



**CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gonca GÖRSEV KILIÇ

Sanatta Yeterlik Tezi

Danışman: Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

Nisan, 2019

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI
SANATTA YETERLİK TEZİ

CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Gonca GÖRSEV KILIÇ

Danışman
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Sanatta Yeterlik tezi olarak sunduğum “ CAKA Keman Eđitimi Yaklaşımının Deđerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’ da gōsterilen eserlerden olduğuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğuğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30/ 04/ 2019

Gonca GōRSEV KILIÇ

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Gürbüz OCAK

: Prof. Dr. Zafer KURTASLAN

: Doç. Dr. H. Bülent AKDENİZ

: Dr. Öğr. Üyesi Sevgi TAŞ

Müzik Anasanat Dalı Sanatta Yeterlik programı öğrencisi Gonca GÖRSEV'in "**CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının Değerlendirilmesi**" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 30.04.2019 günü saat 14:00'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Prof. Dr. Celal DEMİR
MÜDÜR

ÖZET
CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Gonca GÖRSEV KILIÇ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI

Nisan 2019

Danışman: Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

Bu araştırma, Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları (CAKA) Keman Eğitimi Yaklaşımının felsefi temellerini tespit etmeyi ve çeşitli ölçme araçlarının geliştirilip uygulanmasıyla hem CAKA yaklaşımındaki eğitim sürecine hem de ülkemiz amatör çalgı eğitimine katkı sağlayacağı düşünülen bir çalışma ortaya koymayı amaçlamaktadır. Genel itibariyle bir “durum çalışması” olan bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle başvurulmuştur.

Araştırma kapsamında Cihat Aşkın ve CAKA eğitimcileriyle görüşmeler yapılmış, ilgili kaynaklar tarandıktan sonra uzman desteğiyle geliştirilen ölçme araçları Afyonkarahisar, Beşiktaş, Manisa ve Trabzon CAKA şubelerindeki öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, alt problemlere göre veriler işlenmiş, CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının felsefi temelleri tespit edilmiş ve geliştirilen ölçme araçlarından elde edilen bulgular yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın CAKA’da keman eğitimi sürecine ve amatör müzik eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca CAKA adına yapılmış ilk detaylı çalışma olması sebebiyle bundan sonraki çalışmalara kaynak teşkil edeceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: CAKA, keman eğitimi, amatör çalgı eğitimi.

ABSTRACT
EVALUATION OF THE CALF VIOLIN EDUCATION APPROACH

Gonca GÖRSEV KILIÇ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF MUSIC

Nisan 2019

Advisor: Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

It is aimed to determine the philosophical foundations of the Cihat Aşkın ve Little Friends (CALF) Violin Education Approach as well as to put forth a study that will contribute to both the education process in the CALF approach and the amateur instrument education in our country by way of developing and applying various evaluation tools. A mixed method making use of qualitative and quantitative methods was used in this “case study”.

Interviews were carried out with Cihat Aşkın and CALF teachers within the scope of the study, evaluation tools developed with support from experts following a literature survey were applied on students in CALF Classes at Afyonkarahisar, Beşiktaş, Manisa and Trabzon.

As a result of this study data arranged according to sub-problems were processed, philosophical foundations of the CALF were determined and findings collected through evaluation tools were commented and suggestions were made.

It is considered that the study will contribute to both Cihat Aşkın and Little Friends (CALF) and amateur music education and set an example for future studies.

Keywords: CALF, violin education, amateur music practice.

ÖN SÖZ

Sanatta Yeterlik programı sürecinde ve bu çalışmanın gerçekleşmesinde engin tecrübesini, bilgisini, sabrını ve desteğini esirgemeyen, bana bilimsel bakış açısı kazandıran ve akademik hayatta örnek aldığım insanların başında gelen danışman hocam Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN' e, çalışma sürecinde katkılarıyla destek olan ve her zaman motivasyonumu artıran değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sevgi TAŞ'a, araştırmamı önemli katkılarıyla destekleyen sayın Prof. Dr. Gürbüz OCAK' a, veri toplama aşamasında katkısını esirgemeyen değerli arkadaşım Öğr. Elm. Filiz YILDIZ' a, hayatım boyunca maddi manevi desteklerini esirgememiş, eğitim hayatım için tüm olanakları sonuna kadar sağlamış ve hayatlarını bana adanmış biricik annem Kemale GÖRSEV ve canım babam Murat GÖRSEV' e, son olarak hayat yolunda beraber yürüdüğüm, bu çalışmada ve akademik hayatımdaki en büyük destekçim sevgili eşim Öğr. Gör. Adem KILIÇ' a teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Gonca GÖRSEV KILIÇ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
RESİMLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ

1. EĞİTİM FELSEFESİ	3
2. MÜZİK EĞİTİMİ.....	5
3. ÇALGI EĞİTİMİ.....	6
3.1. AMATÖR ÇALGI EĞİTİMİ	7
3.2. MESLEKİ ÇALGI EĞİTİMİ	9
3.3. GENEL MÜZİK EĞİTİMİNDE ÇALGI EĞİTİMİ	10
4. KEMAN EĞİTİMİ	11
4.1. TÜRKİYEDE KEMAN EĞİTİMİ TARİHÇESİ	12
5. CİHAT AŞKIN	14
6. CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMI	16
6.1. FELSEFESİ.....	17
6.2. GENEL AMAÇLARI.....	18
6.3. DERS İŞLEYİŞİ.....	19
6.4. SÜREÇ.....	20
6.4.1. Rotasyon Masterclass.....	20

6.4.2. Dönem Sonu Konseri	21
6.4.3. Gala Konseri	23
6.4.4. Yaz ve Kış Okulları	24
6.4.5. Tetrakortlar	25
6.4.6. Toplu Çalışmalar	26
6.4.7. Çalıştay	26
7. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	28
7.1. ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	29
7.2. ÇALGI EĞİTİMİNDE ULUSLARARASI TANINIRLIĞI OLAN PERFORMANS TESTLERİ	33
7.2.1. Associated Board Royal School of Music Performans Testleri	33
7.2.2. London College of Music Performans Testleri.....	34
7.3. TAMAMLAYICI ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI	35
7.4. ARAŞTIRMA KAPSAMINA ALINAN TAMAMLAYICI ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI	36
7.4.1. Dereceli Puanlama Anahtarları	37
7.4.2. Öğrenci Değerlendirmelerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Katılması	38
7.4.2.1. Öz Değerlendirme	40
7.4.2.2. Akran Değerlendirme	40
8. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	41
8.1. TEZLER	43
8.2. MAKALELER	46
8.3. BİLDİRİLER	48
9. PROBLEM CÜMLESİ	49
10. ALT PROBLEMLER	49
11. ARAŞTIRMANIN AMACI..	49
12. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	49
13. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	50
14. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	50
15. TANIMLAR	50

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	52
2. ÇALIŞMA GRUBU	55
3. VERİLERİN TOPLANMASI	56
4. VERİLERİN İŞLENMESİ	56
4.1. ROTASYON MASTERCLASS ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	59
4.2. TOPLULUK ÇALIŞMALARI AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU.....	59
4.3. TETRAKORT ÖZ YETERLİK BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU...	59
4.4. DÖNEM SONU KONSERLERİNE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	62
2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	80
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	86
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	116
5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	118

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR	124
ÖNERİLER	130
KAYNAKÇA	131
EKLER	138
EK-1. CİHAT AŞKIN'A UYGULANAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	138
EK-2. ROTASYON MASTERCLASS ÖZDEĞERLENDİRME FORMU	140

EK-3. TOPLULUK ÇALIŞMALARI AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU	142
EK-4. TETRAKORT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU.	143
EK-5. DÖNEM SONU KONSERLERİNE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)	145
ÖZGEÇMİŞ	148



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formuna Katılan Öğrenci Sayısı	86
Tablo 2. Afyonkarahisar CAKA Şubesi Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler ve Seslendirilen Parçalar	87
Tablo 3. Trabzon CAKA Şubesi Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler ve Seslendirilen Parçalar	89
Tablo 4. Beşiktaş CAKA Şubesi Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler ve Seslendirilen Parçalar	90
Tablo 5. Manisa CAKA Şubesi Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler ve Seslendirilen Parçalar	91
Tablo 6. Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler	98
Tablo 7. Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu Eşleştirilen Öğrenci Grupları	99
Tablo 8. Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formunu Dolduran Öğrencilerin Keman Çalma Yılları	102
Tablo 9. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Cinsiyet Frekans Dağılımları	105
Tablo 10. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Keman Çalma Yılı Frekans Dağılımları	106
Tablo 11. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Yaş ve CAKA Yılı Ortalama Değerleri	106
Tablo 12. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Frekans Dökümleri	107
Tablo 13. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Cinsiyete Göre Değerlerinin Karşılaştırılması	112
Tablo14. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Keman Çalma Yılına Göre Değerlerin Karşılaştırılması	113
Tablo 15. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı CAKA Yılı İle Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	114
Tablo 16. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlar arası Korelasyon Analiz Sonuçları	115

RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 1. Cihat Aşkın Portre	14
Resim 2. CAKA 2002 Yılı Konser Afişi	17
Resim 3. Afyonkarahisar CAKA Rotasyon Masterclass	20
Resim 4. Bursa CAKA Rotasyon Masterclass	21
Resim 5. CAKA Dönem Sonu Konser Afişleri	22
Resim 6. Ataşehir CAKA Dönem Sonu Konser Afişi	22
Resim 7. CAKA Türkiye Gala Konseri 2014 Ankara	23
Resim 8. CAKA Türkiye Gala Konseri 2018 Bursa	24
Resim 9. CAKA Kış ve Yaz Okulları Afişleri	25
Resim 10. CAKA Çalıştay Afişleri	27

KISALTMALAR DİZİNİ

ABRSM	: The Associated Board of The Royal School of Music
CAKA	: Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları
GÜGEF	: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
LCM	: London College of Music
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Vd.	: ve diğerleri



GİRİŞ

Ülkemizde müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olan çalgı eğitimi hem mesleki hem de amatör anlamda günden güne yaygınlaşmaktadır. Çeşitli müzik kursları, halk eğitim merkezleri, gençlik merkezleri, belediyeler ve çeşitli toplum kuruluşlarının desteklediği projeler, amatör çalgı eğitiminin ülke genelinde benimsenip yaygınlaşmasına katkı sağlamaktadır.

Çalgı çalmanın bireylerin ve özellikle küçük yaştaki çocukların yaşamlarına olumlu katkılar sağladığı günümüzde bilimsel gerçeklerle de desteklenmektedir. Birçok farklı araştırmanın sonucunda özellikle küçük yaşlarda çalgı öğrenmeye başlayan bireylerin kas-hareket ve devinişsel davranış, odaklanma ve konsantrasyon, stres ve kaygıyla başa çıkma, özgüven gelişimi gibi bir çok farklı konuda çalgı eğitimi almayan bireylere kıyasla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla amatör çalgı eğitime talep günden güne artarak devam etmektedir. Müzik eğitiminde en çok tercih edilen çalgılardan biri kuşkusuz kemandır. Keman, ses rengi, kolay ulaşılabilir ve taşınabilir olması, birçok farklı müzik türünde aranan bir çalgı olması sebebiyle amatör çalgı eğitiminde de sıklıkla kullanılan çalgıların başında gelmektedir.

Ülkemizde son yıllarda müzik eğitimini yaygınlaştırmak amacıyla çeşitli eğitim modelleri uygulanmaya başlanmıştır. Bu modeller arasında Ayvalık Belediyesi'nin hayata geçirdiği “Zeytin Çekirdekleri”, “Barış İçin Müzik (El Sistema Türkiye)”, Tepebaşı Belediyesi “İki Elin Sesi Var Çocuk Senfoni Orkestrası”, “Suzuki Müzik Eğitimi Derneği Eğitim Programları” dikkat çekmektedir. Bu modeller genel olarak yurt dışında başarılı olmuş ve ülkemizde de uygulanmaya başlanan (devlet desteği ya da belediyelerin, vakıfların, sivil toplum örgütlerinin ve kimi zaman özel sektörün desteğiyle gerçekleşen) eğitim programlarıdır.

Büyük bir bölümü yurt dışı menşeli olan bu alternatif müzik eğitimi modellerinden farklı olarak CAKA, milli ve yerli bir eğitim yaklaşımı olması

bakımından adından sıkça söz ettirmekte ve ülkemiz müzik eğitimi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

CAKA yaklaşımı dünyaca ünlü Türk keman virtüözü Cihat Aşkın'ın 2001 yılından bu yana Türkiye'nin birçok farklı ilinde hayata geçirmiş olduğu keman eğitimi programıdır. CAKA' da, müzik eğitiminin yaygınlaştırılarak bireylerin keman çalmaya özendirilmesi ve yetenekli bireylerin keşfedilerek ulusal ve uluslararası alanda desteklenmesi amaçlanmaktadır. Ülkenin farklı şehirlerinde keman çalan ya da çalmayan bireyler yetenek ve yaşlarına bakılmaksızın yaklaşıma dahil edilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi esas alan bu yaklaşımda, 7'den 70'e eğitim felsefesi benimsenmektedir. Müziği ve keman çalmayı seven, mesleki amaçlarla olmasa bile kendini müzik yoluyla ifade edebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

2001 yılında Bursa'da başlayan CAKA, araştırmanın yapıldığı tarih olan 2018 yılında ülkemizin 11 farklı ilinde 13 şubeye (Ankara, Beşiktaş, Küçükçekmece, Ataşehir, İzmir, Afyonkarahisar, Manisa, Çanakkale, Balıkesir, Trabzon, Bursa, Kayseri ve Bolu) aktif olarak eğitimlerine devam etmektedir. Ayrıca bu süre zarfında öğrenim görmeye devam eden yüz elliye yakın öğrencinin olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte; konuyla ilgili kaynaklar belirlenmiş ve araştırmaya ilişkin verilerin elde edilebilmesine yönelik görüşme formları hazırlanmıştır. Cihat Aşkın ve CAKA eğitimcileriyle görüşmeler yapılmış, uygulanacak ölçme araçları geliştirilmiş, uygulamaların yapılacağı CAKA şubeleri belirlenmiş ve uygulamalar gerçekleştirilerek veriler toplanmış, elde edilen verilerin yazılı ortama aktarılmasıyla, veriler çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Son olarak elde edilen bulgular ve yorumlar Cihat Aşkın'a ve CAKA eğitimcilerine sunularak görüşleri alınmıştır.

CAKA üzerine daha önce detaylı bir çalışma yapılmamış olması sebebiyle, CAKA' nın genel bir değerlendirmesinin yapılmasının faydalı olacağı ve geliştirilen ölçme araçlarının CAKA' da, amatör ve mesleki keman eğitiminde kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın genelde müzik eğitimi, özelde ise amatör keman eğitimi alanında önemli bir başvuru kaynağı olması öngörülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ

1. EĞİTİM FELSEFESİ

Felsefenin birçok alt disiplini olduğu bilinmektedir. Eğitim felsefesi bu disiplinler arasında önemli bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Günümüzde eğitim felsefesi; eğitim işini, anlamını, amaçlarını, konusunu, teori-pratik uygulaması arasındaki ilişkiyi sorgulayan yani kısacası eğitimle ilgili her şeyi inceleyen bir disiplindir. Eğitim felsefesi ayrıca eğitim sistemlerini eleştiren, sorgulayan ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eğitim kuramlarının ortaya çıkmasını sağlayan önemli bir alandır.

Eğitim, çok farklı şekillerde tanımlanabilir. Sönmez (2011: 35-36) çeşitli düşünür ve eğitimcilerin eğitimi nasıl tanımladıklarına işaret eder:

“Tyler (1950: 4)’a göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Ertürk (1972: 12) ise eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ele almıştır. Yıldırım (1983: 12) insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve sair önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim olarak eğitimi tanımlarken, Özçelik (1981: 3), Ertürk’ün anlayışından hareketle, kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişmeler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Fidan (1986: 6), eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir derken, Ertürk ve Tyler’ın görüşünü desteklemektedir. Alkan (1980: 4) bu tanımları “davranış değişikliği, bireyin belirli hedefler yönünde maksatlı olarak kendi yaşantıları yoluyla davranışlarını değiştirmesi, kişinin yeteneklerini çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak geliştirmesi” olarak sınıflamaktadır”.

Yılmaz'a göre ise eğitim bir süreçtir ve insanoğlunun doğumundan ölümüne kadar hayatının her alanını etkiler, sosyal bir öğrenme faaliyeti özelliği taşır, toplumların geleceğinin belirlenmesinde çok önemli bir yere sahiptir (2010: 1).

Felsefe terimini ilk kez Pythagoras' ın kullandığı ileri sürülür (Gökberk, 1961: 17; Akt: Sönmez, 2011: 1). Felsefe, eldeki verilere göre 2500 yıl önce eski Yunan'da başlamıştır. Yunanca Philosophia, teriminden kaynaklanan felsefe, iki sözcüğün bileşiminden oluşmuştur. Philia sevgi; sophia, bilgi, bilgelik anlamındadır (Akarsu, 1979: 76; Akt: Sönmez, 2011: 1).

Eflatun felsefenin konularını bilgi, biçimler öğretisi, ruhbilim, ahlak, devlet, fizik ve sanat olarak ele alırken; Aristoteles, mantık, metafizik, doğa, ruh bilim, töre bilim, politika, estetik başlıkları altında toplar. Hegel' de konular; bilgi, mantık, doğa, tin, devlet, tarih, sanat ve din olarak sınırlanır (Sönmez, 2011: 9).

Felsefe ile eğitim arasındaki ilişkiyi önemli eğitim filozoflarından Dewey ise şöyle açıklar: “Eğitim, doğaya ve insanlara yönelik zihinsel ve duygusal temel eğilimleri geliştirme süreci” olarak ele alınırsa, felsefe de eğitim kuramı olarak tanımlanabilir (Akt: Büyükdüvenci, 1987: 2).

Philips ve Siegel'in (2015: 2) çalışmasında insan toplumlarının tümünde şimdi ve geçmişte eğitime yönelik ilginin her zaman var olduğu, hatta bazı anlayışlarda öğretmenliğin en eski ikinci meslek olduğu iddia edilmiştir. Dewey “Demokrasi ve Eğitim” başlıklı kitabının giriş kısmında eğitime geniş bir açıyla bakıldığında yaşamın sosyal devamlılığını ifade ettiğine vurgu yapmıştır. Dewey; yaşam ve ölümün kaçınılmaz başlıca gerçeği olan her bir bireyin sosyal bir grubun bileşen üyeleri olmasının eğitimi gerekli kıldığına işaret edip, eğitimin sosyal önemini altını çizmiştir. Eğitimin fazlaca karmaşık meseleler içeren felsefi bir alan olması dolayısıyla binlerce yıldır düşünürlerin dikkatini çeken sosyal bir alan olması şaşırtıcı değildir. <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/education-philosophy> (Erişim Tarihi: 24.12.2018).

Yayla ise eğitim biliminin ve eğitim felsefesinin çalışma alanlarını aşağıdaki şekilde açıklar.

“Eğitim bilimleri eğitimin “nasıl” olacağı, eğitim felsefesi ise “niçin” yapılacağı sorularıyla ilgilenir. Diğer bir taraftan her eğitim anlayışının, kuram ve uygulamasının dayandığı felsefi bir temelin olması gerektiği bilinmektedir. Dolayısıyla eğitimin dayandığı düşünsel temeller onun kuramsal içeriğini ve

uygulamalarını belirler. Bu nedenle felsefe ile eğitim arasında bütünlük arz eden zorunlu bir ilişkinin olduğu bilinmektedir” (2010: 27).

Günay ve Özdemir (2006: 24) müzik eğitimi felsefesini işlevleri, yarar ve çabaları bakımından açıklamışlardır.

“Müzik eğitiminde felsefe: 1. Eğitimin hedeflerini ülke ve dünya gerçeklerine göre seçmede, 2. Eğitim süreçleri süresince ve süreçler sonunda yapılan ölçmelerden alınan sonuçlara göre değerlendirmelerin yapılmasında, 3. Eğitim sonrasında eğiticinin görev aşamasında kazandırılmış bilgi ve becerilerinin fonksiyonlarının saptanması ve buna göre eğitim hedeflerinin iyileştirilmesinde, 4. Eğitimde işe koşulan öğrenme-öğretme tekniklerinin, kullanılan her çeşit materyalin fonksiyonlarının incelenip sonuçlar çıkartılmasında, 5. Diğer bilimlerin bulgularından yararlanarak, etkilenen eğitimdeki yenileşmelerden, kendisi de doğrudan doğruya incelemeler yaparak, bütünleştirmeleri oluşturmada yararlı olmaya çalışır. 6. Diğer önemli işlevlerden biri ise; tüm müzik eğitimindeki etkinliklerde, öğretmen, öğrenci, öğretim teknolojileri, öğretim materyalleri bağlamındaki ilişkilerin çağdaş insan görüşüne uygun olarak düzenlenmesinde yol gösterici ve denetleyici oluşudur.”

Tura (2017: 228) ise müziğin insanlar ve insan toplulukları üzerinde etkisi ve işlevleri olduğunu düşünmektedir. Ona göre bu özellikler eğitim ve yönetimde değerlendirilmiştir.

“Bu etki ve işlev, düşünen, felsefe yapmaya başlayan kişilerce de göz önüne alınarak, özellikle eğitim ve yönetim açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Platon, Confucius, Aristidis, Quintilianus, Boetius gibi düşünürlerin müzik konusundaki görüşlerini bilmeyen yok gibidir. Özellikle Platon (Devlet) ve Nomoi (Yasalar) adlı kitaplarında, iyi vatandaş olabilmeleri için gençlere uygulanması gereken eğitim programlarında müziğe büyük önem vermiş, hangi tür dizilerden yararlanılması, hangilerinin dışarı bırakılması gerektiğini ayrıntılı biçimde tartışmıştır.”

2. MÜZİK EĞİTİMİ

Müzik ilk insanlardan bu yana daima yaşamın vazgeçilmez bir olgusu olmuştur. Müzik yoluyla bireyler ve toplumlar kendilerini ifade eder, gelişir ve kültürlenirler. Dolayısıyla müzik eski çağlardan beri insanın kültürel evriminin ayrılmaz bir parçasıdır. Müzik eğitimi ise, insanlara eğitim yoluyla beklenen ve istenen müzikal davranışları kazandırma sürecidir.

“Bilindiği gibi, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçlerin başında eğitim gelir. Çağdaş eğitim, bilim, sanat ve teknik olarak adlandırılan üç genel konu alanını belli bir felsefi bütünlük içinde kapsayan bir çerçevede düzenlenip gerçekleştirilmeye

çalışılır. Müzik eğitimi ise, daha çok sessel ve işitsel bir sanat eğitimi olarak güzel sanatlar eğitiminin en önemli dallarından birini oluşturur” (Uçan, 2005: 14).

Ülkemizde müzik eğitimi, “Amatör Müzik Eğitimi”, “Genel Müzik Eğitimi” ve “Mesleki Müzik Eğitimi” olmak üzere üç farklı eğitim alanından oluşmaktadır. Genel müzik eğitimi, örgün eğitim kapsamında okullardaki müzik derslerinde verilen ve belli programlara göre şekillenmiş eğitim alanıdır.

Mesleki müzik eğitimi ise Uçan (2005: 32) tarafından “müzik alanının, bütünü, bir kolunu veya dalını o bütün kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik kolun, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar” şeklinde tanımlanmaktadır.

Amatör müzik eğitiminde ise birey kaç yaşında olursa olsun, ruhsal doyum yaşamak ve zevk almak amacıyla, çoğu zaman herhangi bir mesleki beklenti içinde olmadan bu yaygın eğitim alanına dahil olmaktadır. Genel ve amatör müzik eğitimi hedefleri ve amaçları doğrultusunda çoğu zaman mesleki müzik eğitime de kaynak oluşturabilmektedir.

3. ÇALGI EĞİTİMİ

Çalgı eğitimi tüm müzik eğitimi türlerinin temel ve önemli bir unsurudur. Genellikle bireysel, kimi zaman ise toplu olarak gerçekleştirilen öğrenme süreçleriyle, bireylere çalgıya ait teknik beceriler kazandırmak amaçlanır. Bireylere çalgısını kullanarak kalıcı ve istendik müzikal davranışlar kazandırma süreci olarak da nitelendirilebilir. Çalgıya yönelik teknik becerilerin yanı sıra bilişsel, duyuşsal kazanımların da elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Ayrıca bir çalgıyı öğrenme sürecini, çalgı çalma yetilerinin bir takım becerilere dönüştürülerek, bu becerilerin sistematikleşmesi ve kalıcı olmasının sağlanması olarak tanımlamak mümkündür.

Çalgı eğitimi genel, mesleki ve amatör müzik eğitimi alanlarının tümünde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla çalgı eğitimini de üç farklı başlık

altında incelemek mümkündür. Mesleki çalgı eğitimi süreci örgün eğitim ortamlarında, amatör çalgı eğitimi ise yaygın eğitim ortamlarında sürdürülmektedir. Genel müzik eğitiminde yapılan çalgı eğitimi ise örgün eğitim programları çerçevesinde okullarda müzik derslerinde verilen çalgı eğitimi kapsamaktadır.

3.1. AMATÖR ÇALGI EĞİTİMİ

Amatör çalgı eğitimi amatör müzik eğitiminin önemli bir koludur. Amatör çalgı eğitiminde bireyler genellikle büyük beklentiler içinde olmadan, zevk ve doyum sağlamak amacıyla öğrenim görmektedirler. Bu tarz eğitim süreçleri içerisinde, bireyin kendi isteği ve eğitimcilerin olumlu görüşleri doğrultusunda mesleki çalgı eğitimine yönelik hazırlıklar da yapılabilmektedir.

Uçan, amatör müzik eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır;

“Özengen müzik eğitimi” olarak adlandırmakta, amatör müzik eğitimi genel müzik eğitimiyle yetinmeyip müziğe olağanın ötesinde ilgili, istekli, yatkın ve düşkün olan kişilere, olabildiğince etkin ve yoğun bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamaları için gerekli müziksel davranışları kazandırmayı amaçlar” (2005: 395).

Ünlü piyanist ve pedagog Fenmen, amatör müziğin önemini aşağıdaki sözleriyle vurgulamaktadır.

“Bir ülkenin müziği kuşkusuz ki profesyonel müzikçiler elinde yaşam bulur ve gelişir. Ama amatörlerin katkısını da küçümsemeyelim. Amatör müzikçi sayısını artırmak için tüm dünya ülkeleri çaba harcamaktadır. Sanat alanındaki yeni ataklar için amatörlere büyük gereksinim vardır. Büyük sanat ordusunun erlerini onlar oluşturur. Bir ulusun sanatsal düzeyi onlarla ölçülür” (1996: 82).

Amatör çalgı eğitimi üzerine ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalar son yıllarda giderek artmaktadır. Amatör çalgı eğitimi almanın bireylerin yaşantıları üzerinde birçok olumlu etkisi olduğunu kanıtlayan çalışmaların sayısı günden güne artmaktadır. Örneğin; Hille ve Schupp (2014: 57) günümüzde sayısız araştırmada çalgı öğrenmenin eğitim hayatındaki başarıya ilişkin birçok farklı konu üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmalarında çalgı çalmanın bilişsel beceriler üzerindeki olumlu etkilerini tespit etmeyi amaçlamışlar ve bu bağlamda öğrencilerin okuldaki notları, zamanı doğru kullanma, hırslı ve istekli olma gibi durumlarını incelenmişlerdir. Hille ve Schupp (2014: 67) araştırma sonucunda çalgı

öğrenmeyle; daha iyi bilişsel becerilere sahip olma, vicdanlı olma, açık olma, hırslı ve azimli olma gibi durumlar arasında olumlu ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada ayrıca çalgı eğitimi alan birey hangi aile yapısından ve sosyoekonomik düzeyden gelirse gelsin bu sonucun değişmediği belirtilmiştir. Özellikle alt ve orta sosyoekonomik aile yapısından gelen ve müzik eğitimi alan ergenlerin geleceğe yönelik başarı durumları konusunda daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Rickard, Bambrick ve Gill (2012: 58) araştırmalarında benzer şekilde müzik eğitiminin akademik, bilişsel ve psikolojik becerilere sağladığı katkıyı vurgulamaktadırlar. Bu araştırmada (Akt: Rickard, Bambrick ve Gill, 2012: 58) örnek olarak sunulan ilgili literatürde müzik eğitiminin sözel hafızaya (Ho, Cheung, & Chan, 2003; Rickard, Vasquez, Murphy, Toukhsati, & Gill, 2010), genel zekaya (Schellenberg, 2001, 2004), uzamsal öğrenmeye (Črnčec, Wilson, & Prior, 2006; Orsmond & Miller, 1999; Rauscher & Zupan, 2000), okul devamlılığı ve motivasyona (O'Connell, 2005), duygusal hassasiyete (Teachout, 2005; Thompson, Schellenberg, & Husain, 2004), sosyal gelişime (Harland et al., 2000; Rickson & Watkins, 2003; Teachout, 2005), öz benliğe (Costa-Giomi, 2004; O'Connell, 2005; Rickard et al., in press), akademik başarıya (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002; Gardiner, Fox, Knowles, & Jeffrey, 1996; Hodges & O'Connell, 2005; Southgate & Roscigno, 2009), yaratıcılığa (Hamann, Bourassa, & Aderman, 1991), zihinsel sağlığın gelişimine ve iyileşmesine (Hendricks, Robinson, Bradley, & Davis, 1999) katkıları belirtilmiştir. Bunların yanı sıra okul öncesi ve ilkökul dönemlerinde müzik eğitimi ya da çalgı eğitimi almanın okuma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı ortaya koyulmakla beraber, özellikle matematik başarısında son derece belirgin ve önemli düzeyde olumlu farklılıklar tespit edilmiştir (Cheek & Smith, 1999; Fujioka, Ross, Kakigi, Pantev, & Trainor, 2006).

Ülkemizde amatör çalgı eğitimi çeşitli kurslar, sanat merkezleri, halk eğitim merkezleri, belediye konservatuvarları ve yine belediyelerin çeşitli müzik eğitimi projeleri ve de diğer özel projelerle giderek yaygınlaşmaktadır. Bu tarz ortamların çoğalması ve daha kolay ulaşılabilir olması amatör çalgı eğitimine yönelik ilgiyi de oldukça artırmaktadır. Amatör müzik eğitimi ortamlarında yapılan çalgı eğitiminin

özellikle Güzel Sanatlar Liseleri ve Devlet Konservatuvarlarının ortaokul, lise ve hatta üniversite birimlerine öğrenci kaynağı oluşturması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

3.2. MESLEKİ ÇALGI EĞİTİMİ

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri 2006 yılı Keman Öğretim Programında mesleki sanat eğitimi aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır;

“Mesleki Sanat Eğitimi, örgün eğitim kurumlarında ya da bu kurumlardaki benzer ortamlarda gerçekleştirilir. Bazı özel durumlarda, bazı dallarda çok erken yaşlarda başlamakla birlikte, genellikle ilköğretimin son yıllarındaki yönlendirmelere de bağlı olarak ortaöğretimde belirginleşir ve yükseköğretimde kesin biçimini alır. Alan bilgisi, genel bilgi ve meslek bilgisini birlikte kapsayacak biçimde programlanır. Programlarda, ortaöğretimden yükseköğretime doğru gidildikçe alan ve meslek bilgisine daha çok ağırlık verilir. Hangi düzeyde olursa olsun mesleki sanat eğitimi, bu iş için yetiştirilmiş ehil ve yetkili kişilerce yürütülür” (MEB, 2006: 1).

