011/’12 yılında Opera ve bale salonu sayısı 14, oynanan eser sayısı 228, gösterim ve seyirci sayıları 697, seyirci sayısı ise 333707 olduğunu söyleyebiliriz (TÜİK, 2013).

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

İlköğretime Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu 16 Mart 1848’de Darülmualimin adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu temel alındığında, yaklaşık 160 yıllık bir tarihsel geçmişe sahiptir. Bu okulun açılışı Türk eğitim tarihi açısından çok önemli bir olay olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sistemimizin en öncelikli konularından biri olarak algılanmıştır. Eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası kapsamında özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu hükümetlerin her dönem üzerinde önemle durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur. İlköğretmen okulları Cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir. Yukarıda değinilen hukuksal düzenlemeler ilkokullara öğretmen yetiştirme konusunda devletin köklü ve kapsamlı politikalar geliştirmesini zorunlu kılmıştır. 1923–1924 öğretim

yılında bina, araç-gereç gibi en temel donanımlardan yoksun olan bazı Öğretmen Okulları kapatılarak az sayıda tam donanımlı ve kadrolu Öğretmen Okulları oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla Öğretmen Okullarının bazıları daha elverişli durumlarda olanlarla birleştirilerek Kız Öğretmen Okullarının sayısı yediye, Erkek Öğretmen Okullarının sayısı 13'e indirilmiştir (YÖK, 2007)

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “Tevhidi Tedrisat Kanunu” ile tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğretim mecburi kılınmış ve devlet okullarında parasız duruma getirilmiştir (MEB'den aktaran Sönmez, 2004). 1926 yılında Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip Öğretmen Okulu getirilmiştir. Bunlardan birincisi Muallim Mektepleri (Öğretmen Okulları) diğeri ise Köy Muallim Mektepleridir (Köy Öğretmen Okulları). Ancak, beklenen amaç sağlanamadığından Köy Muallim Mektepleri dört yıl sonra kapatılmıştır. Öğretmen okulları 1931–1932 öğretim yılından itibaren altı yıllık okullar haline getirilmiştir. Bu tarihten başlayarak ortaokul düzeyindeki birinci devreler aşamalı bir biçimde kaldırılmıştır. Böylece bu okullar lise dengi üç yıllık meslek okullarına dönüştürülmüştür (YÖK, 2007).

Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen 3803 Sayılı Yasaya göre kurulmuştur. Bu okullar köye öğretmen yetiştirme bakımından önceki çabalara benzemekle birlikte; kuruldukları yerler, eğitim ve öğretim etkinlikleri ve kuruluş amaçları yönünden farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple, bu kurumlar kendine özgü bir yapıya sahiptir. Çünkü öğretmen yetiştirmenin yanı sıra köyün kalkınmasında öncülük yapacak diğer meslek erbablarının da yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Şeren, 2008)

11 Ekim 1960 tarihinde çıkarılan 97 sayılı kanun ile lise ve dengi okul mezunları ile herhangi bir sebeple yükseköğretimden ayrılanlara askerliklerini yedek subay öğretmen statüsünde yapma imkanı getirilmiştir. 1963 yılında çıkarılan yasa ile de bu kişilerden isteyenlerin öğretmen olmasının yolu açılmıştır. Yine öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1961 yılında lise ve dengi okul mezunlarının kurs almak üzere geçici öğretmen olmalarına imkân tanınmıştır (Kırpık vd., 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı, 1970-71 öğretim yılından itibaren İlk öğretmen Okullarının öğretim süresini kademeli olarak, ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarılmasını kararlaştırmıştır. Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan İlk öğretmen Okulu mezunu öğrenciler bu

uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversite giriş sınavlarına başvurma hakkını elde etmişlerdir. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlk öğretmen Okullarının statüsü yükseltilmiş ve programlar daha kapsamlı hale getirilmiştir. Ayrıca İlk öğretmen Okullarının eğitim sürelerinin arttırılması, birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevini yükseköğrenim düzeyine taşıma girişimleri için de önemli bir başlangıç olmuştur. 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır” hükmünü getirmiştir. Böylece 1973-1974 öğretim yılından itibaren kademeli olarak öğretmen okullarında lise programları aynen uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde **öğretmen liseleri** adını alan okullar, hem hayata, hem yükseköğretime hazırlanma amacına dönük bir program anlayışıyla sürdürülmüştür (YÖK, 2007). Bu yasa, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı endüstri meslek lisesi, teknik lise, Anadolu teknik lisesi ve Anadolu meslek liselerine atölye ve meslek dersi öğretmeni olarak atanacakların lisans seviyesinde, dört yıllık yüksek öğretim görmüş olmalarını belirlemiştir. Yetişkinler teknik eğitim merkezleri ile endüstri pratik sanat okullarında ise, ön lisans seviyesinde, iki yıllık öğrenim görmüş olanlar atölye ve meslek dersi öğretmeni olarak görev alabilmektedir (Bilir, 2011).

1974-1975 öğretim yılında köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olan ilk öğretmen okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek üç yıllık öğretmen lisesi haline getirilmiş, bir kısmı ise kapatılarak yerlerine yine ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır (Başkan, 2001). “Bu okullar, günümüzde “Anadolu Öğretmen Lisesi” adıyla eğitim- öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler” (YÖK, 2007, s. 28). Sayıları 1976 yılında 50 olan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, 1980-1981 öğretim yılında 17’ye indirilmiş ve 20 Temmuz 1982’de adı “Eğitim Yüksek Okulu” olarak değiştirilmiş, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (Akyüz, 2013).

1982 Anayasasıyla kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelere bağlanan eğitim enstitülerinin de yeni planlama ve yönetim merkezi haline gelmiştir. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. 1990’lı yıllara gelindiğinde öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerisinde kaldığı ve yenilenmesi gerektiği düşüncesi ağırlık kazandığından üniversiteler bünyesinde bu programların yenilenmesi ve düzenlenmesi amacıyla 1994 – 1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle “Hizmet Öncesi

Öğretmen Eğitimi Projesi” adıyla bir proje gerçekleştirilmiştir (YÖK’den aktaran Akdemir, 2013).

Öğretmen yetiştirme sisteminin kalıcı ve etkin bir şekilde işlemlerini sağlamak, daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmak üzere 19.09.1997 tarih ve 97.8.144 sayılı Yükseköğretim Kurulu kararıyla; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uygulanan programları denetlemek, değerlendirmek, geliştirmek ve YÖK’ün, öğretmen yetiştirme ile ilgili alacağı kararları oluşturmada danışma organı olarak faaliyet göstermek amacıyla "Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi" kurulmuştur (Deringöl, 2007).

Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan ve varlığı, gelişerek günümüze kadar getirilebilen ilk öğretmen okulu Dârülmuaallimîn’dir. Bu okul 16 Mart 1848’de açılmış olup Yüksek Öğretmen Okullarının da çekirdeğini oluşturmuştur. Asıl amacı, Batı örneğine uygun yeni açılan rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek olan bu okul, 1891’de ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştirmek amacıyla yeniden yapılandırılmıştır. 1891’de bu kurumun içinde yer alan “Âli” kısmı bugünkü lise düzeyindeki okullar olan idâdilere öğretmen yetiştiren bir yüksekokul haline getirilmiştir. Yüksek öğretmen okullarının asıl çekirdeği olan bu kurum, Cumhuriyete kadar sık sık yapı değiştirmiş ve 1915 yılında şekillenen yapısıyla Cumhuriyete devrolmuş ve Cumhuriyetin ilk yıllarında İstanbul’da “Yüksek Muallim Mektebi” olarak varlığını sürdürmüştür (Uygun, 2006).

1920’li yıllarda ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacı sık sık gündeme gelmiştir. Bu ihtiyaca cevap vermek için kurulan ilk eğitim enstitüsü olan "Gazi Eğitim Enstitüsü" 1926-1927 öğretim yılında ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Konya’da "Orta Muallim Mektebi" adıyla kurulmuş (2 yıllık) ve daha sonra Ankara’ya nakledilerek bünyesine yeni bölümler eklenmiştir. Bu enstitü 1940’lı yılların sonuna doğru öğrenim süreleri 2-3 yıl arasında değişen farklı bölümleriyle tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hale gelmiştir. Bu arada sayıları gittikçe artan ortaokulların öğretmen ihtiyacını kısa yoldan karşılamak amacıyla 1946-1947 öğretim yılında ortaokullardaki tüm dersleri (tarih, coğrafya, Türkçe, yurttaşlık bilgisi, matematik, tabiat bilgisi, fizik, kimya) okutabilecek öğretmenler yetiştirmek üzere "toplu dersler bölümü" kurulmuş ise de kalitenin düştüğü kaygısıyla bu uygulamadan kısa zamanda vazgeçilmiştir. Bunun yerine yukarıda adı geçen dersler fen ve edebiyat bölümleri kurularak iki grupta toplanmış ve

enstitü programları buna göre düzenlenmiştir (Küçüköğlu, 2004). 22 Mart 1926'da yürürlüğe giren kanun köy muallim mekteplerinin açılmasını ön görmektedir. Bu amaçla 1927-28 öğretim yılında Kayseri ve Denizli'de iki "Köy Muallim Mektebi" açılmıştır. İlkokul üzerine iki yıl öğrenim süreli olan bu okullar, Türkiye'nin ilk özgün pedagojik deneyimi olarak görülebilir (YÖK, 2007)

1934 yılında Ankara'da mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirmek üzere ilk açılan okul, "Kız Meslek Öğretmen Okulu"dur. 1947-1948 Öğretim yılı başından itibaren okulun adı "Kız Teknik Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş, öğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılarak öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. 1961-1962 öğretim yılında okulun adı "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiştir (MEB'den aktaran Sönmez, 2004). 1937-1938 Öğretim yılında kurulan "Erkek Meslek Öğretmen Okulu" üç yıllık öğrenim süreli ve üç bölümlüydü. 1946 yılında öğretim süresi 4 yıla çıkarılan ve programlarında değişiklik yapılan okul 1962 yılında adı değiştirilerek "Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu" olarak adlandırılmıştır (Duman'dan aktaran, Sönmez, 2004).

1940'larda çok ciddi bir sorun haline gelen ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla yurdun çeşitli yerlerinde yeni enstitüler açılmıştır. 1969'a kadar sayıları 10'a yükselen bu kurumlar 1977-78 öğretim yılında 18'e ulaşmıştır. Eğitim Enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara dal öğretmeni yetiştirme işlevi 1978-79 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu tarihten itibaren bunlara "Yüksek Öğretmen Okulu" denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde dört yıl olarak yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2007).

1950'li yıllarda lise öğretmenine duyulan ihtiyacın giderek artması karşısında, 12 Ağustos 1959'da Ankara'da, ilköğretmen okullarının en başarılı ve seçkin öğrencilerini alma esasına dayalı olan yeni bir yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul modeli geleneksel yüksek öğretmen okulunun devamı niteliğinde olsa da İstanbul'da bulunan yüksek öğretmen okulunun aksayan yönlerinin yeniden gözden geçirilmesi ile oluşturulmuş bir modeldir. Bu yeni modelin en can alıcı ve niteliği arttırıcı özelliği, öğrencilerini ilköğretmen okulu mezunlarından seçerek alması ve okulun öğrencilere dal öğrenimi ile ilgili dersleri üniversitenin ilgili fakülte ve bölümlerinde aldırmasıdır (Uygun, 2006). 1950'li yıllara kadar sayı yönünden büyük artış gösteren orta dereceli Ticaret okullarının meslek öğretmeni ihtiyacı, "Yüksek İktisat ve Ticaret Okulları" mezunları ile karşılanmaya çalışılmıştır. Ticaret Okullarının meslek öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere 1955-1956

öğretim yılında öğretime başlayan “Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu” nun öğretim süresi başlangıçta 3 yıl idi. 1965-1966 Öğretim yılında, bu okulun adı “Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu” olmuş ve öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (MEB’den aktaran Sönmez, 2004).

1967–1968 öğretim yılından itibaren gelişimini tamamlayan enstitülerde sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi, Türkçe, İngilizce, tarım, eğitim, Fransızca, Almanca, beden eğitimi, resim-iş, müzik olmak üzere on iki bölümde öğretmen yetiştiriliyordu. Yüksek Öğretmen Okulu adını alan Gazi, Necati, Bursa, Diyarbakır, Kazım Karabekir, Atatürk, Buca, Selçuk, Samsun, Fatih Eğitim Enstitüleri 1982 yılı Temmuz ayı itibariyle yaklaşık 16 bölümde öğretmen yetiştirmekte iken, 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp Eğitim Fakülteleri adını almışlardır. Yeni düzenleme sonucu, Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme açısından çok önemli bir rol oynamış bulunan bu eğitim kurumları ad olarak da olsa artık eğitim tarihimizin malı olmuşlardır (YOK, 2007). “1967-1968 yılında tüm bu bölümlerin öğretim süresi 3 yıl olarak tespit edilmiş, 1978-1979 öğretim yılında ise 4 yıla çıkarılmıştır” (Akyüz, 2013).

Mayıs 1974’te Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Yerleşkesi’nde Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adıyla yeni bir okul kurulmuştur. Fakat eğitim teknolojilerindeki son gelişmelerden yararlanarak deneysel bir yaklaşımla ve kapsamlı bir program yapısıyla öğretime başlayan bu deneme okulu yeterli hazırlıklar yapılmadığı ve gerekli kaynaklar sağlanamadığı gerekçesiyle 1975 yılında kapatılmıştır. 1974-75 öğretim yılından itibaren, her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi hükmü gereğince, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Böylece 42 yıl önce Türkiye’de, ilkokula öğretmen yetiştirme de dahil olmak üzere, öğretmen yetiştirme konusu yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlamıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere İki Yıllık Eğitim Enstitüsüne girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. Hızla kurulan bu İki Yıllık Eğitim Enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmışlardır. 20 Temmuz 1982 tarihinde bu enstitüler eğitim yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (YÖK, 2007).

Üniversiteler

“1973 yılında yayınlanan “1739 Sayılı Temel Eğitim Kanununda; “hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması, esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.”(Madde 43) denmektedir” (Uygun, 2006, s. 4)

“1973-1981 arasındaki dönemde sayıları hızla artmakta olan üniversiteler ve bunlara başvuran öğrenci sayıları karşısında 1974 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) kurularak üniversitelere merkezi sınavla öğrenci alınmasına başlanmıştır” (YÖK, 2005, s. 22). 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile Türk yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerden biri de; Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanmasıdır (YÖK, 2007). Bu kapsamda 1982 tarihinden itibaren, 1981’de sayıları 17’ye indirilen iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksek Okulları, 3 yıllık Eğitim Enstitüleri de 4 yıla çıkarılarak ve «Eğitim Fakülteleri» adıyla Üniversitelere bağlanmıştır. Ayrıca 1930’lardan beri Türkiye’nin teknik öğretmen ihtiyacını karşılayan Teknik ve Sanat Yüksek Öğretmen Okulları da Teknik Eğitim Fakülteleri haline getirilmiştir (Ergün, 1987). Yabancı diller yüksekokulları kaldırılarak, Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır. Ayrıca, Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı Gençlik ve Spor Akademileri de Beden Eğitimi ve Spor Bölümü adı altında Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Öğretim süreleri aynen korunmuştur (Eğitim Fakülteleri dört yıl, eğitim yüksekokulları iki yıl) (YÖK, 2007).

1989–1990 öğretim yılında bu kurumlardan, İki Yıllık Eğitim Yüksekokullarının süresi önce dört yıla çıkarılmış, 1992–1993 öğretim yılından itibaren de, ilkökul öğretmeni yetiştirmeye, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bünyesinde devam edilmiştir. Eğitim Yüksekokulları 1992-93 öğretim yılından itibaren ya Eğitim Fakültelerine (11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı Yasa), ya da bu fakülteler içinde “sınıf öğretmenliği” ve “okul öncesi eğitimi öğretmenliği” programlarına dönüştürülmüşlerdir. 1989 yılında Eğitim Yüksek Okullarının süresinin dört yıla çıkarılması, bu okulların iki yıl mezun vermemesi, mevcut öğretmen açığını ciddi bir oranda artırmıştır. Bu durum, yapılan değişikliklerin, MEB ve üniversiteler arasında etkili bir eşgüdüm ve uygun planlama etkinlikleri

yapılmadan gerçekleştirildiğinin, yapılan düzenlemelerin bu anlamda rastgele değişimler olarak kaldığının çarpıcı bir örneğidir (Başkan, Aydın, & Madden, 2006).

YÖK 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile; bütün Eğitim Fakültelerinde, öğretmenlik bilgisi dersleri için “eğitim bilimleri bölümü” kurulmasına karar vermiştir. İlerleyen yıllarda, eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde de eğitim bilimleri bölümleri kurulmaya başlanmıştır. 1982 yılında yapılan bir başka düzenleme de “ana dal-yan dal” uygulamasına son verilmiş olmasıdır (YÖK, 2007). 1983 yılında kurulan hükümetin ilk eğitim bakanı Vehbi Dinçer zamanında YÖK'e gönderilen 16.11.1983.tarih ve 19700 sayılı yazıda, öğretmen yetiştiren programlara alınacak öğrencilere, seçme ve yerleştirme sınavı yanında, öğretmenlik tutumlarını ölçen ölçekler uygulanması, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim kadrosunun yetiştirilmesi ve tüm öğrenci ve öğretim kadrosunun pedagojik formasyondan geçirilmesi için ayrı bir özen gösterilmesi istenmiştir (Duman'dan aktaran, Eğitim Sen).

“1989-1990 öğretim yılı verilerine göre, üniversitelerde öğretmen eğitimi veren 16 eğitim fakültesi, 1 eğitim bilimleri fakültesi, 1 mesleki eğitim fakültesi, 3 teknik eğitim fakültesi ile 24 eğitim yüksekokulu bulunmaktadır” (ÖSYM'den aktaran, Özer,1990, s. 28). 1991'de bir Bakanlar Kurulu kararı ile, öğretmen olmak isteyenlerin yeterlik sınavına tabi tutulmadan atanmaları esası getirilmiştir. Bu değişiklik ile, 1992'de Doğu ve Güney Doğu illerinden 18'ine 17 000 kadar öğretmen atanmıştır. Ancak, bunların %15 kadarının terör vs. nedeniyle görev yerlerine gitmedikleri anlaşılmaktadır. Bu bölgedeki öğretmenler için, 4 yıllık zorunlu hizmet süresi 2 yıla indirilmiştir (Akyüz, 2013).

1989 yılında çıkarılan yasayla Eğitim Fakültelerine dönüştürülen Eğitim Yüksekokullarının mezun verememesi sonucunda 1992 yılında bu açığı kapatmak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın talebiyle üniversitelerde kısa süreli (en az 26 hafta süreli) pedagojik formasyon kursları açılmış ve bu kursları tamamlayan çeşitli fakülte mezunları sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır (Akdemir, 2013). 1992-94 yıllarında pedagojik formasyon uygulaması yapılmış fakat MEB tarafından YÖK'e yazı yazılarak uygulanan formasyon sürelerinin fazlaştırılması gerektiği, bu durumun öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmiş ve YÖK tarafından uygulama ile ilgili yeni düzenleme yapılmıştır (YÖK, 2007).

1994 yılında, akademik yapılanmayla ilgili yeni bir gelişme yaşanmıştır. Atatürk, Çukurova ve Marmara Üniversitesi Rektörlüklerinin, Eğitim Fakültelerindeki bölüm ve anabilim dalı yapısının yeniden düzenlenmesiyle ilgili olarak YÖK’e yeni bir öneri getirmesi sonucunda, ilgili üniversitelerdeki mevcut anabilim dallarını bölüme dönüştürme kararı verilmiştir. Böylece, 1983-84 öğretim yılında oluşturulan bölüm-anabilim dalı yapısı değiştirilmiş, bölüm sayısı sekizden 17’ye yükseltilmiştir (YÖK, 2007).

YÖK ile MEB arasında öğretmen yetiştirme konusunda yeterli bir işbirliği ve koordinasyonun kurulamaması, son yıllara özellikle ilköğretim kurumlarında sınıf öğretmeni sıkıntısını yaratmış, 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin uygulamaya konulması sınıf öğretmeni sıkıntısını had safhaya çıkarmıştır (Taşdemirci, 1999). Türkiye öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemi, 1997 yılındaki yeni yapılanmaya, bu süreçte yaşanan planlama, kurumlar arası işbirliği ve eşgüdüm sorunlarıyla birlikte girmiştir (YÖK, 2007). “Bu konuyla ilgili 18. MEB şurası kararlarında 2023 Vizyonu esas alınarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu arasındaki koordinasyon geliştirilmesi, orta ve uzun ve de öğretmen ihtiyacı planlanması ve ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmesi gerekliliği konusuna değinilmiştir” (MEB, 2010, s. 1).

“Başlangıcından 1997’ye kadar geçen süreç içerisinde hem nitelikli öğretmen yetiştirme, hem de nicelik olarak yeterli öğretmen sağlama sorununun çözülememiş olması 1982 yılından itibaren bu görevi üstlenen üniversitelerin yeniden yapılandırılması konusunu gündeme getirmiştir. Buradan hareketle, Yükseköğretim Kurulu, öğretmen yetiştirme sisteminde bazı yenilik ve değişikliklerin gerekli olduğuna karar vermiş ve bu konuda bir çalışma başlatmıştır” (Başkan, Aydın, & Madden, 2006, s. 37). 1994 yılında YÖK ve MEB işbirliği ile Dünya Bankası tarafından Türkiye’ye sağlanan bir kredi ile yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) alt bölümlerinden biri olan ve temel amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması olan “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi yürütülmüştür. Bu projenin yansıması olan Program geliştirme çalışmaları kapsamında; ortaöğretim düzeyinde, matematik, biyoloji, fizik, kimya, sosyal bilimler, yabancı dil, müzik ve resim; ilköğretim düzeyinde ise, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, müzik ve resim derslerinin “alan (özel) öğretim yöntemleri”ne odaklanılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda “alan öğretim metotlarını” kapsayan bir dizi kitap hazırlanmıştır (YÖK, 2007).

Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programı, MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi’nin program geliştirme kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerden birisidir. Bu bağlamda, proje kapsamında ayrıntılı bir doküman üretilmiş, uygulamaya yönelik olarak MEB ile YÖK arasında bir protokol imzalanmış ve 28 Temmuz 1998 tarihli bir yönerge (Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge) yürürlüğe sokulmuştur. Yeni düzenleme öğretmen yetiştirme programlarında okullarda uygulamaya ayrılan zamanı önemli ölçüde arttırmakta ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslekte gereksinim duyacakları öğretmenlik deneyimini gerçek ortamda yani okullarda kazanmasını öngörmektedir (YÖK, 2007).

19.09.1997 tarih ve 97.8.144 sayılı Yükseköğretim Genel Kurul Kararı ile reform hareketinin sürekliliğini ve etkinliğini sağlamak amacıyla, öğretmen yetiştirme sisteminin temel taşlarından biri olan ÖYMK (Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi) kurulmuştur. Bu kararla, öğretmen yetiştirme ve istihdamının ilgili taraflarını (Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri) bir araya getiren ve ulusal öğretmen yetiştirme politikaları konusunda danışmanlık yapacak sürekli bir organın oluşturulması hedeflenmiştir (YÖK, 2007). MEB ve YÖK Proje kapsamındaki program geliştirme çalışmalarından biri olan; ortaöğretime branş öğretmeni yetiştirmede, yabancı dil, beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenlikleri dışında kalan alanlarda, branş alanını ilgili fakültede 3,5 ya da 4 yıl okuyan öğrenciye 1,5 yıl sürecek tezsiz yüksek lisansla öğretmenlik formasyonu kazandıracak taslak bir modeli ve rehberlik ve psikolojik hizmetler alanındaki lisans programlarının kapatılacağı tasarısını, fakültelere tartışılmak üzere göndermiştir. Bu taslak; fakültelerde ilgili kurullarda tartışılırken, YÖK, 20 Mart 1997 günü, yeni öğretmen yetiştirme modeli ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı yerine, eğitim yönetimi, yetişkin eğitimi, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme gibi diğer eğitim bilimleri alanlarındaki lisans programlarının kapatılmasını, eğitim fakülteleri dekanlarına onaylatmıştır. YÖK’ün 6 Kasım 1997 tarihinde üniversitelere gönderdiği bir yazı ile bu model uygulanmaya başlanmıştır (YÖK’den aktaran, Eğitim Sen).

Proje kapsamında gerçekleştirilen bir başka çalışma da, öğretmen eğitiminde kalite güvencesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen “öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon” çalışmasıdır. Çalışma, Ekim 1998 – Temmuz 2001 tarihleri arasında iki

yabancı danışman ve Eğitim Fakültelerinden seçilmiş 13 öğretim üyesi ile birlikte yürütülmüştür (YÖK, 2007). Bu projeyle yapılan değişikliklerden biri olan tezsiz yüksek lisans programlarının yürürlüğe konulması öğretmen yetiştirme programları açısından dikkat çekmektedir ve birçok tartışmayı beraberinde getirmiştir. Bu uygulamayla; fen-edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı sağlanmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlardan tezsiz yüksek lisans programına alınacak olanlar Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanlarıyla mezuniyet not ortalamalarına göre seçilmişlerdir. Üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek programından mezun olanlar öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarına denk sayılmıştır (Akdemir, 2013).

2004 yılında Eğitim fakülteleri ve öğretmen niteliklerinin artırılması yönelik çalışmalar devam ederken, Türkiye’de, öğretmenlerde bulunması gereken temel nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” çalışmaları başlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı üniversiteler ile çalışmalar yapmaya başlamış ve alanlara özgü yeterlilik alanları belirlenmiştir. Bu projede yer alan altı ana yeterlilik şu şekilde sıralanmıştır.

- “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- Öğrenciyi Tanıma
- Öğrenme ve Öğretme Süreci
- Öğrenmeyi ve Gelişimi Yönlendirme ve Değerlendirme
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi” (Gürten & Demirel’den aktaran, Aras & Sözen, 2012, s. 3)

“2006-2007 yıllarında programların güncellenmesi ve tezsiz yüksek lisans uygulamasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Düzenleme, 1997-98 yapılanmasını değiştirmeye değil, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yöneliktir” (YÖK, 2007, s. 62).

Yeni düzenlemenin temel gerekçesi; “sekiz yıllık uygulama süreci içinde üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açık oturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş, bilimsel araştırma verilerine

ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak programlarla ilgili sorunları çözümlemeye yönelik öneriler ortaya konmuştur” biçiminde açıklanmıştır. Fakültelerden gelen görüş ve öneriler “Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu tarafından değerlendirilerek; ilk aşamada, Eğitim Fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinde yürütülen öğretmen yetiştiren programlarına son şekli verilmiştir (21 Temmuz 2006 tarihli Yükseköğretim Kurulu Kararı). 2006-2007 öğretim yılında ilk yılı uygulamaya konulan programların ikinci, üçüncü ve dördüncü yıllarına ait bazı derslerin; Eğitim Fakültelerinden gelen görüşler ışığında, ders adı, kodu ve kredileriyle ilgili küçük düzeltmeler yapılmış, programlara son şekli verilmiş ve 2 Şubat 2007 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu’nda onaylanmıştır (YÖK, 2007).

YÖK, 2009 ve 2010 yıllarında tezsiz yüksek lisans programlarını yeniden düzenlemiştir. Yapılan son düzenlemeyle bu programların bünyesinde yer alan formasyon eğitiminin sadece belirli birkaç üniversite (Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi) tarafından verilmesine karar vermiştir. Sonradan bu ayrıcalığı haksızlık olarak gören ve itirazda bulunan başka üniversiteler de ‘formasyon programı’ olarak anılan bu eğitimi verme hakkını elde etmişlerdir. Akdemir (2013) Türkiye’deki öğretmen eğitiminin nitelik ve nicelik boyutu üzerine yaptığı değerlendirmelerde nitelik ve kalite kaygısı göz ardı edilerek arttırılan niceliğin yol açtığı sorunlardan söz etmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen liselerine, eğitim fakültelerine veya öğretmen yetiştirmenin “alternatif yolları olarak kabul edilen pedagojik formasyon programlarına, vekil öğretmenlik ve ücretli öğretmenlik gibi „geçici görevlendirmelere seçimi yapılırken esas alınan değerlendirme ölçütlerinin Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarında öğretmenlik mesleği için yasalarda tanımlanan ayrıcalıklara aykırı ve bu mesleğin gerek ve beklentilerinden uzak olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi

Cumhuriyet’in devraldığı, Osmanlı’ya oranla görece daha homojenleşmiş olan nüfus, ulus devletin kurtuluş sürecinde ulusal kimlik hedefine doğru yönlendirilmekte ve ulusun tarihsel kültürel yapısı yeniden ele alınıp tanımlanmaktaydı. Cumhuriyet’in ilk 10-15 yılı, bu hedefin tesisi ve Batı uygarlığı düzeyine ulaşmak ülküsü amacıyla gösterilen yoğun çabalarla dikkat çekmektedir. Bu durum müzik eğitime de yansımış ve verilen eğitimde ulusal öğeler ön planda tutulmuştur. Cumhuriyet Dönemi öncesinde varlığını sürdüren ve

çeşitli unsurlardan oluşan Osmanlı Devleti bu unsurların sentezinden meydana gelen bir kültürü bünyesinde barındırmıştır. Bu anlamda müzik eğitimi çerçevesinde yaşananlara bakıldığında bu süreçte çeşitli kültürlerin etkisi altına girilmiş olduğu görülmektedir; ancak 18.yüzyılın başlarından itibaren Batının pek çok alanda üstünlüğü ile yüz yüze gelinmiş ve bu durum yeni düşünce sistemleri geliştirmiştir. Bu anlayışla birlikte Tanzimat’la başlayan bu yenileşme hareketleri, Cumhuriyet döneminde ulusallık, çağdaşlık ve evrensellik ilkeleri çerçevesinde büyüyerek ve hızlanarak devam etmiştir (Şahin & Duman, 2008).

“Bu dönem içinde çeşitli eğitim sorunlarını tartışmak ve gerekli kararları almak için 15 Temmuz- 15 Ağustos 1923 yılında Ankara’da toplanan Birinci Heyet-i İlmiye’nin gündeminde “milli hars, milli müzik, ilkokul programlarındaki değişiklikler, kız ve erkek öğretmen okulları tüzük ve programları” gibi müzik eğitimiyle doğrudan veya dolaylı ilgili konulara da yer verilmiştir. Kurul’un aldığı kararların büyük bir bölümü uygulamaya dönüştürülmüştür” (Şahin & Duman, 2008, s. 261). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme ihtiyacının doğmasına yönelik ön gelişmelerden biri olan, eğitimde yenileşme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturan "yeni okullar için yeni öğretmen" yetiştirmeyi amaçlayan "öğretmen okulları" kurma eylemi kapsamında birçok okul açılmıştır. Tam anlamıyla uygulanamayan bu düzenlemeden yaklaşık dört yüzyıl sonra gerçekleştirilen "öğretmen okulu kurma eylemi ve Genel Eğitimi Tüzüğü, dünyasal müzik eğitiminin yaygınlaşması ve bu eğitimi yürütecek müzik öğretmenlerini yetiştirme ihtiyacının doğmaya başlamasında önemli bir adım oluşturmuştur (Uçan, 2005).

“Eylül 1924’te Ankara’da Ortaokul ve liseler ile öğretmen okullarına müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla Musiki Muallim Mektebi (Müzik Öğretmen Okulu) kurulmuştur. Kasım 1924’de öğretime başlayan, beş yıllık ilkokul eğitimi üzerine öğrenim veren bu okulun kurulmasıyla, Türk Müzik Eğitimi Sistemi, tarihinde ilk kez amacı yalnızca müzik öğretmeni yetiştirmek olan bir eğitim kurumuna kavuşmuştur” (Uçan, 2005, s. 180). “Musiki Muallim Mektebinin 1925 yılında yayınlanan yönetmeliğiyle beş yıllık ilkokul eğitimi üzerine 1+4 = 5 yıl öğrenim süreli bir yapıya kavuşturulmuş, İlk Öğretim’den alınıp Orta Öğretim’e bağlanmıştır” (Uçan, 2005, s. 228). “Yönetmeliğin dokuzuncu maddesinde Musiki Muallim Mektebinde talim edilecek çalgılar, keman, piyano, flüt, viyolonsel olarak belirtilmiş ve bu çalgılardan birinin mecburi olduğu ilgili maddede yer almıştır” (Uçan’dan aktaran Yayla, 2004, s. 4).

1931 yılında yayınlanan ikinci yönetmelikte de “Musiki Muallim Mektebi lise ve orta derecedeki mektepler için musiki muallimi yetiştirmek maksadı ile açılmış bir müessesedir.” hükmü yer almıştır. Talimatnameye göre okulun süresi 6 yıldır. İlk dört yılı genel orta öğretim, son iki yılı da mesleki öğretim olmak üzere iki devreye ayrılmaktadır. İlk devrenin sonunda öğrenciler müzik teorileri dersinden ve Türkçe ve Yabancı Dil dersleri haricindeki diğer dersleri kapsayan bir sınava alınırken, ikinci devrenin sonunda ise Türkçe, Yabancı Dil ve Mesleki ihtisas derslerinden de bir sınava alınıyorlardı. Birinci ve ikinci devre sonundaki bu sınavların dışında kalan sınavlar Muallim Mektebi Talimatnamesi uyarınca yapılıyordu. Musiki Muallim Mektebi 1931 yılı talimatnamesi, Muallim Mektepleri Talimatnamesinin ön gördüğü değişiklikler dışında, yapısını Gazi Terbiye Enstitüsüne devrine kadar olan sürede korumuştur (Yayla, 2004).

“Musiki Muallim Mektebi, 1934 yılında Bakanlık buyruğuyla Orta Öğretim’den alınıp Yüksek Öğretime bağlanmıştır ve Milli Musiki ve Temsil Akademisi kapsamı içine alınmıştır” (Uçan, 2005, s. 265). “Bu akademinin amaçları, “Memlekette ilmi esaslar dahilinde milli musikiyi işlemek, yükseltmek ve yaymak, Sahne temsiline her şubesinde ehliyetli unsurlar yetiştirmek, Musiki Muallimi yetiştirmek olarak üç maddede toplanmıştır” (Resmi Gazete’den aktaran Yayla, 2004, s. 1).

“1936’da bu okulun bünyesinde, bu okula bağlı olarak konservatuvar sınıfları açılarak Ankara Devlet Konservatuvarının temelleri atılmıştır” (Şahin & Duman, 2008, s. 268). Nitekim okulun zamanla yalnızca “sanatçı” yetiştiren bir kuruma dönüştürülmesiyle 1937-38 öğretim yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’nde açılan Müzik Şubesi’ne aktarılmasıyla müzik öğretmeni yetiştirmede yeni bir döneme girilmiştir (YOK, 2007, s. 32, Uçan, 2005, s. 264). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirmenin birbirini izleyen iki temel ve ana kurumu olan Musiki Muallim Mektebi (1924–1937) ile Gazi Terbiye Enstitüsü Müzik Şubesi (1937’den günümüze) müzik alanında öncü kabul edilmiştir. Bu okulların Cumhuriyet kültürü ve eğitimine verdiği unutulmaz hizmetler ve katkılardan, Cumhuriyet çocuklarına ve gençlerine kazandırdığı paha biçilmez değer ve niteliklerden dolayı her zaman saygıyla ve övgüyle anılmışlardır. Kurucularının tümü yurt içinde yetişmiş olan bu kurumlar, tam ve özgün bir Türk yapımı, bütünüyle yepyeni bir Türk okulu, tam bir Atatürk ve katıksız bir Cumhuriyet kurumu idiler (Uçan’dan aktaran Eskioğlu, 2007).

“Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik şubesi ismiyle eğitim öğretim hayatına başlayan kurum,1970 yılında Talim Terbiye Dairesinin 537 sayılı kararıyla kabul edilen Gazi Terbiye Enstitüsü Müzik Bölümü olarak Müfredat programında Müzik Bölümünün Temel Amacı birinci maddede “Orta dereceli okullar ile meslek okullarında müzik derslerini okutacak, müzik eğitimi çalışmalarını yönetecek ve çevrelerine bu alanda rehber olabilecek nitelikte öğretmen yetiştirmek” olarak belirtilmiştir” (Uçan’dan aktaran Yayla, 2004, s. 1). İlk yıllarda öğretim süresi üç buçuk yıl olan; bunun iki yılı hazırlık, bir buçuk yılı da meslek eğitimine ayrılan okulda 1937-48 yılları arasında müzik şubesinin öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir (YOK, 2007).

1942 yılında kurulan Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu’nda köy enstitülerine müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla üç yıl öğretim süreli bir yapılanma gerçekleştirilmiştir. 1974-75 yıllarında Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü’nde ilk kez 4 yıllık yükseköğrenimi öngören yapılanmanın ilk adımı atılmış, bu yapılanmayla bölümünün öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış ve 1. sınıfa alınan 1974 girişli öğrenciler dört yıla göre hazırlanıp düzenlenen programın 1. yılına alınmıştır. Ancak bu yapılanma sadece 1 öğretim yılı sürmüş daha sonra MEB kararıyla uygulanmasına son verilmiştir ve 3 yıl süren yükseköğrenim yapısına geri dönmüştür (Uçan, 2005).

1970 yılı müfredat programı, birinci sınıfta 28 saat, ikinci ve üçüncü sınıfta 33 ‘er saatlik ders dağılımıyla öngörülen programın genel açıklamalarında “bütün çalışma ve derslerin ortak amacı okullarda yapılacak müzik olmalı ve her dersin müfredatı uygulanırken okul müziğiyle bağlantı kurulmalıdır” maddesiyle müfredat programının genel çerçevesi belirlenmiştir (Uçan, 1994’ten aktaran, Yayla, 2004). 1978 yılından itibaren 4 yıllık öğretmen okulu olarak yapısı düzenlenen Yüksek Öğretmen Okulunun Müzik Bölümü ismini alan kurumun amacı, temel eğitimin ikinci kademesine ve orta öğretim kurumlarına Müzik dal öğretmeni yetiştirmek olarak düzenlenir (Yayla, 2006). 1980 yılında; Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri Yüksek Öğretmen Okulları adını almış ve böylece yeni bir yapılanma sürecine girilmiştir. Bu süreçle birlikte lisansa eşdeğer 4 yıllık yükseköğrenim yapılanması iyice pekişmiş ve artık bir daha geri dönülemez bir nitelik kazanmıştır (Uçan, 2005).

1982 de Yükseköğretim kurumlarının üniversitelere devredilmesiyle öğretmen yetiştiren bu kurumlar Eğitim Fakültesi bünyesine devredilmiş ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun kapsamına girmiştir. Yüksek Öğretim Kanuna Göre Fakülte “yüksek düzeyde

eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumudur.” Bölüm “Amaç, kapsam ve nitelik yönünden bir bütün teşkil eden, birbirini tamamlayan veya birbirine yakın Anabilim ve Anasanat Dallarından oluşan; fakültelerin ve yüksekokulların eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama birimidir. Anabilim Dalı ve Anasanat Dalları bilim ve dallarından oluşur. Yükseköğretimdeki çeşitli birimlerin ortak derslerini vermek üzere rektörlüğe bağlı bölümler de kurulabilir.” ifadeleriyle tanımlanmakta, görev sorumlulukları belirtilmektedir (Yayla, 2004, YOK, 2007).

1982-83 öğretim yılında Müzik ve resim gibi birbirinin ikinci dalı olan programlar, tek bölüm çatısı altında toplanmıştır. 1983 yılında gönderilen yeni programlara paralel olarak (29 Ağustos 1983 tarih ve 220-7232 sayılı genelge eki) bu kurumların yapısı da değişmeye başlamıştır (YOK, 2007). “Bu yıllarda Örgün müzik eğitiminin bir boyutu olan mesleki müzik eğitiminin müzik öğretmenliği ile bestecilik, seslendiricilik, müzikbilimcilik-müzik araştırmacılığı ve çalgı yapımcılık/onarımcılık eğitimi alanlarında önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir” (Uçan, 2005, s. 55).

Geçiş yılının (1982-83) ardından YÖK programlarla ilgili kapsamlı düzenlemesini gerçekleştirmiştir (23 Ağustos 1983 tarih ve 83.46.519 sayılı karar). Söz konusu toplantıda kabul edilen öğretim programları (üniversite çatısı altındaki ilk programlar) 29 Ağustos 1983 tarih ve 220/7232 sayılı yazı ekinde rektörlüklere gönderilmiştir. Yukarıdaki karar gereğince, 1983-84 öğretim yılından itibaren Müzik Öğretmenliği programı uygulanması öngörülen öğretim programları (öğretmenlik ve eğitim bilimleri) arasına alınmıştır (YOK, 2007).

1983 Türkiye'sinin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümleri müzik eğitimciliği alanında "lisans, "yüksek lisans" ve "doktora" ya da "sanatta yeterlik" düzeylerinde akademik eğitim ve araştırma programlarının geliştirilmesinde; Türkiye'nin gereksindiği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde; Türkiye'nin müzik yaşamının daha gerçekçi ve çağdaş ölçüler çerçevesinde biçimlendirilip yönlendirilmesinde ve değiştirilip geliştirilmesinde; Türk müziğinin geliştirilmesinde ve evrensel müzikteki yerini almasında çok önemli ve kapsamlı görevlerle karşı karşıya bulunmaktadır (Uçan, 2005, s. 55).

Müzik öğretmenliği programı, fakültelere göre farklılıklar olmakla birlikte, 1990 yılına kadar Müzik Eğitimi adı altında kendi başına bir bölüm olmuş 3 farklı anasanat dalına ayrılmıştır (YOK, 2007).

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde öngörülen bu yapılanmanın ilki 1990'da, ikincisi 1993'te olmak üzere iki aşamalı gerçekleşmiştir. 1990 yapılanması; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde Müzik kuramları Eğitimi Anabilim/ Anasanat Dalı, Ses Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalı ve Çalgı Eğitimi Anabilim/ Anasanat Dalı olmak üzere üç akademik birimli yeni bir yapılanma oluşturulmuştur. 1993 yapılanması; Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde lisansüstü düzeyde mevcut Anabilim/Anasanat Dallarını programları lisans düzeyinde hazırlanıp yürürlüğe konmuş ve eğitim- öğretim veren bir işlerliğe kavuşmuştur (Uçan, 2005, s. 266-267).

1997 yılında tamamlanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesiyle Eğitim Fakülteleri, yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı gerekçeleriyle öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine temel teşkil eden bu sorun ve ihtiyaçlara ilişkin önemli noktaları ele alınmış ve yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılanmada; öğretmen yetiştirmesi gereken programların mesleğe yeterince hazırlamadıkları ve öğrenimle meslek yaşamı arasında tutarsızlıkların olduğu gerekçesi temel alınmaktadır. Bundan dolayı yeni düzenleme, "Eğitim Fakültelerinin en önemli misyonlarından birinin öğretmen yetiştirme olduğunu önemle vurgulamaktadır" 1998 yılında gidilen bu yapılanma kapsamında; Müzik Eğitimi Bölümlerindeki farklı anabilim dalı ve programlara son verilmiş ve tek bir program öngörülmüş, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Müzik Öğretmenliği programının kredisi 150 ile sınırlandırılmış ve pedagojik formasyon derslerinin bazıları birleştirilmek suretiyle değişikliğe uğramıştır (Uçan, 2005, Yayla, 2004, Kalyoncu, 2004a).

1998 yapılanmasıyla; yeni programda müziğin didaktiği ve metodolojisi ile ilgili derslerin çeşit ve ağırlıklarının artmıştır. Bu tür öğretmenlik formasyonu dersleri adı altında toplanan didaktik ve metodolojik derslerin genel olarak; gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim bilgisi ve müzik öğretim yöntemleri kollarına ayrılabilir. Ayrıca müzik öğretmenini mesleğinin özüne, yani müzik öğretmeye hazırlamak için okullardaki öğretim uygulamaları için verilen süre de artırılmış, öğrencilerin teorik öğrenmelerini sahaya taşıyabilmeleri için imkân sağlanmıştır (Kalyoncu, 2004a).

Töreyin ve Köse'nin (2011) araştırmaları kapsamında elde edilen bulgular, ulusal müzik eğitiminin temel yapılarının, tarihsel süreçte önemli değişimlere uğradığını ortaya koymaktadır. 80'li yıllarda Türkiye'de üniversite sistemine geçiş dönemi ile başlayan; müzik ve müzik eğitimi alanında "kurumsal yapıların ve örgün eğitim kurumlarının işlevselliği" tartışmaları gerek program düzeyinde, gerekse "yeni yapılanma" çalışmaları ile sorunları çözmek yerine başka yeni sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Özellikle, eğitim fakültelerinin "1997 yapılanması" olarak bilinen değişimi, 1990'lı yıllarda sayıları hızla artan ve birbirlerinden çok farklı programlar uygulayan "güzel sanatlar fakülteleri" ile konservatuar mezunlarına 2000'li yıllarda tekrar öğretmenlik hakkı verilmesi, müzik eğitimi amaç, program, kapsam ve idari işleyiş olarak "sistemsiz" bir yapı içinde sürdürmeye zorunlu kılmıştır.

Müzik eğitiminin son yapılanması; sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci evresini tamamlamasının ardından, öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilme/güncellenme çalışmalarına tabi tutulması ile oluşmuştur. 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda, bu yeni programların uygulanması için olur alınmıştır. 2006-2007 öğretim yılından itibaren müzik öğretmeni adayları, 22 ayrı Devlet Üniversitesinin Eğitim Fakülteleri'ne bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri'nin Müzik Eğitim Ana Bilim Dallarında bu yeni programla yetiştirilmektedir (Eskioğlu, 2007, s. 40). Uygulamaya koyulan yeni müzik öğretmeni yetiştirme programı oldukça yoğun ders yükü ile karmaşık bir görüntü içinde (Duru & Karakelle, 2013 s. 234) toplam 163 kredilik 125 teorik, 76 uygulamaya yönelik ders mevcuttur. Son yarıyıda "Bireysel Çalgı" dersinin," Bireysel Çalgı ve Öğretimi"ne dönüştüğü göze çarpmaktadır (YOK, 2007, s. 179).

Almanya' da Sanat Eğitimi

Federal Almanya'nın eğitim politikası, "her bireye kendi yetenek ve ilgi alanına göre en uygun eğitim imkânı sağlamak" ilkesi üzerine kuruludur. Demokraside sorumluluk yüklenebilen fertlerin yetiştirmelerini hedefleyen Alman eğitim sistemi, herkese mesleki ve siyasi alanlarda da eğitimini yükseltme imkânı vermektedir. Almanya'nın temel yasasına göre, Alman eğitim sistemine egemen olan temel ilkelerden bazıları şöyle özetlenebilir:

- "9-12 yıl zorunlu eğitim süresi,
- Eyaletlere göre değişen zorunlu eğitim
- Resmi okulların tüm basamaklarını içine alan parasız eğitim
- Okul-aile işbirliği

- Din eğitimi alıp almamada karar verme” (Özenç, 2013, s. 99).

3 Ekim 1990 tarihinde, Federal Almanya Cumhuriyeti ve Demokratik Almanya Cumhuriyeti arasında yapılan antlaşma ile, iki Almanya yeniden birleşmiştir. Federal Almanya Cumhuriyeti on altı eyaletten oluşmakta ve on altı ayrı okul sistemi bulunmaktadır. Eyaletler federal devlet gibi, devlet niteliği taşımaktadır. Eyaletlerin özerk bir devlet olma özellikleri dolayısıyla anayasal olarak eğitim, bilim ve kültür alanlarında yetkileri bulunmaktadır. Her eyaletin kendine özgü bir Eyalet Yasası ve Eyalet Hükümeti vardır. Alman anayasasında eğitim ve kültür konularıyla ilgili hükümler, şu maddelerde yer almaktadır:

- “Madde 5. Güzel sanatlar ve bilim özgürlüğü,
- Madde 7. Bütün okul sisteminin devletin denetiminde olması
- Madde 12. Meslek seçme özgürlüğünün garanti altına alınması,
- Madde 30. Eyaletlerin kültürel bağımsızlıklarının tanınması,
- Madde 75. Federal hükümete, yükseköğretim konusunda eyaletlere direktifler verme yetkisinin tanınması,
- Madde 91 (a ve b fıkraları). Federal hükümetin, yükseköğretim kurumlarının yapımı, planlanması ve bilimin desteklenmesine katılımın öngörülmesi” (Erginer, 2012, s. 261).

Müzik; Almanya Federal Cumhuriyetinin kendini tanımlamasında olmazsa olmaz bir unsurdur ve günümüzde yüksek bir öneme sahiptir. Alman Müzik Bilgi Merkezi veri tabanlarında kayıtlı kurumların ve teşebbüslerin sayısı 10.000’in çok üstündedir. Bu teşebbüsleri; müzikal eğitim ve öğretim kurumları, orkestralar ve müzikal tiyatrolar, müzik şenlikleri ve festivalleri ve aynı şekilde destek kuruluşları, vakıflar ve dernekler, dökümantasyon ve araştırma merkezleri veya müzik endüstrisinin çok çeşitli branşları şeklinde sıralamak mümkündür. Bunlar, içinde çeşitli türlerin, stillerin ve çok çeşitli müzik kültürlerinin geliştiği zengin bir müzikal mirası temsil etmektedir. Şu an 133 kamu destekli senfoni orkestrası ve 83 müzik tiyatrosu Almanya Federal Cumhuriyetindeki kültürel hayatı belirlemekte ve Eski Müzikten Çağdaş Müziğe kadar iddialı program politikaları için standartları koymaktadır. Geçen sahne döneminde toplam 20.000’den fazla müzik programı sadece kamu destekli kurumlar tarafından sergilenirken bunların yaklaşık üçte biri konserlerden ve üçte ikisi müzik tiyatrosu alanındaki programlardan oluşmaktadır.

Gösteriler; üçte ikisi müzik tiyatrosu alanında olmak üzere hemen hemen on iki milyon ziyaretçiye ulaşmıştır (Nimczik, Bassler, & Altenburg, 2011).

Almanya’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Okul öncesi eğitimin (kindergarten) kapsadığı kurumlar (genellikle anaokulları); 3 yaşındaki çocuklardan 6 yaşında okula başlayan çocuklara kadar olan grubu kapsamaktadır (EURORAI, 2005). “Anaokullarında, okul öncesi temel bilgiler işlenerek, çocuklar ilköğretime hazırlanmaktadır. Ayrıca ana dili Almanca olmayan çocukların dil bilgilerinin gelişmelerine de yardımcı olunmaktadır” (Özenç, 2013, s. 101).

Tüm çocuklar için 6 yaşından sonra başlayan zorunlu eğitim genellikle 9 tam zamanlı okul yılı (Berlin, Brandenburg, Bremen, Kuzey Ren-Vestfalya ve Saksonya-Anhalt 10 tam zamanlı okul yılı) sürer. Genel zorunlu eğitim tamamlandıktan sonra, ortaöğretim II’de tam zamanlı bir genel eğitime veya mesleki eğitime devam etmeyen gençler; yarı zamanlı zorunlu eğitime (Meslek Yüksekokulu) tabidirler. Bu genellikle 3 yarı zamanlı okul yılından oluşur ve yarı zamanlı zorunlu eğitimin süresi, tanınan meslek eğitiminin eğitim sürecinin süresine göre değişir (EURYDİCE, 2013a, EURORAI, 2005).

Zorunlu eğitimde çocuklar birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar süren ilkökula başlamaktadır (EURORAI, 2005). Berlin’de ve Brandenburg’da ilkökul süreci altı yılı kapsamaktadır. İlkokulun sonunda bitirme sınavı yoktur ve ilkökul bitirme diploması verilmemektedir. Fakat öğrenciler 4. yılın sonunda (veya 6. sınıfın), bir yıllık karne almaktadırlar (EURYDİCE, 2013a).

“Alman eğitim sistemi, erken yönlendirilmeyi esas almıştır ve dolayısıyla öğrenciler; ilgi, yetenek, çalışma ve başarısındaki gelişim süreci dikkate alınarak ilkökul 4. Sınıfta okul türlerine yönlendirilmektedir” (Özenç, 2013, s. 101). Ortaöğretim okullarına katılım ilköğretime bitiren tüm öğrenciler için zorunludur. Ortaöğretim okulları 5. sınıftan 9. sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bazı eyaletlerde 10. sınıfı da içine alır (BMBF, 2004) Ortaöğretim I ve Ortaöğretim I’ den sonra gelen tüm öğrenim dallarından oluşan Ortaöğretim II olarak 2’ye ayrılır. Ortaöğretim I, 10/12 ila 16 yaş grubundaki öğrencileri; Ortaöğretim II, 16 ila 19 yaş grubundakileri kapsar (EURORAI, 2005)

Ortaöğretim I kapsamındaki öğrenim dalları aşağıdakilerden oluşur:

- “Hauptschule (alt düzey ortaokul)

- Realschule (orta düzey lise)
- Gymnasium (üst düzey lise)
- Gesamtschule (farklı düzeylerde eğitim veren okul)” (EURYDİCE, 2013a, s. 25)

Hauptschule (alt düzey ortaokul), Realschule (orta düzey lise) ve Gymnasium'un (üst düzey lise) belirli bir eğitim programı vardır. Bu okul türlerinde; derslerin tümü belli bir mezuniyet derecesine yöneliktir. Hauptschule’de öğrenciler temel bir genel eğitim alırlar ve 5. yıldan 9. yıla kadar olan dönemi kapsamaktadır. Realschule, genişletilmiş bir genel eğitim verir ve 5. yıldan 10. yıla kadar olan dönemi kapsamaktadır. Gymnasium, derinleştirilmiş bir genel eğitim vermektedir. Gymnasium'un Ortaöğretim I ve II düzeyindeki eğitim programı, 5. yıldan 13. yıla kadar olan dönemi kapsamaktadır. 10. yılın sonunda; geçiş için belirlenen gerekli derslerde yeterli performans gösterildiği takdirde, Gymnasium'un üst düzeyine geçiş hakkı elde edilir. Tüm genel ortaöğretim okullarının 5. ve 6. Sınıfları aynı zamanda; okul kariyer kararının verildiği yönlendirme sınıflarıdır. Yönlendirme (veya teşvik) sınıfı 2002 yılında bazı eyaletlerde, okul türünden bağımsız bir sınıf olarak düzenlenmiştir (EURORAI, 2005).

Genelde 15 yaşında tamamlanan zorunlu eğitimden sonra; Ortaöğretim I düzeyi bittiğinde tam zamanlı meslek eğitime veya ikili eğitim kapsamındaki tam zamanlı okullara gidilebilmekte veya mesleğe başlanabilmektedir (Hippach-Schneider, Schober, Toth, & Woll, 2009). Orta öğretim II ye Ortaöğretim I düzeyinin sonunda elde edilen mezuniyetlere ve haklara göre geçiş yapılır. Farklı eyaletlerde 9. yıl sonunda ortaokul diploması (Hauptschulabschluss), 10. yıl sonunda orta düzey okul diploması (Realschulabschluss) olarak alınan ilk genel öğretim diplomalarının farklı isimleri vardır ve Gymnasiale Oberstufe'ye (Üst düzey ortaöğretim) geçiş hakkı sağlarlar. Genel öğretim ve tam zamanlı meslek eğitiminin yanında ikili sistemde meslek eğitimi de sunulmaktadır (Hippach-Schneider, Krause, & Woll, 2007).

Genel ortaöğretim ve meslek eğitimi ortaöğretim sisteminden, her eyalette eyaletlere özgü farklılıklar olabilmekle birlikte, çoğunda aşağıdaki okul türleri bulunmaktadır:

- “Gymnasium (üst düzey lise)
- Berufsschule (meslek okulu)
- Berufsfachschule (meslek branş okulu)
- Fachoberschule (meslek lisesi)

- Fachschule (teknik okul) ve bazı eyaletlerde:
- Berufliches Gymnasium veya Fachgymnasium (üst düzey meslek lisesi)
- Berufsoberschule (meslek yüksekokulu)
- Berufskolleg (meslek koleji)
- Fachakademie (branş akademisi)” (EURORAI, 2005, s. 5).

Genel ortaöğretim okulları kapsamına giren okullar; Gymnasium, Gymnasium üst düzey bölümü ve bazı eyaletlerde birleştirilmiş Gesamtschule ve üst düzey meslek lisesidir. Bu okul düzeyinin tamamlanması; genellikle Gymnasium'un 10. sınıfından sonra veya orta öğretim okulları ile ortak şartları olan diğer okul türlerinden kazanılabilen, Gymnasium üst düzeyine devam etme hakkına ve bu düzeyin tamamlanmasına dayanmaktadır (EURORAI, 2005). Üç yıllık haliyle Gymnasium üst düzey eğitimi genel yüksek öğrenim hakkının kazanılmasıyla sonuçlanırken, eyaletlerin çoğunda bu; 13 yıl süren okul sürecinin sonunda elde edilmekle birlikte bazılarında 12 yıl sonra elde edilmektedir. 2004 yılıyla birlikte yavaş yavaş eğitim süresinin on iki yıla geçişi yapılmaktadır (BMBF, 2004).

Tam zamanlı meslek okulları, meslek okulları içinde en fazla öğrenci sayısına sahip olanlarıdır. Bu okullara katılım ikili sistem eğitiminin ilk yılı olarak akredite edilmektedir (Hippach-Schneider, Schober, Toth, & Woll, 2009). Bunlar; meslek branş okulu, meslek orta okulu (Fachoberschule), meslek lisesi (das Berufliche Gymnasium/Fachgymnasium), meslek yüksek okulu, teknik okul ve bunların haricinde sadece tek tük eyaletlerde bulunan veya nicelik olarak fazla bir önemi olmayan okul türleridir (Hippach-Schneider, Krause, & Woll, 2007). Meslek branş okulları; mesleki hayata hazırlayan veya bir meslek eğitimi veren ve aynı zamanda da genel eğitim veren tam zamanlı okullardır. Kabul şartı, istenilen mezuniyet hedefine göre, genel olarak ortaokul diploması veya orta düzey lise (Realschule) diploması veya bir ortaöğretim diplomasıdır. Meslek branş okullarındaki eğitim programlarının süreleri, mesleki branşa ve hedefe göre farklıdır (1-3 yıl) (EURORAI, 2005).

Fachoberschule (Meslek Lisesi), 11. ve 12. yılın ortaöğretim diplomasının üstüne; genel, branşa özel teorik ve pratik bilgiler ve beceriler sağlayıp "meslek okulu diploması"na (Fachhochschulreife) götüren bir okul türüdür (Hippach-Schneider, Krause, & Woll, 2007). Berufsoberschule, mesleki bilgiyi pekiştirmek ve bir üniversiteye giriş için gerekli akademik standart yönlendirmeyi sağlayan bir okuldur ve ikili sistemdeki meslek eğitimi üzerine okunur (EURORAI, 2005). Berufliches Gymnasium bazı eyaletlerde mesleki

dilbilgisi okulları olarak bilinir. Fachgymnasium (meslek lisesi) ticaret ve teknik dilbilgisi okullarıdır. Bu okullar genel yüksek öğretim giriş koşulunu sağlarlar. (Hippach-Schneider, Schober, Toth, & Woll, 2009) Meslek liseleri bazı eyaletlerde, mesleki ağırlıklı üst düzey lise olarak kurulmuştur ve üç yıllık bir eğitim programını kapsar. Yüksek öğrenim hakkını kazandırır (EURORAI, 2005).

Meslek yüksekokulları sadece bazı eyaletlerde bulunmaktadır ve iki yıllık tam zamanlı öğretim sonunda; mesleğe bağlı okul diplomasının, ikinci bir yabancı dille genel lise diplomasının alınmasını sağlar (Hippach-Schneider, Krause, & Woll, 2007). Meslek yüksekokuluna kabul, ortaöğretim diploması ve başarıyla tamamlanmış en azından iki yıllık bir meslek eğitimi veya ilgili meslekte en azından beş yıllık bir mesleki faaliyet şartına bağlıdır. Meslek okulları; mesleki eğitime (1 ila 3 yıl) hizmet ederler ve genellikle olarak tanınmış bir meslekte, bir yıllık ilgili meslek eğitimini ve uygun mesleki çalışmaları şart koşarlar. Almanya'da gençlerin üçte ikisi, mesleğe göre; genel olarak ikili sistemde (hem okulda hem bir işletmede mesleki eğitim) üç yıllık nitelikli bir meslek eğitimini tamamlarlar (EURORAI, 2005).

Yükseköğretim alanı (Hochschulreife), üniversiteleri ve Ortaöğretim II mezunları için mesleki yeterlilik kursları sunan diğer kurumları kapsamaktadır. Devlet yüksekokulu olmayan yüksekokulların devlet tarafından kabul kararı sadece eyaletlerin sorumluluğundadır. Almanya Federal Cumhuriyeti'nde bulunan yüksekokul türleri şunlardır:

- “Üniversiteler, teknik yüksekokullar/teknik üniversiteler, pedagojik yüksekokullar, teolojik yüksekokullar;
- Sanat ve müzik yüksekokulları;
- Meslek yüksekokulları” (EURORAI, 2005).

Almanya'daki 338 yükseköğretim kurumundan 164'ünü Fachhochschulen (117 üniversite ya da üniversitelere eşdeğer enstitü, 57 sanat ve müzik okulu) olarak isimlendirilen okullar oluşturmaktadır. Fachhochschulen' e giriş için, yükseköğretime kabul için gerekli olan akademik standardı onaylayan bir sertifika almak gereklidir (Hippach-Schneider, Krause, & Woll, 2007). Yükseköğretime alternatif olarak, yükseköğretim hakkı bulunanlar için, 1974'ten beri 16 eyaletin 8'inde kurulmuş olan meslek kolejleri açıktır. (EURORAI, 2005).

Almanya’da oturmuş bir eğitim sistemi olan eyaletlerde öğretmen eğitimi için başvuru genel lise diplomasını aldıktan sonra yapılmaktadır. 1980’lerin sonundaki kısa bir dönem haricinde ülke çapında bölgesel olarak veya branşa özel olarak öğretmen eksikliği bulunmaktadır. Bu sebeple liseyi düşük bir diploma derecesi ile bitirenler de öğretmen eğitimine başvurabilmektedir. Talebin fazla olduğu özellikle büyük şehirlerde uygulanan giriş sınırlandırmaları ülke çapındaki kaliteyi yükseltmekten çok eğitim kurumları için en iyi öğrencilerin seçimindeki rekabeti yükseltmektedir. Almanya’da öğretmen eğitimi kurslarına katılmak için temel şart Hochschulreife’ne (yüksek öğrenime giriş nitelikleri) sahip olmaktır ki bu da 12 ya da 13 yıllık bir okul eğitimi görmeyi ve Abitur sınavını geçmiş olmayı gerektirmektedir (EURYDİCE, 2013b). Öğretmen eğitimi temel olarak Yüksek öğrenim ve Pratik pedagojik öğrenim olmak üzere iki aşamalı bir yükseköğrenim programından oluşur. Öğretmenlik eğitimi kursları üniversitelerde, Technische Hochschulen (teknik yüksekokul) / Technische Universitäten (teknik üniversite), Pädagogische Hochschulen (eğitim fakülteleri) ile sanat ve müzik okullarında verilmektedir (EURYDİCE, 2013a, Blömeke, 2009, Gaehtgens, 2005, Balcı, 2013). Toplam 330 yüksek öğretim kurumu bulunmaktadır ve bu kurumların %25’ini özel kurumlar oluşturmaktadır. Bütün bu kurumlar ve "Fachhochschulen" denen uygulamalı bilimler üniversiteleri birer KMK üyesidir (Gaehtgens, 2005).

Öğretmen eğitimi dört ögeyi içerir: Uzmanlık, branş didaktiği, pedagojik ve pratik okul öğretimi. Öğretmen eğitim programlarının ücretleri federal eyaletlerin yönetmeliklerine göre belirlenmektedir. Bu yüzden Almanya’nın bir bölgesinde dönem başına yaklaşık 500 euro ödenirken diğer bir bölgesinde ücretsiz olabilmektedir (Blömeke, 2009).