Uçan ise mesleki müzik eğitiminin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır;

“Mesleki müzik eğitimi müzik alanının, bütünü, bir kolunu veya dalını o bütün kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik kolun, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır” (1994: 27).

Mesleki çalgı eğitimi, ülkemizde ve dünyada mesleki müzik eğitiminin önemli bir alanıdır. Bu eğitim türünde öğrenci örgün eğitim kurumlarında, müzik mesleğine yönelik çeşitli bilgilerle donatılır ve öğrenim hayatı boyunca çalgısıyla aktif performans deneyimleri yaşar.

Mesleki çalgı eğitimi, çok küçük yaşlardan başlayarak uzun yıllar süren zorlu bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Ülkemizde mesleki çalgı eğitimi, Güzel Sanatlar Liseleri, Devlet Konservatuvarları ve Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri başta olmak üzere, Eğitim Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümlerinde gerçekleştirilmektedir.

Mesleki müzik eğitim kurumlarında verilen çalgı eğitimi titizlikle yaklaşılması gereken bir süreçtir. Bu kurumlarda verilen çalgı eğitiminde profesyonel sanatçı ya da eğitimeciler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Çalgı eğitimi

süreci sonunda, öğrenci kendi çalgısında profesyonelleşir ve mesleki hayata hazırlanmış olur.

3.3. GENEL MÜZİK EĞİTİMİNDE ÇALGI EĞİTİMİ

Genel Müzik Eğitimi, örgün eğitim kurumları olan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde belli bir öğretim programına bağlı kalınarak verilen eğitimi kapsamaktadır. Bu eğitim türünde teori, söyleme, çalma ve dinleme etkinlikleri yapılır ve bu etkinliklerle öğrencilere müziğin temel unsurlarının kazandırılması amaçlanır.

Uçan Genel Müzik Eğitimi için, “Her düzeyde, her yaşta herkes için gereklidir, zorunludur ya da zorunlu olmak durumundadır. Çünkü müzik, her düzeyde herkese kazandırılması esas olan “asgari ortak-genel kültür” ün başta gelen ayrılmaz öğelerinden biridir” demiştir (2005: 31).

Ülkemizin güncel koşullarında genel müzik eğitimi kapsamında müzik dersleri; okul öncesinde ve ilköğretim kademelerinde zorunlu, ortaöğretim kademesinde 9. sınıfta zorunlu, diğer sınıflarda da seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Yükseköğretimde ise çoğunlukla genel müzik ve müziğe yönelik çeşitli dersler öğretim programlarında seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Genel müzik eğitiminin en önemli öğrenme alanları arasında çalma ve söyleme etkinlikleri yer almaktadır.

Genel müzik eğitimi kapsamında müzik derslerinde çalma etkinliklerinde kullanılan çalgı çeşitliliğinin ise imkanlar doğrultusunda oldukça kısıtlı olduğunu söylemek mümkündür. Kolay ulaşılabilirliğinden dolayı sıklıkla kullanılan çalgılar, blokflüt ve melodikadır. Bu çalgıların eğitimi genellikle müzik derslerinde toplu olarak verilmektedir. Okulların imkanları doğrultusunda özellikle okul öncesi kademesinde olmak üzere Orff çalgılarının da kullanıldığı bilinmektedir.

Özel okullarda müzik eğitimi kapsamında verilen çalgı eğitimine bakıldığında ise çalgı çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. Bu tip okulların sunduğu kurslarda yukarıdaki çalgıların haricinde özellikle keman, piyano, gitar ve flüt çalgısı eğitiminin yaygın olduğu bilinmektedir. Hatta bazı köklü ve tarihi eskiye dayanan

özel okullarda öğrenci orkestraları ve üflemeli çalgılardan oluşan öğrenci bandolarının da varlığı söz konusudur. Bu okullarda verilen amatör çalgı eğitimiyle alakalı okulların web sayfalarındaki bilgiler dışında herhangi bir çalışmaya da rastlanılmamıştır.

4. KEMAN EĞİTİMİ

Ses alanının genişliği ve tınısının zenginliği, geniş repertuarı, kolay ulaşılabilir ve taşınabilir olması kemanı hem profesyonel hem de amatör çalgı eğitimi alanında vazgeçilmez ve aranan bir çalgı durumuna getirmiştir. Keman ayrıca solo çalgı olarak kullanılmasının yanı sıra orkestra ve çeşitli müzik topluluklarında da sıklıkla kullanılmaktadır.

Ülkemizde hem mesleki hem de amatör müzik eğitimi alanlarında kullanılan çalgıların başında keman gelmektedir. Başta klasik Batı müziği ve Türk müziği olmak üzere çeşitli dünya müzikleri ve birçok farklı müzik türünün icrasında kullanılıyor olması, ayrıca zengin bir repertuarının olması eğitim alanında da kemanın yaygın olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Ülkemizdeki mesleki, son dönemlerde ise özegen müzik eğitimi alanlarında uygulanan çalgı eğitiminin önemli bir boyutunu, yaylı çalgılar sınıfı içinde yer alan keman eğitimi oluşturmaktadır. Keman, insanın yarattığı en gelişkin ve müziksel anlatım gücü en yüksek çalgıların başında gelir. Kemanın tek sesli/çok sesli, geleneksel/klasik/modern, ulusal/evrensel, solo/eşlik/orkestral vb. boyutlarda kullanım amaçlarına ve hemen hemen bütün kültürlerde, zengin bir literatüre sahip olması, müzik eğitimi kurumlarında etkili bir eğitim aracı, önemli bir eğitim alanı haline gelmiş olmasının başlıca nedenleri arasında sayılabilir (Akt: Uslu, 2012: 2, Uçan, 2004).

Ülkemizde mesleki anlamda keman eğitimi başta Güzel Sanatlar Liseleri ve Konservatuvarlar olmak üzere Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalları, Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bölümlerinde verilmektedir.

4.1. TÜRKİYE’DE KEMAN EĞİTİMİ TARİHÇESİ

Kemanın ülkemiz müzik hayatına girişinin Osmanlı İmparatorluğu dönemlerine dayandığı çeşitli tarihi kaynaklarda belirtilmektedir.

“Günümüzde kullanılan modern Avrupa kemanının Osmanlı İmparatorluğu’na girmesinden önce ıklığ, giçek, ki-yak, yaylı kopuz ve kemençe gibi tarihi çok eskilere dayanan yaylı çalgıların Türk müziğinde önemli bir yeri vardır” (Aşkın, t.y). “Kemana batı dillerinde farklı isimler verilmiş, Fransızca’da “violon” , İtalyanca’da “violona”, Almanca’da “violin” denilmiştir. Keman, birçok ülkenin geleneksel müziklerinde de kullanılan halk çalgısı olmuş ve o ülkelere özgü isimleriyle anılmıştır. Örneğin Macarca’da “hegedii”, Almanca’da “geige”, Rusça’da “skripka”, Türkiye’de ise keman sözcüğü çalgıyı anlatmaktan ziyade yayı anlatmak için kullanılmıştır” (Kurtaslan, 2009: 411).

Cumhuriyet dönemiyle beraber ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlar açılmıştır. Yurt dışından bu kurumlara eğitimci ve sanatçıların davet edilmesiyle beraber keman eğitiminde daha sistematik bir yapıya geçilmiştir. İstanbul Belediye Konservatuarı, Musiki Muallim Mektebi ve Ankara Devlet Konservatuarı Türkiye’de keman eğitiminin gelişimi açısından çok önemli kurumlar haline gelmiş, Cumhuriyet dönemi ve sonrasında bu okullarda önemli keman sanatçıları yetişmiştir.

Tebiş, keman eğitiminin Musiki Muallim Mektebi programında yer almasını şu şekilde açıklamaktadır:

“Musiki Muallim Mektebi’nin kuruluşundan günümüze geçen sürece bakılacak olursa; müzik öğretmeni yetiştirmede 1924’te Darülmualimin ve Darülmualimat’ların programındaki müzik derslerinde zorunlu tutulan keman çalma ile başlayan yaylı çalgı eğitimi, 1925 talimatnamesinde ‘talim edilecek aletler’ arasında geçen keman ve viyolonsel ile boyut kazanmaya başlamış, 1932 talimatnamesinde “muallimlik edebilmek için her talebe evvel emirde keman öğrenmeye mecburdur” ifadesiyle müzik öğretmeni yetiştirmede yaylı çalgılar eğitiminde yerini bulmuştur. 1941’deki Gazi Terbiye Enstitüsü programı incelendiğinde; oda müziği ve öğrenci orkestrası derslerinden yaylı çalgı eğitiminin kapsamlı bir şekilde desteklendiği görülmektedir. 1970 Gazi Eğitim Enstitüsü programında ‘esas çalgı/yardımcı çalgı’ adlı dersler altında yürütülen yaylı çalgı eğitimi yine toplu çalgı ve orkestra dersleri ile desteklenmektedir. 1978 Gazi Yüksek Öğretmen Okulu programında da ‘anadal eğitimi’ kapsamında yaylı çalgı eğitimi süregelmiştir.... 1997’deki yeni yapılanmayla ‘bireysel çalgı eğitimi’ adlı derste kendine yer edinen yaylı çalgılar, eğitim süreci olarak incelendiğinde de müzik öğretmeni yetiştirme programlarının önemli bir dilimini oluşturmaktadır” (2004: 493).

Ünlü müzik eğitimcisi Uçan ise, Çağdaş Türk Keman Eğitiminin ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

“a) İnsanın doğasına (yapısına) uygunluk, b) Kemanın yapısına uygunluk, c) İnsanın doğası ile kemanın yapısı arasında uyumluluk, ç) Türk müziğine dayalılık, d) Evrensel müziğe açık oluşluluk, e) Çağdaş eğitim ilkelerine uygunluk, f) Türkiye’nin somut koşullarıyla tutarlılık” (1980: 50).

Ülkemiz konservatuvarlarında keman eğitimi, oldukça küçük yaşlarda ilkokul döneminde yarı zamanlı, ilkokul sonrası dönemde ise tam zamanlı olarak devam etmektedir. Bu kurumların eğitim programları, keman eğitimini tamamlayıcı çeşitli uygulama ve performans derslerini de kapsamaktadır.

Özellikle son yirmi yıl içerisinde ülkemizin birçok farklı ilindeki üniversitelere bağlı olarak kurulmuş konservatuvarlar bulunmakta ve eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

“Günümüzde Türkiye’de birçok farklı ad ve yapılanmadan oluşan konservatuvarların varlığı söz konusudur. Bunlardan bazıları ilkokul sonrası öğrenci kabul etmekte, diğer bir kısmı ise lise sonrası 4 yıllık lisans programı uygulamaktadır. İlkokul sonrası eğitim veren konservatuvarlarda Müzik ve Bale İlköğretim Okulları ve Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri bulunmaktadır. Bu tarz konservatuvarlar 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi düzenlemesine göre (4+4+4) 4 senelik ilkokul eğitimi sonrasında öğrenci kabul etmekte, eğitim lise sonrası lisans devresini de kapsamaktadır. Konservatuvarlar verilen eğitimin türüne göre de ayrılmaktadır. Türk müziği ve klasik Batı müziği eğitimi veren konservatuvarlar olarak farklı yapılanmaların olduğu bilinmektedir” (Taş ve Görsev, 2018: 239).

Güzel Sanatlar Liseleri ise günümüzde neredeyse ülkemizin tüm illerinde eğitim veren, sayısı 70’i geçen ortaöğretim kurumlarıdır. Bu kurumlarda ilköğretim mezunu olarak gelen bireylere mesleki keman eğitimi verilmektedir. Başta Eğitim Fakülteleri olmak üzere, Konservatuvarlara, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültelerine ve Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümlerine keman sanatçısı ve eğitimci adayları yetiştirmek amaçlanmaktadır. Güzel Sanatlar Lisesi eğitim programında yer alan keman öğretim programı konservatuvarların lise devreleriyle kıyaslandığında amaçları bakımından daha az kapsamlıdır, çünkü bu kurumlarda keman eğitiminde hedeflenen amaçlar farklılık göstermektedir. Güzel Sanatlar Liselerinde, öncesinde keman eğitimi alarak gelmiş öğrencilerin yanı sıra hiç keman eğitimi almamış öğrenciler de bulunmaktadır. Konservatuvarlarda ise keman eğitimine daha küçük yaşlarda başlanmaktadır. Ayrıca performansa daha fazla önem verilen yoğun bir program çerçevesinde eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir.

Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları da ülkemizde mesleki keman eğitiminin verildiği önemli kurumlardandır. Bu kurumların öğrenci kaynağını çoğunlukla Güzel Sanatlar Liseleri mezunları oluşturmaktadır. Dolayısıyla Eğitim Fakültelerinde verilen keman eğitimi de, konservatuvarlardaki programa kıyasla farklılık göstermektedir. Ayrıca bu kurumlar öncelikli olarak müzik öğretmeni yetiştirmeyi amaçlanmaktadır.

Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri ise mesleki keman eğitiminin yapıldığı diğer eğitim kurumlarıdır. Bu bölümlerin öğrenci kaynaklarını da genellikle Güzel Sanatlar Liseleri oluşturmaktadır.

5. CİHAT AŞKIN

Cihat Aşkın dünyaca ünlü Türk keman virtüözü, akademisyen ve bestecidir. Ayrıca Türk Keman Okulunun uluslararası temsilcisi olarak tanınmaktadır. Hem doğu hem de batı müziğinden beslenen, derin müzik anlayışı ve sanatçı kişiliğiyle müzik otoriteleri tarafından “Bu toprağın kemancısı” olarak anılmaktadır.

Resim 1. Cihat Aşkın Portre



İstanbul’da doğan sanatçı, 8 yaşında kendisine alınan mandolinle hiç nota bilgisi olmadan ilk beste denemelerini yapmıştır. Ailesinin özel yeteneğini keşfiyle konservatuvara yönlendirilen Cihat Aşkın, 11 yaşında İTÜ Türk Müziği Devlet

Konservatuvarı'na kabul edilmiş ve özel yetenekli çocuklar sınıfında Prof. Ayhan Turan'ın öğrencisi olmuştur.

“12 yaşında ilk resitalini veren Aşkın, 15 yaşına geldiğinde tüm Paganini Kaprisler'i yorumlayarak ve Türkiye Cumhurbaşkanlığı Orkestrası ile ilk konserlerini vererek yurt çapında tanındı. Daha sonra Londra'da bulunan Royal College of Music'de Rodney Friend ve The City University'de Yfrah Neaman ile çalışmalarına devam ederek Master ve Doktora programlarını bitirdi.

Menuhin ve Flesch yarışmaları dahil ulusal ve uluslararası birçok ödülün sahibi olan Aşkın'a Roma Foyer des Artistes ve The Kennedy Center – Altın Madalya ve Buenos Aires Fahri Hemşehrilik Madalyaları da tevdi edildi. İstanbul Teknik Üniversitesi'nde 1998'de Doçent, 2006'da Profesör unvanlarını alan sanatçı aynı çatı altında, 1999 ve 2012 yılları arasında Müzik İleri Araştırmalar Merkezi'nin (MIAM) kurucu ve eş-başkanı olarak akademik görevlerini ve sanatsal faaliyetlerini sürdürdüğü gibi 2008-2012 yılları arasında da Türk Müziği Devlet Konservatuvarı'nın Müdürlüğünü yaptı.

Müzik otoriteleri tarafından günümüzün önde gelen keman virtuoizlarından biri olarak kabul edilen Aşkın; Jesus Lopez Cobos, Alexander Dmitriev, Yoel Levi, Shlomo Mintz ve Ida Haendel gibi dünyaca ünlü müzisyenler ile aynı sahneyi paylaştı. Dünyanın dört bir yanında, Kuzey ve Güney Amerika, Avrupa, Ortadoğu, Uzak Doğu, Asya ve Afrika'da bulunan birçok sanat merkezinde konserler verdi ve çeşitli festivallere katıldı. Arjantin, Bulgaristan, Çin, İsrail, İsviçre, Polonya, Rusya ve Sırbistan gibi ülkelerde gerçekleştirilen uluslararası yarışmalara jüri üyesi olarak davet edildi. Kuzey ve Güney Amerika, Avrupa ve Ortadoğu'da önemli üniversitelere Masterclass ve ders vermeye de davet edilen Aşkın 1999-2011 yılları arasında İsrail, Keshet Eilon Yaz Okulu'nda, 2011-2017 arasında da İsviçre Crans Montana Yaz Okulu'nda fakülte üyesi olarak görev yaptı.

2001 yılında çocukların erken yaşta müzik estetiği ile tanışmasını sağlamak amacı ile Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları (CAKA) projesini kuran sanatçı bu hareket ile Türkiye'de ve yakın coğrafya da çok sayıda yetenekli sanatçının sahne kariyerini başlattı ve bu hareket büyük bir devrim hareketi olarak algılandı.

Kalan Müzik sanatçısı olan Aşkın, birçok Türk eserinin ilk CD kaydını gerçekleştirdi. 2006 yılında, dünya keman literatüründe bir ilk olan Kreutzer 42 Etüd albümü yayınlandı. Keman ve başka enstrümanlar için aranjmanlar ve film müzikleri ile ilgili çalışmalar yaptı, radyo ve TV kayıtları gerçekleştirdi. Kalan Müzik'in yanı sıra Warner Classics, Meridien, CPO, Marco Polo ve Naxos firmalarında da kayıtları yayınlandı.

Müzik hayatına kurumsal olarak birçok yapı kazandıran Aşkın 2001 yılında İstanbul Oda Orkestrası ve 2007 yılında da Aşkın Ensemble'ı kurarak sezon konserleri düzenledi. Aynı zamanda 2013 yılından itibaren 'Dünyanın Kemanları' festivalini düzenleyen Aşkın'a, Yalçın Tura, Ertuğrul Oğuz Fırat, Arda Agoşyan, Oğuzhan Balcı, Kamran İnce ve Hasan Tura eserlerini ithaf etmişlerdir".
<https://www.cihataskin.com/biyografi/>

6. CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımı, Türkiye'nin önde gelen keman virtüözlerinden Cihat Aşkın'ın Türkiye'de keman çalmayı yaygınlaştırmak amacıyla 2001 yılında Bursa'da başlattığı ve sonrasında ülkenin çeşitli bölge ve illerine yayılan müzik eğitimi projesidir. CAKA ile ülkemizin ulusal değerlerinden hareketle bir müzik eğitimi modeli oluşturmak amaçlanmaktadır. Aşkın, ülkemizin çeşitli yerlerinde müzik eğitimine ulaşamayan çocukları önemsemekte ve her bireyin sanat eğitimi almaya hakkının olduğunu savunmaktadır.

Şekil 1. Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları Logosu

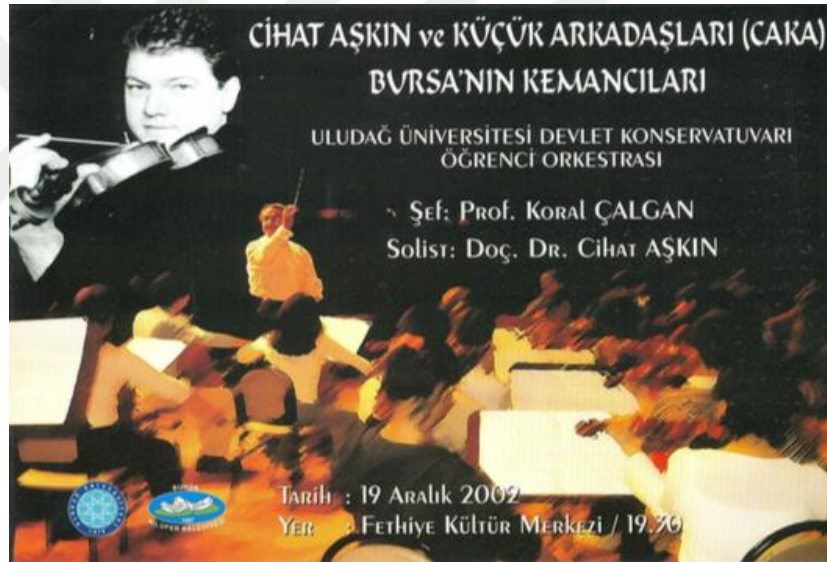


Aşkın, Anadolu'nun birçok farklı şehrinde son derece olumlu tepkiler alan birçok konser verdiğini, fakat oralara gidip sadece konser verip dönmemin yeterli olmadığını düşünerek, eğitim adına da girişimlerde bulunulması gerektiğini belirtmiştir. CAKA'nın nasıl başladığını ve gelişimini şu şekilde açıklamaktadır:

“Benim tek derdim Van’a, Konya’ya, Kayseri’ye gidip sadece konser vermek değil. Van’a gittim, sağ olsunlar, dinlediler, alkışladılar, ne olur yine gelin kulaklarımızın pası silindi dediler, iyi güzel de benim tek amacım oradaki insanların kulaklarının pasını silmek değil ki! Olaya daha bütüncül yaklaşarak eğitim boyutunu da ihmal etmemek gerektiğini zamanla anladım. “Peki nasıl bir müzikal eğitim?” diye sordum kendime. İşte Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları Projesi” böyle hayat buldu. 1994’ten beri kafamdaydı bu ve Yehudi Menuhin’in Live Music Now projesini kendime örnek almıştım. Bu projeyle müziği dinlemek için konser salonlarına gelemeyen insanların ayağına müziği götürüyordunuz. Ben de gitmiştim bu proje kapsamında hastanelere, huzur evlerine. Genç sanatçılar bu projede 27 yaşına kadar çalışıp yerlerini daha sonra kendilerinden gençlere bırakıyordu. Orada çok şey

öğrendim ve ülkeme bakınca şunu gördüm; bizim en büyük sorunumuz eğitim.....Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları Projesine adını vermemin sebebi ise şuydu: Küçük kemancıların kendilerine örnek almak isteyecekleri ve idol olarak benimseyecekleri bir insana gereksinim duyduklarını, böyle olursa enstrümana daha motive olacaklarını düşündüm ve o yüzden projeye adımlı verdim. Kasım 2001’de Bursa’ya konsere gitmişim. Konservatuvar Müdürü İsmail Gögüş ve müzik bölüm başkanı Koral Çalgan ile görüştim. Benden konservatuvarda ders vermemi istediler. Kendi keman eğitimi programımı uygulamam şartıyla kabul edeceğimi söyledim. İkisi de çok idealist insanlar, kabul ettiler....Karşılıklı anlaştıktan sonra ben her ay gittim Bursa Devlet Konservatuvarı’na. Her gidişimde 3 gün kaldım ve sadece öğrencilerle vakit geçirmedim hocalarla da oturup konuştum, onlara nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda yol gösterdim.... Bir de hedef koyduk çocukların önüne, dedik ki 2002’nin 15 Mayıs’ında Bursa Tayyere Kültür Merkezi’nde konser yapacağız. O gece 11-15 yaşları arasındaki 19 küçük kemancı ilk önce tek tek çaldılar, konserin sonunda önde 19 küçük kemancı arkada biz hocaları birlikte Beethoven’ın menuet’sini çaldık. Çok gurur veren bir geceydi" (Bali ve Yedig, 2002: 14-15).

Resim 2. CAKA 2002 Yılı Konser Afışı



6.1. FELSEFESİ

Aşkın CAKA’nın temel felsefesini: “Keman Çalmanın Yaşı Yoktur Tıpkı Mutluluğa Başlamanın Yaşının Olmadığı Gibi” şeklinde açıklamaktadır. Yaşam boyu öğrenme esas alınır, yaş ya da yeteneğe bakılmaksızın 7’den 70’e herkes CAKA’ ya katılabilir. Dolayısıyla öğrenciler CAKA’ya herhangi bir yetenek testine

girmeden kabul edilmektedir. Öğrenci merkezlidir ve her bir öğrencinin bireysel özelliklerinin dikkate alınması önemsenmektedir.

CAKA’ da verilen eğitimde ülkemizin geleneksel müziklerinin de eğitim aracı olarak kullanılması son derece önemli görülmektedir. CAKA’ya katılan bir öğrenci bir yandan klasik Batı müziği formlarından eserler çalışırken, diğer bir yandan halk türküleri, ninniler, okul şarkıları da öğrenmektedir. Öğrencilerin Türk ve klasik Batı Müziği başta olmak üzere tüm müzik türlerini tanıması, dağarcıklarının hem ulusal hem de uluslararası eserlerle donatılması amaçlanmaktadır.

6.2. GENEL AMAÇLARI

Aşkın, CAKA’nın amaçlarını aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

“Bu proje ile birlikte Türkiye’de yeni bir müzik eğitim sistemi yaratma amacı güdülmektedir. Skolastik zihniyetten uzak, yaratıcı ve üretici, yerel kültür ve özelliklere sahip çıkarak saygı gösteren, öğrencinin yeteneğini geliştiren, yeteneği ölçüsünde çalışmalar yaparak bireysel olarak ilerleten, üniforma olarak biçilmiş kalıpların her bünyeye uymayacağını ifade ederek her yeteneğe saygı gösterilmesini savunan ve her yeteneğin kendine göre gelişeceğine inanan bir eğitim sistemidir” (Bali ve Yedig, 2002: 18-19).

Ayrıca CAKA’nın uzun vadede planlanan hedefleri de şu şekilde belirtilmiştir:

“Projeye katılacak keman öğrencilerinin yerel ve ulusal yetkililer ile uluslararası yetkililer arasında iletişim kurabilmeleri, mevcut olan en yeni keman eğitim teknik ve metotları ile kişisel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi sağlanacaktır. Projenin uzun dönemli amacı, benzersiz bir yerel eğitim sisteminin kurulması ve ülkenin tüm şehirlerinde oluşturulacak CAKA Merkezleri ile tüm yurda yayılan bir şube sistemi ve yerel yeteneklerin uluslararası müzik ortamlarına taşınması hedeflenmektedir. Sonuç olarak bu proje içinde yer alan çocuklar ülkemizin kültür ve sanat elçileri olacaklardır”. <http://www.ankaracaka.com/images/stories/dosyalar/caka-tanitim.pdf>

Yukarıda belirtildiği üzere CAKA’ da bireyleri keman çalmaya özendirerek, sanat eğitiminin yaygınlaşması amaçlanmaktadır. Daha önce keman eğitimi almış ya da almamış çocuk, genç ve yetişkin tüm bireyler CAKA’ ya katılabilmektedir. Ayrıca yetenekli bireylerin keşfedilip, mesleki müzik eğitimine yönlendirilmesi önemli görülmektedir.

Aşkın'ın CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının amaçlarına yönelik aşağıdaki ifadesi özellikle dikkat çekmektedir:

“Benim bu projeyle amacım virtüöz yetiştirmek değil. Yaygın keman eğitimini başlatarak keman çalmasını bilen insanlar yetiştirmek istiyorum” (Bali ve Yedig, 2002: 15).

Aşkın'ın ifadesinden anlaşılacağı üzere CAKA'da profesyonel sanatçı yetiştirmekten ziyade, keman çalabilen ve severek müzik yapan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Toplumsal olarak sanat eğitimi yoluyla bireylere estetik anlayış kazandırmak, yetenekleri ve istekleri doğrultusunda ulusal ve uluslararası müzik eğitimi platformlarında desteklenmeleri sağlamak ise CAKA'nın diğer önemli amaçlarındandır.

Yerel dinamikleri önemseyerek hem ulusal ve hem de evrensel unsurları içinde barındıran bir müzik eğitimi projesi olan CAKA (Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları), ülkemiz müzik eğitimi genelinde, çalgı eğitimi özelinde önemli bir açığı kapatacağı düşünülen eğitim yaklaşımlarından birisi olarak görülmektedir. Türk keman eğitimi ekolü oluşturma sürecinde önemli bir rol üstlendiği düşünülen CAKA, 2018 yılında ülkemizin 11 farklı ilinde 13 aktif şubeyle eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

6.3. DERS İŞLEYİŞİ

CAKA'da kur sistemi esas alınmaktadır. Bir kur üç ay olarak planlanmakta ve öğrenciler grup ya da bireysel olarak derslere devam etmektedir. 3 aydan (12 hafta) oluşan dönemlerin 10 haftasında ders, 1 haftasında masterclass, 1 haftasında ise konsere yer verilmektedir. Kurun son haftası olan 12. hafta ise “Dönem Sonu Konseri” olarak planlanır ve öğrenciler kur boyunca yaptıkları çalışmalarını sahnede sergiler. 12. ayın sonunda yılsonu konseri verilir ve bu konserlerde öğrenciler piyano eşlikli parçalar seslendirir ya da topluluk halinde performans sergiler.

Yürütülen keman derslerinin yanı sıra, bazı şubelerde ise orkestra, müzik kültürü, birlikte çalma ve söyleme gibi çeşitli topluluk çalışmalarına da yer verilmektedir. Özellikle küçük yaştaki öğrencilerin derslere ebeveynleriyle

katılmaları teşvik edilir. Hatta çocuğun anne ya da babası da CAKA' ya dahil olup keman eğitimi alabilmektedir.

6.4. SÜREÇ

6.4.1. Rotasyon Masterclass

CAKA'da her kurun 11. haftasında başka bir CAKA şubesinde görev alan eğitimci ziyarete gelip, öğrencilerle çalışmalar yapar ve gözlemlerde bulunur. Masterclass çalışmaları öğrencilere hem sürekli çalıştıkları eğitimci dışında farklı bir öğretmenle de çalışma imkanı sunması bakımından hem de performanslarının farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Masterclasslar tüm CAKA şubelerinde gerçekleştirilmektedir ve tüm öğrencilerin katılımı zorunlu tutulmaktadır.

Resim 3. Afyonkarahisar CAKA Rotasyon Masterclass



Resim 4. Bursa CAKA Rotasyon Masterclass



6.4.2. Dönem Sonu Konseri

Her 3 aylık kurun sonunda mutlaka bir konser gerçekleştirilmektedir. Dönem sonu konserlerinde CAKA’ da çalgı eğitimi alan tüm bireylerin sahnede performans sergilemesi amaçlanır. İster çalgı eğitimine 3 ay önce başlamış olsun, ister yıllardır çalıyor olsun, hiçbir fark gözetilmeksizin tüm öğrenciler dönem sonu konserlerinde çalgısıyla performans sergilemek durumundadır. CAKA bünyesinde bir yılı tamamlayan bir öğrenci, yıl içerisinde 4 farklı konserde yer alıp sahne deneyimi yaşamış olur. Konçerto ve parça konseri, etüt konseri, düet konseri, çocuk ve okul şarkıları konseri ve grup konserleri gibi dönem sonu konserlerinin yanı sıra, “Yaşamak Güzel Şey”, “Aşık Veysel Konseri”, “İlkbahar Konseri” vb. tematik konserler de düzenlenmektedir. Ayrıca dönem sonu konserleri dışında başta 23 Nisan ve 19 Mayıs olmak üzere milli bayramlarda da konserler ve etkinlikler yapılmaktadır.

Resim 5. CAKA Dönem Sonu Konser Afişleri



KONSER - TÖREN

MANİSA - İZMİR

CAKA 2018 II. DÖNEM SONU KONSERİ

ŞİHİRLİ KAPI AKADEMİ

Tarih : 12 Haziran 2018 Salı
Saat : 17.00
Yer : Küçük Şeyler Anaokulu
Adres : 75. Yıl Mah. 5349 Sok. No:14 MANİSA
Tel : 0 236 233 77 00

Etkinlik Ücretsizdir.
Lütfen Kayıt Yapınız.