2004 yılında KMK tarafından kabul edilen Eğitim Bilimleri’nde Öğretmen Eğitimi Standartları, öğretmen kadrosu tarafından sahip olunması gereken nitelikleri tanımlar ve ayrıca Eyaletlerin Eğitim Kanunu’nda yer alan eğitim öğretim amaçlarına atıfta bulunur. Bu koşullar hedeflenen yeterliklerden ileri gelir ve dört alt-gruba ayrılır:

- “Öğretmenlik
- Eğitim
- Yenilik
- Değerlendirme” (EURYDİCE, 2013b, Blömeke, 2009)

Blömeke'un (2009) bu yeterliliklerle ilgili görüşleri şu şekildedir: "Öğretmen eğitiminde bu öğelerin vurgusu eşit değildir çünkü; öğretmenler öğretme ve öğrenme uzmanıdır. Onların temel misyonu öğretme ve öğrenme süreçlerinin bilimsel anlayışa göre hedeflenip tasarlanarak planlanması, düzenlenmesi ve bu süreçlerin kendi yorumları ile bireysel olarak değerlendirilmesidir".

Öğretmenlerin eğitim aldıkları kariyer alanları Eyaletlerdeki okulların düzeyleri ve türlerine tekabül etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kariyer unvanlarında bu sebeple ortaya çıkan çok sayıdaki farkları ve kafa karışıklığını gidermek için, aşağıdaki şu altı farklı öğretmenlik kariyer alanı tanımları yapılabilir:

- Tip-1: Grundschule ya da ilköğretim düzeyindeki öğretmenler,
- Tip-2: İlköğretim düzeyindeki sınıf öğretmenleri ve ortaokul alt sınıflarındaki tüm ya da bazı okullardaki öğretmenler,
- Tip-3: Ortaokul alt sınıflarındaki tüm ya da bazı okullardaki öğretmenler,
- Tip-4: Ortaokul üst sınıflarda ya da Gymnasium'da genel konularda derslere giren öğretmenler,
- Tip-5: Ortaokul üst sınıflarda ya da meslek liselerinde meslek derslerine giren öğretmenler,
- Tip-6: Özel öğretim hocaları.

Bu altı tipteki öğretmenlik kariyeri üzerine verilen kursların karakteristik öğelerinin genel hatları aşağıdaki maddeleri içermektedir:

- İlgili öğretmenlik kariyeri için seçilebilecek konular/konu alanları ve kombinasyonları,
- Her bir konu/konu alanındaki, eğitim bilimleri ve konu-ilintili didaktik de dahil olmak üzere, kursların kapsam ve içerikleri,
- Sınavlara giriş için gerekli sertifika türleri ile sınav ve değerlendirme prosedürlerinin ilgili bölümlerinin türleri ve kapsamı (EURYDİCE, 2013b)

Almanya'da 1970 yılından beri yalnızca okulöncesi öğretmenliği eğitimi yükseköğretim kurumları dışında yapılmaktadır. Okulöncesi çocuk eğitimi ve bakımı sektöründe çalışan pedagojik kadronun eğitimi Fachschulen'lerde yani orta öğretim ikinci evre düzeyinde verilmektedir (EURYDİCE, 2013b, Balcı, 2013). Bu kurumlar, öğrencileri yükseköğrenime hazırlayan, gençlik ve toplum hizmeti veren merkezlerdir (EURYDİCE,

2007). Özellikle ortaokullarda idari, yönetsel ve rehberlik düzeylerinde nitelikli pedagojik personel için Fachschulen ile Fachhochschulen’ler arasındaki işbirliği sayesinde ileri düzey kurslar sunulmaktadır. Kimi personelin (özellikle kıdemli olanların) Fachhochschule’lerden aldıkları Sozialpädagogen (gençlik ve toplum hizmetleri çalışanı) diplomaları bulunmaktadır. Bu tür bir eğitim ya bir yükseköğrenim kurumunda üç yıllık bir kursla birlikte bir yıllık stajı ya da dört yıl içinde iki defa Praxissemester (entegre edilmiş iş deneyimi) içeren bir programdan oluşmaktadır (EURYDICE, 2013b).

Bazı eyaletlerde uygulamaları farklılıklar göstermekle birlikte, ilkokullarda sınıf öğretmenliği için en az üç yıllık öğretmenlik eğitimi ve bu eğitimin üniversitelere bağlı ya da bağımsız, ancak üniversite yetkilerine sahip eğitim yüksekokullarında, sanat ve müzik kolejlerinde verilmesi tüm eyaletlerce kabul edilmiştir (Balcı, 2013). İlköğretim öğretmen eğitiminin görevi; uygun şekilde çeşitli konularda ders vermekle yükümlü olan sınıf öğretmenini görevine hazırlamaktır. Eğitimin ilk aşaması en az yedi yarıyıl ve 120 yarıyıl saatini içermektedir. Eğitimin ikinci aşaması 1,5 ila iki yıl kadar sürer. Branş eğitiminin kapsamının değiştiğini söylemek mümkündür. Bazı eyaletler öğretmenleri ilkokul dışında da kullanabilmek için belirli bir branşın okunmasını tercih ederken, bazı eyaletler üç branşta ve öğrenim alanında mümkün olduğunca eşit eğitimi tercih etmektedir (Blömeke, 2009).

Eğitimin üniversitelere bağlı ya da bağımsız, ancak üniversite yetkilerine sahip eğitim yüksekokullarında verildiği orta öğretim alan öğretmenliği için en az dört yıllık öğretmenlik eğitimi tüm eyaletlerce kabul edilmiştir. 1990 yılında iki Almanya’nın birleşmesinden sonra, yeni eyaletlerde de aynı uygulama geçerli olmuştur. Orta dereceli okul öğretmenleri üniversitelerde, sanat ve müzik kolejlerinde eğitilmektedir (Balcı, 2013). Ortaokul öğretmen eğitimi, 14 eyalette 5. sınıftan itibaren, Berlin ve Brandenburg’da 7. sınıftan itibaren geçerlidir. Tüm eyaletlerde eğitim Orta öğretim I ve Orta öğretim II olmak üzere iki derste gerçekleşir. 18 ila 24 aylık bir hazırlık hizmeti ile tamamlanmaktadır. Bu şartlara göre eğitilen öğretmenler bir branşta haftada 35 ila 60 yarıyıl saati ders almıştır ve 18 ila 24 ay süreli bir hazırlık hizmetini tamamlamıştır (Blömeke, 2009). Öğretmenler genellikle iki dersten ve eğitim birimlerinin birinci ve ikinci sınavlarından (Staatsprüfung) geçmektedir. Genellikle eyalet tarafından istihdam edilen ve kanunlara göre devlet memuru statüsüne sahip olan ortaokul öğretmenleri belirli konularda uzmanlaşmış öğretmenlerdir (Balcı, 2013).

Meslek okulu öğretmenleri okullarda meslek eğitiminden sorumludurlar. 160 yarıyıl saatini kapsayan ve en azından dokuz dönem süren bir yüksek okul eğitimini tamamlamak zorundadırlar (Blömeke, 2009). Bu öğretmenler iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar, teori ile ilgili genel dersleri veren öğretmenler ve uygulamalı dersleri veren öğretmenlerdir. Teorik, mesleki ve genel konularda ders veren öğretmenlere “Seniorsınıf öğretmeni” denmektedir. Bu öğretim görevi için, hazırlık kursunu izleyen sınavın başarılmasına ek olarak iki yıl süreli yüksek lisans eğitiminin tamamlanması gerekmektedir. Üniversiteye veya koleje kabul edilmek için üniversite giriş yeterliğine ve birkaç aylık pratik mesleki eğitim yeterliğine sahip olunması gerekmektedir. Uygulamalı Ders Öğretmenleri, uygulamalı derslerin eğitimini verebilmek için ayrıca “Realschule” sertifikasına veya dengi bir sertifikaya sahip olmalıdırlar. Ayrıca bu öğretmenlerde bir ustalık sertifikası ya da eğitim koleji yeterliği istenmektedir. Bazı konulardaki uygulama öğretmenleri Yüksek mesleki eğitim koleji mezunudurlar. Bir diğer şart uygulamalı ve teorik eğitim birimleri eğitimi izleyen en az iki yıllık meslek deneyimidir (Balcı, 2013). Meslek okulları öğretmenlerinin eğitimi alanında ise, Diploma olarak adlandırılan bir sınav Birinci Devlet Sınavı ya da muadilinin yerine geçebilmektedir (EURYDİCE, 2013a).

Almanya’da öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan aday öğretmenler, öğretmenliğe atanmak için, her eyaletteki Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan Birinci Devlet Sınavını (Erste Staatsprüfung) başarmalıdır. Adayların alan bilgisinin sorgulandığı bu sınavı başaranlar, stajyer öğretmen (student teaching) olarak bir okulda görevlendirilmekte ve iki yıl stajyer öğretmen olarak çalışmaktadır. Buna "hazırlık servisi", hazırlık hizmeti (Vorbereitungsdienst) de denmektedir (Balcı, 2013, EURYDİCE, 2013a). Öğretmen adayı bu süreci, bir rehber öğretmen gözetiminde eğitimi gözlemleyerek ve bizzat eğitimi gerçekleştirerek geçirir. Aynı zamanda bu süreç boyunca, alan uzmanlarının eğitim ile ilgili verdikleri seminerlere katılırlar (Milotich, 1999’dan aktaran Başkan, Aydın, & Madden, 2006).

Hazırlık hizmeti geleceğin öğretmenlerini şu beceriler ile donatır:

- Konu-ilintili öğrenme planlaması ve yapılandırması,
- Karmaşık öğretme durumları ile baş edebilme,
- Sürdürülebilir öğrenmeyi teşvik edebilme,
- Konuya-özgün performans değerlendirmesi yapabilme (EURYDİCE, 2013b)

Adaylar iki yıllık sürenin sonunda yapılan değerlendirmede başarılı bulunduktan sonra, öğretmenlik meslek bilgilerinin sorgulandığı İkinci Devlet Sınavına girmektedir. Bu sınavı başaranlar, ihtiyaç duyulan bir okulda asil öğretmen olarak görevlendirilmektedir (Balcı, 2013) İkinci sınavın değerlendirmesi şu dört öğeyi temel almaktadır:

- Stajyerin katıldığı seminerlerin sorumlusunun, seminerleri veren uzmanların, başöğretmenin ve rehber öğretmenin, stajyer öğretmenin genel performansı ile ilgili yazdığı raporlardan aldığı notların ortalaması,
- Adayın, öğrettiği konular ve ünitelerle ilgili konuları kapsayan tezden aldığı not,
- Adayın, okulların örgüt yapısı ve okullarla ilgili yasal düzenlemeler, pedagoji, yöntembilim ve alanı ile ilgili soruları içeren sözlü sınavdan aldığı not,
- Adayın, değerlendirme kurulunun gözlediği iki konu anlatımı ve hazırladığı ders planlarından aldığı not (Milotich, 1999'dan aktaran Başkan, Aydın, & Madden, 2006, s. 41).

Akreditasyon prosedürleri özellikle öğretmen eğitiminde bütün Eyaletlerde geçerli olan “konuya özgü koşulların” yanı sıra, “içerik ve yapılandırma” hususundaki Eyalette-özgü özelliklere uyulup uyulmadığına bakılması sürecini içermektedir. “Konuya özgü koşullar” eyaletlerde uygulanan konu-ilintili dersler ve konu-ilintili didaktik hususundaki içerik şartlarını kapsamaktadır. Bu kapsamdaki içerik şartlarına göre, öğretmen eğitimi kursu sonunda öğrenciler:

- Uyumlu ve konu-ilintili bilgiye,
- Konu-ilintili bilişsel ve çalışma metodlarına,
- Uyumlu konu-ilintili öğretme yöntemlerine,

sahip olmalıdırlar (EURYDİCE, 2013b).

Bazı eyaletlerde gerçekleştirilen öğretmen eğitimi, Yüksek Öğrenim Çerçeve Yasasının 1998 tarihli tadili uyarınca lisans (B.Ed.) ve yüksek lisans (M.Ed.) olarak birbirini takip eden iki sürece ayrılmıştır. Öngörülen yeni eğitim yapısı, üniversite eğitimi ve ardından yeni uygulamalı pedagojik eğitim kredileri dolayısıyla 12 aya indirilmiş olan stajyer öğretmenlikten oluşmaktadır. Lisans derecesini başarıyla almış olan bir öğrenci, yine belirli bir okul türü için yüksek lisans eğitimi alabilmektedir. Bu aşamada sunulan eğitimin süresi Grundschule, Hauptschule ve Realschule için 1 yıl, Sonderschule için 1.5 yıl ve Gymnasium ve meslek okulları için 2 yıldır. Yüksek öğrenim derecelerinin uluslararası

geçerlilik kazanmasını sağlamak üzere, öğrenimlerini başarıyla tamamlayan öğrencilere Edebiyat ve Fen Bilimleri fakültelerinde lisans ve yüksek lisans diploması verilmektedir. Öğrencilerin bu derecelerle aldığı diplomalara ilâştirilen bir ekle, diploma sahibinin tamamladığı program ve eğitim verebileceği okul türlerinin detaylı bilgileri temin edilir. Edinilen derecenin yanı sıra, verilen iki eyalet sınavı da öğrencinin kaydında yer alır. Kural itibari ile, öğretmen eğitimi için ardıl eğitim yapısını uygulayan bir Eyalette, Yüksek lisans derecesi Birincil Devlet Sınavı'nın yerine geçmektedir. Ancak, (İkinci) Devlet Sınavı'na hazırlık hizmetinden sonra mutlaka girilmelidir. Lisans ve Yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi kariyerleri aşağıdaki şartları karşılamak koşulu ile kabul edilecek ve akredite olacaktır:

- Üniversiteler ya da muadili yüksek öğrenim kurumlarında en az iki alanda ve lisansın yanında yüksek lisans düzeyinde eğitim bilimleri konularını içeren bütüncül eğitim alınmış olması (Eyalet kurumları sanat ve müzik alanındaki istisnaları belirleme konusunda sorumludur);
- Daha lisans düzeyindeyken okullarda pratik staj yapılmış olması;
- (Pratik bölümleri hariç olmak üzere) normal eğitim süresinde uzatma olmaması; öğretmenlik pozisyonu itibari ile müfredat ve diplomaların birbirinden farklı olması (EURYDİCE, 2013b).

Almanya'da son yıllarda yapılan reformlar içinde yer alan öğretmen eğitimi konusunda yapılan reformlarda geleceğe yönelik öğretmen eğitim programlarının şekillendirilmesinde aşağıdaki noktalara dikkat edileceği belirtilmiştir:

- Öğretmen eğitiminde etkililik ve profesyonelliğin sağlanmasına yönelik standartların uygulanması,
- Öğretmen eğitimi sırasında daha geniş kapsamlı uygulamalı oryantasyon çalışmalarına önem verilmesi,
- Eğitimin teorik ve uygulamalı aşamalarının birbiriyle daha çok ilişkilendirilmesi,
- Kontrollü ve yöntemli rekabet konusunda öğretme uygulamasını geliştirecek önlemler alınması,
- Yeni diplomalı öğretmenler için memuriyete geçme sürecine ayrı bir önem verilmesi,

- Resmi öğretmenlik eğitimi (Seiteneinsteiger) olmaksızın yükseköğretim mezunlarının mesleğe kazandırılması,
- Öğretmenlik mesleğinin imajının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine ilişkin yeni yaklaşımların geliştirilmesi.

Yukarıda sıralanan maddelerde de görüldüğü gibi öğretmen eğitiminde birçok reform yapılması düşünülmektedir. Tüm eyaletlerde Eğitim ve Kültür Bakanlıklarına bağlı yetişkin öğretmen eğitimi enstitüleri ve akademileri kurulmuştur. Yetişkin öğretmen enstitüleri düzenli olarak öğretmenlerin ilgilerine yönelik seçmeli programlar yayımlanmaktadır. Kilise akademileri, Bölgesel Öğretmen Merkezleri, Yerel Politik Eğitim Enstitüleri, Alman Politik Eğitim Merkezi ve Açık Üniversite tarafından da kurslar düzenlenmektedir (Balcı, 2013).

Almanya’da Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi

Almanya'da sanat eğitiminin uzun süreli bir geleneği vardır. Bir eğitim konusu olarak müziğin kökleri, reform dönemi ve sanat eğitiminin yapılandırıldığı dönemlere kadar dayanmakla birlikte, 1880'lerden bu yana müfredatta sağlam bir yer edinmiştir. Devlet tarafından desteklenen ilk müzik okulu, 1923 tarihinde kurulmuştur. Günümüzde devlet, 9093 müzik okuluna destek vermektedir. Gençler için kurulan ilk sanat okulları ise 1960'larda boy göstermiştir. Şu anda Almanya'da bu tanıma uygun 400 enstitü bulunmaktadır. Alman siyaset sisteminin federal yapısı dolayısıyla bu okul sistemleri, müfredatları ve bölümleri her bir Alman eyaletinde yerleşik bulunan eğitim bakanlıkları tarafından belirlenmektedir (Keuchel & Larue, 2014).

Müzik alanındaki meslek eğitimleri, Müzik Yüksekokulları, Bilimsel, Pedagojik ve Meslek Yüksekokulları, Kilise Müziği Yüksek Okulları ve Kilise Müziği Okulları, Konservatuvarlar, Meslek Akademileri ve Meslek Okullarında, popüler müzik veya sahne meslekleri için kamu veya özel eğitim merkezlerinde, müzik aletleri yapımı için özel eğitim kurumları gibi farklı ve uzman eğitim ve öğretim kurumlarında verilmektedir (MİZ, 2011; Nimczik, Bassler & Altenburg, 2011). “Güzel sanatlar ve müzik yüksekokulları, müzik disiplinlerinde ve ilgili akademik disiplinlerde (sanat bilimi, sanat tarihi, müzikoloji, müzik tarihi, müzik eğitimi) eğitim programları sunarlar. Aynı zamanda okullardaki sanat ve müzik öğretmenleri için eğitim sağlarlar” (Erginer, 2012, s. 274) Öğrencilerin hemen hemen yarısı müzikal sanatsal ve neredeyse üçte biri müzik öğretmenliği ders

programlarına, beşte biri de Müzikoloji bölümüne dağılmıştır. Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı (KMK) sanatsal bölümlerin lisans derecesi (BA) için dört yıllık bir süre ve icabında yüksek lisans (MA) için ayrıca iki yıllık bir süre kapsamını belirlemiştir. Aksi halde yüksek eğitim için en az üç yıl ve gerekirse de ek olarak bir veya iki yıl ön görülmüştür. (Nimczik, Bassler, & Altenburg, 2011)

Kademeli mezuniyetler sunan eğitim sisteminde, Bachelor (Lisans) mesleki kalifikasyon sunan ilk mezuniyet kademesi ve aynı zamanda Yüksek Okul bölümlerinin olağan mezuniyeti olmaktadır. Üniversiteler ve eşit akademik düzeyde eğitim sunan Yüksek Okullar, Güzel Sanatlar ve Müzik Yüksek Okulları, Bachelor (Lisans) mezuniyetiyle biten 7.000'i aşkın bölüm arz etmektedirler. Üniversiteler ve eşit akademik düzeyde eğitim sunan Yüksek Okullarda Sanat alanları için Bachelor of Arts (B.A.) mezuniyet terimi kullanılmaktadır. Güzel Sanatlar ve Müzik Yüksek Okulları için ise aşağıdaki mezuniyet terimleri kullanılmaktadır:

- “Bachelor of Fine Arts (B.F.A.)
- Bachelor of Arts (B.A.)
- Bachelor of Music (B.Mus.)”

Öğretmenlik bölümlerinde kazanılan Bachelor dereceleri için Bachelor of Education (B.Ed.) mezuniyet terimi kullanılmaktadır:

Sanat ve Müzik alanındaki bölümler oldukça ayrılmış, uzmanlaşmış durumda ve okuldan okula değişiklik gösterebilmektedir. Bölümler, genel olarak aşağıda yazan alanlara dâhil edilir:

- Müzik: Değişik Enstrümanlarda Solist veya Orkestra Müzisyeni, Ses Sanatçısı, Orkestra Şefi, Besteci (Kompozitör), Kilise Müzisyeni, Okullarda Müzik Öğretmeni, Müzik Pedagogu veya teknik-müzikal alanda çalışacak Ses Mühendisi
- Güzel Sanatlar: Özgür Sanat, Dizayn, Fotoğrafçılık
- Gösteri Sanatları: Aktörlük (Oyunculuk), Opera, Müzikal, Dans, Yönetmenlik ve Film
- Uygulamalı Sanatlar: Mimarlık, Tasarım ve Medya
- Sanat Pedagojisi, Sanat Tarihi, Sanat Bilimi ve Sanat Eğitmenliği
- Medya Alanı: Film, Televizyon, Medya Bilgisi, Medya Sanatı, Animasyon ve Medya Yönetimi

Güzel Sanatlar ve Müzik Yüksek Okullarındaki ana bölümlerinde müteakip Bachelor (Lisans) ve Master (Yüksek Lisans) Bölümleri toplam altı senelik programlar olarak da okunabilmektedir (EURYDİCE, 2013a). Bologna sürecinin uygulanması artık çoğu eğitim kurumunda gerçekleşmiştir. Bu süreç sonucunda üniversitelerde, öğrencilerin kendilerini öne çıkarabilecekleri ve lisans programlarının birleştirilmesi için yeni imkanlar sağlayan profil oluşumları ve yeni üniversite dallarının gelişimi yaşanmıştır (MİZ, 2011; Nimczik, Bassler & Altenburg, 2011).

“Almanya’da müzik dersi genel olarak okulların özel ihtiyaç derslerinden birisidir. İlköğretim düzeyindeki (6-10 yaş /Berlin ve Brandenburg’da 6-12 yaş) ve ortaöğretim I düzeyindeki herkes için zorunludur” (1-10. Sınıf) (EURYDİCE, 2007, s. 1). Dil edebiyat ve sanat görev alanının bir parçası olan müzik dersi, lise seviyesinde ve seçmeli ders olarak verilmektedir. Farklı okul türlerinde yaklaşık 47.000 müzik öğretmeni ders vermektedir ve bu tüm öğretmenlerin sayısının yüzde altısına denktir. Bu endişe verici bir sayıdır; çünkü özellikle ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerdeki öğretmen açığının ciddi olduğunu söylemek mümkündür. Alman Okul Müzisyenleri Derneği’nin (VDS) araştırmalarına göre, örn. ilkokullardaki müzik derslerinin sadece yüzde 20 ila 30’u eğitimli uzman müzik öğretmenleri tarafından verilirken yüzde 70 ila 80’i branş dışı öğretmenler tarafından verilmektedir veya hiç verilmemektedir (MİZ, 2011).

Müzik öğretmenlerinin eksikliği tüm okul alanlarında kendini belli etmektedir. Müzik öğretmenlerinin yetersiz olması sebebiyle birçok okulda bu ders, alanı müzik eğitimi olmayan eğitimciler tarafından verilmektedir. Bundan dolayı Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı acil tedbir kararları almıştır. Bunlar:

- Sanat ve müzik öğretmeni eğitimlerinin sorumluluğu; üniversiteler, pedagojik yüksekokullar ve aynı şekilde sanat ve müzik yüksekokullarındadır. Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı eğitimin sanat ve müzik yüksekokullarında yoğunlaşması durumunda, öğrenci kayıtlarında seçimin daha çok sanatsal ve pedagojik yönelimli başvurular arasında yapılmasını talep etmektedir. Öğretmenlik eğitimi için giriş sınavı şartlarının; müzik ve sanat eğitmeni mesleğinin gereksinimlerine daha uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Müzikal ve sanatsal yeteneklerin yanında pedagojik yetenekler ve gelişim potansiyelleri de dikkate alınmalıdır. Sınav kurulunun uygun şekilde oluşmasına dikkat edilmelidir. Bu da müzik ve sanat yüksekokullarının uygun genç sanatçı bulma hedeflerinin özünü teşkil etmektedir.

Eğer eğitim süreci üniversite veya pedagojik bir yüksekokulda gerçekleşecekse, hem müzik ve sanat alanındaki uygulamaların hem de teorik derslerin bu eğitimin yüksek kalite gereksinimlerine uygun olması sağlanmalıdır. Mekan açısından mümkün olan yerlerde, eğitimin bu kısımları, gerekirse sanat ve müzik yüksekokulları ile ortaklaşa bir çalışma içerisinde sunulmalıdır. İmkanlar dahilinde, ilköğretim okulu pedagojisine müzik ve sanat pedagojisine ait ögeler dahil edilmelidir.

Eğitimin temeli, Eğitim Bakanlığı Konferansı Başkanı ile Öğretmenler Birliği Başkanı tarafından, 05.10.2000 tarihinde verilen ortak beyanda belirtilen “öğretmenlik mesleğinin imgesi” ve de bunlara dayalı Eğitim Bakanlığı Konferansının “Öğretmen Eğitimindeki Branş Bilimleri ve Branş Didaktiklerinin İçerikleri Açısından Eyaletlerin Ortak Gereksinimleri” konulu öğretmen eğitimi kararları (16.09.2010 tarihli KMK kararı) ve öğretmen eğitimi standartları: eğitim bilimleri (16.12.2004 tarihli KMK kararı) kararlarıdır. Eğitim Bakanlığı Konferansı, sanat ve müzik öğretmeni yetiştiren tüm Yüksek Okullarına adayların kabulündeki süreçleri; hukuki şartlar çerçevesinde, mevcut öğretmenlik eğitimi kapasitelerini en iyi kullanılacak şekilde tasarımlarına yönelik talepte bulunmaktadır. Sanat ve müzik alanında halen devam eden öğretmen açığı için eyaletler de esnek çözümler üretmeye çağrılmaktadırlar. Müzik ile öğrenmenin okul eğitiminin ne kadar önemli bir unsuru olduğunu olabildiğince çok öğrenciye sunabilmek için, tam günlük okullarda öğretmenlikten mezun olmayan müzik öğretmenlerinin kullanılmasının incelenmesi de buna dahildir. Öngörülen ders bileşimi (2. Ders) şartlarını kaldırıp, sanat ve müzik öğretmenliği adayları için ikinci ders seçiminin serbest bırakılması gözden geçirilmelidir. Özel ihtiyaç durumlarında eyaletler, hazırlama hizmetine giriş ve kabul için eyalete özel yasal yönetmelikler hazırlayabilirler (KMK, 2012)

Devlet okullarında görev alacak müzik öğretmenleri, eğitimlerini Müzik okullarında (Musikhochschule), üniversitelerde veya bölgesel öğretmen fakültelerinde (Pedagogische Hochschule) almaktadır (Nimczik, Bassler, & Altenburg, 2011). Özellikle Müzik Yüksekokulları Almanya’ da mesleki müzik eğitiminin belkemiğini oluşturmaktadır. Bu okullarda ilk ve orta öğretim kurumları için müzik öğretmenleri, müzik okulları için uzman eğitimciler yetişmektedir. Müzik Yüksekokullarının dikkate değer en önemli uygulaması, öğretmen yetiştirme program ve politikasında kendini göstermektedir. Bu okullarda ilköğretim ve ortaöğretim müzik öğretmenliği için farklı, lise müzik öğretmenliği için

farklı, lise dengi okullar için farklı bölümler bulunmakta ve dolayısıyla bu bölümlerde farklı düzeylerde programlar uygulanmaktadır. Müzik okulları için ve mesleğini serbest olarak sürdürecektür müzik öğretmeni adayları için ise daha farklı eğitim olanakları sunulmaktadır (Arslangiray, 2006). Müzik derslerinin ortalama 1-2 saat olduğu ilkokullar için müzik öğretmenleri, 6-8 dönemlik bir öğrenime tabi tutulmaktadır. Müziğin 10. sınıfa kadar zorunlu ders olduğu Ortaöğretim-I. kademesindeki ortaokul, Esas okul, entegre okul için de ayrı müzik öğretmenliği programları oluşturulmaktadır ve öğrenim süresi 6-8 dönemdir. Alman liselerinde müzik dersi zorunludur ve 2-3 saattir. Müzik liselerin üst sınıflarında Abitur branşı olarak seçilecek ise, ders haftada 5-6 saate çıkar ve ses ile çalgı çalışmalarını da kapsar. Yaygın olarak müzik yüksekokullarında verilen lise müzik öğretmenliği eğitimi, bazı üniversitelerde de yürütülmektedir ve ortalama 8-10 dönemdir (Kalyoncu, 2006).

Almanya’da çeşitli okulların öğretmen adayları, 2-3 ders alanında uzmanlaşmakta (Örneğin Müzik+Matematik), müziği ana veya yan dal olarak seçebilmektedir. Weimar ve Münich gibi müzik yüksekokulları bu şekilde eğitim sunan okullardır. Bu programlarda, ilgili öğretim kademesinde yürütecekleri müzik dersleri için müziksel, pedagojik ve bilimsel temel oluşturmaları ve bunları müzik derslerine yansıtabilecek donanımına sahip olmaları amaçlanmaktadır. Buna göre verilen dersler müzik alan bilgisi, müzik bilim, müziksel performans, müzik pedagojisi ve müzik didaktik alanlarından seçilmektedir ve okul uygulamalarını da içermektedir. Okul düzeyi yükseldikçe öğrenim içerikleri de yoğunlaşmaktadır; ilkokul müzik öğretmenliği programında müziksel performans ve öğretme yeterlilikleri merkeze alınırken, lise müzik öğretmenliği programları daha farklı ve kapsamlıdır. Bu şekilde her iki alanda öğrenim gören mezunlar genellikle kendi branşlarında iş sahibi olurlar (EFMET’den aktaran, Kılbaş, 2007).

Almanya’da 1980 yılından bu yana ISCED 1 ve 2 düzeyindeki sanat dersleri genel öğretmenler tarafından değil, uzman öğretmenler tarafından verilmektedir. Sanat veya müzik alanında öğretmen eğitimi almak isteyen bireylerin sanatsal/müziksel yetkinliklerini sınavan bir sınavdan geçmeleri gerekmektedir. Bu sınav müzik öğretmenliği sınavı sürecinin merkezinde yer alır. Tüm eyaletlerde eğitim, üniversiteler ve dengi yüksek öğrenim kurumları bünyesinde bir dizi çalışma alanına ve uygulamalı pedagojik eğitim olarak gruplara ayrılır. Eğitimin ilk dönemi şunları içerir:

- En az iki konu veya alanı içeren bir uzmanlaşma bileşeni (konuyla alakalı öğretim bilgisi de dâhil);
- Zorunlu eğitim kuramı ve psikolojisini de içeren bir eğitim bilimleri bileşeni ve ayrıca seçmeli bir çalışma alanı (örneğin felsefe, sosyal bilimler/siyaset ve teoloji);

Alınan derslere ilave olarak, birkaç hafta sürebilen uygulamalı eğitim. Programın detayları, ilgili eyaletin eğitim, öğretmen eğitimi ve sınav yönetmelikleriyle düzenlenmektedir. Söz konusu yönetmelikler, aşağıdaki konularda düzenleyici hükümler getirir:

- Konular/alanlar ve ilgili öğretmenlik alanı için seçilebilecek karma eğitimler;
- Eğitim bilimleri ve konuyla ilgili öğretim bilgisini de dahil olmak üzere, belirli bir konuya/alana dahil olan ders içeriği ve kapsamı;
- Sınavlara giriş için gereken sertifika türleri, sınav türleri ve bölümleri ve değerlendirme süreçleri (EURYDİCE, 2007)

Müzik öğretmenliği eğitimi içerikleri şu şekildedir (Bäßler & Rolle, 2008);

Müzik Pratiği

- Bir çalgının pratik sanatsal eğitimi
- Şan ve konuşma eğitimi
- Özellikle çocuk ve genç grupları için ses gelişimi
- Okul pratiğinde müzik yapmak: değişik stillerde ve türlerde, akortlu bir enstrümanla şarkılara eşlik etmek ve doğaçlama çalmak, farklı stillerde enstrüman çalmak, sınıf içerisinde pratik müzik çalışmalarının yönetimi (sınıfta müzik yapmak da dahil)
- Farklı ve olabildiğince tipik okul topluluklarına katılım ve yönetim
- Değişik kültürlerin müziklerine dair pratik müzik tecrübesi
- Müzik ve hareket, sahne oyunu

Bu bölümdeki içerik alanlarında daha ayrıntılı eğitim derecesi, bununla ilgili:

- Daha yüksek sanatsal seviye için eğitim; geliştirilmiş pratik sanatsal eğitim
- Çalma tekniği ve sanatsal tasarım

- Daha yüksek seviyede pratik sanatsal müzik profilinin oluşumu

Müzik Teorisi

- Genel müzik eğitimi ve farklı müzik stillerine uygun müzikal analizler ve buna bağlı olarak kulak oluşumu
- Özellikle tipik okul kadrolarına uygun aranjmanlar ve kompozisyonlar
- Bu bölümdeki içerik alanlarında daha ayrıntılı eğitim derecesi

Müzik Pedagojisi

- Farklı tarihsel, sosyolojik, estetik ve kültür bilimsel sorular ışığında farklı çağların ve kültürlerin müziği
- Alt branşların problem tanımlamaları ve araştırma metotları (tarihsel ve sistematik müzik bilimi, popüler müziklere ilişkin araştırmalar da dahil olmak üzere müzik teknolojisi)
- Bu bölümdeki içerik alanlarında daha ayrıntılı eğitim derecesi

Branş Didaktiği

- Eğitim planları ve eğitim malzemeleri
- Meslek dışı ilişkilerde müzik derslerinin planlanması ve analizi
- Yeni tekniklerin kullanılmasıyla birlikte hazırlanan ders taslakları, eylem alanları ve metotlar
- Eğitim süreçleri ve tanı süreci, farklılıklarla çalışmak (örn. çok kültürlülüğün yönleri)
- Ders araştırması (Bäbler & Rolle, 2008)

Babler & Rolle (2008) müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde kazanılması gereken yetkinlikleri şu şekilde ifade etmişlerdir;

- Öğrencilerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine, müziği algılamalarına ve aynı zamanda kendi müziklerini şekillendirip ortaya çıkarmalarını teşvik edip müzik hakkında konuşarak estetik muhakeme güçlerini teşvik etmeyi sağlayan çok yönlü uygulamalı müzik yeteneklerine ve sanatsal estetik yetkinliklerine sahip olmalıdır.

- Öğrencilerin çeşitli müzikal önceliklerine cevap verip onlara kendi kişisel ve yabancı müzik dünyalarını geliştirmeye olanak sağlayacak şekilde değişik kültürlerle ve müzik türlerine ilişkin bilgi ve pratik sahibi olmalıdır.
- Ders içeriklerini örneklemeli olarak seçip derste kullanmak, ders malzemelerini ve bilimsel yayımları amaca uygun biçimde seçip uygun bir şekilde kullanmak için gerekli olan bilimsel uzmanlığa ve temel branş didaktiği bilgi ve becerilerine sahip olmalıdır.
- Hazırlık hizmeti sürecinin temeli olan; ömür boyu gelişim ve eğitim anlayışını benimsemiş, müzik hayatına dair kültürel, teknolojik ve teknik değişikliklere, müzik eğitimi yöntemlerine ve müzik pedagojisine ilişkin araştırmalara hakim olmalıdır.
- Heterojen ders grupları için öğretim yöntemlerini ve ders içeriklerini farklılaştırılmış şekilde hazırlayabilmeli, uygulayabilmeli ve değerlendirebilmeli, müzik derslerinin yetkinlik temelli planlanması ve uygulaması için gerekli kazanımlara ve branşın performans teşhis ve değerlendirme temellerine sahip olmalıdır.

İlgili Yayınlar

Kürklü'nün (2010) Flüt Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Konulara Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı doktora tezinde amaç; Türkiye'de eğitimcilerin flüt öğretiminde tercih ettikleri öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerin konulara göre kullanım düzeylerini belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda öğretim yöntemlerinin konulara göre etkililik düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmada çeşitleme stratejisi doğrultusunda, nicel ve nitel veri toplama yöntem ve teknikleri bir arada kullanılmıştır. Kaynak tarama yöntemiyle çalgı öğretiminde kullanılan genel ve özel müzik öğretim yöntemlerinin tespit edilmiş bu yöntemlerin konulara göre tercih edilme düzeylerinin belirlenmesi için Türkiye'de ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan tüm flüt eğitimcilerine anket uygulanmış, anket sonucunda yöntemlerin etkililik düzeylerine ilişkin verileri toplamak için ise tek değişkenli tam deneysel veri toplama yöntemi ve yine bu aşamada kullanılan öğretim materyallerinin toplanması için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel çalışması Ankara Anadolu Güzel Sanatlar

Lisesi (A.A.G.S.L.) flüt öğrencileri ile yapılmıştır. Analiz edilen bulgular sonucunda eğitimcilerin konulara göre tercih ettikleri yöntemlerin etkililik durumları ayrıntılı olarak ortaya koyulmuş, böylece flüt öğretiminde konulara göre kullanılması uygun olan en etkili yöntemler belirlenmiştir. Bu doğrultuda eğitimcilere hangi konuda hangi yöntemleri tercih edebilecekleri ya da tercih etmeye devam etmeleri konusunda öneriler sunulmuştur.

Kara (2010) Türkiye Ve Amerika Birleşik Devletleri’nde Lisans Düzeyinde Verilen Flüt Eğitiminin Karşılaştırılması adlı çalışmada; Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde lisans düzeyinde eğitim vermekte olan flüt eğitimcilerinin görüşlerinin derlenmesi, bu görüşler doğrultusunda Türkiye ve ABD’deki flüt eğitiminin değerlendirilmesi, kullanılan öğretim yöntemleri, teknikleri ve materyallerinin belirlenerek karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada flütün tarihsel gelişimi ve flüt ailesi hakkında genel bilgilere, Türkiye ve ABD’de flüt eğitiminin tarihsel gelişimine yer verilmiştir. Araştırmanın “Flüt Pedagojisi Anketi” yoluyla toplanarak yorumlanan verileri, öğretim elemanlarının demografik özellikleri, öğretim kurumunun fiziki şartları, derslerin işlenişi ve flüt teknikleri ve öğretim yöntemleri bakımından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Keçici, (2011) Almanya’da Öğretmen Eğitimi adlı makalesinde AB ülkeleri içerisinde hem eğitim sistemi hem de öğretmen eğitim sistemi farklı bir özelliğe sahip Alman öğretmen eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleğine alınacak öğretmen adaylarının seçiminde uygulanan yaklaşımlar ele alınmıştır. Bu amaçla doküman analizi yoluyla Almanya’nın öğretmen eğitiminin yapısı tanıtılmış ve Türkiye’nin öğretmen eğitim uygulamalarıyla karşılaştırılarak, yorum ve önerilere yer verilmiş, Avrupa Birliğine üyelik süreci içinde Türk eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirme programlarında, yeniden yapılanmaya gidilmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Akel & C. Önder & Berki’nin (2010) adlı makalelerinde amaç, iki farklı flüt tutuş pozisyonunun postür, eklem hareketleri ve bu hareketlerin yol açtığı problemler açısından karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın veri kaynağını, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda lisans düzeyinde flüt öğrenimi gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Flütü, başı lateral fleksiyona alarak vücuda yakın tutan öğrenciler 1. grupta; flütü, omuz abduksiyonunu kullanarak yere daha paralel tutan öğrenciler ise 2. grupta incelenmiş, öğrencilerin demografik bilgileri kaydedilmiştir. Flüt çalmaya bağlı kas-iskelet sistemi sorunları incelenmiş, çalma postürleri video kaydı yöntemiyle analiz edilmiştir.

Eskioğlu'nun (2007) Türkiye İle Kanada, Norveç, Abd, Avustralya Ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri İçinde lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması adlı çalışmasının amacı, Türkiye programlarının müzik eğitiminde ileri ülkelerin programları ile karşılaştırılarak incelenmesi, aralarındaki benzerlik, farklılık ve ortaklıkların saptanması yoluyla Türkiye'de uygulanmakta olan müzik eğitimi lisansüstü programlarının nitelik ve nicelik açısından geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Çalışmada, ülkelerin yükseköğretim sistemleri, kurumsal yönetim biçimleri ve üniversiter özerklik anlayışları, uluslararası denklik ve öğrenci değişimi yaklaşımları, kredi ve öğrenci değerlendirme sistemleri ile lisansüstü eğitim dereceleri ele alınmıştır. Çalışma aynı zamanda örneklemdeki üniversitelerin tarihi süreçteki müzik öğretmeni yetiştirme çabaları ile günümüzdeki müzik lisansüstü programlarının konu alanlarını ve işleyişlerini ele almış, müzik eğitimi alanı lisansüstü programlarıyla ilgili tüm dereceler ile bu programlara giriş ve mezuniyet koşullarını irdelenmiştir. müzik eğitimi lisansüstü öğretim programlarının içerdiği dersler sınıflandırılmış; ders içerikleri ve tez çalışmaları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde, karşılaştırma yoluyla ilişki saptamaya dayalı genel tarama özelliği taşıyan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma çerçevesi bakımından "betimsel araştırma" niteliği taşımaktadır.

Sözen ve Çabuk'un (2013) Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi adlı makalelerinde amaç; benzer eğitim sistemlerinin uygulandığı Avusturya ve Almanya'nın öğretmen yetiştirme programlarından sınıf ve matematik öğretmenliği programlarının yapısını incelemek ve bu inceleme doğrultusunda Türkiye'de var olan öğretmen yetiştirme programlarının yeni eğitim sistemine uygun hale getirilmesi açısından katkı sağlamaktır. Çalışmada, Türkiye, Avusturya ve Almanya'nın eğitim sistemlerine yer verilmiş, öğretmen yetiştirme programlarından sınıf ve matematik öğretmenliği programları, bu programların içerdiği uygulama dersleri, bu derslerin yapısı, öğretmen yeterlilikleri ve bu değişkenlerin 4+4+4 eğitim sistemine uygunluğu doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre, bu üç ülkede sınıf ve matematik öğretmeni yetiştirme programlarında hem yapısal hem de içerik anlamında benzerlik ve farklılıklar görülmüştür.

Uygun, Ergen ve Öztürk'ün (2011) Türkiye, Almanya ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması adlı makalelerinde, üç ülkenin (Türkiye, Almanya ve Fransa) öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulama eğitiminin

yapısı karşılaştırmalı eğitim araştırmaları perspektifiyle incelenmiştir. Karşılaştırmanın amacı, farklı ülkelerdeki uygulama eğitimi programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak, bu konudaki sorunların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılarak oluşturulmuş araştırmanın verileri yazılı kaynaklar ve ülkelerin ulusal düzeydeki resmî kayıtlarıdır. Çalışma sonuçlarına göre, üç ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminde bazı benzerliklerin yanında, önemli farklılıklar da bulunmuştur. Araştırmada, araştırma sonuçlarından hareketle, uygulama eğitimi organizasyonunun geliştirilmesi, uygulama çeşitliliğinin sağlanması, programların hazırlanmasında öğretmen yetiştiren kurumlara daha fazla yetki ve özerklik verilmesi, hizmet öncesi ve sonrası öğretmen uygulama eğitimi programlarının uyumlu hale getirilmesi gibi konularda Türkiye için önerilere yer verilmiştir.

Durukafa ve Kiriş'in (2000) adlı makalelerinde Almanya ve Türkiye'deki ilköğretim öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin veriler kaynak tarama yöntemi yoluyla elde edilmiş, nitelikli öğretmen özellikleri kapsamında nitel analiz yöntemiyle incelenmiş, sekiz yıllık ilköğretim okullarına yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için alınacak önlem ve bu konudaki önerilere yer verilmiştir.

Özer (2010) Flüt Tekniğinin Çağdaş Anlayışla İncelenmesi adlı çalışmasının amacı flüt tekniğini günümüz anlayışıyla incelemenin yanı sıra, çağdaş flüt repertuarı ile ilgilenen yorumculara, karşılaşılabilecekleri çalım ve yazım tekniklerini örneklerle anlatarak çözümlemeler getirmektir. Çalışmada flüt tekniğinin çağdaş anlayışla incelenmesi ana başlığı, flütün akustik yapısı, tutuş-duruş, nefes, ton, vibrato, artikülasyon başlıkları ile doküman analizi yoluyla incelenmiş daha sonra "Avant-garde" çalım ve yazım tekniklerinin doküman analizi yoluyla incelenmesine yer verilmiş bu konuda örnek ve öneriler sunulmuştur. Çağdaş flüt repertuarından örnekler seçilerek, günümüz bestecileri ve eserleri örneklendirilmiştir.

Ekebalkan (2007) adlı yüksek lisans tezinin birinci bölümünde, kişisel çalışma yöntemlerini; "nasıl çalışılmalı", "ne kadar süre çalışılmalı", "neler çalışılmalı", "dinlemenin öğrenmede önemi ve yararları", "ezber çalmanın önemi ve yararları" başlıkları ile, doküman analizi yoluyla incelenmiştir. İkinci bölümünde ise öğretme teknikleri ve eğitim yöntemlerini "öğretmen – öğrenci ilişkisi", "eğitimci ne aktarmalıdır", "iyi ders nedir", "olumlu davranış", "grup pedagojisi", "fiziksel rahatsızlıklar" ve "resital programı planlamak" ana başlıkları ile ele alınarak doküman analizi yoluyla incelenmiştir.

Kalyoncu'nun (2004b) Almanya'da İnterkültürel Müzik Eğitiminin Tarihsel Gelişimi Ve Bu Süreçte Türk Müzik Kültürünün Yeri adlı makalesinde, Kültürler Arası Müzik Eğitimi tasarımının tarihsel gelişimini ele almış ve Türk müzik kültürüne özgü geleneklerin, türlerin ve uygulamaların Alman okullarındaki müzik dersine yansımalarını irdelenmiştir. Bu kapsamda, Küreselleşmeden, kültürel kimliklerin erime tehditlerinden, kültürel farklılıkların kabul edilmesi ve korunması gereğinden sıkça bahsedilen 20. yüzyılın ikinci yarısında, Alman müzik eğitimi çevreleri bu durumlara nasıl tepki göstermiştir? Politik beklentiler ve değişen sosyo-kültürel çevre ki bu aynı zamanda müzik eğitimi uygulamalarının beslendiği ve etkilendiği temel koşullardan birini oluşturur - müzik derslerinde ne tür yeni uygulamaları zorunlu kılmıştır? Bugün iki buçuk milyona yakın Türk vatandaşını barındıran Almanya, bu konuda Türk müzik kültüründen ne şekilde yararlanmıştı? sorularına kültürler arası müzik eğitiminin tarihsel gelişimi çerçevesinde cevap bulmayı amaçlamıştır.

Kalyoncu'nun (2005) Yüzyılın Birinci Yarısında Alman Müzik Eğitimi Etkileyen Başlıca Oluşumlar Ve Okul Müzik Dersi adlı makalesinin amacı 20. yüzyılın ilk yarısında Alman müzik eğitimi yönlendiren siyasî, kültürel, pedagojik ve sanatsal yaklaşımlar ve bunların okul müzik dersine yansımalarının incelenmesidir. Bu bağlamda, doküman analizi yoluyla 20. yüzyılın birinci yarısında müzik eğitime yön veren siyasî, kültürel, pedagojik ve sanatsal bazı yönelimler ve bunların okul müzik dersine yansımaları ana hatlarıyla incelenmiş ve yorumlanmıştır. Müzik dersinin geçirdiği aşamalar ve hedef, içerik, yöntem bakımından genel görünümü ana hatlarıyla betimlenmiştir. Karşılaştırmalı Müzik Eğitimi araştırmaları alanına giren araştırmada araştırmacının bulgularının, 20. yüzyılda Alman besteci ve pedagogları tarafından yapılandırılıp yönlendirilen Türk müzik eğitiminin yorumlanması için - kısıtlı da olsa- ipuçları vereceği düşünülmüştür.

Kılbaş (2007) Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya Ve Polonya Örneği) adlı çalışmasının amacı, Türkiye ile Almanya, Avusturya ve Polonya gibi Avrupa Birliği ülkelerinde Müzik Öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılarak, arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya koyulması, önerilerde bulunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye ile örneklem grubunu temsil eden Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim yapılanması, öğretmen ve müzik öğretmenliği eğitiminin tarihsel gelişimi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan ders programları, öğrenci kabul ölçütleri,

mezunların atanma koşulları ile Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumların Avrupa Birliği eğitim programlarına uyumu koşulları konularına yer verilmiştir. Betimsel nitelikteki bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi’nden yararlanılarak, yatay ve dikey yaklaşımlardan istifade edilmiştir.

Kilimci (2006) Almanya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması adlı doktora tezinde eğitimin ulusal ve uluslararası yönlerine, program geliştirme aşamalarına, karşılaştırmalı eğitim alanındaki araştırmalara, karşılaştırmalı eğitim ile ilgili yöntemlere dair kısa bilgiler verilmiştir. Ayrıca, Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’nin sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin yanı sıra genel eğitim sistemlerine ve çeşitli kademelere öğretmen yetiştirme sistemlerine de yer verilmiştir. Çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme gibi teknikler kullanılmış olmakla birlikte kısmen dikey, ağırlıklı olarak da yatay yaklaşım kullanılarak incelemeler yapılmıştır. Doküman analizi yoluyla incelenen dört ülkenin eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş, bu benzerlik ve farklılıklar tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’nin sınıf öğretmeni yetiştirme programları karşılaştırılırken, bu ülkelerin genel eğitim sistemleri, bu bölümlere kabul koşulları, bölümlerin amaçları, içerikleri, öğretim süreçleri, öğretmenlik uygulamaları, değerlendirme sistemleri konusundaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmış ve elde edilen bilgiler tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.

Akıncı (1994) Yan Flüt Tekniği ve Flüt Dağarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tezi birinci bölümünde, flütün tarihi gelişimini, flüt çalma tekniği hakkında genel bilgileri, müzikte ifadeyi, müzikte anlatım yöntemlerini, ikinci bölümünde ise, flüt dağarını doküman incelemesi yoluyla incelenmesinin yapıldığı betimsel bir çalışmadır.

Blömeke’nin (2005) Lehrerausbildung – Lehrerhandeln –Schülerleistungen adlı makalesinde öğretmen eğitimi- öğretmen etkinliği-öğrenci performansı konularını gözlemsel ulusal ve uluslar arası bakış açılarıyla karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Blömeke’nin (2006) Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern adlı makalesinde Almanya’daki 8 eyalette öğretmenlik eğitiminin uluslar arası karşılaştırılması yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmen

eğitimindeki temel yapısal içerik özellikleri ile ilgili uluslar arası karşılaştırmalar yapılmış, öğretmen eğitimindeki temel yapısal içerik özellikleri arasındaki ilişkiler ile bir tipoloji geliştirilmiş, öğretmen eğitiminde kültürel fonksiyonlar ortaya koyulmuştur.

Kotthoff ve Terhart'ün (2013) 'New' Solutions To 'Old' Problems? Recent Reforms In Teacher Education In Germany adlı eski problemlere yeni çözümler yaklaşımıyla öğretmenlik eğitiminde yakın zamanda yapılan reformları anlattıkları makalelerinde Bologna sürecinde 1999'dan beri yapılan yenilikler ve bu süreçteki yapısal sorular, uluslar arası ve karşılaştırmalı bir bakış açısı ile Almanya'da öğretmenlik eğitiminde yapılan son reformlar; Almanya'da öğretmenlik eğitimi; geleneksel yapılar ve özellikler, Almanya'da öğretmenlik eğitiminde yapısal problemler, Öğretmen eğitiminde Bologna standardizasyonu ve profesyonelleşme arasında yeni dönem reformları başlıkları altında doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Schaefer ve Christine'in (2002) Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien adlı Almanya'da öğretmenlik eğitimini ele aldığı çalışmasında doküman analizi yöntemiyle Öğretmenlerin kariyer seçimleri, performans gereksinimleri ve deneyimleri, öğretmenlerin perspektifinden, üniversite öğretmenlik eğitimi, öğretmenlik eğitimi aşamaları içerisinde yenilikçi yaklaşımlar, eğitim biliminde müfredat geliştirme potansiyeli, yükseköğretimi geliştirme potansiyeli, öğretmen eğitiminde 2. aşama, mesleğe giriş aşaması, yeni bir öğretmenlik aşaması, metodolojik araştırma düşünceleri konu başlıklarını incelemiştir.

Lesley Carol Olson (1998) The Pedagogy of Contemporary Flute Music adlı doktora tezinde; flütü tekrar keşfetme: 1945'ten bu yana alışılmışın dışında çalma teknikleri, Sanatçıyı tekrar keşfetme: 1945'ten bu yana müzikte yeni performans talepleri, "Genişletilmiş teknikler" ötesinde çağdaş performans uygulama pedagojisine doğru alt başlıklarıyla günümüz flüt müziği pedagojisini incelemiştir.

Blömeke (2009) Lehrerbildung in Deutschland (Almanya'da öğretmenlik eğitimi) adlı makalesinde Kuzey Almanya'daki 16 farklı eyaletteki öğretmenlik eğitimi konusunu; almanya'da öğretmen eğitimi organizasyonu, öğretmenler için yeterlilik ve içerik gereksinimleri , lisans ve yüksek lisans programlarına geçiş ve öğretmen eğitiminin etkililiği başlıkları altında doküman analizi yöntemiyle incelemiştir.

Halász, Santiago, Ekholm, Matthews ve McKenzie (2004) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Country Note: Germany* adlı raporda OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) kapsamında yer alan “Etkili ve kendini geliştirebilen öğretmen” maddesinin Almanya eğitim sistemi açısından incelenmesi yapılmıştır. Bu kapsamda; devam eden öğretmen eğitimi reformu, özellikle mesleki ve ortaöğretim eğitimine öğretmen alımında artan zorluklar, öğretim gücü kalitesinin ve etkinliğinin artırılması gerekliliği, eğitim sisteminin farklı seviyelerinde ölçme değerlendirme uygulamalarını güçlendirme ihtiyacı, öğretmenlerin kariyer ve teşvik açısından esnekliğinin artırılma ihtiyacı, okul özerkliğinin ve okul liderlerinin rolünü güçlendirme ihtiyacı ele alınmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerinin çözümüne ilişkin yöntem açıklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin işlenmesi ve çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde; karşılaştırma yoluyla ilişki saptamaya dayalı genel tarama özelliği taşıyan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalarda, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanır” (Karasar, 2014, s. 81). Bu araştırmada da söz konusu üniversitelerdeki flüt öğretmenlerinin verdikleri bilgiler ışığında ülkemizdeki flüt öğretiminin mevcut durumu ortaya koyularak Almanya’daki mevcut durumu ile karşılaştırılacaktır.

“Karşılaştırmalı Eğitim, belli bir coğrafi bölgedeki veya değişik toplumlar içindeki eğitim sistemlerini belirli ilgi noktaları (tertium comparationes) açısından karşılaştırır, ortak ölçülere göre değerlendirir, aralarındaki benzer ve farklı unsur ve gelişimleri tespit eder” (Ergün, 1985, s. 4). Bu araştırma genel kapsamda müzik eğitimi alanı, özel kapsamda müzik eğitimi alanının bir boyutu olan flüt eğitimi alanını içeren bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Almanya; yüksek öğretim alanındaki geçmişi 1948’lere dayanan, Avrupa’daki en eski üniversitelere sahip olan (Hainmüller, 2003, s. 10), bunun yanında flüt alanındaki önemli özellikleri düşünüldüğünde; flütün Asya’dan Bizans üzerinden

Avrupa'ya gelmiş ve Avrupa'da ilk kez Almanya'da ortaya çıkmış olması (Tatu, 2008), bugün kullandığımız Böhm flütün teknik özellikleri açısından yaklaşık 170 yıl önce Alman flütçü Teobalt Böhm tarafından bugünkü haline getirilmiş olması (Toff, 1996, Solum, 1992, Meylan, 1988), Alman flüt virtüözü Quantz'ın flüt mekaniğine olan katkıları (Toff, 1996) ve yazdığı flüt metodunun yazılan en eski ve önemli flüt metodlarından biri olması (Tatu, 2008) gibi sebeplerle flüt öğretiminde köklü, merkez bir ülke olarak kabul edilebileceğinden dolayı Türkiye'deki durumun belirlenerek Almanya'daki flüt öğretimi ile karşılaştırılmasıyla Türkiye'deki flüt öğretimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülməsi sebebiyle tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunun ölçütü müzik öğretmeni yetiştiren programlarda çalışan flüt eğitimcisi olmalarıdır. Flüt eğitimcilerinin araştırmaya gönüllü olarak katılmaları esastır. Türkiye'de 60 eğitim fakültesi olan üniversite bulunmaktadır. Bu eğitim fakültelerinin 38'inde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı bulunmaktadır. Bunlardan 22'si aktiftir ve 19'unda toplam 24 flüt eğitimcisi bulunmaktadır. Araştırmanın verileri için 24 flüt eğitimcisine flüt öğretimi anketi gönderilmiş fakat Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Niğde üniversitesi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nde görev yapan 16 flüt eğitimcisi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir.

Almanya'da 14 müzik öğretmeni yetiştiren kurum bulunmaktadır. Bu kurumlarda görev yapan flüt eğitimcilerine flüt öğretimi anketi gönderilmiş fakat bunlardan 5'indeki 10 flüt eğitimcisi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu kurumlar: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Musikhochschule Lübeck, Hochschule für Musik und Theater München, Musikhochschule Münster'dir. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma grubunu; Türkiye'deki 16, Almanya'daki 10 flüt eğitimcisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ülkelere göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Flüt eğitimcilerinin ülkelere göre dağılımı

Ülke	<i>f</i>	%
Türkiye	16	61.5
Almanya	10	38.5
Toplam	26	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, flüt eğitimcilerinin % 61,5’ini Türkiye, % 38,5’ini ise Almanya’daki flüt eğitimcileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için flüt öğretimi anketi (EK-2) oluşturulmuştur. Anket; bir flüt eğitimcisi, bir flüt sanatçısı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere 3 uzmanın görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Ankette; 20 adet 5’li likert tipi, 3 adet uzun cevaplı açık uçlu, 4 adet kısa cevaplı açık uçlu, 34 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Çalışmanın Almanya boyutu için flüt öğretimi anketinin Almanca’ya çevirisi yapılmış ve bu çevirinin Almanya doğumlu Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Opera Anasanat Dalı korrepetisyon dersi öğretim elemanı ve Almanya Hochschule für Musik “Hanns Eisler” Berlin’de öğrenim görmüş bir flüt sanatçısı tarafından kontrolü yapılmıştır. Flüt öğretimi anketinde;

1. Birinci alt amacın gerçekleştirilmesi için literatürdeki tüm flüt öğretimi konuları tarama yapılarak belirlenmiş, bu konular içerisinden flüt eğitimcilerinin konuların öğretimi ile ilgili metodolojilerini ortaya koyması amaçlananlar uzman görüşleri dahilinde seçilerek çıkarılmıştır. Geriye kalan 31 adet flüt öğretimi konusu çoktan seçmeli olarak flüt öğretmenlerine yöneltilmiştir.
2. İkinci alt problemin cevaplanması için literatür taraması sonucu elde edilen bu konuların öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde; Kürklü’nün (2010) doktora tezinde, flüt eğitimcilerinin görüşleri dahilinde belirlediği öğretim yöntemleri referans alınmıştır. Ankette; bu kapsamda oluşturulan yirmi adet soru bulunmaktadır.
3. Üçüncü alt problemin gerçekleştirilmesi için flüt öğretimindeki temel çalışma becerileri kapsamında belirlenen; dudak pozisyonu, tutuş ve parmak pozisyonları ve temel dil vurma tekniği ile ilgili soruları içeren 3 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir.

4. Dördüncü alt problemin gerçekleştirilmesi için günlük egzersiz durumlarının belirlenmesinde nefes egzersizleri, ton egzersizleri, gam, arpej, aralık çalışmaları, etüt çalışmaları ve eser çalışmalarını içeren 5 alt boyut oluşturulmuş ve bu alt boyutların 1 günlük zaman dilimine paylaştırılmasını içeren 1 adet soruya yer verilmiştir.
5. Beşinci alt problemin gerçekleştirilmesi için kullanılan kaynaklar literatürdeki tüm kaynaklar taranarak belirlenen “ton geliştirme ve sonorite” çalışmalarında kullanılan, “dizi, arpej ve aralık” çalışmalarında kullanılan ve “etüt” çalışmalarında kullanılan olmak üzere 3 alt başlıkta ele alınan kaynakları içeren 3 adet seçmeli soruya yer verilmiştir.
6. Altıncı alt problemin cevaplanması öğrencilerin bir öğretim yılı içinde solo ve grup konserlerine katılma durumlarını içeren 2 adet soruya yer verilmiştir.
7. Yedinci alt problemin cevaplanması için ölçme değerlendirme durumlarını belirlemek amacıyla 1 adet 10 alt boyutu bulunan kısa cevaplı soruya yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için oluşturulan flüt öğretimi anketi; Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren üniversitelerdeki flüt öğretmenlerine, Google Drive yoluyla hazırlanarak, Almanya’da müzik öğretmeni yetiştiren üniversitelerdeki flüt öğretmenlerine ise Survey Monkey (www.surveymonkey.com) adlı anket oluşturma sitesi yoluyla hazırlanarak gönderilmiş, yanıtlar online olarak toplanmıştır. Çalışmada kullanılan diğer veri toplama yöntemi de literatür taramasıdır.

Şekil 1. Survey Monkey sitesinde hazırlanan Almanca anket örneği

Verilerin Analizi

Bu bölümde alt problemlerin test edilmesine ilişkin istatistiksel testler ve nitel analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada elde edilen nicel sonuçlar tablolar halinde verilerek betimsel yorumlamalar yüzdelere ve ortalamalara bağlı olarak yapılmıştır. Tablolar her iki ülkenin karşılaştırılabilmesi için Almanya ve Türkiye’ye ait sonuçları yan yana sunmaktadır.

Araştırmanın nitel analizleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Flüt eğitimcilerinin anket sorularına verdiği cevaplardan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. “Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227).

Bu araştırmada anket ile elde edilen nitel verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir:

- Verilerin çözümlenmesi

- Verilerin düzenlenmesi
- Kodların belirlenmesi
- Kodlara göre verilerin organize edilmesi
- Temaların oluşturulması

Bu doğrultuda flüt öğretimi anketi yoluyla, araştırmanın 3. alt amacının gerçekleştirilmesi amacıyla sorulan 3 adet açık uçlu sorudan elde edilen veriler flüt eğitimcilerinin dudak pozisyonu, tutuş ve duruş, dil vuruşu ve ölçme değerlendirme hakkındaki görüşlerinin incelenmesinde derinlemesine bilgi edinmeye olanak sağlamıştır. Temalar ve kodlar belirlenirken Miles ve Huberman (1994), Strauss ve Corbin'den (1990) yararlanılmıştır. Veri analiz sürecinde temalar belirlenirken; flüt eğitimcilerinin verdiği cevaplar araştırmacılar ve bağımsız bir uzman tarafından incelenmiştir. Temalar; araştırma soruları kapsamında belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için araştırma süresince gerçekleştirilen tüm karar verme aşamalarını ve kullanılan tüm stratejileri en iyi şekilde ortaya koymak gerekmektedir (Yıldırım, 2010). Bilgisayar ortamına aktarılarak transkript edilen veriler birkaç kez satır satır okunmuştur. Anlamlı metinlere yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. İlgili literatür dayanak oluşturacak şekilde temalar oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler okunurken araştırmacılar tarafından sistematik olarak ve tekrarlanarak, bütün kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Veriler transkript edildikten sonra, iç geçerliliği artırmak için katılımcılarla birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak için ise bulguların ayrıntılı betimlenmesi yoluna gidilmiştir. Bununla birlikte; tüm veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve temalar üzerinde ortak bir kanıya ulaşılmıştır.