AFYON CACA

2017 YILSONU ORKESTRA KONSERİ

"FİLM MÜZİKLERİ"

Orkestrasyon: Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

23 Aralık 2017 Cumartesi / 18.00

Ahmet Necdet Sezer Kampüsü Atatürk Kongre Merkezi

Eğitmenler
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN
Arş. Grv. Gonca GÖRSEV
Öğr. Elm. Filiz YILDIZ
Müz. Öğr. Gülşah TAZEGÜL
Klavye: Mehmet ÇALIŞ
Davul: Salim ÇAYLI
Prodüksiyon: Aras ERCAN

Resim 6. Ataşehir CACA Dönem Sonu Konser Afişi



ERENKÖY ATAŞEHİR CACA

4. DÖNEM SONU KONSERİ

Düzenleyen
namık kemal YILDIRIM

TARİH : 24 ARALIK 2017 SAAT: 14.00
YER : ataşehir caca şubesi

CAKA **BAŞKENT MÜZİKEVİ**

6.4.3. Gala Konseri

CAKA’ da Gala konserleri yılda bir defa olmak üzere tüm şubelerin katılımıyla oldukça geniş kitlelere hitap eden, büyük çaplı konserler olarak planlanmakta ve düzenlenmektedir. Bir prestij etkinliği olarak düşünülen Gala konserleri genellikle Ankara, İstanbul gibi büyükşehirlerdeki CAKA şubelerinin ev sahipliğinde gerçekleşmektedir. Bu konserler, ülkenin dört bir yanındaki CAKA şubelerinden gelen eğitimciler ve yine her şubeden seçilmiş öğrencilerin katılımıyla gerçekleşmektedir. CAKA öğrencileri, solo ve orkestra performanslarıyla gala konserlerinde yer almaktadır. Çoğu zaman eğitimcilerde orkestraya katılarak öğrencilere destek olmaktadır. Gala konserlerinde ayrıca CAKA’ da yetişmiş, eğitim ve sanat hayatına ulusal ve uluslararası platformlarda devam eden “Yıldız CAKA’ lılar” olarak tabir edilen virtüöz genç sanatçılar da yer almaktadır.

Resim 7. CAKA Türkiye Gala Konseri 2014 Ankara



Resim 8. CAKA Türkiye Gala Konseri 2018 Bursa



6.4.4. Yaz ve Kış Okulları

CAKA eğitim yaklaşımında yılda iki defa olmak üzere Yaz ve Kış Okulları düzenlenmektedir. Bu okullar amatör ya da profesyonel anlamda çalgı eğitimi alan, CAKA içinden ya da dışından tüm katılımcılara açıktır. Yaz ve kış okullarında katılımcılar alanında uluslararası kariyer sahibi solist sanatçı ve eğitimcilerle çalışma imkanı bulmaktadır.

CAKA Yaz ve Kış Okulları, günümüze kadar ülke içinde ve dışında Ayvacık (2007), Sapanca (2008), Ordu (2008), İstanbul (2009), Beypazarı (2010), Bursa (2011, 2012 ve 2014), Hırvatistan (2012), Saraybosna (2013), Eskişehir (2013), İtalya (2015) ve Afyonkarahisar'da (2016, 2017 ve 2018) düzenlenmiştir.

Yurt içinden ve yurt dışından yüzlerce öğrencinin katıldığı CAKA Yaz ve Kış Okullarında, bugüne kadar Cihat Aşkın'ın yanı sıra Suna Kan, Sevil Ulucan Weinstein, Selim Giray, Şenol Aydın, Hakan Şensoy, Atilla Aldemir, Gülen Ege Serter, Şeniz Aybulus, Orhan Ahıskal, Davide Alogna, Hagai Shaham, Ani Schnarch, Angel Stankov, Peter Fisher, Nathaniel Vallois, Itzhak Rashkovsky, Shlomo Mintz, Rodney Friend, Jiri Barta, Ümit İşgörür, Alexander Hüllshoff, Mehru

Ensari, Gökhan Aybulus, Aleksandr Mekaev, Can Okan, Melin Molla, Elena Yusupova, Gökem Çalgan, Avshalom Weinstein eğitimci olarak yer almışlardır.

Resim 9. CAKA Kış ve Yaz Okulları Afişleri



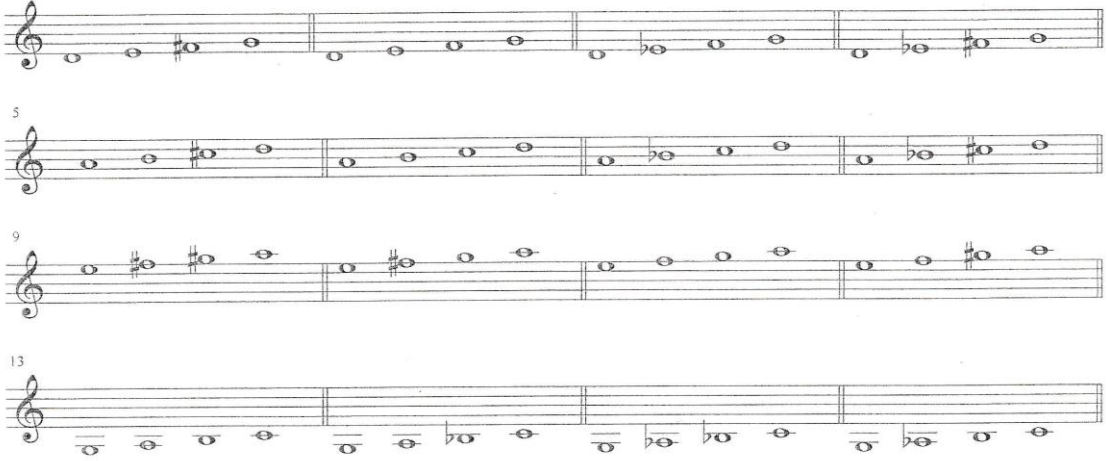
6.4.5. Tetrakortlar

CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında evrensel keman eğitimi öğelerinin yanı sıra Türk Müziğine ait unsurlarda önemli görülmekte ve bu unsurlar tetrakortlar aracılığıyla öğretime dahil edilmektedir. Majör ve minör dizilere ilave olarak öğrencilere tetrakort dizileri ve bu dizilerden oluşan çeşitli egzersizler, etütler ve yerel ezgiler öğretilmektedir. Bu sayede öğrencilerin bu dizileri devinişsel, bilişsel ve duyuşsal açıdan kavramaları amaçlanmaktadır. Tetrakort öğretisi CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına özgüdür ve CAKA, tetrakortların materyal olarak kullanılması bakımından birçok çalgı eğitimi modelinden farklılaşmaktadır. Aşağıda Şekil 2’de tetrakort öğretime yönelik başlangıç düzeyinde kullanılan çalışmalardan bir örnek sunulmuştur.

Şekil 2. Başlangıç Düzeyi Tetrakort Çalışmaları

MAJÖR TETRAKORT	(T-T-Y)
MİNÖR TETRAKORT	(T-Y-T)
KÜRDİ TETRAKORT	(Y-T-T)
HİCAZ TETRAKORT	(Y-1/5-Y)

BOŞ TEL ÜZERİNDE



6.4.6. Toplu Çalışmalar

CAKA'da yapılan bireysel derslerin yanı sıra toplu çalışmalar da oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Toplu çalışmalar; grup dersleri, orkestra çalışmaları, solfej ve müzik kültürü dersleri, koro çalışmaları gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrenciler toplu çalışmalar sayesinde akranlarıyla kaynaşma ve onlarla beraber öğrenme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca bu tarz çalışmalar sayesinde öğrenciler öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlayacak etkileşimler yaşamaktadırlar. Beraber çalma, beraber şarkı söyleme, birbirlerini dinleme ortamlarının sağlanmasıyla, bireylerin süreç boyunca öğrendiklerini keyif alarak pekiştirmeleri amaçlanmaktadır.

6.4.7. Çalıştay

CAKA bünyesinde, Cihat Aşkın tarafından çalgı eğitimini konu edinen bilimsel bir etkinliğin yapılması önerilmiş ve CAKA çalıştayları düzenlenmeye

başlanmıştır. 2015 yılından bu yana senede bir defa düzenlenen çalıştaylar, sistemle ilgili her şeyin masaya yatırıldığı, değerlendirildiği, eğitimsel ve yönetsel bir takım kararların alındığı, bir sonraki yılın takvim ve programının belirlendiği toplantılardır. Çalıştaylara Cihat Aşkın başta olmak üzere tüm CAKA şube başkanları ve eğitimcileri katılmaktadır.

I. CAKA Çalıştayı “CAKA Eğitim Sistemi Süreci” 17-18 Ekim 2015 tarihlerinde Afyonkarahisar CAKA şubesinde, II. CAKA Çalıştayı “CAKA Eğitim Sistemi Fikir ve Paylaşımları” 25-27 Kasım 2016 tarihlerinde Kayseri CAKA şubesinde, III. CAKA Çalıştayı “Çalgı Eğitiminde Ölçme Değerlendirme” 25-26 Kasım 2017 tarihlerinde İstanbul Küçükçekmece CAKA şubesinde, IV. CAKA Çalıştayı ise 1-2 Aralık 2018’de Bursa CAKA şubesi ev sahipliğinde düzenlenmiştir.

Resim 10. CAKA Çalıştay Afişleri



7. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitim kavramı, Ertürk (1972: 12) ’ün “tanımlamasına bakıldığında, bireylerin davranışlarında istendik değişim ve gelişim meydana getirilebilme süreci olarak değerlendirilmektedir.

Erden ve Sönmez ise eğitimi aşağıdaki şekilde tanımlar (Akt: Çoban, 2017: 5);

“Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir (Erden, 1998). Süreç; birikik, ucu açık, tutarlıya doğru gelişen dirik bir örüntü olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1993). Bu süreçte, bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bu öğrenmeler bireyin davranışlarında gözle görülebilen değişikliklere neden olur. Örneğin, okuma yazma bilmeyen bir çocuk, okuma yazma eğitiminden sonra kitap, dergi okuyabilir ve okuması gözlenebilir (Erden, 1998)”.

Öğrenme sürecinin tamamlanması sonucunda bir takım davranışların kazanıldığı çıktılar elde edilir. Demirel’e göre bu çıktılar üç şekilde ortaya çıkabilir;

- 1) “İstendik veya yeterli düzeyde oluşmuş davranışlar;
- 2) İstendik fakat yetersiz düzeyde kalmış davranışlar;
- 3) İstenmeyen davranışlar” (1999: 182).

Sistemde ortaya çıkan davranışların tümünün gözden geçirilmesi ve kontrol edilmesi için ölçme değerlendirme süreci devreye girer.

Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir (Eskicumalı ve İşman, 2000: 13). Eğitimde değerlendirme ise belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derecede ulaşıldığını gösterir (a.g.e., 2000: 29).

Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi müzik eğitiminde de öğrencilerin süreçler sonucunda ulaşılması beklenen kazanımları elde edip etmediğine bakılır. Bu aşamada öğrenciler ölçme değerlendirmeye tabi tutulur.

Ölçme değerlendirmenin başlıca işlevleri şu şekilde açıklanabilir:

“Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğretmene; (1) öğrencilerin başlangıç davranışları hakkında bilgi sağlamada, (2) her öğrenci için gerçeğe uygun amaçlar belirlemede, (3) başarı getiren amaçların başarı derecesini belirleyerek

değerlendirmede ve (4) eğitimsel teknikleri belirlemede, değerlendirmede ve ayırt etmede yardımcı olur. Ölçme ve değerlendirme öğretmenin amaçlarını öğrenciye bildirme, eğitim-öğretim etkinliğinde öğrenci istekliliğini artırma, doğru öğrenci alışkanlıklarını cesaretlendirme ve öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek etkin geribildirimler sağlama konusunda önemli işlevlere sahiptir” (Mehrens & Lehmann, 1991, Akt: Dalkıran, 2008: 117).

Günay ve Özdemir’e göre (2003: 48) değerlendirme türleri tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere 3’e ayrılmaktadır:

“Değerlendirme, öğretmenin kullanacağı kıyaslama esasına göre ve hangi amaca yönelik olduğuna göre yapılır. Değerlendirme çeşitlerini sıralayacak olursak:

A- Düzenli Değerlendirme veya Gelişigüzel Değerlendirme

B- Norma Dayalı Değerlendirme ile Hedefe Dayalı Değerlendirme

C- Yönelik Olduğu Amaca Göre Değerlendirme; bu tür değerlendirmeler aşağıdaki gibi üçe ayrılmaktadır:

1- Tanılayıcı (Diagnostic) Değerlendirme: Öğrencilerin derse başlamadan önceki ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmelerdir.

2- Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme: Öğrencilerin ders süreci içerisinde sürekli değerlendirilmeleri esasına dayanır. Öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarıp gerekli düzeltmeleri yapmak ve kontrol sistemi oluşturmak için kullanılır.

3- Düzey Belirleyici (Summative) Değerlendirme: Verilen dersler sonunda öğrencilerin kazanılmış bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür”.

Yukarıda belirtilen değerlendirme yöntemleri öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği uygulamalardır. Bu yöntemlerin yanı sıra, öz değerlendirme, grup değerlendirmesi, akran değerlendirmesi vb. yöntemler aracılığıyla öğrenci kendini, akranlarını ve gruptaki çalışma arkadaşlarını da değerlendirebilmektedir.

7.1. ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitimin her alanında ölçme değerlendirme uygulamalarının kullanıldığı gibi, müzik eğitiminde de performansa dayalı ölçme değerlendirme uygulamaları oldukça önemli yer tutmaktadır.

Günümüze kadar süregelen geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri genel olarak; yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, kısa cevaplı sorular, eşleştirme gibi uygulamalardan oluşmaktadır. Fakat tamamen pratiğe dayanan çalgı eğitimi alanında öğrenci performanslarının yukarıda

belirtilen tekniklerle ölçülemeyeceği bir gerçektir. Bu alanda, alana özgü olarak anlık performans belirlenen çeşitli kıstaslara göre değerlendirilmektedir.

Müzik eğitiminde bireyin çalma ve söyleme alanında sergilediği davranışlar müziksel performans olarak adlandırılmaktadır. Çalma ve söyleme aşamaları bireyin psiko-motor becerilerini sergilediği süreçlerdir. Erden ve Akman'a göre "duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan davranışlar psiko-motor" olarak adlandırılmaktadır (1998: 224).

Performans, belli alanlar eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Sanat eğitimi, beden eğitimi, teknik eğitim, ev ekonomisi eğitimi, performansın büyük önem taşıdığı alanlar arasında sayılabilir. Müzik eğitimi de performansın önemli olduğu sanat eğitimi alanlarından birisidir. Müzik eğitiminde performans, temelde müzik yapmayı vurgular (Uçan, 1987: 291; 2005: 94-95).

Iusca, öğrencilerin müzik performansını ölçmenin çok yönlü bir eylem olduğunu belirtmiştir. Ölçmede elde edilen sonuçların, öğrencinin sadece müzikal eğitimiyle değil, değerlendirme aracının durumu, değerlendirenlerin karakterleri ve de performans gösteren bireyin kişisel özellikleri ve psikolojik durumuna kadar birçok müzik dışı unsura bağlı olduğunu belirtmiştir (2014: 120).

Dünyada standartlaştırılmış performans testleri alanında pek çok çalışma bulunmaktadır. Birçok araştırmacı performans değerlendirmenin doğasında bulunan ortak sorunlara çözümler getirmek amacıyla ölçek geliştirmeye çalışmışlardır. Fiske (1983) performans değerlendirmede yaygın sorunlar olduğunu belirtmiştir. Hazırladığı araştırmada bir dizi bilimsel çalışmanın sonuçlarını rapor olarak sunmuş, sonuç olarak performans değerlendirmedeki tutarlılığının deneyimli jüri üyeleri arasında bile düşük seviyede (%25 düzeyinde) bulunduğunu belirtmiştir (Akt: Zdinski ve Barnes, 2002).

Müzik eğitiminin tüm alanlarında olduğu gibi, çalgı eğitiminde de süreci tüm yönleriyle ortaya koymak, verimliliğini artırmak ve iyileştirmek amacıyla ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir. Ölçme değerlendirme uygulamaları ile çalgı eğitiminde öğretene ve öğrenenin yaşadığı süreçler nesnel bir şekilde masaya yatırılmaktadır.

Goolsby (1999) çalgı eğitiminde dört farklı değerlendirme türünün kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunları: yerleştirmek, özetlemek, tanı koymak ve

biçimlendirmek amacıyla yapılan değerlendirme çeşitleri olarak tanımlamıştır.... Yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirmelerin tümü, öğrenciyi yetenekleri doğrultusunda programda uygun bir yere koymak amacıyla yapılan seçmeler, yarışmalar ve yer belirleme sınavlarını içermektedir. Özetleme amaçlı yapılan değerlendirmeler ise; konserler, festivaller ve benzeri diğer etkinlikler olarak eğitim süreci sonunda elde edilen ürün çıktısının topluluk önünde sunulmasını içerir. Diğer iki tür ise daha çok eğitim sürecinde günü gününe yapılan değerlendirmelerdir. Tanı koyma amaçlı yapılan değerlendirmeye öğrenme sürecinin neresinde zorluk yaşanıldığını tespit etmek amacıyla başvurulur.... Tanı koyma amaçlı değerlendirme öğrenmedeki problemleri tanımlamayı amaçlarken, biçimlendirme amaçlı değerlendirmede ise öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ya da hangi düzeyde gerçekleştiğini görmek amaçlanmaktadır.

Uçan ise (2005: 102) müzik eğitiminde performans testlerinin faydalarını başlıca 3 grupta toplamıştır;

- “1. Müziksel performansın niteliği, süreç ve ürün yönlerinden taşıdığı özellikler, eğitimle gerçekleştirilebilirlik ve ölçülebilirlik dereceleri daha iyi anlaşılır.
2. Öğrencilerin öğrenme düzeyi, eksikliği ve güçlüğü ile öğretimin etkililiği, programın sağlamlığı, öğreticinin sağladığı öğretim hizmetlerinin verimliliği hakkında daha geçerli ve güvenilir bilgiler (veriler) elde edilir.
3. Elde edilen bu bilgilerden yola çıkılarak;
 - a. Öğrenciler, öğretim, program ve öğretici daha nesnel yöntemlerle değerlendirilir.
 - b. Öğrencilerin öğrenmelerindeki yanlışlık, eksiklik ve güçlükleri gidermeye dönük olarak daha etkili tamamlayıcı öğretim yapılır ve öğrencilere daha kolay kılavuzluk edilir.
 - c. Öğretim ve kılavuzluk hizmetleri düzeltilerek daha iyi duruma getirilir.
 - ç. Performanslardaki gerekli değişikliklere daha kolay ve çabuk gidilir.
 - d. Performans testlerinin geliştirilmesi doğrultusunda yeni ve daha etkili adımlar atılır”.

Bademci; “Müziksel performans değerlendirmeyi birey hakkında karar vermek için sistematik gözlem yoluyla veri toplama süreci” olarak tanımlamıştır (1998: 3).

Whybrew’a göre, (1962: 63) oldukça karmaşık bir davranış olarak tanımlanabilecek müzik performansını ölçmede karşılaşılan en büyük zorluklardan birisi, yapılan değerlendirmelerin genellikle düzensiz ve kontrolsüz gözlemler üzerine yapılmış öznel değerlendirmeler olmasıdır.

Müzik alanında geliştirilen performans testleri ülkemizde son yıllarda yaygınlaşmaya başlamış olsa da, uluslararası literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar 1950'lilere dayanmaktadır. Bu alanda yapılmış ilk çalışma, Watkins-Farnum (1954) Performans Testidir. Tüm bando çalgılarına yönelik standart bir ölçüm aracı geliştirmek amacıyla tasarlanmış ve sonrasında Farnum tarafından yaylı çalgılara da uyarlanmıştır.

“Bu iki ölçeğin yapısı genellikle performansı ölçü-ölçüsüne takip ederek hataları saptama üzerine kurulmuştur. Watkins-Farnum Ölçeği, müzik eğitiminde genel çalgı performansının ölçülmesinde yaygınlıkla kullanılmıştır. Ölçek yüksek derecede güvenilir bulunsa da (Stivers, 1972), müzikal yorum, entonasyon, ton kalitesi gibi becerileri ölçmüyor olması geçerliliği açısından oldukça olumsuz görülmektedir. Ayrıca Farnum tarafından ölçeğin yaylı çalgılara uyarlanmış halinin geçerlik ve güvenilirliği hakkında çalışma yapılmadığı bilinmektedir. Dolayısıyla Farnum Yaylı Çalgılar Performans Ölçeğinin de geçerliliği konusunda soru işaretleri mevcuttur. (Zdinski ve Barnes, 2002)”.

Abeles (1973) yılında geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olan “Solo Klarinet Performans Ölçeği” ni geliştirmiştir. Araştırmacı Maryland Üniversitesi Lisansüstü Müzik Eğitimi Programına kayıtlı 17 çalgı eğitimcisiyle görüşmüş ve kendilerinden lise klarinet öğrencilerine yönelik klarinet performansının işitsel yönlerini tanımlayan raporlar yazmalarını istemiştir. Elde edilen verilerin analizini yapıp klarinet performansını tanımlayıcı 54 madde elde etmiştir. Abeles bu maddeleri Hosmer'in (1949) önceden yaptığı sınıflandırmaya göre ayırtmış ve daha önce yapılmış birçok araştırmayı da inceleyerek çalışmaya 40 madde daha eklemiştir. Sonrasında elde edilen 94 madde son halini almak üzere, puanlayıcılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve 30 maddeye düşürülmüştür. Faktörel analizi yapıldığında; yorum, entonasyon, ritmik süreklilik, tempo, artikülasyon ve ton olmak üzere 6 faktör tespit edilmiştir. Bu çalışma geçerliliği oldukça yüksek ve güçlü bir ölçme aracı olarak rapor edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde çok yönlü faktörel yaklaşım olarak değerlendirilen bu ölçek gibi birçok ölçme aracının geliştirildiği görülmektedir. Bunlar başlıca olarak; Cooksey (1977) Lise Koro Performans Ölçeği, Decamp (1980) Lise Bando Performans Ölçeği, Jones (1986) Vokal Performans Ölçeği, Bergee (1987) Efonyum ve Tuba Performans Ölçeği, Bergee (1993) Bakır Çalgılar Performans Ölçeği, Nichols (1991) Trampet Performans Ölçeği, Horowitz (1995) Doğaçlama Caz Gitar Performans Ölçekleridir.

Yukarıda örnek gösterilen ölçek çalışmalarının çoğunun, genel olarak üfleme çalgılar ve vokal performansına yönelik geliştirilen uygulamalar olduğu ve 2002 yılında Barnes'ın geliştirdiği “SPRS String Performance Rating Scale” ölçeğine (Yaylı Çalgılar Performansı Derecelendirme Ölçeği) kadar yaylı çalgılarda performans ölçmeye yönelik ölçme aracına rastlanmadığı görülmektedir.

Barnes (2002) Yaylı Çalgılar Performansı Derecelendirme Ölçeği yorumlama/müzikal etki, artikülasyon/ton, entonasyon, ritim/tempo ve vibrato olmak üzere beş faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Bu faktörler kendi içlerinde yirmi sekiz adet alt-ölçeğe ayrılmıştır. Bu derecelendirme ölçeğinin jüri üyeleri arasındaki tutarlılık açısından güvenilirliği oldukça yüksek, geçerliliği ise orta düzeyde tespit edilmiştir.

7.2. ÇALGI EĞİTİMİNDE ULUSLARARASI TANINIRLIĞI OLAN PERFORMANS TESTLERİ

Amatör çalgı eğitiminde çoğunlukla büyük beklentiler içinde olmadan sürdürülen eğitim süreçlerinden dolayı sertifikalı programlar ya da seviye belirleyici testlerin yapılma oranının oldukça az olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli müzik kursları ya da özel müzik okullarında yurt dışı menşeli bir takım performans testlerinin yapıldığı ve bu testlerde başarılı olan bireylerin sertifika almaya hak kazandığı bilinmektedir. Bu performans testlerinden ülkemizde en yaygın olanları ABRSM (The Associated Board of the Royal School of Music) ve LCM (London College of Music) sertifika programlarıdır.

7.2.1. Associated Board of the Royal School of Music Performans Testleri

İngiliz Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulu'nun 90'dan fazla ülkede yapmakta olduğu seviye belirleme sınavlarıdır. Uluslararası düzeyde akredite olması ve sunulan derece sertifikalarının başta İngiltere olmak üzere Avrupa, Amerika ve

dünyanın farklı yerlerinde üniversitelere kabul sürecinde geçerli olması sebebiyle son derece yaygınlaşmıştır.

“ABRSM, Birleşik Krallıktaki en önemli müzik eğitimi kurumu ve önemli bir müzik yayıncısı olarak gerçekleştirdiği müzik sınavlarıyla dünyada bu alanda önde gelen kuruluştur. Her yıl 90’dan fazla ülkede 650.000’in üzerinde katılımcıyla sınavlarını gerçekleştirmekte, derecelendirilmiş müzik testleri, değerlendirme ve diploma olanakları sunmaktadır. Tüm dünyada geçerliliği kabul edilen ABRSM dereceleri her yaştan ve düzeyden öğrenenleri motive etmek amacıyla tasarlanmış, öğrenenler için gerçekçi hedeflerin belirlendiği ve başarı karşılığında somut ödüllerin verildiği programlardır.

Bu programlar başlıca; Piyano ve Müzik Teorisi, Yaylı Çalgılar, Tahta Nefesli Çalgılar, Bakır Nefesli Çalgılar, Arp, Diğer Çalgılar (Ses Eğitimi, Gitar, Org, Vurmalı Çalgılar, Harpsikord, Klavye), Caz İcrası, Uygulamalı Müzisyenlik ve Toplu İcra alanlarını kapsamakta ve genel olarak 8 seviyeden oluşmaktadır. Ayrıca ileri düzey diploma adı altında, performans, şeflik, çalgı ve ses eğitimi pedagojisi alanlarında da dereceler sunulmaktadır” <https://gb.abrsm.org/en/our-exams/> (Erişim Tarihi: 24.12.2018).

Ülkemizde de 1992 yılından itibaren yapılan bu sınavlara, özellikle amatör müzik eğitimi alan bireyler seviyelerini belirleme ve sertifika alma amacıyla katılmaktadır. Performans sınavları ABRSM temsilciliklerinin olduğu kurum ve kuruluşlarda, sistem bünyesindeki jüri üyeleri tarafından önceden belirlenmiş takvime göre yapılmaktadır.

7.2.2. London College of Music Performans Testleri

London College of Music, Birleşik Krallıktaki Müzik ve Sahne Sanatları alanında diğer önemli kurumlardan birisidir.

“Müzik eğitiminde 1887 yılına dek uzanan eski bir tarihe sahiptir... 1991 yılında Thames Valley Üniversitesine bağlanmış, 2001 yılında ise bu kurumun adının University of West London olarak değişmesiyle günümüzdeki halini almıştır.

Üniversite tarafından 1887 yılından bu yana yapılan müzik alanında seviye sınavları, günümüzde Birleşik Krallık, İrlanda ve deniz aşırı birçok ülkede gerçekleştirilmektedir.... Seviye sınavları ve diplomaları Ofqual (formerly the Qualifications and Curriculum Authority, QCA) tarafından akredite edilmiştir.

LCM performans testleri oldukça derece geniş bir sınav formatına sahiptir. Bu sınavlara; Piyano, Orkestra Çalgıları, Şarkı Söyleme, Tiyatro Müziği, Popüler

Müzik Şarkıcılığı, Gitar, Elektronik Klavye, Davul, Vurmalı Çalgılar, Kilise Müziği, İrlanda ve İskoç Geleneksel Müzikleri, Caz, Toplu Seslendirme, Erken Müzik Eğitimi, Teori ve Kompozisyon alanlarında katılmak mümkündür”
<http://peterson.co.th/fordocument/Woodwind/Music%20Performance%20and%20Teaching%20Diplomas%20Syllabus.pdf> (Erişim Tarihi: 24.12.2018).

Ülkemizde LCM performans testleri her yıl İngiltere’den gelen komisyon üyeleri tarafından, sınav merkezi yetkisine sahip kurumlarda birebir gerçekleştirilmektedir. Genel olarak amatör müzik eğitimi alan bireylerin başvurduğu bu sınavlar, 8 seviyeli sertifika ve daha ileri düzeyde diploma programlarından oluşmaktadır.

7.3. TAMAMLAYICI ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamaları öğrencinin nasıl öğrendiğini ve öğrendiği bilgiyi nasıl kullandığını inceleyen ölçme araçlarıdır. Öğrencinin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanması ve bu esnada karşılaştığı problemleri çözmede edindiği bilgilerden ne ölçüde faydalandığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Tamamlayıcı ölçme değerlendirmede, hedeflenen kazanımlardan çok sürecin değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Türkmen, (2016: 141) ölçme değerlendirmenin günümüzde yeni ve farklı bir anlayışla ele alınması gerektiğini belirtmektedir;

“Ölçme ve değerlendirme günümüz eğitim sistemi içerisinde, eğitime dair verdiği ipuçları ve öğrencilere ilişkin sağladığı çok açık, şüphe götürmez bilgilerle, eskisinden çok daha önemli bir işleve sahiptir. Öncelikle eskinin not verme amacını taşıyan ölçme değerlendirme materyalleri artık öğrenciyi daha iyi eğitme ve kazanımları daha kalıcı bir şekilde yerleştirme, en iyi davranış değişikliği oluşturabilme amacını taşımaktadır. Yeni yaklaşım öğrencinin, derste yapılanları ne kadar başardığının sayılarla ifade edilmesi değildir. Bütün bir sürecin değerlendirilmesi anlamına gelen ve başarının daha iyi bir düzeye getirilmesi çalışmalarını kapsayan, yine öğrenci merkezli, öğrencinin lehine karar veren bir yargıya dönüşmüştür.”

Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamaları öğrenci merkezlidir ve değerlendirme sürecinde öğrencinin rolü son derece önemli görülmektedir.

Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Tekniklerinden en yaygın olanları; Performans Değerlendirmeleri ve Rubrikler, Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme, Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo), Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Yapılandırılmış Grid ve Kavram Haritaları' dır (Sözbilir ve Neacşu, 2014: 29).

7.4. ARAŞTIRMA KAPSAMINA ALINAN TAMAMLAYICI ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

İlgili alan yazın incelendiğinde, ülkemizde müzik eğitimi alanında tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine en çok dikkat çeken çalışmaların, dereceli puanlama anahtarları olduğu anlaşılmaktadır. Az sayıda olmakla beraber, mesleki çalgı eğitimine yönelik sınavlarda kullanılmak üzere dereceli puanlama anahtarlarının geliştirildiği çalışmalar mevcuttur.

Ülkemizde amatör çalgı eğitimi veya konservatuvarların yarı zamanlı çalgı eğitimine yönelik detaylı ölçme değerlendirme uygulamalarını içeren yazılı herhangi bir belgeye ulaşılammıştır.

Cihat Aşkın ve CAKA eğitimcileriyle yapılan ön görüşmelerde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri sözlü ve yazılı olarak açıklanmış, CAKA'da bu yöntemlere yer verilmesine yönelik Aşkın ve eğitimcilerin görüşleri alınmıştır.

Bunların yanı sıra daha önce yapılmış olan tamamlayıcı ölçme değerlendirme çalışmaları incelenmiştir ve CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımı Ön CAKA düzeyinde önemli görülen 4 temel uygulamanın değerlendirilmesine yönelik yöntemler şu şekilde belirlenmiştir. Bunlar;

1. Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu
2. Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu
3. Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu
4. Dönem Sonu Konserlerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı'dır.

7.4.1. Dereceli Puanlama Anahtarları

Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler) belirli bir çalışmayı, görevi ya da performansı değerlendirmek amacıyla açık bir şekilde belirlenen kriterlerden oluşmaktadır. Puanlama anahtarları değerlendirme sonucunda elde edilen puanın yanında, değerlendirmenin daha detaylandırılarak yapılmasını sağlar. Dereceli puanlama anahtarları aynı zamanda performansa dayalı seviyelerden oluşur ve ölçütleri açık bir şekilde tanımlanmıştır, dolayısıyla puanlamada yanılsama oranı azdır.