Araştırmanın flüt öğretimi anketi yoluyla elde edilen 1, 2, 4, 5, 6, ve 7. alt amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla hazırlanan 58 sorudan elde edilen nicel verilerinin analizi için ilk olarak *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Ölçekte yer alan boyutlar normal dağılıma sahip bir kitleden gelmediği için iki grubun karşılaştırılmasında *Mann-Whitney U testi* kullanılmıştır. Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi için aynı zamanda frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Çalışmada yer alan analizler için IBM SPSS 20.0 paket programları kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemlerine cevap bulmakta kullanılmak üzere nicel ve nitel analizler yoluyla elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

1.alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2. Flüt Öğretimi Konularına Yer Verilme Durumlarının Ülkeye ve Öğretim Yılına Göre Dağılımı

Konular	Türkiye					Almanya			
		1.yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl	1.yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl
Nefes çalışmaları	<i>f</i>	16	9	7	7	9	7	3	1
	%	41,0	23,1	17,9	17,9	45,0	35,0	15,0	5,0
Vibrato tekniği	<i>f</i>	3	7	12	9	3	2	7	6
	%	9,7	22,6	38,7	29,0	16,7	11,1	38,9	33,3
Sonorite çalışması	<i>f</i>	8	14	8	8	3	2	8	7
	%	21,1	36,8	21,1	21,1	15,0	10,0	40,0	35,0
Çift dil tekniği	<i>f</i>	3	8	11	8	3	1	4	6
	%	10,0	26,7	36,7	26,7	21,4	7,1	28,6	42,9
Üç dil tekniği	<i>f</i>	0	7	10	7	2	1	4	6
	%	0,0	29,2	41,7	29,2	15,4	7,7	30,8	46,2
Kurbağa dili tekniği	<i>f</i>	3	0	4	8	2	2	3	5
	%	20,0	0,0	26,7	53,3	16,7	16,7	25,0	41,7
Modern flüt çalma teknikleri (en küçük aralıklar)	<i>f</i>	4	2	7	8	0	2	2	5
	%	19,0	9,5	33,3	38,1	0,0	22,2	22,2	55,6
Modern flüt çalma teknikleri (ısıklık sesleri)	<i>f</i>	3	0	4	8	0	2	4	7
	%	20,0	0,0	26,7	53,3	0,0	15,4	30,8	53,8
Modern flüt çalma teknikleri (glisando)	<i>f</i>	3	0	5	8	3	0	3	5
	%	18,8	0,0	31,2	50,0	27,3	0,0	27,3	45,5

Tablo 2. (Devamı). Flüt Öğretimi Konularına Yer Verilme Durumlarının Ülkeye ve Öğretim Yılına Göre Dağılımı

Konular	Türkiye					Almanya			
		1.yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl	1.yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl
Modern flüt çalma teknikleri (multiphonics)	<i>f</i>	2	4	5	5	1	1	3	8
	%	12,5	25,0	31,2	31,2	7,7	7,7	23,1	61,5
Modern flüt çalma teknikleri (throat tuning)	<i>f</i>	3	4	4	3	1	1	2	4
	%	21,4	28,6	28,6	21,4	12,5	12,5	25,0	50,0
Modern flüt çalma teknikleri (doğal armonikler)	<i>f</i>	5	4	4	8	3	0	7	7
	%	23,8	19,0	19,0	38,1	17,6	0,0	41,2	41,2
Aralık çalışması	<i>f</i>	12	15	10	8	3	2	7	6
	%	26,7	33,3	22,2	17,8	16,7	11,1	38,9	33,3
Arpej çalışması	<i>f</i>	11	14	11	9	3	1	7	6
	%	24,4	31,1	24,4	20,0	17,6	5,9	41,2	35,3
Değiştirici işaret almayan diziler	<i>f</i>	12	6	5	4	2	1	6	6
	%	44,4	22,2	18,5	14,8	13,3	6,7	40,0	40,0
Tek diyez alan diziler	<i>f</i>	13	6	3	2	2	1	6	6
	%	54,2	25,0	12,5	8,3	13,3	6,7	40,0	40,0
Tek bemol alan diziler	<i>f</i>	13	4	5	2	2	1	6	6
	%	54,2	16,7	20,8	8,3	13,3	6,7	40,0	40,0
İki diyez alan diziler	<i>f</i>	11	5	5	2	2	1	6	4
	%	47,8	21,7	21,7	8,7	15,4	7,7	46,2	30,8
İki bemol alan diziler	<i>f</i>	11	5	4	3	2	1	7	5
	%	47,8	21,7	17,4	13,0	13,3	6,7	46,7	33,3
Üç diyez alan diziler	<i>f</i>	6	7	6	4	2	1	7	5
	%	26,1	30,4	26,1	17,4	13,3	6,7	46,7	33,3
Üç bemol alan diziler	<i>f</i>	6	6	5	5	2	1	7	5
	%	27,3	27,3	22,7	22,7	13,3	6,7	46,7	33,3
Dört diyez alan diziler	<i>f</i>	3	9	7	8	2	1	4	7
	%	11,1	33,3	25,9	29,6	14,3	7,1	28,6	50,0
Dört bemol alan majör dizi	<i>f</i>	4	9	8	6	2	1	4	7
	%	14,8	33,3	29,6	22,2	14,3	7,1	28,6	50,0
Beş diyez alan diziler	<i>f</i>	5	5	8	6	2	1	4	7
	%	20,8	20,8	33,3	25,0	14,3	7,1	28,6	50,0
Beş bemol alan diziler	<i>f</i>	3	7	8	7	2	1	3	7
	%	12,0	28,0	32,0	28,0	15,4	7,7	23,1	53,8
Altı diyez alan diziler	<i>f</i>	1	4	8	6	2	0	3	7
	%	5,3	21,1	42,1	31,6	16,7	0,0	25,0	58,3

Tablo 2. (Devamı). Flüt Öğretimi Konularına Yer Verilme Durumlarının Ülkeye ve Öğretim Yılına Göre Dağılımı

Konular	Türkiye					Almanya			
		1.yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl	1.yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl
Altı bemol alan dizi	<i>f</i>	0	5	7	8	2	0	1	6
	<i>%</i>	0,0	25,0	35,0	40,0	22,2	0,0	11,1	66,7
Yedi diyez alan diziler	<i>f</i>	0	3	6	8	3	1	4	5
	<i>%</i>	0,0	17,6	35,3	47,1	23,1	7,7	30,8	38,5
Yedi bemol alan diziler	<i>f</i>	0	3	7	7	3	0	4	5
	<i>%</i>	0,0	17,6	41,2	41,2	25,0	0,0	33,3	41,7
Kromatik diziler	<i>f</i>	3	9	12	13	4	1	4	5
	<i>%</i>	8,1	24,3	32,4	35,1	28,6	7,1	28,6	35,7
Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini elde etmede kullanılacak teknikler.	<i>f</i>	4	9	10	12	4	1	5	4
	<i>%</i>	11,4	25,7	28,6	34,3	28,6	7,1	35,7	28,6

Tablo 3. Flüt Öğretimi Konularına Yer Verilme Durumlarının Ülkeye ve Öğretim Yılına Göre Dağılımı

1. yıl		2. yıl		3. yıl		4. yıl	
Türkiye	Almanya	Türkiye	Almanya	Türkiye	Almanya	Türkiye	Almanya
-Nefes çalışması	-Nefes çalışması	-Sonorite çalışması		-Çift dil tekniği	-Sonorite çalışması	-Kurbağa dili tekniği	-Kurbağa dili tekniği
Değiştirici işaret almayan diziler		-Aralık çalışması		Üç dil tekniği	-Aralık çalışması	- En küçük aralıklar çalma tekniği	- En küçük aralıklar çalma tekniği
-Tek diyez, tek bemol alan diziler		-Arpej çalışması		--Vibrato tekniği	çalışması	- Isık sesleri çalma tekniği	-Isık sesleri çalma tekniği
-İki diyez, iki bemol alan diziler		-Üç diyez, üç bemol alan diziler		- Doğal armonikler çalma tekniği	-Vibrato tekniği	- Glisando çalma tekniği	- Glisando çalma tekniği
-Üç bemol alan diziler		-Dört diyez, dört bemol alan diziler		- Throat tuning çalma tekniği	-Doğal armonikler çalma tekniği	-Multiphonics çalma tekniği	-Multiphonics çalma tekniği
				- Beş diyez, beş bemol alan diziler	Değiştirici işaret almayan diziler	-Altı bemol alan diziler	Altı bemol alan diziler
				-Altı diyez, altı bemol alan diziler	-Tek diyez, tek bemol alan diziler	-Yedi diyez, yedi bemol alan diziler	-Yedi diyez, yedi bemol alan diziler
				- İki diyez, iki bemol alan diziler	-Tek diyez, tek bemol alan diziler	-Kromatik diziler	-Kromatik diziler
				- Üç diyez, üç bemol alan diziler	-Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini elde etmede kullanılacak teknikler.	- Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini elde etmede kullanılacak teknikler.	- Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini elde etmede kullanılacak teknikler.
						- Çift dil tekniği	- Çift dil tekniği
						- Üç dil tekniği	- Üç dil tekniği
						- Throat tuning	- Throat tuning
						çalma tekniği	çalma tekniği
						- Doğal armonikler	- Doğal armonikler
						çalma tekniği	çalma tekniği
						-Değiştirici işaret almayan	-Değiştirici işaret almayan
						-Tek bemol alan diziler	-Tek bemol alan diziler
						-Dört diyez, dört bemol alan diziler	-Dört diyez, dört bemol alan diziler
						-Beş diyez, beş bemol alan diziler	-Beş diyez, beş bemol alan diziler
						-Altı diyez alan diziler	-Altı diyez alan diziler

Tablo 3 incelendiğinde nefes çalışmalarının Türkiye’de (%41), ve Almanya’da (%45) 1. yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Vibrato tekniğinin her iki ülke için (38,7), (38,9) 3. yıl ve daha sonrasında yoğunluk kazandığı görülmektedir. Kurbağa dili tekniği ise her iki ülkede

de (53,3), (41,7) 4. yılda yoğun olarak verilmektedir. En küçük aralıklar (38,1), (55,6), ıslık sesleri (53,3), (53,8), glisando (50,0), (45,5) çalma tekniklerinin her iki ülke için 4. yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Multiphonics çalma tekniklerinin Türkiye’de (31,2) 3. ve 4. yıl, Almanya’da (61,5) 4. yıl, doğal armonikler Türkiye’de (38,1) 4. yıl, Almanya’da (41,2) 3. ve 4. yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Altı bemol alan dizilerde ise Türkiye’de ve Almanya’da 4. yılda yoğunlaşma görülmektedir. Yedi diyez ve yedi bemol alan ve kromatik dizilerde her iki ülke için öğretimin 4. yılda yoğunlaştığı söylenebilir

Sonorite çalışmaları Türkiye’de 2. yılda yoğun olarak verilmektedir (%36.8). Almanya’da sonosite çalışmaları ise 3. (%40) ve 4. (%35) yılda daha yoğun olarak yer almaktadır. Aralık çalışması ise Türkiye’de 2. yılda yoğun olarak verilirken (%33.3), Almanya’da 3. yılda yoğun olarak verilmektedir (%38.9). Türkiye’de arpej çalışması 2. yılda daha yoğun bir şekilde verilirken (%31.1), Almanya’da 3. yılda daha yoğun verilmektedir (%41.2). Üç diyez alan diziler Türkiye’de 2. yılda daha yoğun bir şekilde öğretilirken (%30.4), Almanya’da 3. yılda öğretilmektedir (%46.7). Üç bemol alan dizilerin öğretiminde Türkiye’de 1. ve 2. yılda biraz daha yoğunluk görülürken, Almanya’da 3. yılda yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Çift dil tekniği Türkiye’de 3. yılda yoğun olarak verilirken (%36.7), Almanya’da 4. yılda verilmektedir (%42.9). Benzer durum üç dil tekniği için de geçerlidir. Beş diyez alan, beş bemol alan ve altı diyez alan dizilerde Türkiye’de 3. yılda yoğunlaşma görülürken, Almanya’da 4. yılda yoğunlaşma görülmektedir. Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini elde etmede kullanılacak teknikler konusunun öğretiminin Türkiye’de (34,3) 4. yıl, Almanya’da (35,7) 3. yılda yoğunlaştığı görülmektedir.

Tek diyez alan diziler, tek bemol alan diziler, iki diyez alan diziler ve iki bemol alan diziler Türkiye’de yoğun olarak 1. yılda gösterilirken, Almanya’da 3. ve 4. yılda yoğun olarak öğretilmektedir. Dört diyez alan diziler ve dört bemol alan dizilerde Türkiye’de 2. yılda yoğunlaşma görülürken (%33.3), Almanya’da 4. yılda yoğunlaşma görülmektedir (%50). Değiştirici işaret almayan dizilerin öğretimi Türkiye’de (44,4) 1. yılda yoğunlaşırken, Almanya’da (40,0) 3. ve 4. yılda yoğunlaşmaktadır.

2.alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4. Flütün Tarihçesi Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	0	1	2	5	8	2	1	2	0	5
	%	0,0	6,3	12,5	31,3	50,0	20,0	10,0	20,0	0,0	50,0
Soru-cevap yöntemi	f	0	0	6	6	4	1	1	2	6	0
	%	0,0	0,0	37,5	37,5	25,0	10,0	10,0	20,0	60,0	0,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	1	0	2	9	4	6	2	2	0	0
	%	6,3	0,0	12,5	56,3	25,0	60,0	20,0	20,0	0,0	0,0
İşbirlikli öğretim Yöntemi	f	3	4	2	5	2	7	2	0	1	0
	%	18,8	25,0	12,5	31,3	12,5	70,0	20,0	0,0	10,0	0,0
Problem çözme yöntemi	f	5	1	4	5	1	7	2	1	0	0
	%	31,3	6,3	25,0	31,3	6,3	70,0	20,0	10,0	0,0	0,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	3	1	3	3	6	5	4	1	0	0
	%	18,8	6,3	18,8	18,8	37,5	50,0	40,0	10,0	0,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	9	2	3	1	1	7	2	1	0	0
	%	56,3	12,5	18,8	6,3	6,3	70,0	20,0	10,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	5	1	1	3	6	6	3	1	0	0
	%	31,3	6,3	6,3	18,8	37,5	60,0	30,0	10,0	0,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	12	1	3	0	0	9	0	1	0	0
	%	75,0	6,3	18,8	0,0	0,0	90,0	0,0	10,0	0,0	0,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi flütün tarihçesi öğretilirken en az kullanılan yöntem hem Türkiye’de (75,) hem de Almanya’da (90,) harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim

yöntemidir. İkinci sırada en az kullanılan yöntem, Türkiye’de gezi-gözlem-inceleme yöntemi Almanya’da ise gezi-gözlem-inceleme yöntemi, problem çözme yöntemi ve işbirlikli öğretim yöntemidir. En çok kullanılan yöntem ise Türkiye’de ilk sırada (50,) anlatım yöntemi, ikinci sırada (56,) araştırma/inceleme yöntemidir. Almanya’da ise il sırada (50,) anlatım yöntemi, ikinci sırada (60,) soru-cevap yöntemidir. Genel olarak tablo incelendiğinde tabloda verilen yöntemlerin Almanya’da daha düşük kullanım düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Flütün Yapısal Özellikleri Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	1	0		7	8	2	2	1	1	4
	%	6,3	0,0		43,8	50,0	20,0	20,0	10,0	10,0	40,0
Soru-cevap yöntemi	f	1	1	6	4	4	1	2	2	5	0
	%	6,3	6,3	37,5	25,0	25,0	10,0	20,0	20,0	50,0	0,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	2	0	7	4	3	9	1	0	0	0
	%	12,5	0,0	43,8	25,0	18,8	90,0	10,0	0,0	0,0	0,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	2	4	5	2	3	6	3	0	0	1
	%	12,5	25,0	31,3	12,5	18,8	60,0	30,0	0,0	0,0	10,0
Problem çözme yöntemi	f	4	3	5	2	2	8	2	0	0	0
	%	25,0	18,8	31,3	12,5	12,5	80,0	20,0	0,0	0,0	0,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	1	1	2	2	10	6	4	0	0	0
	%	6,3	6,3	12,5	12,5	62,5	60,0	40,0	0,0	0,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	6	5	4	0	1	10		0	0	0
	%	37,5	31,3	25,0	0,0	6,3	100,0		0,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretimi yöntemi	f	5	1	2	2	6	9	1	0	0	0
	%	31,3	6,3	12,5	12,5	37,5	90,0	10,0	0,0	0,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretimi yöntemi	f	13	0	2	0	1	9	1	0	0	0
	%	81,3	0,0	12,5	0,0	6,3	90,0	10,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi hem Türkiye (81,3) hem de Almanya’da (90,3) harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi en az kullanılan yöntemdir.

Flütün yapısal özellikleri öğretilirken birçok yöntem Almanya’da çok az uygulanmaktadır. Örneğin, gezi-gözlem-inceleme yöntemi Almanya’da hiç uygulanmazken Türkiye’de yoğun bir şekilde uygulanmaktadır. Almanya’da en çok kullanılan yöntem anlatım yöntemi (40,) ile soru-cevap yöntemi (50,) olarak görülmektedir. Türkiye’de ise gösteri, demonstrasyon yöntemi (62,5) ön plana çıkmaktadır.

Tablo 6. Flütün Bakım ve Onarımı Özellikleri Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	0	1	2	5	8	1	2	4	2	1
	%	0,0	6,3	12,5	31,3	50,0	10,0	20,0	40,0	20,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	0	5	3	4	4	0	1	2	5	2
	%	0,0	31,3	18,8	25,0	25,0	0,0	10,0	20,0	50,0	20,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	2	3	5	2	4	10	0	0	0	0
	%	12,5	18,8	31,3	12,5	25,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	2	4	2	4	4	8	0	0	0	2
	%	12,5	25,0	12,5	25,0	25,0	80,0	0,0	0,0	0,0	20,0
Problem çözme yöntemi	f	3	2	3	6	2	7	3	0	0	0
	%	18,8	12,5	18,8	37,5	12,5	70,0	30,0	0,0	0,0	0,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	1	2	1	12	4	0	3	3	0
	%	0,0	6,3	12,5	6,3	75,0	40,0	0,0	30,0	30,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	6	4	3	2	1	8	1	0	1	0
	%	37,5	25,0	18,8	12,5	6,3	80,0	10,0	0,0	10,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	4	3	1	2	6	10	0	0	0	0
	%	25,0	18,8	6,3	12,5	37,5	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	12	2	1	1	0	10	0	0	0	0
	%	75,0	12,5	6,3	6,3	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi flütün bakım ve onarım özellikleri öğretilirken bazı yöntemlerin Almanya’da hiç öğretilmediği görülmektedir. Araştırma/inceleme yöntemi, çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi ve harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi Almanya’da hiç uygulanmamaktadır. Türkiye’de ise en az (75,) uygulanan yöntem yine harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Türkiye’de en çok (75,) kullanılan yöntem ise gösteri, demonstrasyon yöntemi olarak görülmektedir. Almanya’da en çok (50,) kullanılan yöntem ise soru-cevap yöntemidir.

Tablo 7. Flütte Duruş Pozisyonu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	0	1	3	4	8	0	4	4	1	1
	%	0,0	6,3	18,8	25,0	50,0	0,0	40,0	40,0	10,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	2	2	5	2	5	2	2	1	4	1
	%	12,5	12,5	31,3	12,5	31,3	20,0	20,0	10,0	40,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	4	2	6	0	4	6	3	0	1	0
	%	25,0	12,5	37,5	0,0	25,0	60,0	30,0	0,0	10,0	0,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	3	5	1	1	6	6	2	1	1	0
	%	18,8	31,3	6,3	6,3	37,5	60,0	20,0	10,0	10,0	0,0
Problem çözme yöntemi	f	2	1	6	1	6	5	3	0	1	1
	%	12,5	6,3	37,5	6,3	37,5	50,0	30,0	0,0	10,0	10,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	1	0	0	15	6	0	1	3	0
	%	0,0	6,3	0,0	0,0	93,8	60,0	0,0	10,0	30,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	6	4	5	0	1	9	1	0	0	0
	%	37,5	25,0	31,3	0,0	6,3	90,0	10,0	0,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1	0	0	4	11	8	2	0	0	0
	%	6,3	0,0	0,0	25,0	68,8	80,0	20,0	0,0	0,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	12	2	1	0	1	10	0	0	0	0
	%	75,0	12,5	6,3	0,0	6,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi hem Türkiye (75,) hem de Almanya’da (100,) en az kullanılan yöntem harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi olarak görülmektedir.

Flütte duruş pozisyonu öğretilirken kullanılan yöntemlerin Türkiye’deki kullanım sıklıkları Almanya’ya göre daha yüksektir. Almanya’da en sık (40,) kullanılan yöntem soru-cevap yöntemi olarak görülürken Türkiye’de gösteri, demonstrasyon yöntemi büyük bir oranda (93,8) kullanılmaktadır.

Tablo 8. Flütte Nefes Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f			1	6	9	3		4	2	1
	%			6,3	37,5	56,3	30,0		40,0	20,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	2	2	2	5	5	4	1		4	1
	%	12,5	12,5	12,5	31,3	31,3	40,0	10,0		40,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	3	2	3	4	4	4	1	1	3	1
	%	18,8	12,5	18,8	25,0	25,0	40,0	10,0	10,0	30,0	10,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	4	2	3	3	4	7		2	0	1
	%	25,0	12,5	18,8	18,8	25,0	70,0		20,0	0,0	10,0
Problem çözme yöntemi	f	2	1	4	3	6	3	4	0	2	1
	%	12,5	6,3	25,0	18,8	37,5	30,0	40,0	0,0	20,0	10,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	0	1	1	14	3	0	3	4	0
	%	0,0	0,0	6,3	6,3	87,5	30,0	0,0	30,0	40,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	1	3	2	2	10	0	0	0	0
	%	50,0	6,3	18,8	12,5	12,5	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1	0	0	2	13	9	0	0	1	0
	%	6,3	0,0	0,0	12,5	81,3	90,0	0,0	0,0	10,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	13	2	1	0	0	10	0	0	0	0
	%	81,3	12,5	6,3	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi flütte nefes tekniği öğretilirken kullanılan yöntemlerin Türkiye’deki kullanım sıklıkları Almanya’ya göre daha yüksektir. Almanya’da en sık (40,) kullanılan yöntem soru-cevap yöntemi olarak görülürken Türkiye’de gösteri, demonstrasyon (87,5) ve çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemleri (81,3) büyük oranda kullanılmaktadır. Bunu anlatım yöntemi takip etmektedir. Türkiye’de en az (81,3) kullanılan yöntem harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Gezi-gözlem-inceleme yöntemi (100,) ile harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi (100,) Almanya’da hiç kullanılmamaktadır.

Tablo 9. Flütte Dudak Pozisyonu ve Ses Üfleme Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f		1	2	6	7			3	5	2
	%		6,3	12,5	37,5	43,8			30,0	50,0	20,0
Soru-cevap yöntemi	f	1	3	5	1	6	1		2	6	1
	%	6,3	18,8	31,3	6,3	37,5	10,0		20,0	60,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	2	4	5	1	4	4	5		1	
	%	12,5	25,0	31,3	6,3	25,0	40,0	50,0		10,0	
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	3	3	2		8	9			1	
	%	18,8	18,8	12,5		50,0	90,0			10,0	
Problem çözme yöntemi	f	1	2	6	1	6	2	5	1	1	1
	%	6,3	12,5	37,5	6,3	37,5	20,0	50,0	10,0	10,0	10,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f			1	1	14	2		2	5	1
	%			6,3	6,3	87,5	20,0		20,0	50,0	10,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	7	3	3	1	2	8	2			
	%	43,8	18,8	18,8	6,3	12,5	80,0	20,0			
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1			2	13	8	1		1	
	%	6,3			12,5	81,3	80,0	10,0		10,0	
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	13	3				10				
	%	81,3	18,8				100,0				

Tablo 9’da görüldüğü gibi Flütte dudak pozisyonu ve ses üfleme tekniği öğretilirken Almanya’da en çok kullanılan yöntemin soru-cevap yöntemi (60,), anlatım yöntemi (50,) ve gösteri, demonstrasyon yöntemi (50,) olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise gösteri, demonstrasyon yöntemi (87,5) ve çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi (81,3) en sık kullanılan yöntemlerdir.

Tablo 10. Flütte Dil Vurma Teknikleri Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	0	0	2	7	7	0	1	4	1	4
	%	0,0	0,0	12,5	43,8	43,8	0,0	10,0	40,0	10,0	40,0
Soru-cevap yöntemi	f	1	2	6	2	5	3	0	1	5	1
	%	6,3	12,5	37,5	12,5	31,3	30,0	0,0	10,0	50,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	2	4	4	2	4	3	1	2	1	3
	%	12,5	25,0	25,0	12,5	25,0	30,0	10,0	20,0	10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	4	3	3	1	5	9	1	0	0	0
	%	25,0	18,8	18,8	6,3	31,3	90,0	10,0	0,0	0,0	0,0
Problem çözme yöntemi	f	2	1	5	1	7	7	0	0	3	0
	%	12,5	6,3	31,3	6,3	43,8	70,0	0,0	0,0	30,0	0,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	0	0	3	13	0	0	3	7	0
	%	0,0	0,0	0,0	18,8	81,3	0,0	0,0	30,0	70,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	3	3	1	1	10	0	0	0	0
	%	50,0	18,8	18,8	6,3	6,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1	0	0	2	13	9	0	0	1	0
	%	6,3	0,0	0,0	12,5	81,3	90,0	0,0	0,0	10,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırımlı müzik öğretim yöntemi	f	11	1	0	2	2	10	0	0	0	0
	%	68,8	6,3	0,0	12,5	12,5	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 10’da görüldüğü gibi Flütte dil vurma teknikleri öğretilirken Almanya’da en çok kullanılan yöntemin anlatım yöntemi (40,) ve soru-cevap (50,) yöntemi olduğu

görülmektedir. Türkiye’de ise gösteri, demonstrasyon yöntemi (81,3) ve çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi (81,3) en sık kullanılan yöntemlerdir.

Tablo 11. Flütte Tutuş ve Parmak Pozisyonları Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	1	1	2	4	8	0	3	4	2	1
	%	6,3	6,3	12,5	25,0	50,0	0,0	30,0	40,0	20,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	3	2	3	4	4	2	2	2	2	2
	%	18,8	12,5	18,8	25,0	25,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	3	3	4	2	4	6	0	0	1	3
	%	18,8	18,8	25,0	12,5	25,0	60,0	0,0	0,0	10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	4	4	2	1	5	9	0	0	1	0
	%	25,0	25,0	12,5	6,3	31,3	90,0	0,0	0,0	10,0	0,0
Problem çözme yöntemi	f	3	2	3	2	6	6	1	0	2	1
	%	18,8	12,5	18,8	12,5	37,5	60,0	10,0	0,0	20,0	10,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	1	0	2	13	1	0	3	6	0
	%	0,0	6,3	0,0	12,5	81,3	10,0	0,0	30,0	60,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	2	4	1	1	10	0	0	0	0
	%	50,0	12,5	25,0	6,3	6,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1	0	0	2	13	8	0	2	0	0
	%	6,3	0,0	0,0	12,5	81,3	80,0	0,0	20,0	0,0	0,0
Harflemeli ve rakamlı müzik öğretim yöntemi	f	10	2	1	0	3	10	0	0	0	0
	%	62,5	12,5	6,3	0,0	18,8	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi Flütte tutuş ve parmak pozisyonları öğretilirken Almanya’da en çok (60,) kullanılan yöntemin gösteri, demonstrasyon yöntemi olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise gösteri, demonstrasyon yöntemi (81,3) ve çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi (81,3) en sık kullanılan yöntemlerdir.

Tablo 12. Flütte Bağlı, Bağısız Çalma Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	0	1	4	3	8	0	0	5	4	1
	%	0,0	6,3	25,0	18,8	50,0	0,0	0,0	50,0	40,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	2	5	2	1	6	6	0	1	3	0
	%	12,5	31,3	12,5	6,3	37,5	60,0	0,0	10,0	30,0	0,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	5	3	4	0	4	5	1	0	1	3
	%	31,3	18,8	25,0	0,0	25,0	50,0	10,0	0,0	10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	4	5	2	0	5	7	3	0	0	0
	%	25,0	31,3	12,5	0,0	31,3	70,0	30,0	0,0	0,0	0,0
Problem çözme yöntemi	f	3	1	4	1	7	7	0	1	2	0
	%	18,8	6,3	25,0	6,3	43,8	70,0	0,0	10,0	20,0	0,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	0	2	1	13	1	0	5	4	0
	%	0,0	0,0	12,5	6,3	81,3	10,0	0,0	50,0	40,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	7	3	4	1	1	8	2	0	0	0
	%	43,8	18,8	25,0	6,3	6,3	80,0	20,0	0,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1	0	0	2	13	5	2	2	1	0
	%	6,3	0,0	0,0	12,5	81,3	50,0	20,0	20,0	10,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	12	3	0	1	0	10	0	0	0	0
	%	75,0	18,8	0,0	6,3	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi Flütte bağlı, bağısız çalma tekniği öğretilirken en çok kullanılan yöntem Türkiye’de (81,3) ve Almanya’da (40,) gösteri, demonstrasyon yöntemidir. Almanya’da (40,) anlatım yöntemi, Türkiye’de (81,3) çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi farklı olarak en sık kullanılan yöntemlerdir.

Tablo 13. Flütte Kesik Kesik Çalma Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	1	0	3	4	8	0	2	5	2	1
	%	6,3	0,0	18,8	25,0	50,0	0,0	20,0	50,0	20,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	2	6	0	3	5	1	2	1	5	1
	%	12,5	37,5	0,0	18,8	31,3	10,0	20,0	10,0	50,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	4	4	3	1	4	3	0	3	1	3
	%	25,0	25,0	18,8	6,3	25,0	30,0	0,0	30,0	10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	3	5	1	2	5	6	2	0	2	0
	%	18,8	31,3	6,3	12,5	31,3	60,0	20,0	0,0	20,0	0,0
Problem çözme yöntemi	f	3	3	5	1	4	3	3	2	2	0
	%	18,8	18,8	31,3	6,3	25,0	30,0	30,0	20,0	20,0	0,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	0	2	0	14	1	0	3	6	0
	%	0,0	0,0	12,5	0,0	87,5	10,0	0,0	30,0	60,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	4	3	0	1	10	0	0	0	0
	%	50,0	25,0	18,8	0,0	6,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1	0	0	2	13	7	1	1	1	0
	%	6,3	0,0	0,0	12,5	81,3	70,0	10,0	10,0	10,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	11	2	2	0	1	7	3	0	0	0
	%	68,8	12,5	12,5	0,0	6,3	70,0	30,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 13'te görüldüğü gibi gösteri, demonstrasyon yöntemi flütte kesik kesik çalma tekniği öğretilirken hem Almanya'da (60,) hem de Türkiye'de (87,5) en sık kullanılan yöntemler arasındadır.

Almanya'da farklı olarak çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi çok az (70,) kullanılan yöntemler arasında iken, Türkiye'de ise (81,3) sık kullanılan yöntemler arasındadır. Soru- cevap yöntemi Türkiye'de çok az (37,5) kullanılmakta iken Almanya'da sık (50,) kullanılan yöntemler arasındadır.

Tablo 14. Flütte Kesik ve Vurgulu Çalma Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	1	0	3	4	8	0	1	5	3	1
	%	6,3	0,0	18,8	25,0	50,0	0,0	10,0	50,0	30,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	2	6	2	2	4	3	3	0	3	1
	%	12,5	37,5	12,5	12,5	25,0	30,0	30,0	0,0	30,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	5	2	5	0	4	6	0	0	1	3
	%	31,3	12,5	31,3	0,0	25,0	60,0	0,0	0,0	10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	5	4	2	1	4	6	4	0	0	0
	%	31,3	25,0	12,5	6,3	25,0	60,0	40,0	0,0	0,0	0,0
Problem çözme yöntemi	f	2	3	3	2	6	7	1	0	2	0
	%	12,5	18,8	18,8	12,5	37,5	70,0	10,0	0,0	20,0	0,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	0	2	1	13	0	0	5	5	0
	%	0,0	0,0	12,5	6,3	81,3	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	3	4	0	1	10	0	0	0	0
	%	50,0	18,8	25,0	0,0	6,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1	0	0	3	12	7	0	0	3	0
	%	6,3	0,0	0,0	18,8	75,0	70,0	0,0	0,0	30,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	11	1	2	0	2	10	0	0	0	0
	%	68,8	6,3	12,5	0,0	12,5	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 14’te görüldüğü gibi flütte kesik ve vurgulu çalma tekniği öğretilirken Almanya’da (50,) en çok kullanılan yöntemin gösteri, demonstrasyon yöntemi olduğu söylenebilir. Türkiye’de de (81,3) gösteri, demonstrasyon yöntemi benzerlik gösterirken, çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi farklı olarak Türkiye’de en sık (75,) kullanılan yöntem olarak görülürken, Almanya’da çok az (70,) kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 15. Flütte Vibrato Tekniği Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	1	0	2	4	9	1	0	4	2	3
	%	6,3	0,0	12,5	25,0	56,3	10,0	0,0	40,0	20,0	30,0
Soru-cevap yöntemi	f	2	6	0	4	4	4	1	1	3	1
	%	12,5	37,5	0,0	25,0	25,0	40,0	10,0	10,0	30,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	3	2	6	1	4	7	0	0	2	1
	%	18,8	12,5	37,5	6,3	25,0	70,0	0,0	0,0	20,0	10,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	3	4	2	0	7	9	0	0	1	0
	%	18,8	25,0	12,5	0,0	43,8	90,0	0,0	0,0	10,0	0,0
Problem çözme yöntemi	f	3	2	4	1	6	8	0	0	2	0
	%	18,8	12,5	25,0	6,3	37,5	80,0	0,0	0,0	20,0	0,0
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	0	0	2	2	12	4	0	2	4	0
	%	0,0	0,0	12,5	12,5	75,0	40,0	0,0	20,0	40,0	0,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	5	4	4	2	1	9	0	1	0	0
	%	31,3	25,0	25,0	12,5	6,3	90,0	0,0	10,0	0,0	0,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	0	0	0	2	14	8	0	1	1	0
	%	0,0	0,0	0,0	12,5	87,5	80,0	0,0	10,0	10,0	0,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	11	1	3	0	1	10	0	0	0	0
	%	68,8	6,3	18,8	0,0	6,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tablo 15’te görüldüğü gibi flütte vibrato tekniği öğretilirken Almanya’da en çok (30,) kullanılan yöntemin anlatım yöntemi olduğu söylenebilir. Ayrıca, soru-cevap yöntemi de Almanya’da yoğun olarak (30,) kullanılmaktadır. Türkiye’de ise gösteri, demonstrasyon yöntemi (75,) ve çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi en sık (87,5) kullanılan yöntemler olarak görülmektedir.