Demirel, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinden olan dereceli puanlama anahtarı olan rubrikleri “Öğrenci performansı hakkında karar vermek için kullanılan ve performansa ilişkin çeşitli ölçütleri tanımlayan, herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır” şeklinde tanımlamıştır (2007: 270).

Günümüzdeki kullanımında “Rubrik” terimi bir derecelendirme rehberi olarak öğrencinin yazılı kompozisyonlar, sözlü sunumlar, bilimsel projeler gibi performansların kalitesini değerlendirme anlamı taşımaktadır. Bir rubrik 3 temel özellik barındırır. Bunlar: değerlendirme kriteri, nitelik tanımı ve puanlama stratejisi’ dir. Değerlendirme kriteri eğitimde kabul edilen öğrenim çıktılarını kabul edilmeyen çıktılarından ayırtmak amacıyla kullanılır... Nitelik tanımında ise öğrenci davranışlarındaki niteliksel farklılıkların nasıl tanımlanacağına karar verilir.... Puanlama stratejisinde ise puanlamanın holistik mi analitik mi olacağına karar verilir (Popham, 1997: 72).

Çepni (2014: 259-260) analitik ve holistik rubriği aşağıdaki şekilde tanımlamıştır;

“Holistik rubrikler genellikle yazma ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılmaktadır. Holistik rubrik, ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi veya kriteri bağımsız olarak değerlendirmek yerine, ürün veya sürecin bütününe odaklanır. Bu yöntem öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır.

Analitik rubriklerde ürün veya süreç bölümlere ayrılır ve her beceri veya kriter bağımsız olarak değerlendirilerek ve sonrada bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanması gerekmektedir. Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla hem toplam puanı hem de kategoriler veya kriterlerin

ortalamasını bulmak için toplanabilir.... Öğrencilerin becerilerinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında holistik rubriklere oranla daha fazla ve etraflı bilgiler sağlamaktadır”.

Lund’a göre (2000), dereceli puanlama anahtarları değerlendirmede öznelliği azaltmakta; performans, ürün ve sürece ilişkin öğrenme oranlarının belirlenmesindeki güvenilirliği artırmaktadır (Akt: Pamukcu, 2015: 46).

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) geliştirme süreci belli basamaklardan oluşmaktadır.

1) Değerlendirilecek Performans ya da Görevin Belirlenmesi: Rubrik geliştirmenin ilk basamağında neyin değerlendirileceğine karar verilir.

2) Kriterler Listesinin Oluşturulması: Değerlendirilecek olan performans ya da görev kriterleri tüm boyutları ve özellikleriyle standardize edilir.

3) Kriterlerin Tanımlarının Yapılması: Belirlenen kriterlerin açık ve anlaşılır bir dille tanımları yapılarak açıklanır.

4) Puanlama Ölçütlerinin Oluşturulması: Puanlamada kaç düzeyin kullanılacağına karar verilir.

5) Rubriğin Yeniden Düzenlenmesi: Uygulama sonrasında gerekli görülmesi halinde rubriğin bileşenleri, kriterleri ve puanlama düzeyleri yeniden gözden geçirilir ve gereksinimlere göre tekrardan düzenlenir.

Rubriklere yönelik ülkemizdeki alan yazın incelendiğinde holistik (bütüncül) ve analitik rubrikler olmak üzere iki tip rubriğin daha sık kullanıldığı görülmektedir. Uluslararası literatürde ise bu rubrik çeşitlerine genel rubrik ve görev bazlı rubrik de eklenmektedir. “Görev bazlı rubriklere belirli bir ödev üzerine öğrenci performansı değerlendirilmek istenildiğinde başvurulur” (Dornish ve McLoughlin, 2006: 2).

7.4.2. Öğrenci Değerlendirmelerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması

Öğrenciler eğitim süreçleri boyunca aktif deneyimler yaşamaktadırlar. Öğrencinin bu süreci nasıl geçirdiğine, gelişimine, kazanım ve eksikliklerine dair kendi gözünden yaptığı değerlendirme “Öğrenci Değerlendirmelerinin Ölçme

Değerlendirme Sürecine Katılması” olarak nitelendirilmektedir. Günümüzde yapılandırmacı eğitim kuramına göre şekillenen öğretim programlarında bu tip değerlendirmeler son derece önemsenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmeyi öğrenme vurgulanmakta ve süreç boyunca öğrenenin daha etkin olması amaçlanmaktadır. Race (2001: 6-7), öğrencileri öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmeleri uygulamalarına katmanın neden önemli olduğunu şu başlıklar altında incelemiştir;

1. Öğrencilerin zaten eğitim sürecinde doğal bir şekilde kendilerini ve akranlarını değerlendirdiklerini,
2. Öğretmen değerlendirmelerinin kimi zaman yeterince geçerli, güvenilir ve anlaşılır olmayabileceğini,
3. Öğrencilerin öğrenme deneyimini derinleştireceğini,
4. Öğrencilerin değerlendirme kültürünü tanımlarına katkı sağlayacağını,
5. Öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmasına katkı sağlayacağını,
6. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağını,
7. Öğrencilerin mümkün olduğundan daha fazla geri bildirim almalarını sağlayacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin çoğu zaman öğrenme sürecindeki deneyimleri üzerine yaptığı geribildirimler, öğretim yöntemlerinin etkililiğinin doğrudan ölçülebilmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenci geri bildirimlerine sadece eğitim sürecinin sonunda değil, süreç esnasında da başvurulmalıdır. Bu sayede söz konusu programın eksik taraflarının ve öğrencilerin gereksinimlerinin giderilerek süreç tamamlanmadan programın yeniden tasarlanıp daha verimli bir hal alması mümkün olabilmektedir.

CAKA’da yapılandırmacı kurama örnek olarak Aşkın’ın, gerçekleştirdiği bireysel ders, masterclass ve benzeri çalışmalarda öğrencilerden, kendi performanslarını ya da arkadaşlarının performanslarını değerlendirmelerini beklemesi gösterilebilir. Dolayısıyla CAKA’da öğrenci değerlendirmelerine örtük bir biçimde yer verildiği düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilerin değerlendirme kültürü edinmeleri ve eleştirel bir düşünce yapısı kazanmaları amaçlanmaktadır. Fakat bu alternatif uygulamalar günümüze kadar el yordamıyla sözlü olarak gerçekleştirilmiş

olup, yazılı kaynak bulunmamaktadır. Bu yüzden öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye yönelik bir yazılı ölçme aracı gereksinimi duyulmaktadır.

7.4.2.1. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirmede öğrencinin neleri iyi kavradığını, neleri öğrenmede problem yaşadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu tip değerlendirme, öğrencinin kendi performansını değerlendirerek güçlü ve eksik yanlarını görebilmesine yardımcı olmaktadır.

Nartgün'e (2006) göre öz değerlendirme; öğrencilerin öğretim süreci içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaları ve bu çalışmalar neticesinde elde ettikleri öğrenme durumları ve ürünlere dair kendilerini değerlendirmeleri olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra Günel, Hohenshell ve Hans (2006), öz değerlendirmenin üst biliş için merkezi bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Milne (2009), öz değerlendirmenin; kritik düşünme, konunun üzerine daha derin bilgi edinme, yaşam boyu öğrenme, değerlendirmenin sırrını çözme, gelişimin bilincinde olma, iletişimi geliştirme, gözlem yapma ve bireysel eleştiri yapma becerilerini desteklediğini belirtmiştir (Eğmir ve Ocak, 2017: 142).

Öz değerlendirme öğrencilerin kendilerini keşfetmesine olanak sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin, kendilerini günlük hayatlarında bağımsız ve gerçekçi bir biçimde değerlendirmelerine yardımcı olur ve bu sayede yaşam boyu öğrenme gerçekleşir.

7.4.2.2. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme her türlü çalışma ve performansa yönelik yapılabilir. Bu tarz değerlendirme, öğrencilere olumlu ve yapıcı eleştiri kültürü kazandırma, eleştirilere açık olma, değerlendirme kültürünü öğrenme gibi kazanımlar sağlaması açısından önem arz etmektedir.

“Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini ifade eder. Öğrencilerin akran değerlendirme yoluyla diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve geribildirim alması, öğrenme süreçlerine çok önemli katkıda bulunur. Akran değerlendirme çoğunlukla hem ürünün hem de sürecin değerlendirildiği durumlarda ve grup çalışmaları söz konusu olduğundan

gerçekleştirilmektedir. Akran değerlendirme'nin yararları aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1. Öğrencileri daha eleştirel düşünceleri konusunda destekler.
2. Öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakır.
3. Diğerlerinin başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmeler gerçekleşir.
4. Öğrencilerin konu ile ilgili neye ihtiyacı oldukları konusunda farkındalıkları artar.
5. Büyük sınıflarda tüm öğrencilere uygun geribildirimler verilmesine olanak sağlar.
6. Öğrencilerin topluluğun bir parçası oldukları inancını destekler “(Alıcı, 2010: 149).

CAKA’da bireysel olarak yapılan çalışmaların yanı sıra, işbirlikli öğrenmeye uygun olarak toplu çalışmaların da sıklıkla yapıldığı görülmektedir.

“Kısaca işbirlikli öğrenme değişik yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sürecidir” (Yıldız, 1999: 154). Buna örnek olarak, CAKA şubelerinde yapılan orkestra çalışmalarında: farklı cinsiyette, aynı ve yakın yaş gruplarında, farklı beceri ve yeteneklere sahip, çalgısında farklı düzeylerde olan birçok öğrenci belli bir amaca yönelik beraber çalışmakta ve beraber öğrenmektedirler.

CAKA’ da toplu çalışmalara yönelik herhangi bir değerlendirme uygulamasının yapılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla akran değerlendirmeye yönelik bir aracın geliştirilmesinin öğrencilerin eleştiri kültürünü öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

8. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde genelde müzik eğitimi, özelde ise çalgı eğitime yönelik tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında oldukça az sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Yükseköğretimde mesleki çalgı eğitime yönelik çalışmalar genel olarak “Dereceli Puanlama Anahtarları-Rubrikler” başlığı altında toplanmaktadır. Ortaöğretimde ise Güzel Sanatlar Liseleri programlarında mesleki çalgı eğitimi kapsamında kullanılması önerilen tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine örnek olarak, öz değerlendirme formu, öğrenci gözlem formu, proje değerlendirme ölçeği, akran

değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası ve çalgı dersi tutum ölçeği yer almaktadır. Konservatuvarlarda mesleki çalgı eğitime yönelik hazırlanan herhangi bir tamamlayıcı ölçme değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır. Ayrıca ülkemizde amatör çalgı eğitime yönelik tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarını içeren bir çalışmanın da yapılmadığı tespit edilmiştir.

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin “Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Keman) Öğretim Programı (2006)” önerilen ölçme değerlendirme uygulamaları açısından incelendiğinde; öğrencilerin devinışsel, bilişsel ve duyuşsal becerilerine yönelik örnek ölçme araçlarının yer aldığı görülmektedir. Bu formların hazır olduğu şekilde ya da değişiklikler yapılarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Programda, tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamaları kapsamında örnek sunulan araçlar; öz değerlendirme formu, öğrenci gözlem formu, proje değerlendirme ölçeği, akran değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası, çalışma takvimi ve keman dersi tutum ölçeğinden oluşmaktadır. Ayrıca programda öz değerlendirme, grup değerlendirme gibi formlarla amaçlananın puan vermekten ziyade, eksikliklerinin belirlenmesi ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlemlerin alınması olduğuna vurgu yapılmıştır.

Yine “Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Keman Dersi Öğretim Programında” (MEB, 2016: 7), bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme stratejilerin benimsenmesinin önemi belirtilmiştir. Uygulanacak ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine yardım edecek araçlar olması gerektiği vurgulanmıştır.

Devinışsel ve duyuşsal alanlara ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde, tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinden dereceli puanlama anahtarı ya da derecelendirme ölçekleri şeklinde tasarlanmış gözlem formlarının yanı sıra öz ve akran değerlendirme formlarının, bilişsel ve devinışsel kazanımların değerlendirilmesinde ise bireysel ya da grup çalışması şeklinde tasarlanmış proje ve performans etkinliklerinin kullanılabileceği belirtilmektedir.

8.1. TEZLER

Ülkemizde müzik eğitiminde ölçme değerlendirmeye yönelik ilk çalışmalardan biri Uçan' ın 1982 yılında tamamladığı “Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi” konulu doktora tezidir. Uçan çalışmasında müzik bölümü birinci yıl programını detaylı olarak incelemiş, programın geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Ayrıca, giriş, ara dönem ve dönem sonu sınavlarına yönelik ölçekler geliştirmiş ve bu ölçeklerin geçerlik ve güvenirliklerini sınamıştır.

Akbulut (1996) “Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Keman Öğretim Programında Öngörülen Temel Hedeflerin Gerçekleşme Durumu” konulu doktora tezinde, psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal davranışları belirlemeye yönelik ölçek geliştirip 40 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırmanın ilk aşamasında keman öğretim programına ilişkin psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal hedef ve davranışların birbirleriyle olan ilişkileri ele alınmış, ikinci aşamasında ise öğrenim yaşıntısı (sınıf düzeyi), cinsiyet ve yaş değişkenlerinin, gerçekleşen hedef ve davranışlar üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Özdoğan (1999), “GÜGEF Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda Piyano Öğretim Elemanlarının Piyano Eğitiminin 1. Yılında Ulaşılması Amaçlanan Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüş ve Önerileri” konulu yüksek lisans tezinde, piyano eğitiminde öğrenci performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin önemi üzerinde durmuş ve bazı taslak test önerileri sunmuştur. Ayrıca, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli piyano öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüş, düşünce, yaklaşım ve önerilerini belirlemek amacıyla bir anket uygulaması yapmıştır. Anket sonucunda, öğretim elemanlarının ölçme değerlendirmeye yönelik kriterlerin büyük oranda ortak olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Görsev 2001 yılında, “Piyano Öğretmeninin Sahip Olduğu Eğitim Psikolojisi ve Ölçme Değerlendirme Bilgisi Alanlarına Yönelik Birikimin Piyano Eğitimine

Yansımaları” isimli yüksek lisans tezini tamamlamıştır. Bu araştırmada piyano öğretmenin ölçme değerlendirme bilgisinin, piyano eğitimi sürecinde öğrenci başarısına etkisinin önemini vurgulamak amaçlanmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirmeye yönelik temel kavramlara ve önemli yaklaşımlara yer verilerek, bunların piyano eğitimi süreciyle olan ilişkileri ele alınmıştır (Akt: Dalkıran, 2006: 20).

Yayla 2003 yılında tamamladığı “Müziksel Yeteneğin Ölçümü” konulu doktora tezinde, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’ nın giriş yetenek sınavlarını incelemiş, dünyada bu konuda hazırlanmış ölçekleri araştırmış, bu doğrultuda müziksel algılama ve performansa yönelik ölçme araçları geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın başka bir boyutu olan öğretim elemanlarına uygulanan anket sonuçlarında ise, eğitimcilerin birçoğunun performans değerlendirme ölçekleri hakkında fikir sahibi olmadığı, standart olmayan ve el yordamıyla kendi geliştirdikleri ölçeklerden kısmen faydalandıkları tespit edilmiştir.

Dalkıran (2006) “Keman Eğitiminde Performansın Ölçülmesi” konulu doktora tezinde, keman eğitimine yönelik yarıyıl sonu sınavlarında yapılan ölçmede mevcut durumu tespit etmeyi, güvenilirliği ve kullanılabilirliği yüksek bir ölçme aracı örneği geliştirerek, eğitim-öğretime katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda keman performans ölçümü için geliştirilen ölçme aracının, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yarıyıl sonu sınavlarında kullanılmasının yararlı olacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca diğer bireysel çalgı derslerine yönelik bu tarz ölçeklerin geliştirilip, yarıyıl sonu sınavlarında kullanılması önerilmiştir.

Nalbantoğlu (2007) “Yaylı Çalgılar Öğrencilerinin Performansını Etkileyen Bazı Faktörler ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma” konulu doktora tezinde, geçerli ve güvenilir bir performans ölçme değerlendirme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin derse ve çalışmaya olan tutumunu, zihinsel alıştırma ve betimlemeleri kullanım durumlarını, müziksel performans kaygısı gibi faktörlerin öğrencilerin performansına etkisini de incelemiştir. Araştırma kapsamında Türkçeye kazandırılan “Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği” nin geleneksel ölçme yöntemlerinden daha sağlıklı, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaylı çalgılar

dersine karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çalgı çalışmaya olan tutumunun okul, sınıf ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği, müziksel performans kaygısı düzeyinin okullara göre farklılık gösterdiği ve kaygı düzeyi azaldıkça performans başarısında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Minez'in (2012) "Piyano Eğitiminde Rubrik ile Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinde, piyano performanslarının ölçülmesinde komisyonun ortak kararı ile verilen puanlarla, rubrik puanlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda iki ayrı fakültede, farklı gruplara ait performansların birbirinden bağımsız puanlayıcılar tarafından ölçülmesi sonucu elde edilen rubrik puanları ile komisyon puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır. Sonuç olarak gruplar-arası farklılaşmanın çok düşük miktarda olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca komisyon puanları ile rubrik puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve komisyon puanlarının çok az miktarda rubrik puanlarından yüksek olduğu belirtilmiştir.

Umuzdaş (2010) "Piyano Eğitiminde Süreç ve Ürün Değerlendirilmesinin Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi" konulu doktora tezinde piyano eğitiminde kullanılmak üzere nesnel, duyarlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirerek, piyano öğrencilerinin başarı durumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası aldıkları puanlara bakıldığında, deney grubunun puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu ve anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Kaynak, (2010) "Piyano Eğitimi Yarıyıl Sonu Sınavlarında Öğrenci Performansının Rubrik ile Ölçülmesi" konulu doktora tezinde, piyano sınavlarında kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada piyano sınavlarında ölçülebilecek kriterler 37 piyano öğretim elamanı tarafından puanlanmıştır. Veriler doğrultusunda piyano rubriğinin oluşturulmasının ardından, piyano eğitimi yarıyıl sonu sınavlarında öğrenci performanslarının ölçülmesine yönelik kurulda 2 öğretim

elemanı görevlendirilmiştir. Diğer yandan, alışlageldiği üzere 5 kişiden oluşan komisyon ile beraber rubrik anketi yarıyıl sonu sınavlarında uygulanmıştır. Birbirinden bağımsız iki öğretim elemanının puanlamalarının birbirleriyle ve jürinin puanlamalarıyla karşılaştırılması sonucunda beklenildiği gibi, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2014) “Viyolonsel Öğretiminde Öz Değerlendirme Uygulamalarının Performansa ve Tutuma Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Umuzdaş’ a ait (2012) “Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve geliştirilen “Viyolonsel Dersine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” nı uygulamıştır. Öğrenciler uygulama öncesi ve sonrasında tutum ölçeğini doldurmuştur. Ayrıca öğrencilere öz değerlendirme uygulamaları öncesi ve sonrasındaki kendi performans kayıtları izlettirilip kendilerini rubrik ile puanlamaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, viyolonsel performansını yüksek güvenirlik düzeyinde, tutarlı ve kararlı ölçebilen bir ölçme aracının geliştirildiği belirtilmiştir.

Birel (2014) “Viyolonsel Öğretiminde Performansı Değerlendirmeye Yönelik Hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarının (Scoring Rubric) Sınanması ve Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde, Türkiye’deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında yapılan, bireysel çalgı (viyolonsel) eğitimi dönem sonu performans sınavı değerlendirmesindeki genel durumu tespit etmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda geçerliliği ve güvenirliği test edilmiş standart bir ölçme aracı oluşturmayı amaçlamıştır. “Fiziksel beceriler”, “teknik beceriler” ve “müzikal beceriler” olmak üzere üç ana boyutta ve buna bağlı olarak 18 ölçütten oluşan dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgular, dereceli puanlama anahtarının güvenilir, geçerli ve tutarlı bir ölçme yaptığını göstermektedir.

8.2. MAKALELER

Günay’ın (1973) Filarmoni Dergisi’nde yayınlanan “Yaylı Çalgı Öğretiminde Bir Grup Özel Hedefler, İki Örnek Hedefin Davranışlara Çevrilmeleri ve Bu

Davranışları Ölçebilecek Ölçü Araçları” başlıklı makalesini Türkiye’de yaylı çalgılar üzerine ölçme değerlendirme alanında ilk bilimsel çalışma olarak göstermek mümkündür.

Uçan’ın 1977 yılına yayınladığı “Uygulamalı Keman Eğitiminde Psiko Motor Becerilerin ve Ürünlerinin Ölçülmesi” başlıklı makalesinde, ölçme aracı oluşturma aşamasında öncelikle ölçülmek istenen davranışların analiz edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu aşamada yapılacak bir diğer önemli işin ise ölçme işleminde ürünün mü yoksa sürecin mi ölçüleceğine veya hem sürecin hem de ürünün aynı anda mı ölçüleceğine karar verilmesi olduğunu belirtmiş, örnek bir analiz sunmuştur. Ayrıca keman çalma becerisini ölçme işleminde kullanılan çeteleme ve dereceleme ölçeklerini tanıtarak her bir araç için bir örnek vermiştir (Akt: Dalkıran, 2006: 21).

1987 yılında yine Uçan tarafından gerçekleştirilen “Müzik Eğitiminde Performans Testlerinin Yeri, Önemi ve Kullanımı” başlıklı makalede, Uçan müzik eğitiminde performans testlerinin önemi üzerinde durmuş, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli ve kullanılabilir olması gerektiğini vurgulamıştır.

Alpagut (1997) “Çalgı Eğitiminde Performans İzleme Çizelgesi Yoluyla Hedeflerin Gerçekleştirilmesi Düzeyinin ve Sapmaların Belirlenmesi” adlı makalesinde, önceden belirlenmiş hedeflere bağlı olarak yapılan eğitimi savunmuş ve I. sınıf ikinci yarıyıl keman eğitimi derslerine ilişkin hedefleri sıraladığı bir örnek sunmuştur (Akt: Nalbantoğlu, 2007: 29).

Çoban (2011) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Dönem Sonu Sınavları ile İlgili Düşünceleri (Marmara Üniversitesi Örneği)” başlıklı makalesinde, diğer çalışmalardan farklı olarak ölçme değerlendirmeye yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adayları olan öğrencilerin, dönem sonu sınavlarının objektif olmadığını ve sınavlarda öğretim elemanlarının kendilerini yeterince önemsemediklerini düşünmelerinin üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu belirtilmiştir.

Baştürk ve Akın’ın (2011) “Keman Eğitiminde Temel Becerilerin Rasch Ölçme Modeli ile Değerlendirilmesi” başlıklı makalesinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin temel becerileri gerçekleştirme durumlarını, davranışı gerçekleştirme

olasılığının o kişinin yeteneğine bağlı olduğunu ifade eden Rasch ölçme modeliyle incelemiştir. Müzik eğitiminde performansa dayalı süreçlerde, Rasch modelinin etkin olarak kullanılabileceği sonucuna varıldığı belirtilmiştir.

8.3. BİLDİRİLER

Çalgı eğitiminde performans ölçümüne yönelik yapılmış araştırmalar incelendiğinde makale ve tez çalışmalarına kıyasla daha az sayıda bildiri çalışmasının yapıldığı görülmektedir.

Öztosun ve Barış'ın (2004) “Bireysel Çalgı Eğitimi 1 (Keman) Dersi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeylerinin Belirlenmesi (A.İ.B.Ü. Örneği)” başlıklı bildirisinde, bireysel çalgı dersi alan 7 birinci sınıf öğrencisinin 1. yarıyıl programı kazanımlarına ne oranda ulaştıklarına dair üç üniteyi kapsayan gözlem formları oluşturulmuştur. Hazırlanan program sonucunda öğrenciler için belirlenmiş 1. yarıyıl hedeflerinin çoğunlukla gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Fakat keman eğitimi için son derece kısa bir süre zarfı olan bir yarıyılta temel davranışların tamamen kazanılamayacağını düşündükleri belirtilmiştir.

Tebiş 2004 yılında “Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarındaki Yaylı Çalgı Öğretimine İlişkin Sınama-Ölçme- Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi” konulu bildirisinde, Türkiye’de geçmişten günümüze ölçme-değerlendirme araçlarının müzik eğitiminde kullanımını araştırmış ve elde edilen verileri ortaya koymuştur. Ayrıca sınama-ölçme-değerlendirme uygulamaları geliştirmeye yönelik öneriler sunmuştur.

Alpagut (2004) “Keman Eğitiminde Kurul Önünde Gerçekleşen Sınavlarda Standardizasyon” konulu bildirisinde, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır. Ara sınav ve dönem sonu sınavları haricinde mini-sınavlarla beraber ölçme araçlarının artırılmasının ve öğrenciye düzenli çalışma alışkanlığının kazandırılmasının eğitim sürecinin sistemleşmesine olumlu katkılar sağlayacağını belirtmiştir.

9. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesini “CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının Değerlendirilmesi Nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

10. ALT PROBLEMLER

1. Cihat Aşkın’ın CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına yönelik görüşleri nelerdir?
2. CAKA eğitimcilerinin CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında ölçme değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?
3. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına yönelik geliştirilen tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından elde edilen bulgular nelerdir?
4. Elde edilen bulgulara yönelik CAKA eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?
5. Elde edilen bulgulara yönelik Cihat Aşkın’ın görüşleri nelerdir?

11. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının felsefi temellerini ortaya koymak ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinden çeşitli ölçme araçları geliştirerek hem CAKA’ da ki eğitim süreçlerine hem de ülkemiz amatör çalgı eğitimine katkı sağlayacağı düşünülen bir çalışma ortaya koymaktır.

12. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının ülkemizde hem profesyonel hem de amatör çalgı eğitimi alanında kayda değer bir yer tutması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan ön araştırmalar CAKA ve CAKA’ da ölçme değerlendirme uygulamaları konularına yönelik henüz detaylı bir çalışmanın yapılmadığını göstermiştir. Bu bakımdan da çalışmanın önemi artmaktadır. Diğer yandan; geliştirilmesi amaçlanan tamamlayıcı ölçme

değerlendirme uygulamalarının CAKA eğitim sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

13. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Araştırma için seçilen veri toplama yöntemlerinin, araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümüne uygun olduğu,
2. Araştırma için görüşlerine başvurulmuş keman eğitimcilerinin alanlarında uzman oldukları,
3. Araştırmada görüşme yapılan katılımcıların verdiği cevapların, gerçek ve samimi olduğu varsayılmaktadır.

14. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. CAKA 2018-2019 öğretim yılında toplanan verilerle,
2. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının 2019 yılında online sisteme geçilmeden önceki haliyle,
3. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımı Düzeylerinden Ön CAKA ile
4. CAKA eğitimcilerinden görüşmeye istekli olanlarla,
5. Afyonkarahisar, Manisa, Trabzon ve Beşiktaş CAKA Şubeleri öğrencilerine yapılan uygulamalarla,
6. Sanatta yeterlik programı için ayrılan süre ve araştırmacının maddi olanaklarıyla sınırlıdır.

15. TANIMLAR

Tetrakort: “Eski Yunan müziğinde dört sestten oluşan küçük dizi” (Sözer, 2005: 698). “Dört perde” (Say, 2002: 517).

Detache: “Notaların birbirinden ayrı olarak seslendirilmesi. Bağısız seslendirme. Yaylı çalgılarda, birbirinden ayrı, bağımsız sesler üretmek üzere, yayın kullanım özelliği” (Say, 2002: 147).

Legato: (ita.) “Birlikte, bağlı. Ses ve çalgı müziğinde notaların kesintisiz birbirini izlemesi gerektiğini belirtir” (Sözer, 2005: 423).

Ölçme: “Bir ya da daha çok kişiye ilişkin değişken niteliğın niceliğini ya da derecesini saptama ve sayısal olarak belirleme işi. 2-Öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi” (Oğuzkan, 1981: 122).

Değerlendirme: “Eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlardan yorumlama işidir” (Özçelik, 2014: 231).

Masterclass: “Özellikle müzik alanında uzmanlık düzeyinde bilgi ve yeteneğe sahip kişi tarafından yapılan eğitim”.

<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/masterclass>

Erişim Tarihi: 23.01.19)

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, veri toplama ve işleme tekniklerine yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, CAKA Keman Eğitimi yaklaşımının değerlendirilmesini amaçlayan bir “durum çalışması” dır. Araştırmanın konusu, içeriği, amacı ve yöntemi bakımından nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır.

“Sosyal bilimlerde karma araştırma yöntemlerinde nitel ve nicel veriler birlikte kullanılır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi” olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, Akt: Baki ve Gökçek, 2012: 2).

Creswell (2009) karma yöntemle çalışma yapacak araştırmacıların yöntemi tasarlarken seçebileceği, sıklıkla kullanılan altı temel strateji olduğunu belirtmektedir. Bunlar; sıralı açıklayıcı tasarım, sıralı araştırıcı tasarım, sıralı dönüşümsel tasarım, eşzamanlı üçgenleme, eş zamanlı iç içe geçmiş ve eş zamanlı dönüşümsel tasarım stratejileridir.

Bu araştırmada ise nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanması, elde edilen verilerin benzer ve farklı noktalarının analizinin yapılması sebebiyle karma yöntem eş zamanlı üçgenleme stratejisi uygulanmıştır.

Eş zamanlı üçgenleme stratejisi tasarım yaklaşımı, altı farklı karma yöntem modeli arasında en çok bilinenidir. Eşzamanlı üçgenleme tasarımı yaklaşımında, araştırmacı nicel ve nitel veriyi aynı zamanda toplar ve iki veri türünün birleşebileceği noktaları, farklılıkları ve kombinasyonları belirlemek üzere analizlerini yapar. Bu yaklaşımda, nicel ve nitel veri eş zamanlıdır ve araştırma tek aşamadan oluşmaktadır. İki yöneme de verilen önemin eşit olması idealdir, fakat uygulamada ikisinden birinin önceliği daha fazla olabilir (Creswell, 2009).

Durum çalışması yönteminin ise birçok nitel araştırma yönteminden farkı, eğitim alanının çeşitli konularını incelemede ne, neden, nasıl gibi soruları cevaplama başvurulan bir yöntem olmasıdır. Durum araştırma yöntemi ülkemizde, durum çalışması, örnek olay incelemesi, vaka çalışması, durum araştırması gibi farklı terimlerle de bilinmektedir.

“Durum çalışması sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. En genel tanımı Yin (1984) tarafından şöyle yapılmaktadır; durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir” (Akt: Şimşek ve Yıldırım, 2003: 190).

Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği ve odak grup görüşmesi tekniğine başvurulmuştur. CAKA’nın temel unsurlarını ortaya koymak amacıyla, Cihat Aşkın’la yarı yapılandırılmış görüşme ve CAKA eğitimcilerinin görüşlerini almak amacıyla ise odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Kitzinger (1995: 209) odak grup görüşmesini, “veri toplamak amacıyla katılımcıların bir araya getirilerek bir grubu oluşturması” şeklinde tanımlamaktadır. Grup görüşmeleri birçok farklı kişiden aynı anda hızlı veri toplamak amacıyla yapılsa da, odak grup görüşmesinde kişilerarası etkileşimin belirgin olarak öne çıktığına vurgu yapılmaktadır.