Tablo 16. Flütte Diziler Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f		3	5	1	7	2	1	1	5	1
	%		18,8	31,3	6,3	43,8	20,0	10,0	10,0	50,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	2	4	4	1	5	7		1		2
	%	12,5	25,0	25,0	6,3	31,3	70,0		10,0		20,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	4	2	3	4	3	7			2	1
	%	25,0	12,5	18,8	25,0	18,8	70,0			20,0	10,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	4	2	3	2	5	10				
	%	25,0	12,5	18,8	12,5	31,3	100,0				
Problem çözme yöntemi	f	4	4	1	3	4	8			2	
	%	25,0	25,0	6,3	18,8	25,0	80,0			20,0	
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f		1		2	13	2		2	6	
	%		6,3		12,5	81,3	20,0		20,0	60,0	
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	3	3		2	10				
	%	50,0	18,8	18,8		12,5	100,0				
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1			2	13	8				2
	%	6,3			12,5	81,3	80,0				20,0
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	10	1	2	2	1	10				
	%	62,5	6,3	12,5	12,5	6,3	100,0				

Tablo 16’da görüldüğü gibi gösteri, demonstrasyon yöntemi flütte diziler konusu öğretilirken Almanya (60,) ve Türkiye’de (81,3) yoğun olarak kullanılmaktadır.

Almanya’da anlatım yöntemi (50,) Türkiye’de çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi (81,3) en sık kullanılan yöntemler arasındadır.

Tablo 17. Flütte Gürlük Terimlerinin Uygulanması Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f		4		3	9		1	5	3	1
	%		25,0		18,8	56,3		10,0	50,0	30,0	10,0
Soru-cevap yöntemi	f	3	3	3	2	5	6			3	1
	%	18,8	18,8	18,8	12,5	31,3	60,0			30,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	3	3	3	2	5	6			1	3
	%	18,8	18,8	18,8	12,5	31,3	60,0			10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	4	3	3	1	5	4	5	1		
	%	25,0	18,8	18,8	6,3	31,3	40,0	50,0	10,0		
Problem çözme yöntemi	f	3	2	3	2	6	8			2	
	%	18,8	12,5	18,8	12,5	37,5	80,0			20,0	
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	1			3	12	2		1	7	
	%	6,3			18,8	75,0	20,0		10,0	70,0	
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	4	3	1		7	3			
	%	50,0	25,0	18,8	6,3		70,0	30,0			
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1			2	13	8			2	
	%	6,3			12,5	81,3	80,0			20,0	
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	11	1		3	1	10				
	%	68,8	6,3		18,8	6,3	100,0				

Tablo 17’de görüldüğü gibi flütte gürlük terimlerinin uygulanması konusu öğretilirken gösteri, demonstrasyon yöntemi Türkiye’de (75,) ve Almanya’da (70,) yoğun olarak kullanılmaktadır.

Almanya’da en çok kullanılan yöntemin (30,) anlatım yöntemi olduğu söylenebilir. Türkiye’de çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi en sık (81,3) kullanılan yöntem olarak görülmektedir.

Tablo 18. Flütte Trill Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f		3	1	3	9			3	4	3
	%		18,8	6,3	18,8	56,3			30,0	40,0	30,0
Soru-cevap yöntemi	f	3	3	2	3	5	4	2		2	2
	%	18,8	18,8	12,5	18,8	31,3	40,0	20,0		20,0	20,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	4	2	4	1	5	6			1	3
	%	25,0	12,5	25,0	6,3	31,3	60,0			10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	5	2	3	1	5	7	1	2		
	%	31,3	12,5	18,8	6,3	31,3	70,0	10,0	20,0		
Problem çözme yöntemi	f	2	4	4	1	5	8			2	
	%	12,5	25,0	25,0	6,3	31,3	80,0			20,0	
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f				3	13	2		2	6	
	%				18,8	81,3	20,0		20,0	60,0	
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	4	1	3		10				
	%	50,0	25,0	6,3	18,8		100,0				
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1			2	13	8			2	
	%	6,3			12,5	81,3	80,0			20,0	
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	10	2	2	1	1	10				
	%	62,5	12,5	12,5	6,3	6,3	100,0				

Tablo 18’de görüldüğü gibi flütte trill konusu öğretilirken gösteri, demonstrasyon yöntemi Türkiye’de (81,3) ve Almanya’da (60,) yoğun olarak kullanılmaktadır.

Almanya’da en çok (30,) kullanılan yöntemin anlatım yöntemi ve araştırma/inceleme yöntemi (30,) olduğu söylenebilir. Türkiye’de çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi en çok (81,3) kullanılan yöntem olarak görülmektedir. Almanya’da gezi-gözlem-inceleme yöntemi ve harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi hiç kullanılmamaktadır

Tablo 19. Flütte Çeşitli Ses Renklerini ve İfade Terimlerini Elde Etmede Kullanılacak Teknikler Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f		1	3	5	7			3	4	3
	%		6,3	18,8	31,3	43,8			30,0	40,0	30,0
Soru-cevap yöntemi	f	3	1	3	4	5	5		1	3	1
	%	18,8	6,3	18,8	25,0	31,3	50,0		10,0	30,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	3	3	1	3	6	6			1	3
	%	18,8	18,8	6,3	18,8	37,5	60,0			10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	5	3	3	1	4	7	3			
	%	31,3	18,8	18,8	6,3	25,0	70,0	30,0			
Problem çözme yöntemi	f	2	1	6	1	6	8			2	
	%	12,5	6,3	37,5	6,3	37,5	80,0			20,0	
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	1			3	12	2		1	7	
	%	6,3			18,8	75,0	20,0		10,0	70,0	
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	5	4	3	1	3	10				
	%	31,3	25,0	18,8	6,3	18,8	100,0				
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	2			2	12	8			2	
	%	12,5			12,5	75,0	80,0			20,0	
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	11	3	1	1		10				
	%	68,8	18,8	6,3	6,3		100,0				

Tablo 19’da görüldüğü gibi ses renklerini ve ifade terimlerini elde etmede kullanılacak teknikler konusu öğretilirken gösteri, demonstrasyon yöntemi Türkiye’de (75,) ve Almanya’da (70,) yoğun olarak kullanılmaktadır.

Almanya’da en çok kullanılan yöntemin anlatım yöntemi (30,) ve araştırma/inceleme yöntemi (30,) olduğu söylenebilir. Türkiye’de çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi en sık (75,) kullanılan yöntem olarak görülmektedir. Almanya’da gezi-gözlem-

inceleme yöntemi ve harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi hiç kullanılmamaktadır.

Tablo 20. Flütte Sonorite Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f		2	3	4	7			4	2	4
	%		12,5	18,8	25,0	43,8			40,0	20,0	40,0
Soru-cevap yöntemi	f	1	5	3	3	4	2	3		4	1
	%	6,3	31,3	18,8	18,8	25,0	20,0	30,0		40,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	3	3	3	2	5	6			1	3
	%	18,8	18,8	18,8	12,5	31,3	60,0			10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	5	3	2		6	10				
	%	31,3	18,8	12,5		37,5	100,0				
Problem çözme yöntemi	f	3	2	4		7	8			2	
	%	18,8	12,5	25,0		43,8	80,0			20,0	
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f				3	13	2		2	6	
	%				18,8	81,3	20,0		20,0	60,0	
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	8	4	1	3		8	2			
	%	50,0	25,0	6,3	18,8		80,0	20,0			
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1			2	13	9			1	
	%	6,3			12,5	81,3	90,0			10,0	
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	10		4	1	1	10				
	%	62,5		25,0	6,3	6,3	100,0				

Tablo 20’de görüldüğü gibi flütte sonorite konusu öğretilirken çoğu yöntemin Almanya’da çok az kullanıldığı görülmektedir. Almanya’da en sık kullanılan yöntemler anlatım yöntemi (40,) ve soru cevap yöntemi (40,) olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’de ise gösteri, demonstrasyon yöntemi (81,3) ile çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretiminin (81,3) yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 21. Flütte Modern Çalış Teknikleri Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	
Anlatım yöntemi	f		2	4	4	6		5	4	1	
	%		12,5	25,0	25,0	37,5		50,0	40,0	10,0	
Soru-cevap yöntemi	f	2	4	3	2	5	6		2	2	
	%	12,5	25,0	18,8	12,5	31,3	60,0		20,0	20,0	
Araştırma/inceleme yöntemi	f	3	2	6	2	3	5		3	2	
	%	18,8	12,5	37,5	12,5	18,8	50,0		30,0	20,0	
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	3	5	1	1	6	10				
	%	18,8	31,3	6,3	6,3	37,5	100,0				
Problem çözme yöntemi	f	2	4	5	1	4	8		2		
	%	12,5	25,0	31,3	6,3	25,0	80,0		20,0		
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	1		1	1	13	3	2	5		
	%	6,3		6,3	6,3	81,3	30,0	20,0	50,0		
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	6	2	4	2	2	10				
	%	37,5	12,5	25,0	12,5	12,5	100,0				
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1		1	3	11	6	2	2		
	%	6,3		6,3	18,8	68,8	60,0	20,0	20,0		
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	12		2	1	1	10				
	%	75,0		12,5	6,3	6,3	100,0				

Tablo 21’de görüldüğü gibi flütte modern çalış teknikleri öğretilirken Almanya’da en çok (50,) kullanılan yöntemin gösteri, demonstrasyon yöntemi olduğu söylenebilir. Türkiye’de ise gösteri, demonstrasyon yöntemi (81,3) ve çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi (68,8) en sık kullanılan yöntemler olarak görülmektedir. Almanya’da işbirlikli öğretim yöntemi, gezi-gözlem-inceleme yöntemi ve harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi hiç kullanılmamaktadır.

Tablo 22. Flüt Müziğindeki Bestecileri Yorumlama Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ükelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	1	1	1	5	8			4	2	4
	%	6,3	6,3	6,3	31,3	50,0			40,0	20,0	40,0
Soru-cevap yöntemi	f	1	2	2	5	6	5		1	3	1
	%	6,3	12,5	12,5	31,3	37,5	50,0		10,0	30,0	10,0
Araştırma/inceleme yöntemi	f	2			8	6	5		1	1	3
	%	12,5			50,0	37,5	50,0		10,0	10,0	30,0
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	3	3	3	1	6	10				
	%	18,8	18,8	18,8	6,3	37,5	100,0				
Problem çözme yöntemi	f	5	1	5		5	5	3		2	
	%	31,3	6,3	31,3		31,3	50,0	30,0		20,0	
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f	1		1	3	11	2		3	5	
	%	6,3		6,3	18,8	68,8	20,0		30,0	50,0	
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	5		6	2	3	10				
	%	31,3		37,5	12,5	18,8	100,0				
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	2	1		3	10	8		2		
	%	12,5	6,3		18,8	62,5	80,0		20,0		
Harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi	f	13		3			10				
	%	81,3		18,8			100,0				

Tablo 22’de görüldüğü gibi Flüt müziğindeki bestecileri yorumlama konusu öğretilirken işbirlikli öğretim yöntemi, gezi-gözlem-inceleme yöntemi ve harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi Almanya’da hiç kullanılmamaktadır. Almanya’da en çok (40,) kullanılan yöntem anlatım yöntemi olarak görülmektedir. Türkiye’de en az (81,3) kullanılan yöntem harflemeli ve rakamlandırılmalı müzik öğretim yöntemi iken en sık (68,8) kullanılan yöntem olarak gösteri, demonstrasyon yöntemi görülmektedir. Bunu çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi (62,5) takip etmektedir.

Tablo 23. Flütte Müzik Dönemlerine Ait Stil Özelliklerinin Uygulanması Konusu Öğretilirken Kullanılan Yöntemlerin Kullanılma Düzeylerine ve Ülkelere Göre Dağılımı

		Ülke									
		Türkiye					Almanya				
		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen
Anlatım yöntemi	f	1	1		6	8			3	4	3
	%	6,3	6,3		37,5	50,0			30,0	40,0	30,0
Soru-cevap yöntemi	f	2	3		5	6	5	2		3	
	%	12,5	18,8		31,3	37,5	50,0	20,0		30,0	
Araştırma/inceleme yöntemi	f	2		2	5	7	6		3	1	
	%	12,5		12,5	31,3	43,8	60,0		30,0	10,0	
İşbirlikli öğretim yöntemi	f	5	3	2	1	5	10				
	%	31,3	18,8	12,5	6,3	31,3	100,0				
Problem çözme yöntemi	f	2	5	4		5	7	3			
	%	12,5	31,3	25,0		31,3	70,0	30,0			
Gösteri, demonstrasyon yöntemi	f			2	1	13	3		3	3	1
	%			12,5	6,3	81,3	30,0		30,0	30,0	10,0
Gezi-gözlem-inceleme yöntemi	f	5	1	1	4	5	4	5			1
	%	31,3	6,3	6,3	25,0	31,3	40,0	50,0			10,0
Çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi	f	1			4	11	5	1	1	2	1
	%	6,3			25,0	68,8	50,0	10,0	10,0	20,0	10,0
Harflemeli ve rakamlandırımlı müzik öğretim yöntemi	f	9	2	2	2	1	10				
	%	56,3	12,5	12,5	12,5	6,3	100,0				

Tablo 23’te görüldüğü gibi flütte müzik dönemlerine ait stil özelliklerinin uygulanması konusu öğretilirken işbirlikli öğretim yöntemi ve harflemeli ve rakamlandırımlı müzik öğretim yöntemi Almanya’da hiç kullanılmamaktadır. Almanya’da en çok (30,) kullanılan yöntem anlatım yöntemi olarak görülmektedir. Türkiye’de en az (56,3) kullanılan yöntem harflemeli ve rakamlandırımlı müzik öğretim yöntemi iken en sık (81,3) kullanılan yöntem olarak gösteri, demonstrasyon yöntemi görülmektedir. Bunu çalışma/çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi (68,8) takip etmektedir.

Tablo 24. Türkiye ve Almanya'daki Flüt Öğretiminde Konulara Göre Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması İçin Mann-Whitney U Testi

Öğretilen konu	Ülke	N	Ortalama	Ortalama Rank	Rank toplamı	U	p
Flütün tarihçesi	Türkiye	16	3,10	17,59	281,50	14,5**	0,00
	Almanya	10	1,89	6,95	69,50		
Flütün yapısal özellikleri	Türkiye	16	3,10	18,25	292,00	4,0**	0,00
	Almanya	10	1,67	5,90	59,00		
Flütün bakım ve onarımı	Türkiye	16	3,18	18,44	295,00	1,0**	0,00
	Almanya	10	1,87	5,60	56,00		
Flütte duruş pozisyonu	Türkiye	16	3,33	18,44	295,00	1,0**	0,00
	Almanya	10	1,84	5,60	56,00		
Flütte nefes tekniği	Türkiye	16	3,44	18,31	293,00	3,0**	0,00
	Almanya	10	2,04	5,80	58,00		
Flütte dudak pozisyonu ve ses üfleme tekniği	Türkiye	16	3,40	18,13	290,00	6,0**	0,00
	Almanya	10	2,21	6,10	61,00		
Flütte dil vurma teknikleri	Türkiye	16	3,44	18,03	288,50	7,5**	0,00
	Almanya	10	2,21	6,25	62,50		
Flütte tutuş ve parmak pozisyonları	Türkiye	16	3,34	17,78	284,50	11,5**	0,00
	Almanya	10	2,09	6,65	66,50		
Flütte bağlı, bağısız çalma	Türkiye	16	3,24	18,09	289,50	6,5**	0,00
	Almanya	10	2,08	6,15	61,50		
Flütte kesik kesik çalma	Türkiye	16	3,23	17,16	274,50	21,5**	0,00
	Almanya	10	2,33	7,65	76,50		
Flütte kesik ve vurgulu çalma	Türkiye	16	3,22	17,78	284,50	11,5**	0,00
	Almanya	10	2,11	6,65	66,50		
Flütte vibrato tekniğini	Türkiye	16	3,40	18,13	290,00	6,0**	0,00
	Almanya	10	1,93	6,10	61,00		
Flütte diziler	Türkiye	16	3,26	17,94	287,00	9,0**	0,00
	Almanya	10	1,87	6,40	64,00		
Flütte gürlük terimlerinin uygulanması	Türkiye	16	3,30	17,59	281,50	14,5**	0,00
	Almanya	10	2,08	6,95	69,50		
Flütte trill	Türkiye	16	3,31	17,81	285,00	11,0**	0,00
	Almanya	10	2,11	6,60	66,00		
Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini elde etme	Türkiye	16	3,35	17,63	282,00	14,0**	0,00
	Almanya	10	2,09	6,90	69,00		

Tablo 24 (Devamı). Türkiye ve Almanya'daki Flüt Öğretiminde Konulara Göre Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması İçin Mann-Whitney U Testi

Öğretilen konu	Ülke	N	Ortalama	Ortalama Rank	Rank toplamı	U	p
Flütte sonorite	Türkiye	16	3,34	18,00	288,00	8,0**	0,00
	Almanya	10	2,08	6,30	63,00		
Flütte modern çalış teknikleri	Türkiye	16	3,28	17,63	282,00	14,0**	0,00
	Almanya	10	2,02	6,90	69,00		
Flüt müziğindeki bestecileri yorumlama	Türkiye	16	3,44	17,63	282,00	14,0**	0,00
	Almanya	10	2,07	6,90	69,00		
Flütte müzik dönemlerine Ait Stil Özelliklerinin uygulanması	Türkiye	16	3,56	18,34	293,50	2,5**	0,00
	Almanya	10	2,04	5,75	57,50		

* p<0.05; ** p<0.01

Tablo 24 incelendiğinde, öğretilen konular bakımından iki ülke arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($p<0.01$). Ortalama değerleri de incelendiğinde Türkiye'deki flüt öğretiminde konulara göre kullanılan öğretim yöntemlerinin Almanya'ya göre daha fazla uygulandığı görülmektedir.

3.alt probleme ilişkin bulgular

Dudak pozisyonuna ilişkin bulgular

Tablo 25. Dudak Pozisyonu Açısından Türkiye ve Almanya'nın Karşılaştırılması

Dudak pozisyonu	Türkiye		Almanya	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Güler gibi	1	6,3	1	10,0
Üzgün	8	50,0	3	30,0
Diğer	7	43,8	6	60,0
Toplam	16	100,0	10	100,0

Tablo 25'te görüldüğü gibi Türkiye'de en fazla tercih edilen pozisyon üzgün dudak pozisyonudur. Türkiye'de öğretmenlerin %50'si, Almanya'daki öğretmenlerin ise %30'u

bu pozisyonu tercih etmektedir. Almanya’da en çok (%60) tercih edilen pozisyon diğer seçeneğidir.

Türkiye’de dudak pozisyonu konusunda diğer seçeneğine verilen cevaplar incelendiğinde belirlenen kriterler aşağıdaki gibidir;

- Rahat pozisyon
- Kişiyeye göre belirlenen pozisyon

Bu duruma uygun örnekler aşağıdaki gibidir:

TÖ1. Dudak ve yanakların rahat olduğu pozisyon

TÖ2. Serbest pozisyon (doğal duruş korunarak)

TÖ3. Üst dudağın ön iki diş ile örtüşük olduğu hafifçe gülümseyen rahat pozisyon.

TÖ4. Öğrencinin dudak yapısına göre pozisyon belirliyorum. Öğrencilerin serbest bir pozisyona sahip olmaları önemli. Ancak bazı durumlarda hafif gerginlik mecburi oluyor (fiziksel yapı ile ilgili).

TÖ5. Öğrencinin temiz ve net ses elde ettiği pozisyonun, kendisi için en doğru konum olduğunu düşünüyorum. Zira her öğrencinin fizyolojik yapısı farklı ve gerek "a" gerekse "b" seçeneğindeki pozisyonlar geçerli olmayabiliyor. Tabii ki ufak yönlendirmelerim oluyor ama bu tamamen öğrencinin dudak yapısı ve üfleme şekline göre değişiyor

TÖ6. Fiziksel özelliklerine uygun doğal

TÖ7. En iyi tonu elde ettiği dudak pozisyonunu keşfetmesi için sıcak nefes, soğuk nefes elde edilecek pozisyon şeklinde tanımlarım

Almanya’da dudak pozisyonu konusunda diğer seçeneğine verilen cevaplar incelendiğinde belirlenen kriterler aşağıdaki gibidir;

- Ses perdesine göre
- Kişiyeye göre belirlenen pozisyon

Bu duruma uygun örnekler aşağıdaki gibidir;

Ö1. Tona, ses perdesine, dinamiklere bağlıdır. Temel pozisyonda somurtur gibi, tiz pozisyon ve piyano çalılarda gergin olabilir.

Ö2. Ağız içi geniş olsun ama biraz daha dudak yanlara doğru gergin olmalı ve ağız içinde sesli E sunumu olmalı. Üçüncü oktavda ağız içi Ö ile daha geniş açılır.

Ö3. İkisi de olabilir kişiye göre

Ö4. Kulağa nasıl daha iyi geliyorsa, dudaklar kişiye göre şekillendirilir.

Tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin bulgular

Tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde Türkiye’de ölçüt alınan kriterleri aşağıdaki şekilde betimlemek mümkündür.

Tutuş ve parmak pozisyonu açısından vurgulanan kriterleri

- Flüt yere paralel olarak tutulmalı,
- Doğal ve rahat
- Bilek ve parmakların rahat olduğu
- Kişinin anatomisinin dikkate alındığı şekilde sırlamak mümkündür.

Flüt tutuşu konusunda kişinin fiziksel özelliklerine uygun olması vurgulandığını söylemek mümkündür. Flüt çalan öğretmen adayının fiziksel özelliklerine ve anatomik yapısına dikkat edildiği vurgulanmıştır Bu durumu açıklayan örnek aşağıda verilmiştir

TÖ4. Öncelikle rahatlığın ön planda olduğu bir tutuşa sahip olmalarına çalışıyorum. Ellerin doğal tutuş pozisyonunu flüte yansıtıyorum. Flüt tutuşunu kişinin fiziksel yapısına uygun olarak şekillendiriyorum. Önemli olan kişinin flüt pozisyonu aldığında dengeli ve rahat olmasıdır. Aceliteyi etkileyecek ve bedensel rahatsızlıklara sebep olacak bir tutuşa müsaade edilmemelidir.

TÖ8. Parmak pozisyonu için: Parmaklar tuşenin üzerine yerleştirilirken parmak uçları değil parmakların etli kısımları yerleştirilmeli, bilekler kasılmadan parmaklar rahat hareket ettirilmeli. Parmaklar sazdan çok uzak durmamalı ve flüt dengeli tutulmalı. Ayrıca flüt olabildiğince yere paralel tutulmalı, baş dik durmalı ve ayna karşısında çalışmayla bu beceriler pekiştirilmelidir.

TÖ3. Parmakların etli kısımları ile tuşlara basmalarını sağlamak, parmakların tuşlar üzerinden taşmamasını sağlamak esastır. Bunun dışında flütle dengeli durmak, flütü dengede tutan parmakları doğru yerleştirmek vs de geçerlidir.

TÖ4. Öncelikle rahatlığın ön planda olduğu bir tutuşa sahip olmalarına çalışıyorum. Ellerin doğal tutuş pozisyonunu flüte yansıtıyorum. Flüt tutuşunu kişinin fiziksel yapısına uygun olarak şekillendiriyorum. Önemli olan kişinin flüt pozisyonu aldığı anda dengeli ve rahat olmasıdır. Aceliteyi etkileyecek ve bedensel rahatsızlıklara sebep olacak bir tutuşa müsaade edilmemelidir.

Tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde Almanya’da ölçüt alınan kriterleri aşağıdaki şekilde betimlemek mümkündür.

- Sol bilek hafif eğimli olmalı
- Parmaklar rahat hareket etmeli
- Parmak memeleri perdelerin merkez noktasının üstünde olmalı.
- Sol el işaret parmak 3. boğum ve sağ el başparmak yardımıyla denge sağlanmalı.

Almanya’daki katılımcıların Türkiye’deki katılımcıların aksine tutuş ve parmak pozisyonu ile ilgili standartlar belirlediği görülmüştür. Türkiye’deki katılımcılar bireyin anatomik özelliklerine uygun tutuşu vurgularken Almanya’daki katılımcılar belirlenen standart uygulanırken parmak ve bileğin rahat olmasından bahsetmişlerdir. Almanya’daki söz konusu durumu açıklayan örnek aşağıdaki gibidir;

AÖ3. Dudak ve sol elin 3. boğumunun alt kısmı ve sağ elin başparmağı tarafından flütün denge içerisinde tutup parmaklara serbest olarak hareket yeteneği kazandırılmalıdır. Parmak memelerinin perdelerin merkez noktalarına temas etmesi sağlanmalıdır. Sol bilek hafif içe doğru kırılarak sol ve sağ kolun kalkmaması sağlanmalıdır.

Dil vuruşuna ilişkin bulgular

Türkiye’deki katılımcıların dil vuruşuna ilişkin cevapları incelendiğinde,

- Artikülasyon açısından öğrencinin dil, diş ve ağız yapısı dikkate alınmaktadır.
- Artikülasyon genellikle tü, dü şeklindedir. Buradaki amaç öğrencinin rahat olduğu artikülasyonu belirleyebilmek ve rahat ettiği dil tekniğinde ilerlemesini sağlamaktır.
- Dil vuruşu üst ön dişlerin damakla birleştiği noktaya yapılmalıdır.

Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur:

TÖ4. Dil tekniğini öğrencinin yapısına ve tercihinine bağlı olarak şekillendiriyorum. Öğrenciye çeşitli heceleri (tu, tü, du, dü gibi) gösterip uygulamasını sağlıyorum. Sonra

rahat ettiği dil tekniğinde ilerliyoruz. Temelde dilin dişlerle damak birleşim noktasına vurmasına ve dişlerin önüne geçmemesine dikkat ediyorum.

TÖ6. Ön dişlerin arkasından damakla birleştiği yerde "du" diyerek.

TÖ7. Net ve temiz artikülasyon

TÖ9. Tek dil tekniğinde iki nota dilin bir hareketiyle birbirinden ayrılır. Bu dil hareketi pek çok değişik biçimlerde gerekli görülen durumlarda uygulanabilir. Dil ucu “tu-tü, du-dü” hecesi söylerken gırtlaktan itilir, hafif vurulur ve çabuk bir şekilde geri çekilir. Çift dil tekniği öğretiminde “tu-ku, tü-kü, du-gu, düğü” heceleri kullanılır.

TÖ12. Dil üst çenede bulunan öndeki iki kesici dişin arkasına doğru "tu" diyerek vurmalıdır. Öne ve dışarı çıkmamalıdır

Almanya’daki katılımcıların dil vuruşuna ilişkin cevapları incelendiğinde ulaşılan kriterler şu şekildedir;

- Dil dişlerin damakla birleştiği noktaya vurulmalı,
- Dil vuruşu dü hecesiyle yapılmalıdır.

Bu duruma uygun örnekler aşağıdaki gibidir;

AÖ1. Üst dişlerin arkasındaki damaktaki yükseltiye dü olarak vurmak

AÖ2. Dilin ucu hava akımını keser ve dişlerin damağın içine girdiği noktada durur

AÖ3. Dü dü şeklinde vurulmalı

Bazı katılımcılar dilin daha öne vurulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu duruma uygun örnekler aşağıdaki gibidir;

AÖ1. Dil ön (kesici) dişlere çarpmalı

AÖ2. Çok öne vurulmalı

Bazı katılımcılar dilin rahat, kontrollü ve küçük hareketlerle vurduğunda iyi bir artikülasyona ulaşılacağını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin örnek aşağıdaki gibidir;

AÖ3. Gerektiği kadar ama olabildiğince az dil vuruşu olmalı. İyi bir artikülasyon, kontrollü bir dil vuruşu. Eğer ses iyi oturur ve dil vuruşu sırasında gereksiz hava kaybı az olursa iyi bir artikülasyon için çok küçük hassas dil hareketlerine ulaşılır ki büyük dil hareketlerinde genellikle kontrol kaybedilir ve bu durum tam bu nedenle net olmayan bir artikülasyona yol açabilir. Bu nedenle, sık sık artikülasyon tekniği pasajlarının ilk olarak

Legato ve piyanoda uygulanmasını istiyorum. Daha sonra artikülasyon olması gerektiği gibi geliyor.

4.alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 26. Flüt Öğretiminde Bir Günlük Egzersiz Yapma Durumlarının Ülkelere Göre Karşılaştırılması

Egzersiz Türü	Ülke	N	Ortalama	Ortalama Rank	Rank toplamı	U	p
Nefes egzersizleri	Türkiye	16	13,75	15,94	255,00	41,0*	0,04
	Almanya	10	8,70	9,60	96,00		
Ton egzersizleri	Türkiye	16	19,69	15,34	245,50	50,5	0,12
	Almanya	10	16,00	10,55	105,50		
Gam arpej aralık egzersizleri	Türkiye	16	22,81	17,63	282,00	14,0**	0,00
	Almanya	10	13,30	6,90	69,00		
Etüd çalışmaları	Türkiye	16	22,81	16,91	270,50	25,5**	0,00
	Almanya	10	14,00	8,05	80,50		
Eser çalışmaları	Türkiye	16	20,94	8,59	137,50	1,5**	0,00
	Almanya	10	48,00	21,35	213,50		

* p<0.05; ** p<0.01

Tablo 26'ya göre bir günlük nefes egzersizleri açısından Türkiye ile Almanya arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Ortalama değerler incelendiğinde Türkiye'de nefes egzersizi yapma yüzdesinin Almanya'ya göre daha fazla olduğu söylenebilir. Türkiye'de ortalama bir günlük çalışma süresinin ortalama %13.75'i nefes egzersizlerine ayrılırken, Almanya'da bu oran %8.7'dir. Ton egzersizleri açısından yapılan karşılaştırmada Türkiye ile Almanya arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Gam arpej aralık egzersizleri ve etüd çalışmaları açısından yapılan karşılaştırmada iki ülke arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Ortalama değerler incelendiğinde, gam arpej aralık egzersizleri ve etüd çalışmalarına Türkiye'nin daha fazla yer ayırdığı görülmektedir. Türkiye'de bir günlük çalışmanın ortalama %22.81'i gam arpej aralık egzersizleri ve etüd çalışmalarına ayrılırken, Almanya'da bir günlük çalışmanın

ortalama %13.3'ü gam arpej aralık egzersizlerine, ortalama %14'ü ise etüt çalışmalarına ayrılmaktadır. Eser çalışmaları açısından sonuçlar incelendiğinde ise iki ülke arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülür ($p<0.01$). Ortalama değerler incelendiğinde ise Almanya'nın eser çalışmalarına daha fazla zaman ayırdığı görülmektedir. Almanya'da bir günlük çalışmanın ortalama %48'i eser çalışmalarına ayrılırken, Türkiye'de bu oran %20.94'dür.