“Odak grup görüşmesinde, görüşmeyi yapan kişi küçük bir grup insandan (genellikle dört ile sekiz kişi arası), bir dizi sorun hakkında düşünmesini ister. Katılımcıların bir grup halinde ve birbirlerinin sorularına verdikleri cevapları duyacak şekilde oturması sağlanır. Diğer yanıtları duyduklarında, çoğunlukla aslında söyleyeceklerinden başka ek yorumlar yaparlar. Aynı fikirde olabilirler ya da olmayabilirler... Hedef, katılımcıların diğerlerinin görüşlerini duyabildiği ve buna göre kendi görüşleri

üzerinde düşünebildiği sosyal bir ortamda, insanların bir konuya da konular hakkında gerçekten ne düşündüklerini kavramaktır” (Büyüköztürk vd., 2013: 152).

Büyüköztürk ise veri toplama yöntemlerinden görüşmeyi şu şekilde açıklamıştır:

“Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir... Araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk vd. 2013: 150).

“Survey olarak da adlandırılan yapılandırılmış görüşmelerde kapalı uçlu sorular önceden belirlenmiş ve cevapları kategorize edilmiştir. Görüşmeciler, görüşülenlerle yüz yüze, elektronik ortamda (bilgisayar destekli veya internet üzerinden), telefonla ya da bunların bir veya birkaçının bir arada olduğu surveyler uygulayabilirler....Yarı yapılandırılmış görüşmelerde yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan yöntemler de (yüz yüze, telefon, bilgisayar, internet, vs.) kullanılabilir. Survey ile arasındaki en önemli fark, soruların açık uçlu sorulardan oluşması ve soruların görüşme kılavuzu takip edilerek yöneltilmesidir” (Demir, 2009: 279).

Araştırmada kullanılan nicel yöntemlere ise “Dönem Sonu Konserlerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)” ölçme aracından elde edilen verileri yorumlamak amacıyla başvurulmuştur.

“Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu”, “Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu”, “Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu”ndan elde edilen verileri yorumlamada ise yine nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler üzerine kodlamalar yapılmış ve kategoriler incelenerek yorumlanmıştır.

“Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktarlardaki veriler önce incelenerek kodlanır ve sonra kodlamalar dikkate alınarak sentezlenerek bulgulara ulaşılır. Nitel araştırmalarda araştırma sorularının cevaplandırılmasında çoğunlukla belirli istatistik teknikler kullanılmaz. Bazı durumlarda yüzde gibi oldukça sınırlı istatistikler, bazı durumlarda ise kodlamalar sonrası ulaşılan kategoriler arası ilişkilerin incelenmesi için çapraz tablolar kullanılsa da nitel araştırmalarda genellikle istatistik analizler yerine betimlemeler kullanılır” (Büyüköztürk vd., 2013: 240).

2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar, Beşiktaş, Manisa ve Trabzon CAKA şubesi öğrencileri, Cihat Aşkın ve Türkiye genelindeki araştırmaya gönüllü olarak katılan 8 CAKA eğitimcisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki şubelerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir.

“Bu örnekleme yargısal örnekleme de denir. Araştırmacılar için evrenin genelini temsil edecek bir örneklem seçmek temel amaçtır. Fakat bazı durumlarda, koşulların kontrol altına alındığı problemlerde evrenden yüzeysel olarak farklı olan, araştırma için önemli olan özellikler bakımından ortalama düzeyde bunlara sahip olunmasına dikkat edilerek bir örneklem seçilmesini araştırmacı uygun görebilir” (Özen ve Gül, 2007: 414). Ölçüt örnekleme ise bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip olan kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulması ve bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin (nesnelerin, olayların vb.) örnekleme alınmasıdır (Büyüköztürk vd., 2013: 91).

Geliştirilen ölçme araçları 2018 yılında eğitim veren 13 CAKA şubesine gönderilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütlere göre, şubelere verilen sürede ve eksiksiz bir biçimde ölçme araçlarını uygulayarak geri dönüş sağlamaları beklenmiştir. Ölçme araçlarını uygulayıp belirlenen süre zarfında düzenli bir şekilde geri dönüş sağlayan 4 şube (Afyonkarahisar, Manisa, Beşiktaş ve Trabzon) olmuş ve bu şubeler çalışma kapsamına alınmıştır. Cihat Aşkın ve ülke genelinde 2018 yılında CAKA şubelerinde görev yapan, gönüllü olarak araştırmaya katılan eğitimciler ise diğer bir çalışma grubunu oluşturmaktadır. CAKA eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek üzere odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ölçme araçları uygulandıktan sonra elde edilen bulgulara yönelik eğitimcilerin ve Cihat Aşkın’ın görüşlerini almak amacıyla tekrar görüşmeler düzenlenmiştir;

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu;

1. 2018 yılında arasında Afyonkarahisar, Beşiktaş, Manisa ve Trabzon CAKA şubelerinde öğrenim gören ve uygulamalara gönüllü olarak katılan öğrencilerden,

2. Cihat Aşkın ve Türkiye genelinde araştırmaya gönüllü olarak katılan 8 CAKA eğitimcisinden oluşmaktadır.

3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma sürecinde;

1. Konuyla ilgili bilgi, belge ve ilgili çalışmalar taranmış,
2. Kaynaklar belirlenmiş,
3. Araştırmaya ilişkin verilerin elde edilebilmesi için, görüşme formları hazırlanmış,
4. Öz Değerlendirme Formları, Akran Değerlendirme Formu, Dereceli Puanlama Anahtarı hazırlanmış ve bu ölçme araçlarına yönelik Cihat Aşkın ve alan uzmanlarının görüşleri alınmış,
5. Ölçme araçları yeniden düzenlenmiş,
6. Dereceli Puanlama Anahtarının pilot uygulaması yapılmış,
7. Çalışma takvimine göre veriler toplanmış,
8. Elde edilen veriler yazılı ortama aktarılmış,
9. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yapılmış,
10. Elde edilen bulgulara yönelik Cihat Aşkın ve CAKA eğitimcilerinin görüşleri alınmıştır.

4. VERİLERİN İŞLENMESİ

Araştırma sürecinde veri toplama ve işleme süreci detaylı olarak şu şekilde gerçekleşmiştir:

a) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımı ve CAKA’da ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik detaylı bilgiler yaklaşımı üreten sanatçı ve eğitimci Cihat Aşkın’la yapılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” formu ile elde edilmiştir.

b) CAKA eğitimcilerinin tümünün eğitim sektöründe aktif olarak çalışması ve CAKA sistemini de yakından tanımaları dolayısıyla, ülke genelinde araştırmaya gönüllü olarak katılan 8 CAKA keman eğitimcisiyle odak grup görüşmesi yapılmış,

tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

c) Araştırmanın bir sonraki aşamasında CAKA sisteminin ve Ön CAKA düzeyinin önemli unsurlarından olduğu düşünülen dört uygulama belirlenmiştir.

d) Belirlenen dört uygulamaya yönelik (tetrakortlar, toplu çalışma, masterclass ve dönem sonu konserleri) nelerin, ne şekilde değerlendirilmesi istenildiğine karar verilmiştir.

e) İlgili alan yazında yapılmış benzer çalışmalar, geliştirilen ölçme araçları incelenmiştir.

f) Belirlenen dört uygulamaya yönelik geliştirilecek olan ölçme araçlarının hangi formatta olacağına karar verilmiştir.

g) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri üzerine önemle durulduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kendi görüşlerini ortaya koyabilecekleri ve bu konuda onlara yardımcı olup, yol gösterecek birtakım uygulamaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinden “Öğrenci Değerlendirmelerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması” kapsamında “Öz ve Akran Değerlendirme” yöntemlerine başvurulmuştur. Cihat Aşkın tarafından gerçekleştirilen masterclass ve toplu çalışmalarda, çoğu zaman Aşkın’ın öğrencilerden arkadaşlarının performansları hakkındaki düşüncelerini sözlü olarak dile getirmesini, çeşitli yorumlarda ve eleştirilerde bulunmasını istediği görülmektedir. Genel olarak sözlü yapılan bu değerlendirmelerden yola çıkılarak yazılı bir belge oluşturmak, toplu çalışmalarda kullanılabilecek “Akran Değerlendirme Formu”, tetrakort ve masterclass çalışmalarında kullanılabilecek “Öz Değerlendirme Formları” geliştirmek amaçlanmıştır. Son olarak eğitimcilerin dönem sonu konserlerini değerlendirmelerine yardımcı olacak “Dereceli Puanlama Anahtarı Rubrik” in geliştirilmesi planlanmıştır.

h) Ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde yapılan ön hazırlıklar sonrasında, Tetrakortlara yönelik “Öz Değerlendirme Formu”, toplu çalışmalara yönelik “Akran Değerlendirme Formu”, masterclasslara yönelik “Rotasyon Masterclass Öz değerlendirme Formu” ve dönem sonu konserlerine yönelik “Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı” nın geliştirilmesi planlanmıştır.

1) Geliştirilen ölçme araçları Cihat Aşkın'a, üç alan uzmanına ve bir istatistik alanı uzmanına sunulmuş, uzmanların görüş ve önerileri alınarak tekrar gözden geçirilmiş ve kapsam geçerliliği alınmıştır.

i) Dereceli Puanlama Anahtarının pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve Kappa uyum analizi yapılmıştır.

j) Amaçlı örneklem yöntemiyle 13 şube içerisinde Afyonkarahisar, Manisa, Trabzon ve Beşiktaş CAKA şubeleri seçilmiş, bu şubelerin öğrencilerine “Masterclass Öz Değerlendirme Formu” ve “Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı-Rubrik” uygulanmıştır. Ayrıca şubeler arasında en fazla öğrencisi olan, 3 senedir düzenli olarak orkestra çalışmalarını sürdüren ve öğrencilere tetrakortların düzenli olarak çalıştırıldığı Afyonkarahisar CAKA şubesi öğrencilerine; “Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu” ve “Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu” da uygulanmıştır.

k) Uygulanan “Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu”, “Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu”, ve “Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu”ndan edilen veriler nitel yöntemlere göre yorumlanmıştır.

l) “Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı-Rubrik” uygulamasından elde edilen verilerin analizinde ise hem nitel hem de nicel yöntemlere başvurulmuştur. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk yöntemiyle incelenmiştir. Normal dağılıma uyan verilerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, normal dağılmayan veriler için de Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki kısmi korelasyon ve Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Analiz sonuçları normal dağılım gösteren veriler için ortalama $\pm$ s.sapma, normal dağılmayanlar için ise ortanca (min-mak) olarak belirlenmiştir. Demografik bilgiler ve beceri puanlarından elde edilen nitel veriler ise frekans (yüzde) olarak sunulmuş, önem düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

m) Verilerin analiziyle de yetinilmeyip araştırmayı desteklemesi açısından elde edilen bulgulara yönelik görüşlerin alınması amacıyla, CAKA eğitimcileri ve Cihat Aşkın'la ikinci kez görüşmeler yapılmıştır.

4.1. ROTASYON MASTERCLASS ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

CAKA’da Rotasyon Masterclass, farklı bir CAKA şubesinden eğitimcinin şubeyi ziyaret edip, öğrencilerle çalışmalar yaptığı etkinlikler olarak bilinmektedir. Öz Değerlendirme Formu, 3 ayda bir gerçekleşen bu etkinliklerde öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve gözlemlmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Bu formda öğrencilere, kendi performanslarına yönelik masterclassta yaşamış oldukları deneyimleri yorumlamaları amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir.

4.2. TOPLULUK ÇALIŞMALARI AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

CAKA’da birlikte çalma ve söyleme, teori ve solfej, oda müziği, orkestra, genel kültür gibi topluluk çalışmalarına da önem verilmektedir. Bu çalışmalarda öğrenciler, gruptaki arkadaşlarıyla birlikte öğrenirken sosyalleşme ve kaynaşma fırsatı bulmaktadırlar.

“CAKA Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu” şubelerde yapılan toplu çalışmalarda, öğrencinin arkadaşlarının katılımını kendi gözünden değerlendirmesi amacıyla geliştirilmiştir.

4.3. TETRAKORT ÖZ YETERLİK BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU

CAKA’da, birçok müzik eğitimi yaklaşımından farklı olarak tetrakort öğretisi yer almaktadır. Tetrakort öğretisi, temelde majör-minör-kürdi ve hicaz tetrakort dizilerini (dörtlü diziler) kapsamaktadır. Öğrencilerin temel dört tetrakordu anlayabilmesi, kavrayabilmesi ve çalabilmesi amaçlanmakta, buna yönelik çeşitli egzersiz ve etüt çalışmaları yapılmaktadır. “CAKA Tetrakort Öz Yeterlik Formu” ise öğrencilerin tetrakortlara yönelik becerilerini kendi gözlerinden değerlendirmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

4.4. DÖNEM SONU KONSERLERİNE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)

CAKA’da yılda 4 defa, 3 ayda bir olmak üzere dönem sonu konserleri yapılmaktadır. Her şubenin yılda 4 defa gerçekleştirdiği bu dönem sonu konserlerine yönelik bir ölçme değerlendirme aracı geliştirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu konuda daha önce herhangi bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Dönem sonu konserlerinde hem öğretmenler için öğrencinin performansını ölçme değerlendirmeye yardımcı olacak, hem de öğrencilere geri bildirim sağlayacak genel bir ölçme aracının faydalı olacağı düşünülmektedir. Geliştirilen “Dereceli Puanlama Anahtarı”yla öğrencilerin dönem sonu konserlerindeki performanslarında güçlü ve zayıf yönlerin ortaya koyulması ve buna yönelik değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarının geliştirilme aşamaları şu şekilde olmuştur:

1. Değerlendirilecek performansın belirlenmesi aşamasında CAKA dönem sonu konserlerinin değerlendirilmesine karar verilmiştir.
2. Değerlendirilecek performans kriterleri ve alt boyutları oluşturulmuştur: Fiziksel ve Teknik Beceriler, Müzikal Beceriler ve Performans Artistik Beceriler olmak üzere 3 temel kriter belirlenmiştir. Fiziksel ve Teknik Beceriler kriterleri 6 alt boyuttan (duruş, tutuş, sağ elin yay üzerinde konumlandırılması, sol elin tuşe üzerinde konumlandırılması, sağ eli kullanma, sol eli kullanma, sağ ve sol el koordinasyonu), Müzikal Beceriler kriterleri 6 alt boyuttan (notayı doğru çalma, sesi temiz üretme, tartımsal doğruluk, doğru tempoda çalma ve tempoda tutarlılık, kaliteli ses üretme, müzikal ifade bakımından etkili çalma), Performans Artistik Beceriler kriterleri ise 2 alt boyuttan (başlama ve bitişte selam verme ve kılık kıyafet, özgüveni yerinde çalma) oluşturulmuştur.
3. Belirlenen kriterlerin tanımlaması yapılmıştır.
4. Puanlama ölçütlerinin oluşturulmasında Ciddi Eksiklikleri Var (1), Geliştirilmesi Gerekir (2), İyi (3), Çok İyi (4) olmak üzere dört düzey kullanılmıştır.
5. “Dereceli Puanlama Anahtarı” CAKA öğrencilerine uygulanmadan önce yapılan pilot uygulamada ölçme aracı 34 öğrenci performansı üzerinde uygulanmış ve iki eğitimci tarafından öğrenciler puanlanmıştır. Eğitimcilerin puanları arasındaki

uyuma, Kappa uyum iyiliği testiyle bakıldığında Kappa katsayısı 0.798 olarak bulunmuştur ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.001$). Bu sonuç, iki puanlayıcı arasında oldukça kuvvetli bir uyum olduğunu göstermektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırma, “CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının Değerlendirilmesi Nasıldır” problemi çerçevesinde ele alınmıştır.

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “Cihat Aşkın’ın CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Bu alt probleme yönelik Cihat Aşkın’la yapılan görüşmede CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının temel unsurlarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında Leyla Küçükahmet’ in eğitim sisteminin temel unsurlarını açıkladığı (2006: 7) 12 madde yol gösterici olmuş ve bu maddeler CAKA’ya göre uyarlanmıştır. Ayrıca Cihat Aşkın’ın CAKA’da ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılmasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla da bazı sorular yöneltmiştir. Cihat Aşkın’ın görüşleri başlıklar altında yorumlanmıştır.

1.1. AMAÇLARI VE ÖNCELİKLERİ

“CAKA Eğitim Yaklaşımı yani Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları bütün yurttan sanatı ve müziği sevdirmek temelli olarak ele alınmış, genel anlamda geniş insan kitlelerine müzik yoluyla sanatı tanıtmayı, sevdirmeyi ve sanatla uğraşmayı; insanların bakış açılarına etkide bulunarak hayatları boyunca

estetik felsefeyi ön plana alarak dünyaya bakmaları için düşünülmüş, tasarlanmış ve uygulanmış bir çalışma sistemidir.”

Aşkın'ın düşüncelerinden CAKA Eğitim Yaklaşımının öncelikli amacının ülkede sanatı sevdirmek, müzik eğitiminin tüm yurt genelinde yaygınlaşmasını sağlamak olduğu ve bunların sonucunda toplumda kasıtlı kültürlenme gerçekleştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yaklaşımın en önemli hedefi bireylerin, müzik eğitimi yoluyla kültürlenmeleridir.

Aşkın, müzik eğitimiyle bireylerin günlük yaşantılarında estetik felsefeyi ön plana çıkaracak farkındalıklar yaratmanın önemine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla keman çalma ve dinleme yoluyla birtakım estetik kaygıların uyandırılması amaçlanmaktadır.

1.2. ÖĞRENCİLER

“CAKA’ da açıkçası bizim bir yaş sınırımız yok. Müzik öğrenmek büyük bir mutluluk insanlar için bence. Çünkü mutlu olmak isteyen insanlar müzik öğreniyor, estetik açıdan bakmak istiyor. Mutlu olmanın yaşının olmadığı gibi, müziğe başlamanın da hiçbir yaşı yok. Bir çocuk anne karnındayken zaten müziğe başlıyor. Bizim geliştirmekte olduğumuz bir takım çalışmalarımız var. Çocuğun anne karnında dinlemiş olduğu müziklerden de etkilenerek, annelere ve babalara müzik dinleme eğitiminden tutunda, algılama eğitimi ve değişik yaş kategorilerinde çocukların algılama eğitimlerinin, algılamalarının geliştirilmesi üzerine yapılan bir takım fıkırsel çalışmalar var. Bunlar belki henüz yazıya dökülmedi ama bu fıkırsel çalışmaların neticesinde mutlaka yazıya dökülecek ve geniş kitlelere ulaştırılacak. Dolayısıyla çocukların algılama yaşları hangi evrelere denk geliyorsa bu her katman için çok değişik olabilir. Bu algılama evrelerine göre farklı uygulamalarımız var. Normalde şuan süren bir çalışma var. Dolayısıyla bir yaş kıstasının olmadığını düşünmüyorum ben. Herkes için geçerli CAKA eğitim yaklaşımı. İnsanların algılamaları her yaşta farklı oluyor. Daha doğrusu küçükken algılarının açık olması, ilerde algılarını

daha da geniş yapıyor. Bir huni düşündüğümüz zaman, huninin dar alanından başlıyorlar ve algıları genişliyor. Böyle bir işlevsel yapı üzerine kurulmuş bir sistem.”

Aşkın'ın CAKA eğitim yaklaşımındaki öğrencilerin yaş sınırlarına yönelik ifadelerinden CAKA'da herhangi bir yaş sınırının olmadığı ve dolayısıyla 7'den 70'e yaşam boyu öğrenme eğitim felsefesinin esas alındığı anlaşılmaktadır. Aşkın'a göre, müzik eğitimi anne karnında başlar, her zaman gelişim ve değişim gösterir. Birey algılama seviyesi yeterli düzeyde olduğu sürece CAKA'ya katılabilir. Ayrıca Aşkın'ın, çocukların küçük yaşta algılarının daha açık olduğunu belirtmesinden, müzik eğitimine mümkün olduğu kadar erken yaşlarda başlanmasını/başlanabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Keman eğitimine oldukça erken yaşlarda, çoğunlukla ilkokulun ilk yıllarında ve hatta okul öncesinde başlanması, izleyen yıllarda mesleki anlamda keman çalmaya devam edilmesi söz konusuysa avantajlar sağlamaktadır. Diğer bir taraftan mesleki kaygıların olmadığı bir çalgı eğitim süreci söz konusuysa istenilen yaşta keman çalmaya başlamak mümkündür. Aşkın'ın “Keman çalmaya başlamanın yaşı yoktur; tıpkı mutluluğa başlamanın yaşının olmadığı gibi” ifadesinde, bir çalgı çalmanın insan üzerinde yarattığı “zevk ve doyum”, “daha iyi hissetme”, “kendini gerçekleştirme” olgularına vurgu yaptığı düşünülmektedir. Dolayısıyla CAKA'da çalgı öğrenmeye kaç yaşında başlanıldığından ziyade, bireylerin kendilerini iyi hissetmelerinin ve mutlu olmalarının öncelikli olarak önemsendiği anlaşılmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışında, öğrenmenin yaşının olmayacağı düşüncesinden yola çıkılarak “Hayat Boyu Öğrenme” anlayışı, gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülkenin toplum hayatında önemli bir yer edinmiştir. Ayrıca, ülkemizde ise “Hayat Boyu Öğrenme” kavramı oldukça yeni olmasına karşın, bu yönde yapılan çalışmaların günden güne çoğaldığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla CAKA'da da “Yaşam Boyu Öğrenme” felsefesinin benimsendiği, keman çalmak isteyen bireylerin, yaşlarına bakılmaksızın CAKA'ya dahil edildiği görülmektedir.

Ayrıca Cihat Aşkın'a öğrencilerin CAKA'ya nasıl dahil oldukları ve herhangi bir seçme testinin yapılıp yapılmadığı sorulmuştur. Aşkın'ın yanıtı ise şu şekildedir:

“Öğrencileri seçmiyoruz. Her isteyen öğrenci buna katılabiliyor. Her insanın kendini gerçekleştirmek için belli bir sisteme, belli bir kulübe, belli bir anlayışa katılması gibi CAKA’ ya da kendini sanatla ifade etmek isteyen her insan katılabiliyor. Bir kriterimiz yok fakat bu bir eğitim olduğu için bu insanlar algılarını geliştiriyorlar, algılarını açıyorlar, kendileri o yolda ne kadar ilerlerlerse o derece başarılı olmuş sayılıyorlar. Dolayısıyla bir insanın CAKA’ ya gelmesi ve kendini ifade edebilmesi bizim için en büyük başarı. Bunun ille de çok iyi bir müzisyenlik seviyesinde ya da virtüözlük seviyesinde olması gerekmiyor. Böyle çocuklarımız da var. Bir piramidi düşündüğümüz zaman, piramidin geniş tabanından aldığımız katmanları biz geliştirerek piramidin dar tepesine doğru çıkartıyoruz. O piramidin tepesinde oturan tabi ki son derece üst düzeyde çocuklarımız var, gençlerimiz var ama oraya erişmek için çabalayan farklı insanlar da var. Yani kriterimiz o insanın insan olması, estetik bakış açısını benimsemesi ve sanatı sevmesi, kendini ifade etmek istemesi. Kendini sanatsal yolla ifade etmek isteyen insana kapımız açık.”

Aşkın’ın düşüncelerinden CAKA Eğitim Yaklaşımına öğrencilerin kabulünde herhangi bir önkoşul ya da kriter aranmadığı, kendisini müzik yaparak ifade etmek isteyen her bireyin CAKA’ya katılabileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla CAKA’ ya dahil olmak isteyen her türlü katılımcıyı bir yetenek sınavına almaksızın kucaklayan, herkese açık bir eğitim verildiği görülmektedir. Yaklaşım bu yönüyle ünlü Japon keman pedagogu Shinichi Suzuki’nin geliştirdiği ve tüm dünyada başta keman eğitimi olmak üzere, birçok farklı çalgı ve müzik eğitimi alanında kullanılan Suzuki Yöntemindeki “Her çocuk keman çalabilir” felsefesiyle benzerlik göstermektedir.

Ülkemizdeki geleneksel konservatuvar sisteminde ilkökul sonrası giriş sınavlarında, yetenek, müzikal algı ve işitmeyi değerlendiren sınavlar yapıldığı bilinmektedir. Çoğu zaman iki aşamalı sınavlara giren adaylar kontenjanlar dahilinde konservatuvarda eğitim almaya hak kazanmaktadır. CAKA’ya kabul edilmede ise herhangi bir sınav söz konusu olmadığı için ortaokul ve liselerde öğrenim gören, CAKA’da keman çalmaya devam eden birçok öğrencinin varlığı söz konusudur. Bu

öğrenciler arasında ilerleyen yıllarda konservatuvarların ortaöğretim ve lisans düzeyi sınavlarına girip mesleki amaçlarla çalgı eğitimine devam etmiş ve de etmeyi düşünen öğrencilerin sayısı da oldukça fazladır. Dolayısıyla CAKA'nın konservatuvarlara ve diğer mesleki müzik eğitimi kurumlarına öğrenci kaynağı sağladığı görülmektedir. Öte yandan CAKA, bu kurumlarda öğrenim görme şansı bulamamış yetenekli bireylerin de bir üst öğretim düzeyine hazırlanmalarına yönelik nitelikli eğitim fırsatı sunmaktadır.

Aşkın'a göre, CAKA'da her birey kendi gelişimine göre değerlendirilmelidir. Sistemi bir piramide benzeterek birbirinden farklı katmanlarda, farklı sonuçların elde edildiğini belirtmiştir. Buna göre sistemin en üst katmanında kendini profesyonel anlamda yetiştirmiş üst düzey müzisyenler, daha alt katmanlarda ise genele yayılmış birçok yarı amatör (mesleki müzik eğitime yönelmeyi düşünen veya planlayan) ve amatör müzisyen bulunmaktadır.

Ayrıca Aşkın'a CAKA'da velilerin rolüne yönelik düşünceleri sorulmuştur:

“Velilerin rolü çok önemli. Veliler, çocuklarla derslerin içerisinde ve dışarısında ilgilenabiliyorlar. Normalde velilerimiz bizle derslere girebiliyor, takip edebiliyorlar ve velilerimiz bu alanda çok ilgililer. Dolayısıyla veli evde çocuklara, derste öğretileni tekrar ettirebilir, öğretebilir, o ortamı evde yaşatabilir. Velilerin katılımı ve destekleri çok önemli aksi takdirde çocuk onlara rağmen bir şey yapamaz, onlarla beraber bir şeyler yapabilir.”

Aşkın'ın ifadelerinden de anlaşılacağı üzere velilerin CAKA 'da ki rolü son derece önemlidir. Çocuğun eğitiminde çevresel faktörler önemli görülmektedir ve çocuğun çevresini oluşturan en önemli faktörlerin başında da ebeveynleri gelmektedir. Çocukların anne ya da babalarının derslere katılımları beklenmektedir. Bu sayede anne ya da babanın, evde çocuğun derste öğrendiği konuyu pekiştirmesi, çalışmaları tekrar ettirmesi ve gelişimine katkı sağlaması öngörülmektedir.

Aşkın'a ayrıca CAKA'da öğrencilerden neler beklenildiği sorulmuştur. Aşkın' ın bu konudaki düşünceleri ise şu şekildedir:

“Öğrenciden devam etmesini bekliyoruz. Devam ettiği oranda da kendini ifade edebilmesini ve verilen çalışmaları o konu içerisinde yapabilmesini, kendini geliştirebilmesini bekliyoruz. İfade etmesi derken hem konuşarak, hem davranışlarıyla, hem de yaptığı müziklerle ifade edebilmesi anlamına geliyor bu. Yani kendini ilerletirken aynı zamanda, müziğinde de ilerletmesini bekliyoruz. Yani azıcık bir ilerleme olduğu takdirde bile bu bizim için yeterli ve bu anlamda çocukları geliştiriyoruz.”

Aşkın'ın düşüncelerinden CAKA' daki öğrencilerden düzenli olarak ders ve etkinliklere katılmalarının beklenildiği anlaşılmaktadır. Çalgı eğitiminde devamlılık ve süreklilik son derece önemli bir konudur. CAKA'da da kayda değer bir aşamaya gelinebilmesi için derslere düzenli katılım beklenmektedir.

1.3. YÖNETİM

“Bizim açıkçası kendi aramızda kurduğumuz bir federasyonumuz var. Yönetim sisteminde bütün öğretmenlerimizin, daha doğrusu şube başkanlarının oluşturmuş olduğu bir kurultay var. Bu kurultay her sene seçim ile kendi arasında adaylığını koyan birisini başkan olarak seçiyor. Genel başkan CAKA Genel Başkanı olarak görev yapıyor. Bütün bu işleyişin eğitim ve idare işlerinden sorumlu. Daha çok eğitim işlerimiz var bizim. Genel başkanın dışında, yine seçimle gelmiş olan bir idari şefi, bir eğitim şefi, bir de temsil şefi var. Bunlara baştay adı veriliyor. Biz bulduk bu ismi. Başkanlık kurultayı gibi bir şey bu ve genel başkanın uygun göreceği zamanlarda biraya gelip, istişarelerin yapıldığı toplantılarda bulunması gerekiyor. Dolayısıyla bu idari şef, idare işlerinde genel başkana karşı sorumlu, temsil şefi tanıtım, temsil gibi işlerde sorumlu, eğitim şefi de eğitim işlerinde sorumlu. Yönetim kademesi bunlardan oluşuyor. Onun dışında şube başkanlıkları var. Şube başkanlıklarında, her şubenin başında var olan müzikle ilgili bir öğretmenimiz var. Şubenin işleyişini ve sorumluluğunu üstleniyor. Kendi aralarında da bazı alt bölünmeler yapabiliyorlar arkadaşlarımız. Yönetim şekli bu şekilde.”

Aşkın, ülkenin farklı illerinde bulunan CAKA şubelerinin tümünün yönetsel olarak Genel Başkanlığa bağı olduğunu ifade etmiştir. Genel başkanlık her sene seçimle göreve gelmektedir. Genel başkanlığa bağı tüm CAKA şubelerinde ayrıca bir şube başkanı bulunmaktadır. Dolayısıyla CAKA'nın yönetsel olarak özgün bir modele sahip olduğu anlaşılmaktadır.

1.4. YAPI VE ZAMAN ÇİZELGESİ

“Yaparak öğrenme modeli üzerine kurgulanmış bir sistem üzerine çalışıyoruz. Sürekli ilerlemek, sürekli yeni metotlarla hareket ederek, öğrencinin algılamasını geliştirmek ve onları sahne üzerinde görmek. Biz sıfırdan başlayan bir adayı 3 ay sonra sahneye çıkarıyoruz. Hangi aşamada olursa olsun önemli değil. Onun iyi ya da kötü çalması önemli değil. Önemli olan kendisini sahne üzerinde ifade edebilmesi. Dolayısıyla seviyeden önce, insanın kendini ifade etmesi üzerine yoğunlaşıyor sistem. İnsana saygı kapsamında algıların geliştirilmesi ve kendini ifade edebilmesi üzerine yaptığımız çalışmalar var yaparak öğrenme modelinde. Bu öğrenci derslerde deniyor kendisini, dersler ister grup ister bireysel şekilde şube başkanı öğretmenin öngöreceğı şekilde bir projeyi geliştirene kadar sürüyor. Bu projede 3 aylık takvimler var. Ocak-Mart arası Nisan-Haziran, Temmuz-Eylül ve Ekim-Aralık aylarını kapsamak üzere 12 haftalık dilimler halinde çalışmalar yapılıyor. 10 hafta proje haftası yani ders haftası. 1 hafta masterclass var, rotasyon masterclass olarak tabir ettiğimiz bu masterclasslarda şube başkanları değişik yerlere gerek kendileri gidiyorlar gerekse şubelerinden herhangi bir öğretmeni görevlendirebiliyorlar. Onun dışında 12. haftada mutlaka bir performans oluyor. Bütün dönem içerisinde yapılmış olanların sergilenmesi amacıyla bu performans yer alıyor. Açıkçası bir modüler eğitim bu 3 aylık bir eğitim süreci. Bu eğitim sürecinde de bir projenin ortaya çıkması üzerine yoğunlaşmış bir sistem. Buna kur diyoruz biz. Bu kurların çeşitli seviyelerde yer almasıyla da eğitim sistemi üzerine yapılanmış oluyor.”

Aşkın CAKA’da zaman çizelgesinin bir yıl içerisinde 3 aylık dönemlerden oluşan bir kur sisteminden oluştuğunu belirtmiştir. Dolayısıyla CAKA’nın yıllık planında üç aylık dilimlerden oluşan (Ocak-Mart, Nisan-Haziran, Temmuz-Eylül, Ekim-Aralık) kur sisteminin esas alındığı anlaşılmaktadır. 3 ay süren her bir kurun on haftasında ders, bir haftasında masterclass, bir haftasında ise konser etkinliği yapılmaktadır. CAKA’ ya yeni dahil olan her bireyin, 3 ay sonrasında hangi seviyede olursa olsun mutlaka sahneye çıkarılıp performans sergilediğini özellikle vurgulamıştır.

CAKA’da gerçekleştirilen konserler ve performanslarla, mesleki müzik eğitimindeki konserler ve performanslar arasında farklılıklar görülmektedir. Mesleki müzik eğitiminin önemli bir alanı olan konserler ve sınavlarda genellikle öğrencilerden kusursuz/mükemmel performans beklenilmektedir. Bu açıdan CAKA’ da asıl hedeflenen şey ise bireyin sahnede sergilediği performansın niteliğinden çok, kendini müzik performansı yoluyla ifade edebilmesidir. Ayrıca CAKA’ da 3 aylık takvimler sonunda düzenlenen konserlerin öğrencilerin çalgı çalma motivasyonlarına oldukça olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Aşkın, CAKA eğitim yaklaşımının yapısını yaparak-yaşayarak öğrenme modeline dayandırmaktadır. Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi eğitimde yapılandırmacı yaklaşım kuramına dayanan aktif öğrenme yöntemlerindendir. Temel olarak bireylerin öğrendiklerini yaşamlarına uygulayarak, kalıcı öğrenmelerin sağlanması hedeflenmektedir. CAKA’da da öğrenim süreçleri genel olarak pratik deneyimlerden oluşmaktadır. Yaparak-yaşayarak öğrenme modeline uygun olarak, bireylerin derslerde öğrendiği keman çalma pratiklerini ders dışı ortamlarda da tekrar etmesi ve keman çalma davranışlarının kalıcı alışkanlıklara dönüşmesi sağlanmaktadır.

1.5. MUHTEVA

“Yani ben hiçbir şeyin zorunlu olarak öğrenilmesi gerektiğine inanmıyorum fakat CAKA eğitim yaklaşımında, müzik eğitim siteminde olmazsa olmaz 4 unsur var. Bir insanın müzisyen olarak yetişmesi için; bir müzik teorisi, iki

müzik pratiği, üç müzik kültürü, dört toplu müzik yapabilmek. Şimdi müzik teorisini mutlaka öğrenmesi gerekiyor. Aksi takdirde o kavramları, kendi başına pratik olarak çıkarması yeterli olmaz, yetkin olamaz. Sadece müzik pratiği öğrenip, müzik teorisini öğrenmezse o da yeterli olmayacak. Dolayısıyla bir bütün halinde müzik teorisini öğrenerek müzik enstrümanını çalmak zorunda. Onun dışında çaldığı eserlerle ilgili birtakım bilgileri edinmek zorunda, hikayelerini bilmek zorunda. O eserin kültürünü edinmek zorunda. Aksi takdirde teori ve pratik hiçbir anlam ifade etmiyor. O kültürü benimsemedikten sonra, o kültürü almadıktan sonra, çaldığı eser hakkında bilgi sahibi olması söz konusu olamaz. Birde bunun toplumsal düzeyde ses getirebilmesi için, topluluğa karşı yapılması, toplulukla beraber yapılması, topluluğun katılımı, öğrencinin kendinin de sosyal iletişimi için beraber müzik yapabilmesi, koroda beraber söyleyebilmesi, bir orkestrada bir grupta birlikte çalabilmesi oldukça önemli. 4 tane temel öğeden oluşuyor bizim çalışmalarımız. Teori, pratik, kültür ve beraber müzik.”

Aşkın, CAKA eğitiminde hiçbir şeyin zorunlu tutulmaması gerektiğini ifade etmiştir. CAKA'nın içeriğini genel bir çerçevede anlatıp detaylandırmamakla beraber, 4 temel unsurun öneminden bahsetmiştir. Bunlar; müzik teorisi, müzik pratiği, müzik kültürü ve toplu müzik yapma'dır. Müzik teorisi ve müzik pratiğinin her zaman birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu, iki unsurdan birinin eksik kalması durumunda ise ortaya çıkacak sonucun iyi bir düzeyde olamayacağını vurgulamıştır. Diğer iki temel unsurun ise, müzik kültürü ve beraber müzik yapabilme alışkanlığı olduğunu belirtmiştir.

Aşkın bir eseri doğru şekilde icra edebilmek için, eserin barındırdığı kültürel unsurları öğrenerek, eserle ilgili bilişsel farkındalık kazanmak gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla CAKA'da ortaya çıkardığı performansı detaylı olarak analiz eden, sorgulayan ve üzerine düşünen bireyler yetiştirmenin önemsendiğini anlaşılmaktadır.

Ayrıca Aşkın, birlikte çalma ve söyleme etkinliklerinin de (toplu müzik yapma) önemine değinmiştir. Toplu müzik yaparak bireylerin sosyal iletişimlerinin güçleneceğini, bir topluluğa ait hissetme, birbirini dinleme, birbirine saygı duyma,

toplulukla uyum içinde olma ve beraber başarıma gibi konularda önemli kazanımların elde edileceğini belirtmiştir.

1.6. ÖĞRETİM MATERYALLERİ

“Şimdi CAKA’ daki öğretim modelleri açıkçası iletişim modelleri diyelim biz buna. Canlı öğretim, birebir öğretim, grup öğretimi, görsel iletişim, işitsel iletişim, canlı iletişimin yanı sıra her türlü iletişim teknolojilerinden istifade edilen çalışmalar kullanılabilir. Bu tür teknolojik imkanlardan biz istifade ediyoruz. Çünkü önemli olan öğrencinin o bilgiyi alabilmesi ve özümseyebilmesi. Bizim kendimize özgü çalışmalarımız var. Tetrakort sistemi yani 4’lü sistem. Biz müziği aralıklarla duyup, parmak kalıplarıyla öğreniyoruz. Enstrümanın parmak kalıplarına göre öğrenilmesi gerekiyor. Müziğin temel esaslarına göre enstrümanı öğretmek yerine, enstrümanın temel esaslarına göre müziği düşünmek çok daha mantıklı. Çünkü bu enstrüman pratiğini çocuğun sağlayabilmesi gerekiyor. Enstrüman pratiğinden yola çıkarak müziğin öğrenilmesi bence çok mantıklı bir yaklaşım diye düşünüyorum. Enstrüman pratiği önemli, her enstrümanın kendine ait bir pratiği var. Bunu sağlamak önemli diye düşünüyorum. Müziğin bu enstrüman pratiğine göre şekillenmesi ve teorisinin ortaya koyulması da oldukça önemli. Çocuğun bu enstrüman pratiğini ve müzik temelini öğrenirken karşılaştığı kültürel farklılıkların aynı oranda yansımaları ve birlikte müzik yapabilmesi amaçlanmalı. Bu dört temel öğeyi mutlaka taşıması gerekiyor bir kitabın ve metodun. Dolayısıyla bu metotta tabi ki bireysel alıştırma, parmak alıştırma, gamlar veya egzersizlerin yanı sıra o konularla ilgili tonalite veya makamsal birtakım bilgiler ve teorik bilgilerin yer alması çok önemli, ritim bilgilerinin yer alması çok önemli. Bunların yanında o konuyla ilgili kültürel bilgilerin yer alması da çok önemli ve mutlaka en başta, en basit olarak öğretmeniyle beraber iki sesli yapabileceği çalışmaların yer alması ve grup olarak seslendirilebilecek parçaların yer alması çok önemli bir metotta. Yani 4 temel öğenin aynı anda verilmesi taraftarıyım.”

CAKA’da materyal olarak tetrakortların kullanımının oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Aşkın, çalgı eğitiminin o çalgının özelliklerinden ve pratiğinden yola çıkılarak yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla tetrakortların duyuşsal olarak öğretilmesinin yanında parmak kalıplarıyla da devinişsel olarak kavratılmasının eğitim sürecine olumlu katkılar sağlayacağını düşünmektedir. Bunların yanı sıra, CAKA’da materyal olarak kullanılabilecek metotların çalgı pratiğini odak alan içerikte olması, tonalite ve makamlara yönelik bilgiler, iki sesli parçalar ve birlikte çalma çalışmaları, ritim çalışmaları ve kültürel bilgiler içermesi gerektiğini belirtmiştir.

1.7. ÖĞRENME MATERYALLERİ

“CAKA’da öğrenme materyalleri açıkçası öğretmenlerimizin takdirlerine bırakılmış durumda. Bizlerin tavsiyeleri var. Özellikle kendi ülkemizin melodilerinden, yerel melodilerden kullanılarak oluşturulan egzersizler, metotlar, etütler ve alıştırma bızim için geçerli. Mesela bunlara en güzel örnek olarak Ali Uçan’ın metodundan ve ya Ömer Can’ın metodundan alınmış bazı eserleri ve çalışmaları biz kullanıyoruz. Fakat biz materyal kullanımından çok kendi kurlarımızdaki tariflerden yola çıkarak, öğretmenlerimizin özgürlüğüne bırakarak istedikleri materyalleri kullanmalarını sağlıyoruz. Bunların arasında tabi ki batıda kullanılan metotlarda var, bunlar da kullanılabiliyor. Yeter ki öğrenci o dönemdeki teknik seviyeyi, teknik imkanları yakalayabilsin. 2019 yılından itibaren kendi materyallerimiz ortaya çıkacağı için, bugüne kadar bu materyalleri kullanmayı tercih ettik ama 2019 yılından itibaren tabi ki CAKA’nın da kendi materyalleri olacaktır.”

Aşkın’ın öğrenme materyallerine yönelik ifadelerine bakıldığında, CAKA’ya ait henüz bir materyal üretilmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çeşitli materyalleri kullanma konusunda serbest olmalarının yanı sıra, ülkemiz yerel

melodileriyle beslenen eğitim içeriklerinin de kullanılması tavsiye edilmektedir. Ayrıca 2019 yılından itibaren CAKA' ya yönelik çeşitli materyal çalışmalarının yapılmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır.

1.8. FİZİKSEL İMKANLAR

“Gönül istiyor ki her çalışma mekanının fiziksel imkanları çok iyi şartlarda olsun. Özellikle ses yalıtımı olması, sağlıklı müzik dinleme ortamları ve öğrenciye farklı teknolojik imkanların sunumuyla dinletilecek örnekler, izletilecek örnekler olması önemli. Canlı performans yapabilecek bir imkana sahip olunması, mutlaka eşlik edecek bir enstrümanın olabilmesi, eşlikçinin olabilmesi, müzik kütüphanesinin olması, müzik dinleme arşivinin olması, görsel kütüphanenin olması ve mümkün olduğu kadar doğayla iç içe olması, salonun tahtadan fonksiyonlarının olması ve mutlaka ayna gibi görsel katkılarla bezenmiş olması çok yerinde olur. Bunun yanı sıra renkler çok önemli, çocukların renk dünyasıyla tanışması, ritim dünyasıyla tanışması için ritmik enstrümanları, renk enstrümanları, sanatsal her türlü içerik olması lazım. Bizim çünkü kendimize ait öz, yerel değerli enstrümanlarımız var. Orff’da onlar yok mesela. Özellikle kendi kültürümüze, yani her ülkenin kendi kültürüne ait birtakım özelliklerle bezenirse kültüre saygılı, çok daha ileriye dönük bir çalışma olmuş olur diye düşünüyorum.”

Aşkın’ın ifadelerine bakıldığında, CAKA şubelerinin fiziksel imkanlarının önemsendiği, şubelerde teknolojik imkanlardan faydalanılarak donatılmış stüdyo, derslikler, kütüphane, dinleti salonları vb. ortamların bulunmasının beklenildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Aşkın’ın şubelerde Türk kültürüne ait unsurlarında (geleneksel çalgılar vb.) yer almasını arzuladığı görülmektedir.

1.9. TEKNOLOJİ

“Teknoloji tabi ki günümüzün eğitim dünyası açısından kaçınılmaz bir olay. Bugüne kadar biz teknolojiyi metodik anlamda kullanmadık. Yani tabi ki

kullandık ama çağdaş teknolojiyi bu anlamda sistemimizin içine dahil etmedik. Dünyada yaygınlaşan özellikle internet üzerinden eğitime biz de taraftarız. 2010 yılında ben bir keman eğitim videosu çekmiştim ancak bunlar hiçbir zaman yayınlanmadı. Bunların kalitelerini biz uygun görmedik yayınlanması için. Dolayısıyla bunlar hiçbir zaman gün yüzüne çıkmadı. Fakat aradan 9 yıl geçtikten sonra şimdi yeni bir çalışma yapmak üzere örgütleniyoruz. Zaten 1-2 Aralık tarihinde yapacağımız çalıştayda da bütün bunları açıklayacağız detaylı olarak. 2019 yılının başından itibaren online eğitim sistemine geçiyoruz ve CAKA öğrencileri bundan sonra online sisteme dahil olacaklar ve kayıtlanacaklar. Oradan eğitim paketleri satın alabilecekler ve öğrenim görebilecekler. Gerek online, gerek canlı derslerle bu sistemi pekiştirecekler.”

Cihat Aşkın CAKA’da teknolojinin henüz sisteme dahil edilmediğini belirtmiştir. Aşkın ayrıca daha önceki yıllarda keman eğitimi videoları hazırladığını, fakat bu içerikleri yeterli kalitede bulmadığı için dijital platforma taşımadığını dile getirmiştir. Günümüzde yaygınlaşan e-öğrenme sistemlerinin önemine dikkat çekmiş, 2019 yılından itibaren CAKA’nın dijital platforma taşınmasıyla yeni bir döneme geçileceğini ve bu şekilde teknolojiden aktif bir biçimde istifade edileceğini belirtmiştir.

1.10. KALİTE KONTROL

“Benim şubelere gidişim geçtiğimiz yıllarda 2011 yılından itibaren hakikaten düzenli bir şekilde gerçekleşti. Proje şubelerimiz vardı, bu proje şubelerimize ben düzenli olarak senede birkaç defa, ortalama 3 ayda bir bazı aralıklarla gitmeye gayret ettim. Ancak şube sayısı çoğalınca tabi ki bunlara yetişmem mümkün olmadı ve bunları denetlemek için başka bazı formüller ortaya koymaya çalıştık. Dolayısıyla özellikle şu anda çok sayıda talep ve çok sayıda çalışmak isteyen genç öğrenci olduğu için bütün bu sistemi değiştirmek üzereyiz ve 2019 yılından itibaren online sisteme geçtiğimizde bütün bu şube

ziyaretleri belki çok daha farklı bir şekilde gerçekleşecek. Denetim daha farklı bir şekilde olacak.”

Aşkın, daha önce bizzat gerçekleştirdiği CAKA şube ziyaretlerinde eğitim süreçlerini denetleyip, bir takım kontrollerde bulunduğunu ifade etmiştir. Fakat şube sayısının artmasıyla birlikte şubelere dönemsel ziyaretler yapmanın zorlaştığını belirtmiştir. Ayrıca Aşkın'ın yurt içi ve yurt dışındaki yoğun konser takviminin şube ziyaretlerini aksattığı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, CAKA'nın 2019 yılından itibaren dijital platforma da taşınmasıyla beraber denetimin farklı şekillerde olacağını belirtmiştir.

1.11. ARAŞTIRMA

“Yaz okulları, kış okulları gibi biraz daha sanatsal faaliyetlere ağırlık veriyoruz. Onun yanı sıra bilimsel olarak bir çalıştay yapıyoruz her sene. Bunların yanı sıra benim düşündüğüm hizmet içi eğitim meseleleri var. Hizmet içi eğitim olayını çok fazla yaptığımız söylenemez. Çünkü vakitsizlikten bunu yapamıyoruz ama yapmamız gerekiyor. Bir akreditasyon heyeti kurup, mesela mekan akreditasyonu, öğretmenlerin akreditasyonu ve öğrencilerin seviye değerlendirmesi gibi bir akreditasyonu sistemi üzerinde bir düşüncem vardı. Fakat bunun için zaman, mekan, şartlar gerekiyor. Mali şartlar gerekiyor. Bütün bu sistemlerin üzerinde neler yapılması lazım geldiği belirlenmeli ve özellikle online takip üzerinden öğrencilerin kayıt edildikten sonra hangi aşamalara geldikleri dereceleri izlenmeli ve bir merkezi takip sistemi meydana getirilmeli.”

Aşkın, CAKA'nın gelişimine katkı sağlamak amacıyla her yıl çeşitli sanatsal ve bilimsel faaliyetlerin yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca düşünülmüş fakat hiç gerçekleşmemiş hizmet içi seminer çalışmalarının yapılması öngörülmektedir. Bunlara ek olarak, CAKA'da kullanılan fiziksel mekanların, eğitimcilerin ve öğrencilerin akreditasyonuna yönelik planların olduğu fakat bunları gerçekleştirmek için koşulların henüz sağlanamadığı belirtilmiştir.

1.12. MALİYET

“Her şube kendi mali çalışmasından sorumlu. Sonuçta bu bir kamuya hizmet projesi, ama hiçbir yerden sponsorluk almayan bir eğitim yaklaşımı ve kendi geliriyle çevrilen bir proje. Mutlaka öğretmenin gelirlerini karşılayacak, yani ders gelirlerini karşılayacak meblağın öğrenciler tarafından hukuki olarak belirlenmiş yerlere yatırılması ve derslerinde bu şekilde işlenmesi söz konusu. Yani kendi kendini döndüren bir sistem bu, sponsorlu bir sistem değil. Aksi takdirde sponsorlukla hiçbir şey yaşayamaz diye düşünüyorum.”

CAKA’da ders ücretlerinin öğrencilerin velileri ya da kendileri tarafından karşılandığı görülmektedir. Dolayısıyla yaklaşımda herhangi bir sponsorluk ya da gönüllülük söz konusu değildir. Aşkın, CAKA’nın sürdürülebilirliğinin sağlanması adına sponsorlukları sağlıklı bulmadığını ifade etmiştir. CAKA’nın devamlılığının ancak sistemin kendi kendini döndürmesiyle mümkün olabileceğini belirtmiştir.

1.13. CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMINDA AŞAMALAR VE ÖN CAKA SÜRECİ

“2010’lu yılların ortasından itibaren Afyonkarahisar’da Uğur hocayı genel başkanlığa getirdiğimizden itibaren bir süre için Ön CAKA, Orta CAKA ve Usta CAKA olarak bir tanımlamada bulunduk. Bu açıkçası aşağı yukarı var olan 30 derecelik keman eğitim sisteminin ya da müzik eğitim sisteminin 3 evresini kapsıyor. Ön CAKA dediğimiz zaman biz başlangıç seviyesinden orta seviyeye kadar genel olarak çocuklar için bu deymi kullandık. Orta CAKA dediğimizde anlaşılacağı gibi orta seviyedeki çocuklar için bu deymi kullandık. Usta CAKA dediğimizde ise hakikaten iyi seviyede ve iyi seviyenin yukarısında olan çocuklar için bu deymi kullandık. Böyle bir hedefimiz vardı 2018’e kadar amaçladıklarımızda. Bu düzeyleri CAKA sisteminde kullandık fakat 2019 itibariyle bütün bunlar değişecek zaten çalıştayda da bunları açıklayacağız.”

Aşkın, CAKA’da 2015 yılında başlayan Uğur Türkmen’in genel başkanlığından bu yana Ön CAKA, Orta CAKA ve Usta CAKA olmak üzere 3 aşama tanımının kullanıldığını belirtmiştir. Ön CAKA’nın başlangıç düzeyindeki öğrencileri, Orta CAKA’nın orta düzeydeki öğrencileri, Usta CAKA’nın ise ileri düzeydeki öğrencileri tanımlamak adına kullanıldığını dile getirmiştir. Bunların yanında Aşkın, 2019 yılında CAKA’nın dijital platforma taşınmasıyla birlikte bu düzey sınıflandırmalarının da değişeceğini ifade etmiştir.

1.14. CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMINDA ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

1.14.1. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında Öğrencilerin Ön CAKA’da Edinmesi Gereken Davranışlar Nelerdir?

“Yani açıkçası biz buna bir zaman takvimi getiremeyiz. Çünkü neden, belli yaş aralıklarında bazı öğrencilerin algıları çok açık olup daha hızlı gidenler olabilir, daha yavaş gidenler olabilir ama bence ifade kuvvetinin artırılması çok önemli. Benim üzerinde durduğum en önemli nokta insanın kendini ifade edebilmesi. İnsan kendini ifade edebildiği takdirde algısı açık ve diğer olaylara karşı da oldukça hassas olabiliyor. Algısı ne kadar açıksa bir insan o kadar çok çabuk öğrenebiliyor, çabuk alabiliyor, o algıyı karşıya verebiliyor. Önemli olan aldığı karşıya verebilmek, kendini rahatlıkla ifade edebilmek ve hareketleri arasında koordinasyonu sağlamak diye düşünüyorum. Teknik beceri anlamında ne kadar küçük yaşta teknik becerileri geliştirirsek vücuda adaptasyonunu o kadar fazla sağlamış oluruz. Çünkü insanın fizyolojik gelişimiyle alakalı bir şeydir bu. Çocukken çok daha rahat edinilebilir teknik gelişmeler. Daha sonraki dönemlerde daha zor, onun için bir enstrümandaki teknik gelişmeleri ne kadar çok erken alabilirsek, o kadar çok başarılı hale getirmiş oluruz bir çocuğu diye düşünüyorum. Onun için çocuk henüz küçükken tekniğin vücuda adaptasyonunun sağlanması gerekiyor.”

Aşkın, Ön CAKA’ da edinilmesi gereken çalgıya yönelik davranışlardan ziyade, keman eğitimi sürecinde öğrencilerin kendilerini iyi bir şekilde ifade edebilmelerinin sağlanması üzerinde durmaktadır. Aşkın’a göre, öğrenciler ortak bir zaman takvimine tabi tutulmamalı, her biri kendi öğrenme ve algılama düzeyine göre değerlendirilmelidir. Ayrıca tutuş, sağ ve sol elin kullanılması gibi teknik davranışların daha kolay kazandırılması konusunda küçük yaşlardaki çocukların daha avantajlı olduğunu belirtmektedir.

1.14.2. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Var mıdır?

“Açıkçası ölçme değerlendirme çalışması yapmadık biz CAKA’da. Dolayısıyla her hocanın kendi inisiyatifine bıraktık bunu ama bu konuda bir eksikliğimiz var, ölçme değerlendirme çalışmalarını bizim yapmamız gerekiyor. Kıtas bizim için şu olmalı; kendini ifade edebilmesi. Bir insanın kendisini biraz önceki örnekte gördüğün gibi (kendini rahat ifade edemeyen, çekingen bir keman öğrencisinden bahsediyor) konuşarak ifade edemiyor kendisini, o şekilde ifade edemeyen bir çocuğun diğer anlamlarda ifade etmesi kolay mı zor mu bu inceleme konusu. Açıkçası ifade yönlerinin beyinden gelen emirleri doğru algılayabilecek şekilde karşıya iyi aktarabilmesini sağlamak, yani beyinle duyu organları arasındaki koordinasyonun sağlanmış olması çok önemli. Onun için bireyin çok iyi algılamasının sağlanması önemli. Onlara kavramları öğretebilmek, algılayabilmesini sağlamak ve algıladıklarının duyu organları tarafından dışarıya net olarak aktarılabilmesi en önemli kıtas olmalı diye düşünüyorum. Bunlar biraz soyut kıtaslar gerçi, ama bu soyut kıtasları sağlaması, yani algıladıklarını beyin emriyle duyu organlarına aktarımını sağlaması önemli. Bunu başarabildiğimiz zaman zaten problem kendiliğinden halloluyor. Bu çocuğun o zaman ne şekilde bir seviye göstereceği benim için önemli değil, önemli olan algılatıp, ifade edebilmesini sağlamak. Seviye ise daha sonra çalışılarak geliştirilebilecek bir şey. Benim için en önemli unsur kendilerini ifade edebilmeleri. Bir CAKA öğrencisinin başarısı kendini ifade

edebilmesidir. Ben özellikle bu ifade konusu üzerine değiniyorum. Çocuğun kendini sanatsal olarak ifade edebilmesi benim için yeterlidir. Bu ifadede çok büyük kavramlar gizli. Çocuğun kendini ne derece ifade edebileceği önemli. Bu ifade zayıf, orta, iyi ya da pekiyi derece olabilir. Kendini nasıl ifade edebiliyor, bunun dereceleri var işte, yani bir çocuk kendini ne derece ifade edebiliyor. Mesela biraz önceki örnekte gördüğümüz gibi, o çocuk kendini rahat ifade edemiyor. Rahat ifade edemediği için diğer duyu organlarında da bunu görüyoruz. Mesela ağzıyla söyleyemediği şeyleri eliyle yapıyor (hoşça kalın anlamında belli belirsiz el sallayan öğrenciden bahsediliyor) ve onu yaparken de böyle çok ufak bir ifade biçimiyle yapıyor. İçinden bir şey geliyor fakat onu davranışsal olarak, bilinçsel olarak dışarıya aksettiremiyor. Dolayısıyla alıştırmak ve çekinmemesini sağlamak gerekiyor, yani korkuların yenilmesini sağlamak amaçlardan bir tanesi olabilir. İfadeleri rahatlıkla dışarıya yansıtabilmek amaçlardan bir tanesi olabilir. CAKA çocuklarının hiçbir zaman çok iyi çalgıcılar olmasını beklemiyorum, iyi müzisyenler olmasını beklemiyorum. Onların geldikleri aşamalarda değerlendirilip derecelerinin saptanması ve kendileri hangi istikamete gitmek isterlerse, o istikamet onlara sağlanması ve ifadelerinin kuvvetlendirilmesi gerektiğine inanıyorum. Bazıları sazlarında usta olmak isteyebilirler, o zaman onlar kendilerini o alanda geliştirilmeli ama bazıları farklı meslek alanlarına sapıp, farklı meslek alanlarında kendilerini ifade etmek isteyebilirler. O zaman sanatın gücüyle kendilerini o meslek alanına yönlendirip bırakmak gerekiyor diye düşünüyorum”.

Aşkın, CAKA’ da ölçme değerlendirme uygulamalarının olup olmadığına yönelik soruya verdiği yanıtta, herhangi bir ölçme değerlendirme uygulamasının yapılmadığı fakat ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla CAKA’ nın gelişimine katkı sağlayacak, öğrenim ve öğretim süreçlerinin daha verimli olarak değerlendirilmesine yardımcı olacak uygulamaların geliştirilmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Aşkın yine CAKA’ da en önemli temel ölçütün bireylerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri olduğunu vurgulamıştır. “Kendini ifade edebilme” kavramını derinlemesine ele almıştır. Sonuç olarak

CAKA’ da toplumda kendini özgürce ifade edebilen, içinden gelen duygu ve düşünceleri müzik yoluyla dışarı aktarabilen, özgür iradeli bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır.

1.14.3. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Kullanılabilir mi?

Aşkın’a, tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine açıklayıcı bilgiler verilmiş, sonrasında bu uygulamaların CAKA’ da kullanılıp, kullanılamayacağına yönelik düşünceleri sorulmuştur. Aşkın, ölçme değerlendirme uygulamalarının CAKA’ da daha önce yapılmamış olduğunu ve bu yönüyle eksik kaldığını ama yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarının CAKA’ da kullanılabileceğini ve yaklaşıma katkı sağlayacağını ve bu sayede ortaya istatistiki veriler çıkarmanın da mümkün olacağını dile getirmiştir. Ayrıca sistemin bir kategorizasyona tabi tutulmasının da faydalı olacağını belirtmiştir. Sonuç olarak Aşkın’ın CAKA’da tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarını yapılmasını desteklediği anlaşılmaktadır.

2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “CAKA eğitimcilerinin CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında ölçme değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

CAKA eğitimcilerinin CAKA’ da ölçme değerlendirmeye yönelik görüşleri yapılan odak görüşmesi sonucunda elde edilmiştir. Odak grup görüşmesine gönüllü olarak katılan 8 CAKA eğitimcisine, CAKA’da ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla 5 soru yöneltilmiştir.

2.1. CAKA'DA ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

CAKA eğitimcilerine ölçme değerlendirme uygulamalarından; öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin değerlendirilmesi, eğitim programının değerlendirilmesi, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin değerlendirilmesi, rehberlik amacıyla yapılan değerlendirme ve öğretmenin değerlendirilmesi yöntemlerinden CAKA'da hangilerinin kullanılabileceğine yönelik görüşleri sorulmuştur.

Eğitimcilerin 6'sı CAKA'da yukarıda belirtilen yöntemlerin yer alabileceği konusunda hemfikirdir. 2 eğitimci ise öğretmenin değerlendirilmesine yönelik olumsuz görüş bildirerek, CAKA'da eğitimcilerin değerlendirilmesini uygun bulmadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla eğitimcilerin genel olarak CAKA'da çeşitli ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılmasına sıcak baktıklarını söylemek mümkündür.

2.2. CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMINDA DAVRANIŞ ALANLARININ ÖLÇÜLMESİ

Eğitim ortamında öğrenciye kazandırılması istenen davranışlar; bilişsel alan, duyuşsal alan, devinişsel alan, sezişsel alan olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Keman eğitiminde her dört alana yönelik kazanım hedeflerinin bulunduğu bilinmektedir. Odak grup görüşmesinde, CAKA eğitimcilerinden bu alanların ne şekilde ölçülebileceğine yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Konuya yönelik 3 eğitimcinin görüşleri şu şekildedir:

Eğitimci 1: *“Bilişsel alana yönelik: Çoktan seçmeli test, ödev yaptırma, raporlaştırma. Duyuşsal alana yönelik: İşitme sınavları, eser dinletme, dönem ayırt etme. Devinişsel alana yönelik: Teknik çalışmalar, dereceleme ve çeteleme ölçeği uygulamaları (var/yok) veya 1-5 veya 1-10 arası puanlama. Sezişsel alan: Çalınan dizi vb./ makamsal-tonal ayırt edebilme vs.”*

Eğitimci 2: *“Kesinlikle alan uzmanı yani müzik eğitimcileri dışındaki kişilerle bu konular konuşulup gerekirse ölçekler geliştirilip uygulaması yapılabilir. Bunun için disiplinler arası çalışmalar yapılması şarttır.”*

Eğitimci 3: *“Yorumculuk sanatında bahsedilen dört davranış birbirine eklemlenmiş olarak bütün bir şekilde değerlendirilebilir. Müzikte bu alanların boyut değiştirerek teknik, müzikalite gibi gruplarda değerlendirilmeler yapılması söz konusu olabilir.”*

CAKA eğitimcilerinin ifadelerinden özellikle “Eğitimci 1”in görüş ve önerileri dikkat çekmektedir. “Eğitimci 1”, 4 farklı davranış alanında da geliştirilebilecek ve uygulanabilecek ölçme araçları için önerilerde bulunmuştur. Bilişsel hedeflere yönelik geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden çoktan seçmeli testler, ödevler ve raporların, devinışsel hedeflere yönelik dereceleme ve çeteleme ölçeklerinin, sezışsel hedeflere yönelik ise makamları ve tonları ayırt edebilmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilebileceğini belirtmiştir.