5.alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 27 Ton Geliştirme ve Sonorite Çalışmalarında Kullanılması Önerilen Kaynakların Ükelere Göre Dağılımı

Kaynaklar	Türkiye		Almanya	
	n	%	n	%
Marcel Moyse-De La Sonorite	16	35,6	9	25,7
Trewor Wye-Practice book for the flute Vol. I - Tone	9	20,0	5	14,3
Gerard Bourgogne- Echauffement et Sonorite	2	4,4	0	0,0
Robert Dick- Tone Development Through Extended Techniques	1	2,2	7	20,0
Luis Moyse-Tone Quality on the Flute	2	4,4	0	0,0
Marcel Moyse- Tone Development Through Interpretation	10	22,2	8	22,9
Taffanel/Gaubert 17 grands exercices journaliers de mecanisme	5	11,1	6	17,1
Toplam	45	100,0	35	100,0

Tablo 27'ye göre, ton geliştirme ve sonorite çalışmalarında Türkiye'de önerilen ilk üç kaynak sırasıyla Marcel Moyse-De La Sonorite (%35.6), Marcel Moyse- Tone Development Through Interpretation (%22.2) ve Trewor Wye-Practice book for the flute Vol. I – Tone (%20) iken, Almanya'da sırasıyla Marcel Moyse-De La Sonorite (%25.7), Marcel Moyse- Tone Development Through Interpretation (%22.9) ve Robert Dick- Tone Development Through Extended Techniques (20)'dir.

Tablo 28. Dizi, Arpej ve Aralık Çalışmalarında Kullanılması Önerilen Kaynakların Ükelere Göre Dağılımı

Kaynaklar	Türkiye		Almanya	
	n	%	n	%
Boosey&Hawkes- The Complete Flute Scale Book	6	9,1	1	4,3
François Bru- Scales Based on Non-European Modes	0	0,0	0	0,0
Marcel Moyse-Mecanisme-Chromatisme	8	12,1	6	26,1
Marcel Moyse-Gammes et Arpeges	13	19,7	8	34,8
Marcel Moyse-20 Exercises et Etudes sur lesGrandesLiaisons	4	6,1	3	13,0
Louis Moyse- La Grande Velocite	2	3,0	0	0,0
Joachim Andersen-Schule der Virtuositat	4	6,1	4	17,4
Th. W. Stepanow- Scales, Chordsand Arpeggios	10	15,2	1	4,3
G. Pares- Scales	2	3,0	0	0,0
S. Hunt- Scaling the Heights	2	3,0	0	0,0
M. Rearick- The Fabric of Fute Playing	1	1,5	0	0,0
G. Gariboldi- Etude Complete des Gammes, op. 127	14	21,2	0	0,0
Toplam	66	100,0	23	100,0

Tablo 28'e göre, dizi, arpej ve aralık çalışmalarında Türkiye'de önerilen ilk üç kaynak sırasıyla G. Gariboldi- Etude Complete des Gammes, op. 127 (%21.2), Marcel Moyse- Gammes et Arpeges (%19.7) ve Th. W. Stepanow- Scales, Chords and Arpeggios (%15.2) iken Almanya'da sırasıyla Marcel Moyse- Gammes et Arpeges (%34.8), Marcel Moyse- Mecanisme-Chromatisme (%26.1) ve Joachim Andersen- Schule der Virtuositat (%17.4)'dür.

Tablo 29. Etüd Çalışmalarında Kullanılması Önerilen Kaynakların Ülkelere Göre Dağılımı

Kaynaklar	Türkiye		Almanya	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Altes- Etudes Extraites de la Methode (v.2)	4	1,4	3	2,1
Andersen-18 Etudes Op. 41	10	3,4	0	0,0
Andersen- 24 Etudes for Flute Op15	10	3,4	6	4,3
Andersen- 24 Etudes Op21	8	2,7	2	1,4
Andersen- 24 Etudes Op30	7	2,4	1	0,7
Andersen- 24 Etudes Op33	7	2,4	2	1,4
Andersen-24 Etudes Op60 (v.1)	4	1,4	0	0,0
Andersen- 24 Etudes Op60 (v.2)	3	1,0	0	0,0
Andersen- 24 Etudes, Op63 (v.1)	4	1,4	1	0,7
Andersen- 24 Etudes, Op63 (v.2)	2	0,7	1	0,7
Andersen-24 Exercises Op30	3	1,0	0	0,0
Andersen-24 Exercises Op33	4	1,4	0	0,0
Andersen-26 Little Caprices for flute solo Op37	4	1,4	0	0,0
Benoit Tranquille Berbiguier-18 Exercises or Etudes	2	0,7	0	0,0
Benoit Tranquille Berbiguier-18 Exercises (Duets)	2	0,7	0	0,0
Benoit Tranquille Berbiguier-Great Characteristic Studies	3	1,0	0	0,0
Paul Hippolyte Camus- 12 Etudes	0	0,0	0	0,0
Teobald Böhm- 12 Etudes op.15	4	1,4	5	3,6
Teobald Böhm- 24 Caprices- op.26	2	0,7	6	4,3
Teobald Böhm-24 Etudes- op. 37	3	1,0	2	1,4
Eugene Bozza- Fourteen Etudes Arabesques	1	0,3	2	1,4
Eugene Bozza- Ten Etudes in Karnatic Modes	0	0,0	0	0,0
Giulio Briccialdi- Eighteen Studies or Solos Op31(v.1)	2	0,7	0	0,0
Giulio Briccialdi-Flute Studies 1	1	0,3	0	0,0
Giulio Briccialdi- 24 Studies	1	0,3	0	0,0
G. Cagnard- Six Etudes	1	0,3	0	0,0
Pierre Camus- Six Grandes Etudes Op10	0	0,0	0	0,0
Paul Hippolyte Camus-Twelve Flute Studies	0	0,0	0	0,0
Paul Hippolyte Camus-Twenty Studies or Little Solos	0	0,0	0	0,0
Ernesto Kohler- Op33/1 Fifteen Etudes	16	5,5	4	2,9

Tablo 29. (Devamı). Etüd Çalışmalarında Kullanılması Önerilen Kaynakların Ülkelere Göre Dağılımı

Kaynaklar	Türkiye		Almanya	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ernesto Kohler- Op33/2 Twelve Etudes	15	5,1	4	2,9
Ernesto Kohler- Op33/3 Eight Etudes	14	4,8	5	3,6
Ernesto Kohler- Op66 Romantic Etudes	14	4,8	4	2,9
Ernesto Kohler- Op75 Thirty Virtuoso Studies 1	6	2,0	4	2,9
Ernesto Kohler- Op75 Thirty Virtuoso Studies 2	3	1,0	4	2,9
Ernesto Kohler- Op75 Thirty Virtuoso Studies 3	2	0,7	3	2,1
Ernesto Kohler- Op75 Thirty Virtuoso Studies 4	1	0,3	3	2,1
Ernesto Kohler- Op77 Studies	3	1,0	2	1,4
Ernesto Kohler- Op89 Twenty-two Studies	4	1,4	2	1,4
Ernesto Kohler- Op93/1 Twenty Easy Studies	4	1,4	2	1,4
Ernesto Kohler- Op93/2 Twenty Easy Studies	5	1,7	2	1,4
Sigfrid Karg-Elert- Op107 Thirty Caprice	3	1,0	7	5,0
Sigfrid Karg-Elert- Twenty Progressive Studies from Op41 and Op153	1	0,3	1	0,7
Gariboldi- Etudes Mignonnes op. 131	8	2,7	0	0,0
Gariboldi-20 Petites Etudes op. 132	12	4,1	0	0,0
Gariboldi-20 Etudes Chantantes op. 88	8	2,7	0	0,0
Gariboldi- Exercises Journaliers op. 89	9	3,1	0	0,0
Gariboldi- Etudes Complete des Gammes op. 127	11	3,8	0	0,0
Gariboldi- Grandes Etudes de Style op. 134	4	1,4	0	0,0
Gariboldi- Grandes Exercices op. 139	3	1,0	0	0,0
Furstenau- 26 Studies op. 107 v.1	1	0,3	4	2,9
Furstenau- 26 Studies op. 107 v.2	0	0,0	4	2,9
Furstenau- 12 Grand Studies	1	0,3	2	1,4
Furstenau- 6 Grandes Etudes op. 15	1	0,3	2	1,4
Furstenau- Capricen op. 80	0	0,0	2	1,4
Furstenau- 24 Studies op. 125	0	0,0	0	0,0
Furstenau-Exercices Op15	1	0,3	0	0,0
Paul Jean Jean-Etudes Modernes	2	0,7	2	1,4
Jacoques Casterede- 12 Etudes	1	0,3	2	1,4
Jules Demersseman- 50 Etudes Melodiques op. 4	1	0,3	1	0,7

Tablo 29. (Devamı). Etüd Çalışmalarında Kullanılması Önerilen Kaynakların Ülkelere Göre Dağılımı

Kaynaklar	Türkiye		Almanya	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Louis Drouet 25 Etudes Celebres	1	0,3	2	1,4
Johannes Donjon-8 Etudes de Salon	5	1,7	0	0,0
Johannes Lorenz- Finger Gymnastische Studien	1	0,3	2	1,4
Henry Soussmann-24 Etudes Journaliers op.53	3	1,0	0	0,0
A. Clemente Peichler-40 Grand Studies vol. 1,2,3,4	0	0,0	0	0,0
Max Fühler-24 Artistic Concert Studies	1	0,3	1	0,7
Leonardo De Lorenzo-9 Grosse Künstler-Studien	1	0,3	2	1,4
Niccolo Paganini-24 Caprices	1	0,3	5	3,6
Marcel Moyse- 24 Petites Etudes Melodiques Avec Variations	2	0,7	3	2,1
Marcel Moyse- 25 Etudes Melodiques Avec Variations	2	0,7	1	0,7
Saverio Mercadante- 20 Capricen	2	0,7	0	0,0
Julien Falk-Quinze Etudes Atonale	1	0,3	0	0,0
Marcel Moyse- 100 Easy Studies After CRAMER (bk. 1,2)	4	1,4	0	0,0
Marcel Moyse-20 Etudes D'apres KREUTZER	3	1,0	3	2,1
Marcel Moyse -12 Etudes De Grande Virtuosite D'apres CHOPIN	2	0,7	4	2,9
Marcel Moyse -48 Studies of Virtuosity	3	1,0	1	0,7
Marcel Moyse 25 Etudes D'apres CZERNY	3	1,0	1	0,7
Marcel Moyse 25 Etudes Melodiques Avec Variations	3	1,0	0	0,0
Guiseppe Ruggiero- 16 Atonal Studies	1	0,3	0	0,0
Pierre- Yves Artaud- La Flute Multiphonique	2	0,7	2	1,4
Robert Dick- Flying Lessons 12 Contemporary Etudes	2	0,7	5	3,6
Harald Genzmer- Neuzeitliche Etuden Band1.2	2	0,7	2	1,4
Isang Yun- Etuden for Flute /Piccolo/Alto Flute/Bas Flute	0	0,0	4	2,9
Wil Offermans- fur den Zeitgenössichen Flötisten	1	0,3	1	0,7
Aurelle Nicolet- Studien Zum Spielen Neuer Musik	0	0,0	2	1,4
Bill Holcombe- 24 Jazz Etudes	0	0,0	1	0,7
Mike Mower- Not the Boring Stuff	0	0,0	1	0,7
James Newton The Improvising Flute Studies For Jazz and Classical Flutist	1	0,3	0	0,0
Nathan Davies- Flute Improvisations, a Guide to Jazz Solo Flute Playing	0	0,0	0	0,0
Toplam	293	100,0	140	100,0

Tablo 29'a göre, etüd çalışmalarında Türkiye'de önerilen ilk üç kaynak sırasıyla Ernesto Kohler- Op33/1 Fifteen Etudes (%5.5), Ernesto Kohler- Op33/2 Twelve Etudes (%5.1) ve Ernesto Kohler- Op33/3 Eight Etudes ve Ernesto Kohler- Op66 Romantic Etudes (%4.8) iken Almanya'da sırasıyla Sigfrid Karg-Elert- Op107 Thirty Caprice (%5), Andersen- 24 Etudes for Flute Op15 (%4.3) ve Teobald Böhm- 24 Caprices- op.26 (%4.3)'dür.

6. alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 30. Konser Sayıları Açısından Türkiye ve Almanya'nın Karşılaştırılması

Konser	Ülke	n	Ortalama	Ortalama Rank	Rank Toplamı	U	p
Solo	Türkiye	16	1,50	10,63	170,00	34,0*	0,02
	Almanya	10	3,40	18,10	181,00		
Grup	Türkiye	16	1,81	10,22	163,50	27,5**	0,00
	Almanya	10	3,60	18,75	187,50		

* p<0.05; ** p<0.01

Tablo 30'a göre konser sayıları açısından iki ülke arasında solo konserlere katılım (0,02), grup konserlerine katılım (0,00) olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir (p<0.05). Ortalama değerleri dikkate alındığında hem solo hem de grup konser sayılarının Almanya'da daha fazla olduğu görülmektedir.

7.alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 31. Ölçme Değerlendirme Yaparken Yapılan Puanlamanın Ükelere Göre Karşılaştırılması

Boyut	Ülke	N	Ortalama	Ortalama Rank	Rank toplamı	U	p
Doğru tutuş, duruş tekniği ile çalma	Türkiye	16	7,08	11,17	134,00	40,0	0,57
	Almanya	10	6,25	9,50	76,00		
Doğru üfleme tekniği ile çalma	Türkiye	16	7,92	10,04	120,50	42,5	0,42
	Almanya	10	11,11	12,28	110,50		
Doğru entonasyon ile çalma	Türkiye	16	13,75	12,50	150,00	48,0	0,46
	Almanya	10	12,50	10,30	103,00		
Doğru nota ile çalma	Türkiye	16	13,75	13,75	165,00	9,0**	0,00
	Almanya	10	6,88	5,63	45,00		
Doğru artikülasyon ile çalma	Türkiye	16	10,00	14,33	172,00	14,0**	0,00
	Almanya	10	5,56	6,56	59,00		
Güzel bir ton ile çalma	Türkiye	16	12,50	13,04	156,50	41,5	0,23
	Almanya	10	10,50	9,65	96,50		
Doğru ritmle çalma	Türkiye	16	10,42	12,38	148,50	37,5	0,25
	Almanya	10	8,89	9,17	82,50		
Stil özelliklerine uygun çalma	Türkiye	16	7,92	10,54	126,50	48,5	0,46
	Almanya	10	11,00	12,65	126,50		
Nüanslarına uygun çalma	Türkiye	16	8,92	11,50	138,00	36,0	0,38
	Almanya	10	7,50	9,00	72,00		
Müzikal yorumlama gücü	Türkiye	16	7,75	6,79	81,50	3,50**	0,00
	Almanya	10	28,33	16,61	149,50		

* p<0.05; ** p<0.01

Tablo 31 incelendiğinde, ölçme değerlendirme yapılırken Doğru tutuş, duruş tekniği ile çalma, doğru üfleme tekniği ile çalma, doğru entonasyon ile çalma, güzel bir ton ile çalma, doğru ritmle çalma, Stil özelliklerine uygun çalma ve nüanslarına uygun çalma puanlamalarında ülkelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Diğer yandan doğru nota çalma ve doğru artikülasyon ile çalma açısından puanlamalar her iki ülkeye göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Ortalama değerler dikkate alındığında doğru nota çalma ve doğru artikülasyon ile çalma puanlamasının Türkiye’de daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğru nota ile çalma puanlaması Türkiye’de 100 üzerinden ortalama 13.75 iken Almanya’da 6.88’dir. Doğru artikülasyon

ile çalma puanlamasında ise Türkiye’de 100 üzerinden ortalama 10.00 iken Almanya’da 5.56’dır. Diğ r yandan müzikal yorumlama gücü puanlamasında da ülkelere göre anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0.01$). Müzikal yorumlama gücü puanlaması Türkiye’de 100 üzerinden ortalama 7.75 iken Almanya’da 28.33’dr.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili alan yazın karşılaştırılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde öğretim yıllarına göre flüt öğretimi konularına yer verilme durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde öğretim yıllarına göre flüt öğretimi konularına yer verilme durumuna ilişkin sonuçlara göre; Öğretimleri aynı yıllarda yapılan konular şunlardır:

- Nefes çalışmalarının Türkiye'de ve Almanya'da 1. yılda yoğunlaştığı görülmektedir.
- Vibrato tekniğinin her iki ülke için 3. yıl ve daha sonrasında yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Toff'a (1996) göre; diyafram, gırtlak ve çene vibratonun oluşumunu sağlayan mekanizmalardır. Diyafram aynı çalışma yöntemiyle hem nefes kontrolünü hem de vibrato kontrolünü sağlar. Bu düşünceye göre vibratonun oluşması için diyafram kullanımının ve nefes kullanımının kazanılmış olması gereklidir. Bu bakımdan bu durum araştırmanın Türkiye ve Almanya' dan elde edilen sonuçlarını desteklemektedir.

- Kurbağa dili tekniği ise her iki ülkede de 4. yılda yoğun olarak verilmektedir.
- En küçük aralıklar, ıslık sesleri, glisando çalma tekniklerinin her iki ülke için 4. yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Multiphonics çalma tekniklerinin Türkiye'de 3. ve 4. yıl, Almanya'da 4. yıl yoğunlaştığı görülmektedir. Doğal armoniklerin Türkiye'de 4. yıl, Almanya'da 3. ve 4. yılda yoğunlaştığı görülmektedir.

Buradan modern çalma teknikleri konularının her iki ülke için de teknik olarak üst seviye kabul edildiği sonucuna ulaşılabilir.

- Altı bemol alan dizilerde, yedi diyez ve yedi bemol alan ve kromatik dizilerde her iki ülke için öğretimin 4. yılda yoğunlaştığı söylenebilir.

Genel olarak bu durum her iki ülkedeki flüt eğitimecilerinin bu konuların öğretimindeki metodoloji ve sistematiklerinin aynı olduğunu göstermektedir.

Öğretimleri Türkiye’de 2. yılda yapılırken Almanya’da 3. yılda yapılan konular şunlardır:

- Sonorite çalışmaları Türkiye’de 2. yılda yoğun olarak verilmektedir. Almanya’da sonorite çalışmaları ise 3. ve 4. yılda daha yoğun olarak yer almaktadır. Aralık çalışması ise Türkiye’de 2. yılda yoğun olarak verilirken Almanya’da 3. yılda yoğun olarak verilmektedir. Türkiye’de arpej çalışması 2. yılda daha yoğun bir şekilde verilirken, Almanya’da 3. yılda daha yoğun verilmektedir. Üç diyez alan diziler Türkiye’de 2. yılda daha yoğun bir şekilde öğretilirken, Almanya’da 3. yılda öğretilmektedir. Üç bemol alan dizilerin öğretiminde Türkiye’de 1. ve 2. yılda biraz daha yoğunluk görülürken, Almanya’da 3. yılda yoğunlaşma olduğu görülmektedir.

Öğretimleri Türkiye’de 3. yılda yoğunlaşırken Almanya’da 4. yılda yoğun olarak yapılan konular şunlardır:

- Çift dil tekniği Türkiye’de 3. yılda yoğun olarak verilirken, Almanya’da 4. yılda verilmektedir. Benzer durum üç dil tekniği için de geçerlidir. Beş diyez alan, beş bemol alan ve altı diyez alan dizilerde Türkiye’de 3. yılda yoğunlaşma görülürken, Almanya’da 4. yılda yoğunlaşma görülmektedir. Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini elde etmede kullanılacak teknikler konusunun öğretiminin Türkiye’de 4. yıl, Almanya’da 3. yılda yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye’de yoğun olarak 1. yılda öğretilirken, Almanya’da 3. ve 4. yılda yoğun olarak öğretilen konular;

- Tek diyez alan diziler, tek bemol alan diziler, iki diyez alan diziler ve iki bemol alan dizilerdir.

Türkiye’de yoğun olarak 2. yılda öğretilirken, Almanya’da 4. yılda yoğunlaşma görülen konular;

- Dört diyez alan diziler ve dört bemol alan dizilerdir.

Öğretimleri Türkiye’de 1. yılda yoğunlaşırken, Almanya’da 3. ve 4. yılda yoğunlaşmakta olan konular;

- Değiştirici işaret almayan dizilerdir.

Türkiye ve Almanya’daki flüt öğretiminde konulara göre kullanılan öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Türkiye ve Almanya’daki flüt öğretiminde konulara göre kullanılan öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, iki ülke arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda;

- Türkiye’de genel olarak en fazla kullanılan yöntemlerin sırasıyla; Gösteri demonstrasyon yöntemi, çalışma çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi ve anlatım yöntemi olduğu görülmüştür. Almanya’da genel olarak en fazla kullanılan yöntemlerin sırasıyla; gösteri demonstrasyon, anlatım ve soru cevap yöntemleri olduğu görülmüştür.
- Teorik konularda Türkiye’de en fazla kullanılan yöntemin anlatım yöntemi olduğu, Almanya’da ise sırasıyla; soru cevap yöntemi ve anlatım yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulamaya yönelik konularda Türkiye’de en fazla kullanılan yöntemlerin sırasıyla, gösteri demonstrasyon yöntemi ve çalışma çalıştırma yoluyla müzik öğretim yöntemi olduğu, Almanya’da en fazla kullanılan yöntemin gösteri demonstrasyon yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde teorik konularda en fazla kullanılan yöntem olan anlatım yönteminin teorik konular için uygun olması sebebiyle tercih edildiği düşünülmektedir. Fakat Almanya’da Türkiye’den farklı olarak soru cevap yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Kürklü’nün (2010), çalışma grubunun bir bölümünü Türkiye’deki ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan flüt eğitimcilerinin oluşturduğu araştırmasında; teorik konularda en çok kullanılan öğretim yönteminin anlatım yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kürklü’nün (2010) çalışması bu bakımdan yapılan bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde temel çalma becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Dudak pozisyonuna ilişkin sonuçlar

Türkiye’de ve Almanya’da tercih edilen dudak pozisyonuna ilişkin yapılan nicel analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre; Türkiye’de dudakların aşağı doğru, yanakların serbest olduğu (somurtur gibi) pozisyonun en fazla tercih edilen pozisyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Almanya’da ise en fazla “diğer” seçeneği tercih edilmiştir. Nitel olarak analiz edilen diğer seçeneğine ilişkin belirlenen kriterler; flüt eğitimcilerinin öğrencileri için en fazla; rahat dudak kaslarını sıkmadan çaldıkları ve kişiye göre belirledikleri pozisyonları tercih ettiklerini göstermektedir.

Toff (1996) olması gereken dudak pozisyonunu; flütün açısı dudaklara paralel olmalıdır. Flütün ağızlığının delik kısmı alt dudağın etli kısmının altı ve çenenin oyuntusuna gelecek şekilde yerleştirilmelidir. Teorik olarak kafa dik ve bu sayede dudaklar da yere paralel olmalıdır şeklinde tanımlamıştır.

Barcellona’ya (2007) göre ideal dudak pozisyonu, dudağınızın doğal duruşuna en yakın olanıdır. Dudağın doğal duruşu ile ideal bir flüt pozisyonu arasındaki tek fark dudak merkezinin iç kısmında dudakların birbirine kavuşmasıdır (piu hecesini söyler gibi). Barcellona’nın (2007) görüşleri rahatlığın tercih edilmesi bakımından Türkiye ve Almanya’daki sonuçları destekler niteliktedir.

Kara (2010) araştırmasında; Türkiye’deki öğretim elemanlarının %26.47’sinin flüt çalmada dudakların yana doğru gergin (gülme) pozisyonda, %20.59’u dudakların aşağıya doğru, serbest (somurtma) pozisyonda olmasını tercih ettiği, %35.29’una göre ise dudak pozisyonunun öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebileceği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre Türkiye örneklem grubunda “Diğer” seçeneğini işaretleyen iki öğretim elemanı dudakların serbest olması fikrinde birleşmiş, ancak öğretim elemanlarından biri dudakların yana doğru, diğeri ise doğal pozisyonunda olması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğretim elemanı ise dudak pozisyonunun ağız yapısına göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir.

Ekebalkan’ın (2007) araştırmasına göre; dudaklar esnek ve serbest olmalı, üst dudak önde tutularak hava akımı aşağıya doğru yönlendirilmelidir. Çene gevşek tutularak ağız boşluğu olabildiğince genişletilmelidir. Dudakları dişlere yapıştırmadan, havayı dudakların iç

yüzeyine çarptırarak çalmak, seslerin kontrollü çıkmasını sağlayacaktır. Hava basıncı ve desteği, enstrümanın tüm oktavlara doğru titreşmesi için yeterlidir. Ancak havanın hızı karın kaslarının gücü ve esnekliğiyle kontrol edilebilir. Oktav değiştirirken ses üzerindeki kontrol ve esneklik korunmalıdır. Üfleme pozisyonu her zaman serbest olmalıdır. İkinci ve üçüncü oktavlarda çeneyi serbest tutarken, dudaklardan çok küçük bir yardım alarak, tamamen hava basıncıyla çalmak gerekir. Ekebalkan'ın (2007) görüşleri rahatlığın tercih edilmesi bakımından Türkiye ve Almanya'daki sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçları ve ilgili literatürün incelenmesi sonucunda dudağın doğal duruşuna yakın ve rahat olduğu pozisyonun daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin sonuçlar

Tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin sonuçlara göre Türkiye'de tercih edilen tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin belirlenen kriterleri; "flüt yere paralel olarak tutulmalı", "doğal ve rahat", "bilek ve parmakların rahat olduğu", "kişinin anatomisinin dikkate alındığı" şeklinde sırlamak mümkündür.

Tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin sonuçlara göre Almanya'da tercih edilen tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin belirlenen kriterler; "sol bilek hafif eğimli olmalı, parmaklar rahat hareket etmeli, parmak memeleri perdelerin merkez noktasının üstünde olmalı ve sol el işaret parmak 3. boğum ve sağ el başparmak yardımıyla denge sağlanmalı şeklindedir.

Mulvey'in (2001) tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin görüşler şu şekildedir; vücudun ağırlığı eşit olarak iki bacağa dağıtıldıktan sonra enstrümanist kaslarını gevşetebilecek şekilde dengeli hisseder. Düzgün ve kontrollü bir vücut pozisyonu sağlandıktan sonra flütün dengeli bir şekilde tutulmasını sağlayacak denge noktalarının önemi vurgulanmalıdır. Bu denge noktaları şunlardır: Çene, sol işaret parmağın üçüncü boğumunun yan kısmı, sağ başparmağın ilk boğumunun yan kısmı ve sağ küçük parmak. Çene ve sol işaret parmağının üçüncü boğumu birbirine ters baskı uygularken sağ elin başparmağı ile serçe parmağı da birbirine ters bakı uygulamalıdır. Eğer bu dört denge noktası koordineli bir şekilde kullanılmazsa bu durum flütün kaymasına ve dengenin kaybedilmesine sebep olur. Parmaklar genel olarak perdelerine yakın tutulmalıdır. Mulvey'in (2001) görüşleri parmakların dengeli ve rahat hareket etmesi gerektiğini savunması bakımından araştırmanın Türkiye ve Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemekte,

flütün rahat ve dengeli tutulabilmesi için denge noktalarının kullanılması gerektiğini savunması bakımından Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemektedir.

Toff'un (1996) tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin görüşleri şu şekildedir; dirsekler vücuda en fazla yaklaşık 15 cm uzakta olmalıdır. Bu mesafe hava akımını engellemeyecek kadar uzak ama kol kaslarının rahatlığını ve düzgün bir parmak pozisyonunu sağlayacak kadar yakındır. Flütte 3 denge noktası vardır. Bunlar; sağ başparmak, sağ serçe parmak ve sol işaret parmağı. Bu üç nokta enstrümanın bütün yükünü alarak diğer parmakların özgürce müzik yapmalarını sağlar. Sol eldeki işaret parmağının avuç içine en yakın eklemi olan üçüncü boğum (falanks), çene ve sağ başparmağı arasında dengeyi sağlar. Sağ elde serçe parmağı re# üstünde, başparmak da flütün altında durarak flütün ağırlığını taşımaktadırlar. Fakat bu iki parmak arasında en çok yükü 10 parmak arasında hiçbir perdeyi kontrol etmeyen sağ başparmak taşımaktadır. Toff'un görüşleri parmakların dengeli ve rahat hareket etmesi gerektiğini savunması bakımından araştırmanın Türkiye ve Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemekte, flütün rahat ve dengeli tutulabilmesi için denge noktalarının kullanılması gerektiğini savunması bakımından Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemektedir.

Louke'un (2006)) tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin görüşleri şu şekildedir; dirsek hafif bir açıyla konumlanmalıdır. Dirseğin esnekliği kontrol altına alınmalıdır. Sağ el flüte temas edip aşağı doğru sarkmadan parmaklar perdenin üstünde beklemelidir. Sağ el başparmağı flütün ağırlığını taşımamalı, sadece dengeyi sağlamak için dayanak noktası olmalıdır. Doğru bir sağ el pozisyonunda parmaklar hafif bif kavise sahip olmalıdır ve parmak uçları tuşların tam ortasında olmalıdır. Parmaklar aşırı derecede kıvrılırsa elin arka kısmında gerginliğe neden olur ve sağ başparmağın dışarı doğru gitmesine sebep olur. Sol el işaret parmağı çok hafif kıvrılmış, orta parmak daha az kıvrılmış ve yüzük parmak neredeyse düz olmalıdır. Serçe parmak sol # perdesine zorlanmadan uzanabilmelidir.

Harrison'a (1982) göre; flütçü flütü mümkün olduğunda sabit tutmalıdır ve aynı zamanda parmaklar perdeler üstünde rahatça hareket edebilmelidir ki maksimum verim alınabilsin. Bunun için sağ el başparmak, sağ el işaret parmağının altında durmalı, sağ elin serçe parmağı ve başparmağıyla flüt ileri doğru itilmelidir. Ve aynı zamanda flüt, sol el üçüncü boğum yardımıyla çeneye doğru itilmelidir. Harrison'un (1982) görüşleri, parmakların dengeli ve rahat hareket etmesi gerektiğini savunması bakımından araştırmanın Türkiye ve Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemekte, flütün rahat ve dengeli tutulabilmesi

için denge noktalarının kullanılması gerektiğini savunması bakımından Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemektedir.

Üstün'ün (2010) araştırmasına göre; flütte dengeyi sağlayan üç unsur bulunmaktadır. Birinci denge unsuru sol el, ikinci denge unsuru sağ el ve üçüncü denge unsuru çenenin kullanımıyla çalgının dengede ve rahat tutuluşu sağlanır. Doğru ve dengeli bir tutuş ile çalgıya hâkim olmamız ve tekniğimizi geliştirebilmemiz daha kolay olacaktır. Sol el flütte dengenin birinci unsurudur. Sol elin işaret parmağının boğum kısmının flütün gövde bölümünde do perdesinin önündeki boşluğa yerleştirilmesiyle ve başparmağın alttan si perdesinde basılı tutularak desteklemesiyle denge sağlanacaktır. İkinci denge unsuru sağ elimizdir. Sağ elin başparmağı flütün fa perdesinin hemen altına yerleştirilerek flütü arkadan desteklemelidir. Dengenin üçüncü noktası çenemizdir. Flütün başlık kısmında bulunan ağızlığı çene çukuruna yerleştirilerek bir destek sağlanmalıdır. Üstün'ün (2010) araştırması parmakların dengeli ve rahat hareket etmesi gerektiğini savunması bakımından araştırmanın Türkiye ve Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemekte, flütün rahat ve dengeli tutulabilmesi için denge noktalarının kullanılması gerektiğini savunması bakımından Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemektedir.

Cüceoğlu ve Berki'nin (2010) iki farklı flüt tutuş pozisyonunun postür, eklem hareketleri ve bu hareketlerin yol açtığı problemler açısından karşılaştırılmasının yapıldığı çalışmalarında flüt performansına ilişkin olarak yaşanan postüral sorunların temelinde yetersiz fiziksel kondisyon, tekrarlı hareketler, aşırı ya da yanlış kullanım, çalgının ağırlığını taşıma gibi risk faktörlerinin yanı sıra bedenin doğal duruşunun dışında farklı bir pozisyona girmesinin yattığı düşünülmektedir. Flüt tutuşunu; boyunu lateral fleksiyona alarak vücuda yakın tutulması ve omuzu abduksiyona alarak horizontal tutulması olarak 2 grupta incelemişlerdir.