“Eğitimci 2” ye göre, ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamalar alan uzmanları tarafından geliştirilmelidir. Dolayısıyla bu eğitimci CAKA için geliştirilecek ölçme araçlarını, müzik eğitimcileri ve ölçme değerlendirme alanında yetkin uzmanların beraber hazırlaması gerektiğini düşünmektedir.

“Eğitimci 3” ise, müzik eğitiminde performans söz konusu olduğunda bu dört farklı öğrenme alanının birbirleriyle iç içe olduğunu, bu alanların teknik, müzikalite vb. şekilde sınıflandırılabilceğini belirtmiştir.

Eğitimciler, ölçme araçlarının hazırlanması ve farklı davranış alanlarının ölçülmesine yönelik katkı sağlayıcı görüşlerde bulunmuşlardır. Genel görüş ise, CAKA için dört farklı davranış alanlarının tümünü kapsayan ölçme araçlarının geliştirilmesi yönündedir.

2.3. CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMINDA ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

2.3.1. Geleneksel Ölçme Araç ve Yöntemleri

Odak grup görüşmesinde eğitimcilere CAKA’da geleneksel ölçme araç ve yöntemlerinden; yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, ödev ve projeler, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testlerden hangilerinin kullanılabileceği sorulmuştur. Görüşmede, CAKA eğitimlerinin geleneksel ölçme araç ve yöntemlerine yönelik farklı görüşlerde olduğu tespit edilmiştir. Bir eğitimci CAKA’da bu araç ve yöntemlerinin uygulanmasına yönelik tümüyle olumsuz görüş bildirmiştir. Eğitimcilerden üçü çoktan seçmeli testlerin uygulanmasına olumsuz, birisi ödev ve projelerin uygulanmasına olumsuz, bir diğeri ise yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler ve doğru-yanlış testler için olumsuz görüş belirtmiştir. Bunun yanı sıra üç eğitimcinin ise, geleneksel ölçme araç ve yöntemlerinin tümüne yönelik olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

Görüşmede elde edilen verilere göre, CAKA’da geleneksel ölçme araç ve yöntemlerinin uygulanması düşüncesi bazı eğitimciler tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Eğitimcilerin bu düşüncelerinin öğrencilerin herhangi bir yetenek testine tabi tutulmadan CAKA’ya kabul edilmesi, genel olarak mesleki kaygılar olmadan eğitimin sürdürülmesi gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitimcilerin bir bölümü, öğrencilere sınav, test vb. gibi geleneksel ölçme araç ve yöntemleri uygulanırsa kaygı unsurlarının oluşabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca CAKA’nın özgün bir eğitim yaklaşımı olduğunu belirterek, geleneksel ölçme değerlendirme uygulamaları ve performans testlerinin zaten yapıldığı mesleki müzik eğitiminden farklı olduğunu düşünmektedirler. Bunlara ek olarak, CAKA eğitimcilerinin birçoğunun genç sayılabilecek yaşlarda olması sebebiyle, ölçme değerlendirme uygulamalarında geleneksellikten ziyade daha yenilikçi yöntemler üzerinde çalışılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Sonuç olarak eğitimcilerin büyük bir bölümünün geleneksel uygulamalardan ziyade alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarını destekledikleri tespit edilmiştir.

2.3.2. Diğer Alternatif Ölçme Araç ve Yöntemleri

Odak grup görüşmesinde eğitimcilere CAKA' da kullanılabilecek alternatif ölçme araç ve yöntemlerinden; portfolyolar (öğrenci gelişim dosyası), öz değerlendirme, gözlem formları, performans değerlendirme çizelgeleri (kontrol listeleri veya dereceleme ölçekleri), tutum ölçekleri, kavram haritaları, gösteriler hakkında görüşleri sorulmuştur.

CAKA eğitimcilerinin büyük bir bölümünün CAKA' da alternatif ölçme araç ve yöntemlerinin uygulanması hususunda olumlu görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin, ölçme değerlendirme yöntemlerinde yeni ve alternatif uygulamalara açık oldukları ve bu uygulamaların yaklaşımda yer almasının CAKA'ya olumlu katkılar sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Ayrıca eğitimcilere keman eğitiminde ölçme araçlarından; gösteriler, anekdotlar, tartışmalar, sergiler, görüşmeler (mülakat), projeler, araştırma kâğıtları gibi yöntemlerin kullanılması fikrine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Sonuç olarak eğitimcilerin bu tarz ölçme değerlendirme yöntemlerinin de CAKA keman eğitiminde yer alması konusunda olumlu görüşte oldukları anlaşılmıştır.

2.4. CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMINDA TAMAMLAYICI ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ KULLANILABİLİRLİĞİ

CAKA eğitimcilerine tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinden; puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid, performans ölçümü, öğrenci değerlendirmelerinin ölçme değerlendirme sürecine katılması, kontrol listesi ve derecelendirme ölçekleri uygulamalarının CAKA'da kullanılabilirliği hakkında görüşleri sorulmuştur. Eğitimcilerin tamamının, belirtilen tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarının CAKA' da kullanılabilirliğine yönelik olumlu görüşte oldukları ve bu uygulamalarının CAKA'da yer almasını destekledikleri tespit edilmiştir.

2.5. CAKA KEMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMINDA ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ YAPILMASI

Odak grup görüşmesinde son olarak eğitimcilerden CAKA’da ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılmasına yönelik görüş ve önerilerini bildirmeleri istenmiştir. Aşağıda eğitimcilerin görüşlerinden örnekler verilmiştir:

Eğitimci 1: *“Sistemli bir çalışma yapılabilmesi ve kurumsallığın sağlanabilmesi açısından ölçme değerlendirme çalışmaları yapılması lazım. Bunun iyi planlanıp organize edilmesi gerekmektedir.”*

Eğitimci 2: *“ Dinleti ve konserlerde oluşan değerlendirmelerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sınav, not vs. gibi uygulamaların, sanat ve pedagoji bağlamında uygun olmadığını düşünüyorum.”*

Eğitimci 3: *“Mutlaka yapılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Eğitimcilerin bir bölümünün CAKA’nın kurumsallaşması ve sistemleşmesi bakımından ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılmasını önemli buldukları anlaşılmaktadır. Ancak sanat eğitiminde sınav uygulamalarını desteklemediklerini ve dönem sonu konserlerini değerlendirme açısından yeterli bulduklarını belirten eğitimciler de mevcuttur.

Sonuç olarak, odak grup görüşmesinde elde edilen verilerden CAKA eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik birbirlerinden farklı görüşlerde oldukları tespit edilmiştir. Eğitimciler arasında, performans testi, not verme vb. geleneksel ölçme değerlendirme uygulamalarının CAKA’ da yer almasını uygun bulmayanlar mevcuttur. Öte yandan eğitimcilerin büyük bir bölümü CAKA’da alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılmasına yönelik olumlu görüş bildirmiş ve bu tip uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitimciler, bu uygulamaların CAKA’nın kurumsallaşmasına, gelişmesine ve yaygınlaşmasına olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına yönelik geliştirilen tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından elde edilen bulgular nelerdir?” şeklindedir.

3.1. ROTASYON MASTERCLASS ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU UYGULAMASINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu, CAKA 2018 Yılı 1. Dönem Rotasyon Masterclass çalışmalarında Afyonkarahisar, Manisa, Trabzon ve Beşiktaş şubelerinde bu çalışmaya katılım gösteren 52 öğrenciye uygulanmıştır. Şubelerde masterclassa katılan öğrencilerin sayısı Tablo 1’de verilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler nitel çözümleme yöntemlerine göre analiz edilmiştir. Formda yer alan demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, keman çalma yılı, CAKA’ya katılma yılı) ve masterclassta öğrencilerin seslendirdiği parçalar ilgili başlıklar altında tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Rotasyon Masterclass Formu Uygulamasına Katılan Öğrenci Sayısı

CAKA Şubeleri	Öğrenci Sayısı
Afyonkarahisar	27
Beşiktaş (İstanbul)	4
Manisa	14
Trabzon	7
Toplam	52

3.1.1. Afyonkarahisar CAKA Şubesi Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler ve Öğrencilerin Seslendirdikleri Parçalar

2018 Yılı 1. Dönem Masterclassına Afyonkarahisar CAKA şubesinden toplamda 27 öğrencinin katılım sağladığı tespit edilmiştir. Masterclass eğitmeni Bolu CAKA şube eğitimcisidir.

Masterclassa katılan öğrencilerin 21'i kız, 6'sı ise erkektir. Yaş gruplarının genel olarak 7-14 yaş aralığında yani ilköğretim çağında olduğu, fakat ortaöğretim çağında da birkaç öğrencinin bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden 13'ünün 1-2 yıldır, 8'inin 3-4 yıldır, 5'inin 5-6 yıldır ve bir kişinin ise 7 seneden fazladır keman çaldığı anlaşılmaktadır (Afyonkarahisar CAKA' nın 5 yıldır eğitim verdiği bilinmektedir). Dolayısıyla 7 yıldan fazla süredir keman çalan bir öğrenci dışında, öğrencilerin hepsinin CAKA' da keman çalmaya başladıkları dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin demografik bilgileri ve masterclassta çaldıkları parçalar Tablo 2'de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 2. Afyonkarahisar CAKA Şubesinde Uygulamaya Katılanların Demografik Bilgileri ve Seslendirmiş Oldukları Parçalar

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Keman Çalma Yılı	CAKA'ya Katılma Yılı	Çaldığı Parça
1	K	11	3-4 Yıl	1-2 Yıl	No: 104 – Ö. Can
2	K	13	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Konçertino Op.12 - F. Kückler
3	E	10	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Minuet - S. Suzuki
4	K	13	5-6 Yıl	3-4 Yıl	Humoresque - S. Suzuki
5	K	10	1-2 Yıl (2 Ay)	1-2 Yıl (2 Ay)	Kümes Hayvanları
6	K	16	5-6 Yıl	5-6 Yıl	No: 42 – Ö. Can III. Kitap
7	K	9	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Konçerto No:1 Op. 34 - O. Rieding
8	K	14	5-6 Yıl	5-6 Yıl	Gavotte J. Becker - S. Suzuki
9	K	12	5-6 Yıl	5-6 Yıl	Humoresque - S. Suzuki
10	K	12	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Sol Majör Konçertino - F. Kückler
11	K	9	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Si Minör Konçerto - O. Rieding
12	E	11	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Konçertino - N. Baklanova

13	E	12	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Minuet No:3 - S. Suzuki
14	K	15	7 ve Üzeri Yıl	5-6 Yıl	No: 45 – Ö. Can III. Kitap
15	K	14	5-6 Yıl	5-6 Yıl	No: 14 – Ö. Can III. Kitap
16	K	10	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Minuet No: 2 - S. Suzuki
17	K	9	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Andantino - S. Suzuki
18	K	16	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Allegro - J.H. Fiocco
19	K	10	1-2 Yıl	1-2 Yıl	No: 175 – Ö. Can
20	K	11	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Sol Majör Konçertino - F. Kuchler
21	K	10	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Si Minör Konçerto - O. Rieding
22	K	13	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Gavotte In D Major - S. Suzuki
23	K	10	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Gavotte 1 - S. Suzuki
24	E	9	1-2 Yıl	1-2 Yıl	No: 54 – Ö. Can
25	E	10	1-2 Yıl (2 Ay)	1-2 Yıl	Twinkle Twinkle Little Star - S. Suzuki
26	E	10	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Sol Majör Konçertino - F. Kuchler
27	K	10	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Bourree - S. Suzuki

Afyonkarahisar CAKA öğrencilerinin masterclassta çaldıkları parçalar incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir bölümünün S. Suzuki Keman Okulu Kitaplarından parçalar, 8 öğrencinin çeşitli konçertino ve konçertolar, 8 öğrencinin Ö. Can Keman Eğitimi kitaplarından etütler ve teknik çalışmalar, geriye kalan 2 öğrenciden 1'inin başlangıç düzeyinde, 1'inin ise orta düzeyde parçalar seslendirdiği tespit edilmiştir.

3.1.2. Trabzon CAKA Şubesi Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler ve Öğrencilerin Seslendirdikleri Parçalar

Masterclassa katılan Trabzon CAKA öğrencilerine ait demografik bilgiler ve çaldıkları parçalar Tablo 3'te detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 3. Trabzon CAKA Şubesinde Uygulamaya Katılanların Demografik Bilgileri ve Seslendirmiş Oldukları Parçalar

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Keman Çalma Yılı	CAKA'ya Katılma Yılı	Çaldığı Parça
1	E	7	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Twinkle Twinkle Little Star - S. Suzuki
2	K	17	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Sol Major Konçerto - A. Vivaldi
3	K	6	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Allegro - S. Suzuki
4	E	9	1-2 Yıl	1-2 Yıl	May Song, Go Tell Aunt Rhody - S. Suzuki
5	K	24	5-6 Yıl	1-2 Yıl	Sol Maj. Gam ve Arpej, Danse Espagnole Op. 102 - B. Lagye
6	K	6	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Unto Us Is Born Au Son - Claire De La Lune
7	K	6	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Jingle Bells - L'il Liza Jane

2018 Yılı 1. Dönem Masterclassına Trabzon CAKA şubesinden toplamda 7 öğrencinin katılım sağladığı tespit edilmiştir. Masterclass eğitmeni İstanbul Ataşehir CAKA şube eğitimcisidir.

Masterclass katılımcılarının 5'i kız ve 2'si ise erkek öğrencidir. Öğrencilerden 1'i okul öncesi, 4'ü ilkokul, 1'i ortaöğretim ve 1'i ise yükseköğretim çağındadır. Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri formu öğretmenleri yardımıyla yanıtlamışlardır.

Trabzon CAKA şubesi yaklaşık 2 sene önce (2016 yılında) eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Dolayısıyla yükseköğretim düzeyinde eğitim alan 24 yaş öğrenci dışında, diğer öğrencilerin hepsinin Trabzon CAKA' da keman eğitimine başladıkları tespit edilmiştir.

Trabzon CAKA'da öğrencilerin masterclassta seslendirmiş oldukları parçalara bakıldığında, okul öncesi olan öğrencinin başlangıç düzeyinde parçalar, ilkokul çağındaki olan 3 öğrencinin S. Suzuki Keman Okulu Kitaplarından parçalar, ortaöğretim ve yükseköğretim çağındaki 2 öğrencinin ise daha ileri düzey sayılabilecek konçerto, parça ve birtakım teknik çalışmalar seslendirdiği görülmektedir.

3.1.3. Beşiktaş CAKA Şubesi Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler ve Öğrencilerin Seslendirdikleri Parçalar

2018 Yılı 1. Dönem Masterclassına Beşiktaş CAKA Şubesinden toplamda 4 öğrencinin katılım sağladığı tespit edilmiştir. Masterclass eğitmeni Ankara CAKA şube eğitimcisidir. Öğrencilerin demografik bilgileri ve masterclassta çaldıkları parçalar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Beşiktaş CAKA Şubesinde Uygulamaya Katılanların Demografik Bilgileri ve Seslendirmiş Oldukları Parçalar

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Keman Çalma Yılı	CAKA'ya Katılma Yılı	Çaldığı Parça
1	K	9	1-2 Yıl	1-2 Yıl	No: 187 – Ö. Can
2	K	27	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Minuet No:1-2 - S. Suzuki
3	E	24	7 ve Üzeri Yıl	1-2 Yıl	Günlük Çalışmalar – Ö. Can
4	K	9	5-6 Yıl	3-4 Yıl	6. Pozisyon 3 Oktav Sol Major Gam, Arpej Bourree - S. Suzuki

Masterclassa katılan öğrencilerin 3’ü kız, 1’i ise erkektir. Öğrencilerden ikisi 9 yaşında, diğerleri ise 24 ve 27 yaşlarındadır.

Beşiktaş CAKA’da öğrencilerden 2’sinin Ö. Can Keman Eğitimi Kitaplarından etüt ve teknik çalışmalar, 1’inin S. Suzuki Keman Okulu Kitaplarından parçalar, diğer 1 öğrencinin ise yine S. Suzuki’ den parça ve çeşitli teknik çalışmalar seslendirildiği görülmektedir.

3.1.4. Manisa CAKA Şubesi Masterclass Öz Değerlendirme Formu Demografik Bilgiler ve Öğrencilerin Seslendirdikleri Parçalar

2018 Yılı 1. Dönem Masterclassına Manisa CAKA Şubesinden toplamda 14 öğrencinin katılım sağladığı tespit edilmiştir. Masterclass eğitmeni Balıkesir CAKA

şube eğitimcisidir. Öğrencilerin demografik bilgileri ve seslendirdikleri parçalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Manisa CAKA Şubesinde Uygulamaya Katılanların Demografik Bilgileri ve Seslendirmiş Oldukları Parçalar

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Keman Çalma Yılı	CAKA'ya Katılma Yılı	Çaldığı Parça
1	E	9	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Etüt - J. F. Mazas
2	E	6	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Masal
3	K	8	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Yaşasın Okulumuz
4	K	16	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Andantino - S. Suzuki
5	K	13	5-6 Yıl	3-4 Yıl	Mazurka
6	K	11	5-6 Yıl	3-4 Yıl	No: 208 Ö. Can
7	E	15	7 ve Üzeri Yıl	3-4 Yıl	La Minor Konçerto - A. Vivaldi
8	K	9	1-2 Yıl	1-2 Yıl	No: 104 Ö. Can
9	K	10	3-4 Yıl	1-2 Yıl	Can Can Dansı
10	E	11	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Old Mac Donald
11	K	11	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Andantino - S. Suzuki
12	E	7	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Twinkle Twinkle Little Star - S. Suzuki
13	K	8	1-2 Yıl	1-2 Yıl	Bak Postacı Geliyor - Halk Ezgisi
14	K	10	3-4 Yıl	3-4 Yıl	Andantino ve Allegro - S. Suzuki

Manisa CAKA’da masterclassa katılan öğrencilerin, 9’unun kız, 5’inin ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Diğer şubelerde olduğu gibi yine kız öğrenci mevcudunun daha fazla olduğu görülmektedir. Yaklaşık 4 senedir eğitim faaliyetlerini sürdüren Manisa CAKA şubesinde, öğrencilerinin büyük bir bölümünün CAKA bünyesinde kemanla tanıştıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 11’i ilköğretim, 1’i okul öncesi, 2’si ise de ortaöğretim çağındadır.

Manisa CAKA’da öğrencilerin seslendirdikleri parçalar incelendiğinde, yine Ö. Can Keman Eğitimi Kitapları, S. Suzuki Keman Okulu Kitapları ve çeşitli

başlangıç düzeyi parçalarının tercih edildiği görülmektedir. Bunlardan farklı olarak iki öğrenciden biri A. Vivaldi la minör konçerto, bir diğeri ise etüt kitabı J.F. Mazas' tan bir etüt çalarak daha ileri düzey çalışmalar sergilemişlerdir.

3.1.5. Öğrencilerin Masterclass Sırasındaki Duygu Durumları

Formda demografik bilgiler dışında yer alan sorulara yönelik elde edilen verilerde tüm şubeler bir arada incelenmiştir.

Formda yer alan ikinci soruda öğrencilere “Masterclassta çalarken kendilerini nasıl hissettikleri” sorulmuştur. Bu soruya cevap veren 51 öğrenciden 34'ünün kendilerini “*heyecanlı*” hissettikleri anlaşılmaktadır. Masterclasslarda çalıştıkları eğitimciden farklı olarak, tanımadıkları bir eğitimciyle çalışmalarının öğrencilerde heyecan hissi uyandırdığı görülmektedir. Ayrıca topluluk önünde performans sergiledikleri için, performans öncesi ve sırasında öğrenciler stres ve kaygı duyabilmektedirler. Çünkü hem tanımadıkları bir eğitimciye topluluk önünde çalarken konsantre olmaları gerekmekte, hem de teknik ve müzikal unsurlara dikkat ederek iyi bir performans sergilemeleri beklenmektedir. Bu durum öte yandan öğrenciler için faydalı bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu tarz performans sergileme, sunum vb. etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin stres ve kaygıyla başa çıkma yollarını öğrenmelerine katkı sağlayabilecek ortamların oluştuğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik verilen yanıtlar arasında diğerlerinden farklı olarak yalnızca bir kişinin “*Kendimi normal hissettim, evde çalışıyormuş gibi.*” ifadesi dikkat çekmektedir. Bu öğrencinin stres-kaygı düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

19 öğrencinin cevaplarından ise masterclass sırasındaki duygu durumlarına dair; “*Cesur ve mutlu hissettim*”, “*Heyecanlı ve cesaretli hissettim*”, “*Kendime güvenerek çaldım*”, “*Şanslı hissettim*”, “*Heyecanlıydım, ellerim titredi aynı zamanda da mutlu oldum. Herkes bu hissi bilmeli.*” gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Öğrencilerin küçük bir bölümü ise “*Heyecanlandım, açıkçası heyecanım çalmama yansıdı. Bu yüzden evde çalıştığımda çaldığımdan daha kötü çaldım*”, “*Heyecanlı ve*

azıcık korkulu hissettim”, *“Hazır hissetmedim”* gibi olumsuz duygular içeren yorumlarda bulunmuşlardır.

Genel olarak öğrencilerin masterclass esnasında duygu durumlarına yönelik betimlemelerine bakıldığında, masterclass deneyimi ile ilgili neredeyse tamamının memnun olduğu ve heyecanlı olsalar dahi kendilerini iyi ve mutlu hissettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının masterclass çalışmalarına yönelik son derece olumlu duygular içinde oldukları tespit edilmiştir.

Bireylerde özgüven kavramının bebeklik çağından ergenlik döneminin sonuna kadar geliştiği bilinmektedir. CAKA’da düzenli olarak yapılan rotasyon masterclass çalışmalarında, büyük bir kısmı ilköğretim çağında olan öğrenciler topluluk önünde, iyi tanımadıkları bir öğretmene performans sergilemektedir. Dolayısıyla bu çalışmaların, öğrencilerin özgüven gelişimi üzerinde de son derece olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

3.1.6. Öğrencilerin Masterclass Edinimleri

Formun üçüncü sorusunda öğrencilere “Masterclassta neler öğrendikleri?” sorulmuştur. Öğrenciler masterclass çalışmalarının; keman ve yay tutuşu, yayın doğru ve etkili kullanımı, yay tekniklerinin doğru kullanımı, sol el parmaklarının tuşede doğru bir biçimde konumlandırılması, metronomla çalışma, notaların sürelerini doğru çalma, nüansları yapma gibi çeşitli teknik ve müzikal unsurları öğrenmelerine yardımcı olduğu ve katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin cevaplarında belirttikleri çeşitli fiziksel, teknik ve müzikal beceriler, keman çalmanın temel unsurlarından bazılarıdır. Dolayısıyla masterclass çalışmalarının öğrencilerin derslerde kazanmış oldukları çeşitli becerilerin pekiştirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler farklı bir eğitimcinin bakış açısını görerek, yeni öğrenme-öğretme yöntemleriyle tanışmaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin yaptıkları yorum ve eleştirilerin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin masterclass sırasında neler öğrendiklerine dair düşüncelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Yay kullanımı ve tutuşuyla ilgili bilgiler öğrendim”, “Duruşumun daha dik olması ve pozisyon geçişlerimin net olması gerektiğini öğrendim”, “Metronomla

çalışmam gerektiğini anladım”, “2. Pozisyon çalarken daha dikkatli olmam gerektiğini, staccato çalarken daha kesik kesik çalmam gerektiğini ve sağ elime dikkat etmem gerektiğini anladım”, “Piyano ve forte yazan yerlere dikkat etmem gerekiyor.”

Bu örneklerin yanı sıra öğrencilerin, “ Öğretmen biraz daha kendime güvenli çalmamı söyledi”, “Daha cesur çalmam gerekiyor”, “Daha özgüvenli çalmalıyım” gibi ifadelerinden hem kendilerine özeleştiri yaptıkları hem de rahat bir performans sergileme, kendine güvenerek çalma gibi artistik beceri sayılabilecek unsurlarında önemini fark ettikleri anlaşılmaktadır.

CAKA’nın yaşam boyu öğrenme felsefesini esas alması sebebiyle; öğrencilerin yaş, yetenek, algı ve öğrenme kapasitesi bakımından homojen bir yapıda olmadığı görülmektedir. 3 ayda bir düzenlenen masterclassta uzun süredir keman çalan yetişkin öğrenci de, henüz 3 ay önce kemana başlamış 7 yaş öğrenci de performans sergilemektedir. Dolayısıyla bu formda geniş bir öğrenci yelpazesine tek tip soruların yöneltilmesi sonucunda, elde edilen veriler de çok çeşitli olmuştur. Örneğin; aynı şubede farklı yaşlarda olan ve farklı sürelerdir keman eğitimi alan iki öğrencinin yanıtları şu şekildedir:

“Daha çok çalışmam gerekiyor. Planlı ve düzenli bir şekilde ilerlemek çok önemli.” (24 Yaş, Keman Çalma Yılı: 5-6).

“Kemanı nasıl tutmam gerektiğini öğrendim” (6 yaş, Keman Çalma Yılı: 1-2).

Yukarıda 24 yaşındaki öğrencinin masterclass sonrasında daha sistemli ve planlı bir şekilde çalışmalar yapması gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Aynı şubede eğitim alan ve keman çalmaya yeni başlayan 6 yaşındaki öğrencinin ise masterclassta keman ve yay tutmaya yönelik bir çalışma yaptığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak seviye ve yaş gruplarının değişkenlik göstermesine rağmen, öğrencilerin sorulara vermiş oldukları yanıtlardan masterclassın tüm bireyler üzerinde olumlu bir etki sağladığı anlaşılmaktadır.

3.1.7. Masterclassta Öğrencilerin Kendilerini Başarılı Buldukları Beceriler

Formun dördüncü sorusu “Masterclassta çalarken başarılı olduğum becerilerim nelerdir?” şeklindedir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlarda büyük bir bölümünün kendilerini “entonasyon” yani ses temizliği konusunda başarılı buldukları görülmektedir. Konuyla ilgili olarak şu tarz yorumlar yapılmıştır:

“Temiz ses çıkarmakta başarılıyım”, “Sesleri temiz ve ritimlere uyarak çaldım”, “Öğretmen sesleri temiz bastığımı söyledi”, “Notaları ve pozisyonları doğru bastım, pes ya da tiz çalmadım.”

Öğrencilerin büyük bir bölümünün kendilerini “entonasyon” konusunda başarılı bulmaları ilgi çekici bir durumdur. Nitekim perdesiz bir çalgı olan kemanda doğru entonasyonu elde etmek zor bir süreçtir. Bu durumun masterclass sürelerinin çok uzun olmamasından ve eğitimcilerin genel olarak entonasyondan ziyade daha çok temel teknik sorunlar (duruş, keman tutuşu, yay tutuşu vb.) üzerinde durmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebepten öğrenciler doğru entonasyonla çalmaları bile eğitmen tarafından uyarılmadıkları için, masterclassta bu konuda kendilerini başarılı varsaydıkları düşünülmektedir.

Öğrencilerin ayrıca “nota okumayabilme” konusunda da kendilerini başarılı buldukları görülmektedir. Notaları tanıma, dizekteki yerlerini bilme ve notaları okuma konusunda sorun yaşamadıklarını düşünmektedirler. Bu durumun, CAKA’da öğrencilerin keman eğitiminin yanında solfej-teori eğitimiyle de desteklenmeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çalgı eğitiminde, öğrencilere temel müzik teorisi bilgilerinin verilmesi ve çalgıyı öğrenmeye destek olacak bir altyapı kazandırılması da önemli görülmektedir. Dolayısıyla CAKA’da keman eğitiminin yanında teorik bilgilerin de kazandırılmasının önemsendiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin cevapları arasında öne çıkan diğer ifadelerden ise, ritimleri doğru çalma ve ezber çalma konularında kendilerini başarılı buldukları dikkat çekmektedir.

3.1.8. Masterclassta Öğrencilerin Zorlandıkları Beceriler

Formun beşinci sorusu “Masterclassta çalarken nelerde zorlandım?” olarak düzenlenmiştir.

Bu soruya yönelik verilen yanıtlara bakıldığında, özellikle yay kullanımına ilişkin problemlerin daha çok öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin birçoğu legato çalma (bağlı çalma) becerisinde yaşamış oldukları zorlukları şu şekilde belirtmiştir:

“İlk başlarda yapabiliyorum fakat sonlarda art arda 4 bağlı geldiği için zorlandım”, “6 bağlılarda zorlandım”, “Yayı kısa çalmaya alışkın olduğum için, yayı uzatmakta zorlandım.”

Detache ve legato (bağlı çalma) tekniği keman çalmada en temel iki sağ el tekniği olarak bilinmektedir. Genellikle keman eğitiminin başlangıcında bu iki temel tekniğin öğretimine yönelik çalışmalara sıklıkla yer verilmektedir. Öğrencilerin bu teknikleri doğru bir şekilde uygulayabilmesi için, sağ el parmaklarını yay üzerinde doğru bir şekilde konumlandırması ve bilek-dirsek-omuz koordinasyonunu sağlayarak yay kullanmada hakimiyet kazanması gerekmektedir. Dolayısıyla yayın etkin bir şekilde kullanılabilmesi ve yay tekniklerinin doğru bir şekilde uygulanabilmesi bireyden bireye göre değişkenlik gösterebilmekte ve uzun zamana ihtiyaç duyulabilmektedir.

Öğrencilerin yanıtlarında öne çıkan diğer ifadeler ise başlıca olmak üzere; sol elin konumlandırılması, parmakların tuşe üzerinde konumlandırılması, doğru perdelere basma ve pozisyon geçişleri olmak üzere sol el tekniklerini kapsayan problemlerle ilgilidir.

Ayrıca 4 öğrencinin “Çok fazla zorlandığım bir şey olmadı”, “Hiçbir şeyde zorlanmadım” gibi ifadelerinden masterclassta çalarken oldukça rahat hissettikleri, 3 öğrencinin ise “Heyecanlandım, ellerim titredi. Ondan dolayı pozisyonlarım tiz oldu”, “Heyecandan çalamadım”, “Heyecanlı olduğum için aksamlar gerçekleşti” gibi yine performans sırasında heyecan ve kaygı yaşadıklarını belirten ifadeleri dikkat çekmektedir.

“Hızlı yerlerde zorlandım”, “Notaları takip etmekte zorlandım” gibi birkaç ifadeden ise bazı öğrencilerin masterclassta çalarken sağ el ve sol eli eş zamanlı ve gerekli hızda kullanmada ve nota takibinde zorlandıkları tespit edilmiştir.

3.1.9. Masterclassta Öğrencilerin Karşılaştıkları Beklenmedik Durumlar

Formda öğrencilere yöneltilen altıncı soru ise “Masterclassta çalarken beklenmedik nelerle karşılaştım?” şeklindedir.

Bu soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar çoğunlukla beklenmedik bir durumla karşılaşmadıkları yönündedir. Öğrencilerin küçük bir bölümünün ise ; “*Tek başıma olduğum zaman daha güzel çalıyordum*”, “*Heyecanımdan ötürü çalamadım bu cidden moral bozucu, evde bu kadar çalıştığım parçayı nasıl çalamam*”, “*Heyecanlı olduğum için sesler birbirine karıştı*” gibi ifadelerinden masterclass esnasında kaygı yaşamayı ve heyecanlı olmayı beklemedikleri anlaşılmaktadır.