Ekebalkan (2007) çalışmasında enstrümanın ağırlığını bilekler ve ön kollar taşınmalıdır. Ancak bu şekilde parmaklar rahat hareket edebilir. Parmaklar yuvarlak, perdelere yakın ve gevşek olmalıdır. Ekebalkan'ın (2007) araştırması parmakların rahat hareket etmesi gerektiğini savunması bakımından araştırmanın Türkiye ve Almanya kapsamındaki sonuçlarını desteklemektedir.

Tutuş ve parmak pozisyonuna ilişkin ilgili literatür incelendiğinde, ilgili literatürün araştırmanın; “parmakların perdeler üzerinde rahatça hareket edebilmesi gerektiği”

sonucunu desteklediğini söylemek mümkündür. Aynı zamanda ilgili literatürün Almanya'daki, farklılık göstermekle birlikte genel olarak “flütte 3 denge noktası bulunduğu, rahatlık ve dengenin sağlanabilmesi için bu noktaların kullanılması gerektiği” sonucunu desteklediği görülmektedir. Bu konuda araştırmanın Türkiye boyutunda herhangi bir sonuca rastlanmamış olması dikkat çekicidir.

Dil vuruşuna ilişkin sonuçlar

Dil vuruşuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde Türkiye’de belirlenen kriterler; “Artikülasyon açısından öğrencinin dil, diş ve ağız yapısı dikkate alınmaktadır. “Artikülasyon genellikle tü, dü şeklindedir”. Buradaki amaç öğrencinin rahat olduğu artikülasyonu belirleyebilmek ve rahat ettiği dil tekniğinde ilerlemesini sağlamaktır”. “Dil vuruşu üst ön dişlerin damakla birleştiği noktaya yapılmalıdır” şeklindedir.

Almanya’da belirlenen kriterler ise; “Dil dişlerin damakla birleştiği noktaya vurulmalı. “Dil vuruşu DÜ hecesiyle yapılmalıdır” şeklindedir.

Toff’a (1996) göre; en çok kullanılan tek dil tekniği, T harfiyle başlayan bir hece oluşturarak uygulanır. Örneğin TE, TU, TA ve TI. Dilin ucunu dişin arkasından geri çekip bunu elde etme biçimi kolaydır şöyle ki, ağız kapalıyken dişin arkasından dili çekerek dili ağzın tepe kısmına dokundurarak elde edilir. Dil ağzın ön kısmına ne kadar yakın olursa artikülasyon da o derece çevik olur. Dil ağzın hareket etmesi gereken tek bölümüdür. Toff (1996) dilin ağzın tepe kısmına vurulması gerektiği görüşünü savunmaktadır görüşleri bu bakımdan Almanya ve Türkiye’den elde edilen sonuçlarla çelişmektedir.

Barcellona’ya (2004) göre, artikülasyon iki aşamadan oluşur; hazırlık, dilin ve havanın serbest bırakılması. Dil TÜ hecesi ile dilin ucunu ağzın çatısının karşısına, dişlerin arkasına (dişlerin üstüne değil) yerleştirir ve bu da dil serbest bırakılmadan önce en iyi hava basıncını oluşturur. Artikülasyonlar eğer dil dişin arkasına denk gelirse verimli olmaz çünkü hava dilin etrafından sızıntı yapıp hem dilin yanından hem de dişlerin arasından sızıntı yapabilir. Barcellona’nın (2004) görüşleri artikülasyon için TÜ hecesini tercih etmesi bakımında Türkiye’nin sonuçlarını desteklemektedir.

Peck’e (2001) göre; yumuşak girişlerde TE hecesi yerine DE, DO ya da DU hecesi kullanılmalıdır. Dil ağzın içinde rahat olmalı gergin durmamalıdır. Hiçbir zaman notayı durdurmak ya da havayı kesmek için kullanılmamalıdır. Heceye başlandığında bir dahaki DE hecesine kadar dil havayı kesecek şekilde ortada durmamalı ya da ağzın çatısına geri

gitmemelidir. Peck'in (2001) görüşleri artikülasyon için DÜ hecesinin tercih edilmesi bakımından Almanya'nın sonuçlarını desteklemektedir.

Dil vuruşuna ilişkin ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye ve Almanya'dan elde edilen "dil, dişlerin damakla birleştiği noktaya vurulmalı" sonucunu destekleyen bir görüşe rastlanmamıştır.

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde bir günlük egzersiz yapma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde bir günlük egzersiz yapma durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye'deki flüt eğitimcilerinin günlük egzersizler konusunda Almanya'daki flüt eğitimcilerine göre teknik konulara (nefes egzersizleri, ton egzersizleri, gam, arpej, aralık egzersizleri, etüd çalışmaları) daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Almanya'daki flüt eğitimcileri teknik egzersizlerden çok eser çalışmalarına zaman ayırmaktadırlar. Bu durum iki ülkedeki flüt öğretimi açısından önemli bir farkı ortaya koymaktadır.

Ekebalan (2007) çalışmasında, günlük egzersizleri şu şekilde sınıflandırmıştır; İlk Okuma; bu bölüm için çalışma zamanının % 5'inin ayrılması gerektiğini ve bu bölümde gam, arpej, aralık çalışması dışında çalınacak etütlerin, orkestra sololarının ya da bir eserin ilk okuyuşta hiç durmadan çalınması gerektiğini belirtmiştir. Gözden geçirme; bu bölüm için çalışma zamanının % 5'inin ayrılması gerektiğini ve bu bölümde çalınan bölüm bittiğinde partiyon üzerindeki problemlerin ve zorlukların belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Gam ve arpej; bu bölüm için çalışma zamanının % 20'sinin ayrılması gerektiğini, günlük egzersizler için çalışma zamanının % 15'inin ayrılması gerektiğini ve bu bölümün en derin teknik zorlukların çözümlenmesi için ayrılan çalışmalardan oluşması gerektiğini belirtmiştir. Ton ve aralıklar için çalışma zamanının % 15'inin ayrılması gerektiğini, problemleri kısımların onarılması için çalışma zamanının % 15'inin ayrılması gerektiğini, repertuar çalışması için çalışma zamanının % 25'inin ayrılması gerektiğini ve bu bölümde eser ve parçaların gereken adımlar izlenerek çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Son olarak deşifre için ayrılması gereken zamanı sınırlamanın doğru olmadığına değinmiştir. Ekebalan'ın (2007) çalışmasında, Türkiye'deki sonuçları destekler nitelikte, teknik çalışmalar ve eser çalışmalarına ayrılan zaman arasında çok önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde ton geliştirme ve sonorite, dizi, arpej, aralık ve etüd çalışmalarında önerilen kaynaklara ilişkin sonuçlar

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde ton geliştirme ve sonorite, dizi, arpej, aralık ve etüd çalışmalarında önerilen kaynaklara ilişkin bulgular incelendiğinde;

- Ton geliştirme ve sonorite çalışmaları için Türkiye'de Marcel Moyse -De La Sonorite, Marcel Moyse- Tone Development Through Interpretation ve Trewor Wye- Practice book for the flute Vol. I – Tone iken Almanya'da sırasıyla Marcel Moyse- De La Sonorite, Marcel Moyse- Tone Development Through Interpretation ve Robert Dick- Tone Development Through Extended Techniques' dir. Türkiye ve Almanya'da ton geliştirme ve sonorite çalışmalarında kullanılması önerilen ilk iki kaynak aynı iken üçüncü sıradaki kaynağın farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Dizi, arpej ve aralık çalışmalarında Türkiye'de önerilen ilk üç kaynak sırasıyla G. Gariboldi- Etude Complete des Gammes, op. 127, Marcel Moyse -Gammes et Arpeges ve Th. W. Stepanow- Scales, Chords and Arpeggios iken Almanya'da sırasıyla Marcel Moyse- Gammes et Arpeges, Marcel Moyse- Mecanisme-Chromatisme ve Joachim Andersen- Schule der Virtuositat'dür. Türkiye ve Almanya'da dizi, arpej ve aralık çalışmalarında kullanılması önerilen kaynakların farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Etüd çalışmalarında Türkiye'de önerilen ilk üç kaynak sırasıyla Ernesto Kohler- Op 33/1 Fifteen Etudes, Ernesto Kohler- Op 33/2 Twelve Etudes ve Ernesto Kohler- Op 33/3 Eight Etudes ve Ernesto Kohler- Op 66 Romantic Etudes iken Almanya'da sırasıyla Sigfrid Karg-Elert- Op107 Thirty Caprice, Andersen- 24 Etudes for Flute Op 15 ve Teobald Böhm- 24 Caprices- op.26'dür. Türkiye ve Almanya'da etüd çalışmalarında kullanılması önerilen kaynakların farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde öğrencilerin bir öğretim yılı içinde solo ve grup konserlerine katılımına ilişkin sonuçlar

Türkiye ve Almanya'daki flüt öğretiminde öğrencilerin bir öğretim yılı içinde solo ve grup konserlerine katılımına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, konser sayıları açısından iki ülke arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, ortalama

değerleri dikkate alındığında hem solo hem de grup konser sayılarının Almanya’da daha fazla olduğu görülmüştür.

Ekebalkan’a (2007) göre; “konserler, dinletiler sahne performansını öğreten, ve bir müzisyenin profesyonel yaşamı için önemli ve gerekli deneyimlerdir. Eğitim programında mutlaka olması gereken aktivitelerdir. Gelenekselleşen okulun karma konserleri de şüphesiz bu amaçla gerçekleştirilir ama daha farklı formatlarda da konserler organize edilebilir. Öğrenciler için, öğretmenlerinin dışındaki sanatçılara veya sanatçı eğitmenlere performanslarını sergilemek, onların olumlu ve olumsuz eleştirilerini almak çok önemli ve motive edici bir etki yapar”. Ekebalkan’ın (2007) görüşleri araştırmanın Almanya boyutundaki sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmanın bu alt boyutunun da ülkemizdeki müzikal anlamdaki eksikliği vurguladığını söylemek mümkündür.

Türkiye ve Almanya’daki flüt öğretiminde yapılan ölçme değerlendirmeye ilişkin sonuçlar

Türkiye ve Almanya’daki flüt öğretiminde yapılan ölçme değerlendirmeye ilişkin bulgular incelendiğinde;

- Doğru tutuş, duruş tekniği ile çalma, doğru üfleme tekniği ile çalma, doğru entonasyon ile çalma, güzel bir ton ile çalma, doğru ritme çalma, stil özelliklerine uygun çalma ve nüanslarına uygun çalma puanlamalarında ülkelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Doğru nota çalma ve doğru artikülasyon ile çalma açısından puanlamaların her iki ülkeye göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre; doğru nota çalma ve doğru artikülasyon ile çalma konularının Türkiye’de daha çok önemsendiği sonucuna varılmıştır. Diğer yandan müzikal yorumlama gücü puanlamasında da ülkelere göre anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre; müzikal yorumlama gücü konusu Almanya’da Türkiye’ye göre daha çok önemsenmektedir sonucuna ulaşılabilir. Bu durum aynı zamanda günlük yapılan egzersizler alt boyutunda ulaşılan; Almanya’nın “eser çalışmalarına daha fazla zaman ayırması” sonucu ile paralellik göstermekte, bu sonucu destekler niteliktedir.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde, Türkiye ve Almanya’daki müzik öğretmeni yetiştiren programlarda yapılan flüt öğretimi arasında, “öğretim yıllarına göre flüt öğretimi

konularına yer verilme durumu”, “konulara göre kullanılan öğretim yöntemleri”, “tercih edilen temel çalma becerileri”, “ton geliştirme ve sonorite, dizi, arpej, aralık ve etüt çalışmalarında önerilen kaynaklar”, “öğrencilerin bir öğretim yılı içinde solo ve grup konserlerine katılımı”, “flüt öğretiminde yapılan ölçme değerlendirme” alt boyutlarında benzerlikler ve farklılıklar bulunmuştur.

Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulması gerekli görülmüştür:

Araştırma genel tarama özelliği taşımaktadır ve araştırma kapsamında belirlenen konular genel hatlarıyla belirlenmiştir. Bu araştırmanın devamı olarak genel hatlarıyla belirlenmiş olan konularda gözlem ya da görüşme yoluyla daha ayrıntılı incelemeler yapılmasıyla flüt öğretimi alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Almanya boyutundan elde edilen sonuçların, Türkiye üzerindeki etkililikleri deneysel araştırmalarla ortaya koyularak ayrıntılı incelemeler yapılabilir.

Araştırmanın 1. alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar doğrultusunda yıllara göre okutulan bazı konuların farklı olmasının nedenlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın 3. alt probleminin “tutuş ve parmak pozisyonu” alt boyutuna ilişkin Almanya boyutunda elde edilen ve ilgili literatür ile desteklenen sonuçların flüt eğitimcileri tarafından dikkate alınarak flüt öğretiminde uygulanması değerlendirilmelidir.

Araştırmanın 4. 6. ve 7. alt problemlerine ilişkin sonuçlarında, araştırmanın Almanya boyutundan farklı olarak görülen, flüt öğretiminin müzikal boyutu ile ilgili sonuçlar dikkate alınmalı ve bu boyuta verilen önem flüt eğitimcileri tarafından değerlendirilmelidir.

Araştırmanın 5. alt problemine ilişkin Almanya boyutunda ulaşılan kaynakların “ton geliştirme ve sonorite”, “dizi, arpej ve aralık” ve “etüt” çalışmalarında Türkiye’de kullanılmasının etkililiğini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın bir öğretim yılı içinde solo ve grup konserlerine katılımını inceleyen 6. alt problemi sonucunda ulaşılan farklılık düşünüldüğünde Türkiye’de yapılan, öğrencilerin katılımcı ve dinleyici olarak yer alabilecekleri konserlerin, arttırılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Yapılacak diğ er araştırmalarda farklı kurumlarda çalışan flüt eğitimcileri ve daha büyük örneklemlerle çalışılabilir. Bununla birlikte farklı ülkelerde müzik  ğretmeni yetiştirmede görev yapan kurumlarla Türkiye’deki mevcut durumun karşılaştırılmalı olarak çalışılması ile flüt  ğretimi hakkında daha zengin verilere ulaşılabilir.

Yapılan araştırmalar flüt öğretiminin önemini ortaya koymaktadır ancak Türkiye’de flüt öğretiminin önemine değinilmesine rağmen flüt öğretimine müzik  ğretmeni yetiştirme programında yeterince yer verilmediğini söylemek mümkündür. Yapılacak program geliştirme çalışmalarında flüt  ğretimi alanına başlıca yer verilmesi faydalı olacaktır. Bu bakış açısıyla flüt öğretiminin müzik eğitimcileri ve program geliştiricilerle birlikte çalışılması önem taşımaktadır. Yapılacak bu çalışmaların eğitimcilere ve araştırmacılara farklı bakış açıları kazandıracadığı düşünülmektedir.

Literatürde flüt öğretiminin incelenmesi için mevcut ölçekler az sayıda bulunmaktadır. Bu sebeple flüt öğretimine ilişkin değerlendirmelerin daha kapsamlı yapılabilmesi için standart ve normların oluşturulması ve bu doğrultuda  l me araçlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Adem, M. (1997). Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır? *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1(52), doi: 10.1501/SBFder_0000002002.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/12, 15-28.
- Akel, B. S., Önder, G. C., & Berki, T. (2010). İki Farklı Flüt Tutuş Pozisyonunun Kas-İskelet Sistemi Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 21(1), 20-26.
- Akıncı, Ç. (1994). *Yan Flüt Tekniği ve Flüt Dağarının İncelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara : Pegem Yayınları.
- Altınkurt, L. (2005). Türkiye'de Sanat Eğitiminin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-136.
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Arslangiray, E. (2006). Avrupa Birliği Müzik Ortamını Doğru Değerlendirmek. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyum Bildirgesi* (s. 90-93). Ankara: Seveda- Cenap And Müzik Vakfı.
- Ataman, Ö. G. (2010). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Bireysel Çalgı (Flüt) ve Öğretimi Dersine Yönelik Flüt Öğretim Program Tasarısı. İstanbul, Doktora Tezi.
- Balcı, A. (2013). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri-Beş Kitada 31 Ülke Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması*. Ankara: Pegem Akademi.

- Barcellona, J. (2007). Wetter is Better. *Flute Talk*, vol:26, no:10, 22-23.
- Barcelonna, J. (2004). Air Speed and Articulation. *Flute Talk*, cilt:23, sayı:6.
- Bäßler, H., & Rolle, C. (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*(Beschluss der Kultusministerkonferenz). Bonn: KMK.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 16-25.
- Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35-42.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 223-246.
- Blömeke, S. (2005). *Lehrerausbildung – Lehrerhandeln –Schülerleistungen-Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Berlin: Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern . *Zeitschrift für Pädagogik* 52(3), 393-416.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *Päd Forum*, 5-8.
- BMBF. (2004). *Bildung in Deutschland*. Berlin. 10.05.2014 tarihinde http://www.bmbf.de/en/publications/index.php/RS=%5EADAF496CD0_jlUrGsSdKf9r3N5tng-?DB=2004#pub adresinden alınmıştır.: Federal Ministry of Education and Research Publications and Website Division.
- Bulut, D. (2004). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Alınan Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmenliğinde Kullanılabilirliği. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi* (s. 1824-2004). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- ÇOB. (2007). *Türkiye İklim Değişikliği Birinci Ulusal Bildirimi*. <http://www.mgm.gov.tr/FILES/iklim/ulusalbildirimtr.pdf> adresinden 10.07.2014 tarihinde ulaşılmıştır: Çevre ve Orman Bakanlığı.

- Deringöl, Y. (2007). Türkiye Cumhuriyet Döneminden Günümüze İlköğretim Öğretmenleri Yetiştirilmesinin Tarihsel Boyutu ve Eğitimcilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 2*, 17-27.
- Duru, E. G., & Karakelle, S. (2013). Türkiye ve Avusturya Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(3), 233-245.
- Durukafa, G., & Kiriş, S. (2000). Almanya ve Türkiye'de İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme Programlarının Dünyü ve Bugünü . *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi dergisi*, 8., 4-13.
- Ekebalkan, S. (2007). *Flüt Eğitiminde Çalışma Yöntemlerinin Teknik ve Pedagojik Açından İncelenmesi*. . Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erginer, A. (2012). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri-Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.
- Eskioğlu, I. (2007). *Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri İçinde Lisansüstü Programlarının Karşılaştırılması*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- EURORAI. (2005). *Seminar über die Prüfung von Schulen*. Karlsruhe: EURORAI.
- EURYDİCE. (2007). *Arts and Cultural Education at School in Europe 2007/2008*. Germany.
- EURYDİCE. (2013a). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Graurheindorfer.

- EURYDICE. (2013b). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.
- Gahtgens, P. (2005). Almanya'nın Yükseköğretim Alanındaki Deneyimleri. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı*. (s. 121-128) Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Hainmüller, B. (2003). *Teachers Training College in Offenburg, Germany*. Offenburg.
- Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P., & McKenzie, P. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Note: Germany*. Organisation for Economic Co-operation and Development Directorate for Education, Education and Training Policy Division.
- Harrison, H. (1982). *How to Play The Flute*. Elm Tree Books Ltd.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M., & Woll, C. (2007). *Vocational education and training in Germany-Short description*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hippach-Schneider, U., Schober, K., Toth, B., & Woll, C. (2009). *ReferNet-Country Report/ Germany: The German vocational education and training (VET) system*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- http://www.egitimsen.org.tr/ekler/4d82c0cb288bc6da2025c0c20ecb602_ek.pdf. (tarih yok). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. 07 2, 2014 tarihinde Eğitim Sen: http://www.egitimsen.org.tr/ekler/4d82c0cb288bc6da2025c0c20ecb602_ek.pdf adresinden alındı
- Kalyoncu, N. (2004a). 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. *Müzik Öğretmeni Yeterlilikleri ve Güncel Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kalyoncu, N. (2004b). Almanya'da İnterkültürel Müzik Eğitiminin Tarihsel Gelişimi Ve Bu Süreçte Türk Müzik Kültürünün Yeri. *TAYF Müzik Araştırma Dergisi*, 1, 69-75.

- Kalyoncu, N. (2005). 20. Yüzyılın Birinci Yarısında Alman Müzik Eğitimi Etkileyen Başlıca Oluşumlar Ve Okul Müzik Dersi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 1-19.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Genel Eğitim Okullarına Müzik Öğretmeni Yetiştirme. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyum Bildirgesi* (s. 122-124). Ankara: Sevdâ-Cenap And Müzik Vakfı.
- Kara, Z. E. (2010). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Lisans Düzeyinde Verilen Flüt Eğitiminin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi "Kavramlar İlkeler Teknikler"*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Akademik Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Keçici, S. E. (2011). Almanya'da Öğretmen Eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Keuchel, S., & Larue, D. (2014). *Arts Education in Germany – Fact Finding Mission Nr.1: German Resources and Structures of out-of-School Arts Education Provision*.
- Kılbaş, M. (2007). *Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya Ve Polonya Örneği)*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Kırpık, G., Ünal, U., Işık, H., Demirtaş, B., Tokdemir, M. A., Akyol, H., & Birbudak, T. S. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Otorite Yayınları.
- KMK. (2012). *Kunst- und Musiklehrerausbildung*. Bonn. Kultusminister Konferenz: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Kunst-und-Musiklehrer.pdf adresinden alınmıştır

- Koca, Ş. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Öğretimi Yeterlik Düzeyleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi . *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 835-845.
- Kotthoff, H. G., & Terhart, Y. E. (2013). ‘New’ Solutions To ‘Old’ Problems? Recent Reforms In Teacher Education In Germany . *Revista Española de Educación Comparada*, 22., 73-92.
- Köse, H. S., & Töreyin, A. M. (2011). Ulusal Müzik Eğitimi Sisteminde Bütünleşme: Müzik Akademileri. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar* (s. 1498-1510). Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Küçükoğlu, A. (2004). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. *Türkiyenin Öğretmen Yetiştirme Serüveninde Eğitim Enstitüleri ve Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü* . Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kürklü, E. (2010). *Flüt Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Konulara Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi* . Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Louke, P. A. (2006). Good Flute Positions. *Flute Talk*, vol:20, no:3, 18-20.
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Kararları- Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi. Ankara.
- Meylan, R. (1988). *The Flute*. Portland: Amadeus Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook-qualitative data analysis (2nd ed.)*. London: Sage.
- MİZ. (2011). *Daten & Fakten zum Musikleben in Deutschland*.
- Mulvey, V. B. (2001). It's Never Too Late to Check Hand Positions. *Flute Talk*, 20-22.
- Nimczik, O., Bassler, H., & Altenburg, D. (2011). *Deutsches Musikinformationszentrum in der Kulturstadt Bonn*. <http://www.miz.org>: http://www.miz.org/musical-life-in-germany/download/04_Education_for_Musical_Professions.pdf adresinden alınmıştır

- OECD. (2013). *Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye*. http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/15024414_eitimpolitikasgene_lgrnmtrkiye.pdf adresinden 10.06.2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Olson, L. C. (1998). *The Pedogogy of Contemporary Flute Music*. Graduate Collage of the University of İllinois, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri . *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:24, sayı:2*, 57-63.
- Özenç, E. G. (2013). Almanya Eğitim Sistemi. S. Ada, & Z. N. Baysal içinde, *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış* (s. 99-115). Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım.
- Özer, A. (2010). *Flüt Tekniğinin Çağdaş Anlayışla İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, B. (1990). 1990'lı Yılların Başında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme-Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uzak Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3,2*, 27-35.
- Öztürk, O. M. (2009). Türkiye’de Müzik Olgusunun “Müzik” Olarak Anlaşılmasında Ve (Eğitim Alanındaki Önyargıların Aşılmasında Bütüncül Yaklaşım Gerekliliği Üzerine Tespit Ve Öneriler. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu* . Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Peck, D. (2001). Perspectives on Legato Tonguing. *Flute Talk, cilt:20, sayı:6*.
- San, İ. (2001). Sanatlar Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(34)*, 23-34.
- Schaefer, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24 (1)*., 65-90.
- Solum, J. (1992). *The Early Flute*. New York: Oxford University Press.
- Sönmez, M. (2004). *Öğretmen Yetiştirme*. 05 25, 2014 tarihinde <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/sonmez.doc> adresinden alındı

- Sözen, S., & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Özel Sayı*, 213-230.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şahin, M., & Duman, R. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *ÇITAD VII/16-17*, 259-272.
- Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 28, Sayı 1*, 2203-226.
- Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*, 155-180.
- Tatu, A. G. (2008). *Flüt Metodu*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Toff, N. (1996). *The Flute Book, 2nd edition*. New York: Oxford University Press.
- TÜİK. (2013). *İstatistiklerle Türkiye*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası .
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Uygun, S. (2006). Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Tarihsel Analizi. *Ortaöğretimi Yeniden Yapılandırma Sempozyumu* (s. 596-602). Ankara: MEB Yayınları.
- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 10(2)*, 389-405.
- Üstün, E. (2010). Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Uygulanmakta Olan Bireysel Çalgı Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Problemlerin İncelenmesi. Konya, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yayla, F. (2004). 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik*

Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar ve Müzik Öğretmeni Yetiştirme Yaklaşımları Işığında Genel Durum (s. 1-5). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Yayla, F. (2006). Üniversiter Yapı İçinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

YÖK. (2005). Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu. Ankara, Türkiye. 13.03.2014 tarihinde

<http://acikarsiv.yok.gov.tr/bitstream/handle/YOK/84/T%C3%9CRK%20Y%C3%9CKSEK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0N%C4%B0N%20BUG%C3%9CNK%C3%9C%20DURUMU%20Kas%C4%B1m%202005.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı. 03 15, 2014 tarihinde T.C. Yüksek Öğretim Kurumu. adresinden alındı

YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri(1982-2007). Ankara, Türkiye. 20.04.2014 tarihinde <http://acikarsiv.yok.gov.tr/handle/YOK/61?show=full> adresinden alındı.

EKLER

EK-1. İZİNLER

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/10/2014-110906



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Raziye Nil AKSOY)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12/05/2014 tarihli ve 80287700-302.08.01- 47341 sayılı yazı,

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Raziye Nil AKSOY'un, Prof. Dr. Salih AKKAŞ' ın danışmanlığında yürüttüğü "Türkiye ve Almanya'daki Üniversitelerin Müzik Öğretmeni Yetiştiren Programlarındaki Flüt Öğretiminin Karşılaştırılması" isimli tezi ile ilgili olarak anket uygulamasına izin verilmesi konusundaki ilgi (a) yazınız anket uygulaması yapılacak kurumlara iletilmiş olup, alınan cevabi yazıların birer örneği ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Cengiz Bekir DEMİREL
Rektör Yardımcısı

EK :
Cevabi yazılar (16 adet)

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler / ANKARA
Tel.0 (312) 212 60 40 Faks.0 (312) 221 32 02
E-Posta :ogris@gazi.edu.tr Web Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. ANKET SORULARI

1- Aşağıdaki konulara hangi öğretim yılında/yıllarında yer verdiğinizi işaretleyiniz:

Aşağıdaki konulara hangi öğretim yılında/yıllarında yer verdiğinizi işaretleyiniz.	1.yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl
Nefes çalışmaları				
Vibrato tekniği				
Sonorite çalışması				
Çift dil tekniği				
Üç dil tekniği				
Kurbağa dili				
Modern çalış teknikleri(en küçük aralıklar(microtones))				
Modern çalış teknikleri (ısıklık sesleri)				
Modern çalış teknikleri (glisando)				
Modern çalış teknikleri (çok sesli çalma(multiphonics))				
Modern çalış teknikleri (gırtlak ayarı(throat tuning))				
Modern çalış teknikleri (doğal armonikler)				

Aralık çalışması				
Arpej çalışması				
Değiştirici işaret almayan diziler				
Tek diyez alan diziler				
Tek bemol alan diziler				
İki diyez alan diziler				
İki bemol alan diziler				
Üç diyez alan diziler				
Üç bemol alan diziler				
Dört diyez alan diziler				
Dört bemol alan diziler				
Beş diyez alan diziler				
Beş bemol alan diziler				
Altı diyez alan diziler				
Altı bemol alan diziler				
Yedi diyez alan diziler				
Yedi bemol alan diziler				
Kromatik diziler				
Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini(Dolce, Parlando, Animato,Cantabile, Amabile, Giocoso vb.)elde etmede kullanılacak teknikler				

2- Aşağıdaki konular için hangi öğretim yöntemini/yöntemlerini kullandığınızı işaretleyiniz

Flütün Tarihçesi konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütün Yapısal Özellikleri konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütün Bakım ve Onarımı konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Duruş Pozisyonu konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Nefes Tekniği konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Dudak Pozisyonu ve Ses Üfleme Tekniği konularını öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Dil Vurma Teknikleri(Temel dil vurma tekniği, çift dil tekniği, üç dil tekniği, kurbağa dili tekniği) konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırımlı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Tutuş ve Parmak Pozisyonları konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırımlı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Bağlı, Bağırsız Çalma(Legato,Detache)Tekniği konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Kesik Kesik Çalma(Staccato) konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Vurgulu-Kesik (Aksanlı) Çalma konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Vibrato Tekniğini öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Diziler konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Gürlük terimlerinin(Piano, Mezzoforte, Forte vb.) uygulanması konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Trill (Abantı, Mordan, Çarpma vb.) konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte çeşitli ses renklerini ve ifade terimlerini(Dolce, Parlando, Animato,Cantabile, Amabile, Giocoso vb.)elde etmede kullanılacak teknikler konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Sonorite konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Modern Çalış Teknikleri (en küçük aralıklar(microtones), ıslık sesleri, glisando, çok sesli çalma(multiphonics) vb.)konusunu öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flüt Müziğindeki Bestecileri öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

Flütte Müzik Dönemlerine Ait Stil Özelliklerini (barok dönem, klasik dönem, romantik dönem vb.) öğretirken aşağıdaki yöntemlerden hangilerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
Anlatım Yöntemi					
Soru-Cevap Yöntemi					
Araştırma/İnceleme Yöntemi					
İşbirlikli Öğretim Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Gösteri, Demonstrasyon Yöntemi					
Gezi-Gözlem-İnceleme Yöntemi					
Çalışma/Çalıştırma Yoluyla Müzik Öğretim Yöntemi					
Harflemeli ve Rakamlandırılmalı Müzik Öğretim Yöntemi					

3-Öğrencilerinize kazandırmayı amaçladığınız ‘‘dudak pozisyonu’’ aşağıdakilerden hangisidir?

- a)** Dudaklar ve yanaklar yana doğru, gergin (güler gibi)
- b)** Dudaklar aşağı doğru, yanaklar serbest (somurtur gibi)
- c)** Diğer (lütfen belirtiniz) :

.....

4-Öğrencilerinize kazandırmayı amaçladığınız “ tutuş ve parmak pozisyonu” nasıldır?
Anlatınız:

5-Öğrencilerinize kazandırmayı amaçladığınız temel dil vurma tekniğini anlatınız:

6-Aşağıdaki egzersizlerin 1 günlük çalışma süresinin yüzde kaçlık dilimini oluşturması gerektiğini yazınız

Nefes egzersizleri

Ton egzersizleri

Gam,arpej,aralık çalışmaları

Etüd çalışmaları

Eser çalışmaları

7- Öğrencilerinize aşağıdaki kaynaklardan hangilerini önerdiğinizi işaretleyiniz:

8-Ölçme değerlendirme yaparken aşağıdaki boyutları 100 puan üzerinden nasıl puanlandırıldığını yazınız.

Doğru tutuş,duruş tekniği ile çalma

Doğru üfleme tekniği ile çalma

Doğru entonasyon ile çalma

Doğru nota ile çalma

Doğru artikülasyon ile çalma

Güzel bir ton ile çalma

Doğru ritmle çalma

Stil özelliklerine uygun çalma

Nüanslarına uygun çalma

Müzikal yorumlama gücü

9-Bir ğretim yılı içinde öğrenciler için ortalama kaç solo konser düzenliyorsunuz?

10-Bir ğretim yılı içinde öğrenciler için ortalama kaç grup konseri düzenliyorsunuz?



GAZİ GELECEKTİR...