CAKA’ya düzenli olarak devam eden tüm öğrenciler 3 ayda bir gerçekleşen rotasyon masterclasslara katılmakta ve farklı bir eğitimeye performanslarını sergilemektedir. Bu sayede öğrencilerin zaman içerisinde bu tarz çalışmalara alışmış olmaları sebebiyle kendilerini topluluk önünde keman çalarken daha rahat hissettikleri düşünülmektedir.

3.1.10. Masterclassa Katılmanın Katkıları Üzerine Öğrenci Görüşleri

CAKA Masterclass formunun son sorusunda ise öğrencilerden masterclassta çalmanın kendilerine ne katkıları olduğunu açıklamaları istenmiştir.

Bu soruya yönelik öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında, masterclassa katılmanın keman çalma motivasyonları üzerinde oldukça olumlu katkıları olduğunu belirttikleri görülmektedir. Özellikle kendine daha fazla güvenerek çalmak, özgür hissederek çalmak, çalarken daha cesur olmak, konserden önce performansı pekiştirmek, farklı bir bakış açısı edinmek vb. ifadeler dikkat çekmektedir. Örnek olarak aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir:

“Özgürce çalmak ve utanmamak gibi katkıları oldu”, “Kendime güvenim arttı ve daha güzel çalmaya başladım”, “Yeni öğretmenlerle çalıştığım için değişik bakış açılarına göre hareket ettim”, “Kendimi daha da geliştirme şansım oldu. Artık daha rahat ve güvenerek çalışıyorum”, “Daha cesur çalmayı ve bileğimi düzgün tutmayı öğrendim”, “Kendi çalışıma daha iyi konsantre oldum”, “Diğer öğrencilerin yaptığı ve yapamadığı şeyleri görmek bana farklı bakış açıları

kazandırdı”, “Başka bir öğretmenin ya da kişinin benim hakkımda düşündüklerini öğrendim”.

Öğrencilerin yanıtlarında masterclassta çalmanın özgüvenlerini arttırdığını belirtmeleri özellikle dikkat çekmektedir. CAKA’da az sayıda yetişkin öğrencinin bulunmasıyla beraber, öğrencilerin yaşlarının genellikle 6-14 yaş arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaşlardaki öğrencilerden kendinden emin bir şekilde topluluk önünde performans sergilemeleri beklenmektedir. Bu durumun yetişkin bir birey olduklarında da toplum önünde sunuş yapma, konuşma yapma, performans sergileme vb. durumlara olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak CAKA’da öğrencilerin çoğunun masterclass çalışmaları ve Cihat Aşkın’ın şube ziyaretleri dışında kendi öğretmenleri ile eğitimlerine devam ettikleri bilinmektedir. Dolayısıyla aynı öğretmenle gerçekleşen uzun süreli çalışmalar neticesinde, öğrenci öğretmene alışmakta, öğrenci-öğretmen samimiyeti artabilmektedir. Bu durum kimi zaman öğretmenin geri bildirimlerinin öğrenci tarafından göz ardı edilmesine ve öğrencinin yeteri kadar çalışmamasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin masterclass çalışmalarında yakından tanımadıkları ve bilmedikleri bir öğretmenin, kendi öğretmenlerinin görüş ve yönlendirmelerine benzer yorumlarda bulunması önemli görülmekte ve öğrencilerin bu sayede daha özenli çalışmaya teşvik edilebileceği düşünülmektedir.

3.2. TOPLULUK ÇALIŞMALARI AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU UYGULAMASINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Tablo 6. Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formuna Ait Demografik Bilgiler

Öğrenci Sayısı	Yaş Aralığı	Keman Çalma Yılı
30	8-18 Yaş	6 Ay - 7 Yıl

“Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu”, öğrenci sayısının fazla olması ve uzun süredir topluluk çalışmalarının yapıldığı bir şube olması dolayısıyla yalnızca Afyonkarahisar CAKA’da uygulanmıştır. Afyonkarahisar CAKA şubesinin 5 yıldan beri aktif olarak çalışmalarını sürdürdüğü ve 3 yıldan beri düzenli olarak

orkestra ve solfej dersleri yürüttüğü tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamaya orkestra çalışmasında bulunan 30 öğrenci katılmıştır.

Uygulamada öğrenciler birbirleriyle eşleştirilmiş ve eşleştirilen öğrencilerin keman çalma yılı ve yaşları bakımından birbirleriyle yakın olmalarına dikkat edilmiştir. Orkestra çalışmalarında aynı nota sehpasını kullanıp yan yana oturan öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu sayede orkestra çalışmalarında yanındaki arkadaşını gözlemleme fırsatı bulmuş öğrenciler birbirlerini değerlendirmişlerdir. Formu uygulayan öğrencilerin yaşları 8-18 arasındadır. Keman çalma süreleri 6 ay ile 7 yıl arasında değişkenlik göstermektedir (Tablo 6). Akran değerlendirmede eşleştirilen öğrencilerin yaş ve keman çalma yılları ise Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formunda Eşleştirilen Öğrenci Grupları

Sıra No	Öğrencinin Yaşı	Akranının Yaşı	Öğrencinin Keman Çalma Yılı	Akranı'nın Keman Çalma Yılı
1	10	10	6 Ay	6 Ay
2	14	13	5 Yıl	3 Yıl
3	16	15	6 Yıl	7 Yıl
4	13	10	3 Yıl	4 Yıl
5	11	11	2 Yıl	1 Yıl
6	12	9	4 Yıl	2 Yıl
7	8	10	2 Yıl	2 Yıl
8	12	18	6 Yıl	6 Yıl
9	10	9	3 Yıl	3 Yıl
10	10	10	1 Yıl	1 Yıl
11	14	14	6 Yıl	3 Yıl
12	9	9	6 Ay	3 Ay
13	13	10	3 Yıl	3 Yıl
14	12	11	3 Yıl	2 Yıl
15	14	16	5 Yıl	4 Yıl

Formda öğrenciye, eşleştirilmiş olduğu arkadaşının toplu çalışmalardaki davranışlarını kendi gözünden değerlendirmesine yönelik 10 önerme sunulmuştur. Önermeleri okuyup, arkadaşı için görüşü tamamen olumluysa “Her zaman”, kimi

zaman olumlu kimi zaman olumsuzsa “Bazen”, tamamen olumsuzsa ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemesi istenmiştir.

Uygulama sonucunda, 30 öğrenci içerisinde 11 öğrencinin arkadaşını değerlendirirken, 10 önermenin hepsi için “Her zaman” seçeneğini işaretlediği belirlenmiştir. Dolayısıyla söz konusu 11 öğrencinin eşleştirildiği arkadaşının çalışmalara katılımını tamamıyla olumlu olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca akran değerlendirme formunda 30 kişi içerisinde tamamen olumsuz görüş belirten öğrencinin olmadığı tespit edilmiştir. Dikkat çeken diğer bir nokta ise, formda kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin davranışlarına daha eleştirel yaklaşılmasıdır.

“Çalışmalara gönüllü olarak katılır” önermesine yönelik ise 10 öğrencinin arkadaşı için “Bazen” seçeneğini işaretlediği dikkat çekmektedir. Buna göre değerlendirme yapan 10 öğrenci, arkadaşının orkestra çalışmalarına her zaman gönüllü ve isteyerek katılmadığını düşünmektedir. Bu durumun orkestra çalışmalarının hafta içi Cuma günü akşam saatlerinde yapılması ve öğrencilerin okul çıkışı çalışmalara katılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Hafta içinin son gününde öğrenciler tüm haftanın yorgunluğuyla çalışmaya katılmaktadırlar, dolayısıyla bu durumun isteksiz olmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir.

“Çalışmalara eksiksiz katılır” önermesinde yine “Bazen” seçeneğinin sıklıkla işaretlenmiş olduğu dikkat çekmektedir. 10 öğrenci eşleştirildiği arkadaşının çalışmalara; nota, nota sehпасı, kalem, silgi vb. gerekli araç gereçleri kimi zaman getirmediğini belirtmiştir.

Yine 10 öğrenci arkadaşı için “Çalışmalara zamanında katılır” önermesinde “Bazen” seçeneğini işaretlemiştir. Bu öğrencilerin yanıtlarına göre, arkadaşları zaman zaman çalışmalara geç kalmaktadır. Topluluk çalışması olarak gerçekleştirilen Afyonkarahisar CAKA Orkestra çalışmaları önceden belirlendiği üzere Cuma akşamları saat 18.00’ da başlamaktadır. Orkestra çalışmalarına katılan bireyler arasında okullarında sabah, öğlen ya da tam gün öğrenim gören öğrenciler bulunmaktadır. Özellikle öğlenci olan öğrencilerin okullarından geç saatlerde çıkmaları sebebiyle çalışmalara zaman zaman geç katıldıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin birçoğunun ellerinde olmayan sebeplerden ötürü çalışmalara geç katıldıkları anlaşılmaktadır.

“Grup arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır”, “Arkadaşlarına karşı olumlu bir dil kullanır” ve “Verilen aralarda arkadaşlarına ve çevresine karşı saygılıdır” önermelerinde ise öğrencilerin eşleştirildiği arkadaşının, arkadaşlarına ve çevreye duyduğu saygı düzeyini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu üç farklı önermenin her biri için 2 kez “Bazen” seçeneğinin işaretlenmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca “Çalışmalarda öğretmene karşı saygılıdır” önermesi için sadece 1 kişinin “Bazen” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen yanıtlar sonucunda, az sayıda da olsa bazı öğrencilerin eşleştirildiği arkadaşını; arkadaşlarına, öğretmene ve çevreye karşı yeterince saygılı bulmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan toplu çalışmaların kalabalık bir sınıf ortamıyla benzerlik gösterdiği düşünülürse, bazı öğrencilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkması muhtemel gözükmektedir.

“Çalışma sonrasında yapılan sosyal etkinliklere katılır” önermesi için 2 kişinin, “Dersliğin temizliğine özen gösterir” önermesi için 1 kişinin “Bazen” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Geriye kalan “Gerektiğinde arkadaşlarına yardım eder” önermesi için ise olumsuz görüş bildirilmemiştir.

CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımı bünyesindeki topluluk çalışmaları işbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı ortamlar olarak önemli görülmektedir. Afyonkarahisar CAKA şubesinde öğrencilere uygulanan “Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu” sonuçlarına göre, uygulamaya katılan öğrencilerin arkadaşlarına karşı genel olarak olumlu ve yapıcı düşünceler sergiledikleri görülmektedir. Dolayısıyla topluluk çalışmalarında Afyonkarahisar CAKA şubesi öğrencilerinin iş birliği içerisinde oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür.

3.3. TETRAKORT ÖZ YETERLİK BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU UYGULAMASINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Yaklaşımın temel unsurlarından tetrakortlara yönelik “Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu” geliştirilerek, öğrencilerin tetrakortları kavrama becerilerini kendi gözlemlerinden değerlendirmeleri hedeflenmiştir. Formda öğrencilerin tetrakortlara yönelik bilgi ve becerileri; Bilişsel Hedefler, Duyuşsal Hedefler, Devinişsel Hedefler ve Sezgisel Hedefler olmak üzere dört öğrenme alanında incelenmiştir.

Tablo 8. Tetrakort Formu Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Keman Çalma Yılları

Keman Çalma Yılı	Öğrenci Sayısı
0-1 Yıl	4
1-2 Yıl	9
3-4 Yıl	6
5-6 Yıl	8
7 ve Üzeri Yıl	1
Toplam	28

Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu, Afyonkarahisar CAKA şubesinde 28 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen demografik verilere göre, öğrencilerin yaşları 8-18 yaş arasında, keman çalma süreleri ise 3 ay-7 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Öğrencilerin keman çalma yılları yukarıda Tablo 8’de verilmiştir. Özellikle ilkokulda öğrenim gören daha küçük yaşlardaki öğrencilerin formları öğretmenleri yardımıyla doldurmaları sağlanmıştır.

Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formunda öğrencilerin yaklaşımda öğretilen temel dört tetrakort olan Majör, Minör, Kürdi ve Hicaz’ı kavrama düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Bilişsel hedeflere yönelik öğrencilerin tetrakortların aralıklarını söyleyip söyleyemediğini, duyuşsal hedeflere yönelik öğrencilerin tetrakortları duyduğunda algılayıp algılayamadığını, devinişsel hedeflere yönelik öğrencilerin tetrakortları boş tel üzerinden, 1.2.3.4. parmaklar üzerinden, herhangi bir ses üzerinden ve de tüm pozisyonlarda çalıp çalamadığını, sezişsel hedeflere yönelik ise öğrencinin dinlemiş olduğu eserlerde tetrakortları sezip sezemediğini tespit etmek hedeflenmiştir. Öğrencilerden bu hedeflere yönelik önermeleri okuyup kendilerini değerlendirerek, “Evet” ya da “Hayır” seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir.

Elde edilen verilere göre 28 öğrenci içerisinde 5 öğrenci, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezişsel olmak üzere dört hedef alanında da kendilerini tümüyle yeterli bulmaktadır. Bu öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde biri hariç dördünün 15-18 yaş aralığında olduğu ve 5 seneden fazladır keman çalarak CAKA bünyesinde eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Diğer bir öğrenci ise 10 yaşındadır ve 4 senedir CAKA’da keman eğitimine devam etmektedir.

Öğrencilerin demografik bilgilerine bakıldığında CAKA'ya yeni dahil olmuş 3-6 ay'dır keman çalan bireylerin de uygulamada yer aldığı görülmektedir. Kısa süredir keman eğitimi alan bu öğrenciler dört hedef alanında eksikliklerini belirten yanıtlar vermişlerdir. Bilişsel hedeflere yönelik bu öğrenciler “Tetrakortların aralıklarını söyleme” konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Yine duyuşsal hedeflere yönelik, “Majör, Minör, Kürdi ve Hicaz Tetrakortlarını Duyarsam Tanırım” önermelerine “Hayır” yanıtını vermişlerdir. Devinişsel hedeflere yönelik ise “ Minör, Hicaz, Kürdi Tetrakordu Boş Tel Üzerinden Çalma” da bu öğrencilerin kendilerini yeterli bulmadıkları görülmektedir. Buna rağmen, söz konusu öğrencilerin majör tetrakordu boş tel üzerinden çalabildiklerini belirtmeleri dikkat çekmektedir. Keman eğitiminde birçok öğreti ve yaklaşımda başlangıçta genellikle boş teller üzerinde majör aralıklar öğretilmekte, daha sonrasında minör aralıklara geçilmektedir. Aynı şekilde, CAKA’ da tetrakort öğretiminde de dahil olmak üzere öncelikli olarak majör dizilerin öğretildiği anlaşılmaktadır.

“Bilişsel Hedefler” alanında 1 yıldan az süredir keman eğitimi alan 2 öğrenci dışında öğrencilerin tamamı tetrakortların aralıklarını söyleyebildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin neredeyse tamamının tetrakortların aralıklarını bildiği anlaşılmaktadır.

“Duyuşsal Hedefler” alanında ise yine 1 yıldan az süredir keman eğitimi alan 2 öğrenci “Minör, Hicaz ve Kürdi Tetrakordu duyarsam tanıyabilirim” önermelerine olumsuz yanıt vermiştir. Bu öğrencilerin “Majör Tetrakordu duyarsam tanıyabilirim” önermesine ise olumlu yanıt verdikleri dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin majör tetrakordu daha kolay tanıyabildikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin keman eğitiminin ilk zamanlarında genel olarak majör aralıklarda çalışmalar yapmaları ve majör tonlarda etütler, parçalar öğrenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Böylelikle majör tetrakort duyuşsal olarak da öğrencilere tanıtık gelmektedir.

“Devinişsel Hedefler” alanında tetrakortların herhangi bir ses üzerinden ve tüm pozisyonlarda çalınabilmesi konusunda 28 öğrenciden 21’ inin kendisini yeterli görmediği bilgisine ulaşılmıştır. Söz konusu 21 öğrencinin tamamına yakını ise, boş teller ve 1.2.3.4. parmaklar üzerinden tetrakortları çalabildiklerini belirtmişlerdir.

“Sezişsel Hedefler” alanında ise öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının kendilerini yeterli görmediği anlaşılmaktadır. 28 öğrenci içerisinde 22’si “Dinlemiş olduğum bir eserde majör, minör, kürdi, hicaz tetrakordu sezebilirim” önermeleri için “Hayır” seçeneğini işaretlemiştir. Bu veriden öğrencilerin dinledikleri eserlerde tetrakortları fark etme ve seçmeye yönelik sezgisel algılarını yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. Yalnızca 5 seneden fazladır keman çalan 6 öğrenci dinledikleri eserlerde tetrakortları sezebildiklerini belirtmişlerdir. Tetrakortları sezebildiklerini belirten 6 öğrencinin beyanlarını doğrulamak amacıyla bu öğrencilere tetrakorlar ayrıca dinletirilerek sezip sezemedikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin kendilerinin de ifade ettikleri üzere tetrakortları sezebildikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada tetrakortları sezmeye yönelik uzun yıllar süren çalma pratiğinin önemli olduğu görülürken, öğrencilerin daha fazla eser tanımaları ve dinlemelerinin de gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin CAKA’ya herhangi bir sınav ya da seçmeye katılmadan dahil olmaları dolayısıyla müzikal algı ve yetenek düzeyleri sınırlı olabilmektedir. Bu durumun öğrencilerin sezışsel beceri alanında kendilerini yeterli bulmamalarıyla alakalı olabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, öğrencileri sezgisel algılamalarını geliştirecek nitelikli eserler dinlemeye teşvik etmenin, hem tetrakorları kavramalarına yardımcı olacağı hem de farklı eserler tanımlarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen veriler sonucunda, tetrakortlarda bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezışsel hedeflere yönelik öğrencilerin öz yeterlik becerisi düzeylerinin keman çalma yılı ve CAKA’ya katılma yıllarıyla paralellik gösterdiği saptanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin tetrakortlara yönelik öz yeterlik becerileriyle keman çalma süreleri ve CAKA’da bulunma süreleri arasında doğru bir orantı olduğunu söylemek mümkündür.

3.4. DÖNEM SONU KONSERLERİNE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK) UYGULAMASINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

CAKA dönem sonu konserlerine yönelik hazırlanan “Dereceli Puanlama Anahtarı Formu” 4 CAKA şubesinde (Afyonkarahisar, Manisa, Beşiktaş ve

Trabzon) eğitim alan 60 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin dağılımında, CAKA felsefesinin temel unsurlarından dolayı cinsiyet, yaş, keman çalma yılı ve CAKA' ya katılma yılı açısından homojenlik yoktur. 60 öğrenci içerisinde 15 erkek, 45 kız öğrenci bulunmaktadır.

Dereceli Puanlama Anahtarı; Afyonkarahisar, Beşiktaş, Trabzon CAKA şubelerinde gerçekleşen 2018 yılı 1. dönem sonu konserlerinde, Manisa CAKA şubesinde ise 2. dönem sonu konserinde uygulamıştır. Konserde performans gösteren her bir CAKA öğrencisi kendi şube eğitimcileri tarafından değerlendirilmiştir. Anahtardaki puan seçenekleri1(Ciddi Eksiklikleri Var), 2 (Geliştirilmesi Gerekir), 3 (İyi), 4 (Çok iyi) şeklinde düzenlenmiştir. Böylece Fiziksel ve Teknik Beceriler kriterleri 6 alt boyuttan olmak üzere 28 puan, Müzikal Beceriler kriterleri 6 alt boyuttan olmak üzere 28 puan, Performans Artistik Beceriler kriterleri ise 2 alt boyuttan olmak üzere 8 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

3.4.1. Demografik Bilgiler

Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11'de CAKA dönem sonu konseri dereceli puanlama anahtarı uygulamasından elde edilen demografik verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Cinsiyet Frekans Dağılımları

Cinsiyet	f	%
K	45	75
E	15	25
Toplam	60	100

Yukarıda Tablo 9'da belirtildiği üzere araştırmaya katılanların %75'i kız, %25'i erkek öğrencidir. Buna göre, CAKA bünyesinde kız öğrencilerin keman çalmaya yönelimlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Keman Çalma Yılı Frekans Dağılımları

Keman Çalma Yılı	f	%
1 Yıldan Az	6	10
1-2 Yıl	20	33,3
3-4 Yıl	18	30
5-6 Yıl	12	20
7 ve Üzeri Yıl	4	6,7
Toplam	60	100

Tablo 11. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Yaş ve CAKA Yılı Ortalama Değerleri

Kriterler	Ortalama $\pm$ S. Sapma	Ortanca (Min-Mak)
Yaş	11,7 $\pm$ 3,3	11 (6-24)
CAKA Yılı	2,6 $\pm$ 1,5	2 (1-6)

Yukarıda Tablo 10’da keman çalma yılı dağılımları, Tablo 11’de ise yaş ve CAKA yılı ortalama değerleri verilmiştir. Katılan öğrencilerin yaş ortalama değerleri 11,7 olarak tespit edilmiştir. CAKA yılı ortalama değeri ise 2,6’ dır. Keman çalma yılı incelendiğinde ise %10’unun 1 yıldan daha az süredir, %33,3’ünün 1-2 yıldır, %30’unun 3-4 yıldır, %20’sinin 5-6 yıldır, %6,7’sinin de 7 yıl ve 7 yıldan fazladır keman çaldığı anlaşılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde %56,7 oranla öğrencilerin yarısından fazlasının en az 3 yıldır keman çaldığı anlaşılmaktadır. Keman çalmanın zorluğu ve uzun yıllar süren sistemli bir eğitim süreci gerektirdiği bilinen bir gerçektir. Özellikle keman öğretiminin başlangıç düzeyinde karşılaşılan zorluklar, düzenli çalışma ve pratik yapma gerekliliği, öğrencinin motivasyonunun düşmesine, çalgıdan soğumasına ve hatta çalmayı bırakacak duruma gelmesine bile sebep olabilmektedir. Dolayısıyla CAKA’da belirli bir süredir keman çalan bireylerin bulunması önemli görülmektedir. Bu durumdan bireylerin devamlılık konusunda genel olarak istikrarlı oldukları anlaşılmaktadır.

3.4.2. Dereceli Puanlama Anahtarı Fiziksel ve Teknik Beceriler, Müzikal Beceriler, Performans Artistik Becerilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 12. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Frekans Dökümleri

Beceri Alanları		Ciddi Eksiklikleri Var	Geliştirilmesi Gerekir	İyi	Çok İyi
Fiziksel ve Teknik Beceriler	Duruş	1 (1,7)	8 (13,3)	30 (50)	21 (35)
	Tutuş	0 (0)	14 (23,3)	31 (51,7)	15 (25)
	Sağ Elin Yay Üzerinde Konumlandırılması	0 (0)	10 (6,7)	39 (65)	11 (18,3)
	Sol Elin Tuşe Üzerinde Konumlandırılması	2 (3,3)	15 (25)	29 (48,3)	14 (23,3)
	Sağ Eli Kullanma	0 (0)	14 (23,3)	33 (55)	13 (21,7)
	Sol Eli Kullanma	0 (0)	16 (26,7)	31 (51,7)	13 (21,7)
	Sağ ve Sol El Koordinasyonu	0 (0)	15 (25)	31 (51,7)	14 (23,3)
Müzikal Beceriler	Notayı Doğru Çalma	1 (1,7)	19 (31, 7)	17 (28,3)	23 (38,3)
	Sesi Temiz Üretme	1 (1,7)	7 (11,7)	38 (63,3)	14 (23,3)
	Tartımsal Doğruluk	0 (0)	5 (8,3)	37 (61,7)	18 (30)
	Tempoda Çalma ve Tempoda Tutarlılık	1 (1,7)	8 (13,3)	30 (50)	21 (35)
	Sesi Kaliteli Üretme	2 (3,3)	15 (25)	29 (48,3)	14 (23,3)
	Müzikal İfade Bakımından Etkili Çalma	2 (3,3)	13 (21,7)	33 (55)	12 (20)
Performans Artistik Beceriler	Başlama ve Bitişte Selam Verme	1 (1,7)	3 (5)	35 (58,3)	21 (35)
	Özgüveni Yerinde Çalma	0 (0)	11 (18,3)	33 (55)	16 (26,7)

Dereceli Puanlama Anahtarı Fiziksel ve Teknik Becerilere Yönelik Bulgular

“Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı”nda Fiziksel ve Teknik Beceriler; duruş, tutuş, sağ elin yay üzerinde konumlandırılması, sol elin tuşe

üzerinde konumlandırması, sağ eli kullanma, sol eli kullanma ve sağ ve sol el koordinasyonu olmak üzere 7 başlık altında değerlendirilmiştir.

“Duruş” becerisi için CAKA eğitimcileri değerlendirmelerinde 60 öğrenci içerisinde 51 öğrenci için “İyi ve “Çok iyi” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu veriden öğrencilerin büyük bir bölümünün performanslarında doğru bir duruş sergiledikleri sonucuna varılabilir. Eğitimciler, 8 öğrencinin ise duruş becerisini geliştirmesi gerektiğini, sadece 1 öğrencinin ise duruşunda ciddi eksiklikler olduğunu belirtmiştir.

“Tutuş” becerisinde, 46 öğrenciyi başarılı bulduklarını, 14 öğrencinin ise keman tutuşunu geliştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimcilerin “Ciddi eksiklikleri var” seçeneğini işaretlemedikleri dikkat çekmektedir. Dolayısıyla genel olarak öğrencilerin keman tutuşunda sorun yaşamadıkları düşünülmektedir.

“Sağ Elin Yay Üzerinde Konumlandırılması” yani yay tutuşu bakımından verilen puanlarda, yine 50 öğrencinin bu beceri alanında başarılı bulunduğu belirtilmiştir. Öte yandan eğitimciler, geriye kalan 10 öğrencinin yay tutuşunu geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Sol Elin Tuşe Üzerinde Konumlandırılması Becerisi” nde 43 öğrenci yeterli bulunmuştur. Eğitimcilerin bu teknik beceri alanında, 15 öğrencinin gelişmesi gerektiğini, 2 öğrencinin ise ciddi eksikliklerinin bulunduğunu belirttikleri dikkat çekmektedir. Özellikle keman eğitiminde başlangıç düzeyinde sol elin keman tuşesi üzerinde doğru bir şekilde konumlandırılması ve parmakların doğru sesleri basmayı öğrenmesi kemanın perdesiz bir çalgı olması dolayısıyla zaman alabilmektedir. Bu süreçte çeşitli gam, egzersiz ve etüt çalışmalarının yapılması gerekmekte ve bu becerinin kalıcı olması ancak düzenli çalışmaların yapılmasıyla mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla 17 öğrencinin bu beceri alanında sorun yaşamaması şaşırtıcı değildir. Diğer bir taraftan, konserlerde performans sergileyen diğer 43 öğrenci ise bu konuda eğitimciler tarafından yeterli bulunmuştur.

“Sağ Eli Kullanma” ve “Sol Eli Kullanma” becerilerine ait verilerde ise oranların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin değerlendirmelerine göre; keman çalarken sağ eli ve sol eli kullanmada ciddi eksiklikleri olan öğrenci yoktur. Sağ eli kullanmada 33 öğrenci yeterli, sol eli kullanmada ise 31 öğrenci yeterli düzeyde bulunmuştur. Ayrıca sağ ve sol elini

kullanmada 13 öğrencinin çok iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında “Sağ Eli Kullanma” da 14 öğrencinin, “Sol Eli Kullanma” da ise 16 öğrencinin ise bu becerilerini geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı Müzikal Becerilere Yönelik Bulgular

“Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı”nda Müzikal Beceriler; notayı doğru çalma, temiz ses üretme, tartımsal doğruluk, tempoda çalma ve tempoda tutarlık, kaliteli ses üretme, müzikal ifade bakımından etkili çalma olmak üzere 6 başlıkta incelenmiştir.

Müzikal Beceriler kapsamında “Notayı Doğru Çalma” konusunda 60 öğrenci içerisinde 40 öğrenci yeterli düzeyde bulunmuştur. 19 öğrencinin ise bu beceri alanında gelişmesi gerektiği ve yalnızca 1 öğrencinin ise ciddi eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. Çalarken nota hataları yapan öğrencilerin solfej (nota okuma) konusunda eksikliklerinin bulunduğu düşünülmektedir.

CAKA’da şubelerin çoğunda keman dersi kapsamında nota okumaya da zaman ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı şubelerde toplu halde solfej eğitiminin verildiği bilinmektedir. “Notayı Doğru Çalma” konusunda 60 öğrenci içerisinde 20 öğrencinin belli sorunlar yaşadığı dikkate alındığında, özellikle keman eğitimine yeni başlayan öğrencilerin bu konuda daha fazla desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Müzikal Beceriler alanında değerlendirilen bir diğer alan ise “Sesi Temiz Üretme”dir. Eğitimcilerin verdikleri puanlara bakıldığında, bu konuda 60 öğrenci içerisinde 52 öğrenciyi başarılı buldukları tespit edilmiştir. “Sesi Temiz Üretme” becerisinde başarılı bulunan öğrenci sayısının oldukça fazla olması dikkate alındığında, öğrencilerin büyük bir bölümünün doğru perdelere basıp, doğru bir entonasyonla çalma konusunda sorun yaşamadıklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerden 7’ sinin bu beceriyi geliştirmesi gerektiği, sadece 1’inin ise ciddi eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir.

Müzikal Beceriler alanından “Tartımsal Doğruluk”ta ise öğrencilerin konserde seslendirdikleri parçalardaki ritim algıları ve parçadaki ritmik unsurları doğru seslendirip seslendirmedikleri değerlendirilmektedir Bu beceri alanında 60

öğrenciden 55'inin başarılı olduğu, 5' nin ise bu beceriyi geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla eğitimciler, bu beceri alanında öğrencilerin neredeyse tamamını yeterli bulmuş, ciddi eksiklikleri olan öğrenci bulunmadığını belirtmiştir.

Müzik eğitiminin önemli bir unsuru olan ritim kalıpları yani tartımlar, öğrencilere çalgı eğitiminin en başından bu yana öğretilmektedir. Elde edilen verilere göre, CAKA'da öğrencilerinin tartım kalıplarını bilme ve seslendirmede büyük ölçüde başarılı bulunduklarını söylemek mümkündür.

Müzikal Beceriler alanında değerlendirilen “Doğru Tempoda Çalma ve Tempoda Tutarlık” ta ise, öğrencilerin parçalarda belirtilen tempolara uygun çalıp çalmadıkları ve tempoyu yavaşlamadan ya da hızlanmadan tutarlı bir şekilde sürdürüp sürdürmedikleri değerlendirilmiştir. Bu beceri alanında 60 öğrenciden 51'i yeterli bulunmuş, geriye kalan 8 öğrencinin gelişmesi gerektiği, 1 öğrencinin ise ciddi eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. “Doğru Tempoda Çalma ve Tempoda Tutarlık” beceri alanı, “Tartımsal Doğruluk” beceri alanıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla öğrencilerin bu iki beceri alanından aldıkları puanlarda benzerlik olduğu görülmektedir.

Müzikal Beceriler alanı “Kaliteli Ses Üretimi” başlığında ise öğrencinin kemanıyla ürettiği sesin niteliğinin ne düzeyde olduğunu değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu beceri alanında, 60 öğrenci içerisinde 43'ü başarılı bulunmuş, geriye kalan 17 öğrencinin ise kaliteli ses üretmede sorunlar yaşadığı ve bu konuda gelişim göstermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda öğrenciler kemandan elde ettikleri sesin niteliğini artıracak yay çalışmaları yapmaya ve daha çok müzik dinlemeye teşvik edilebilir. Ayrıca yay kullanımına ilişkin kuvvet dengelerinin farkına varmalarını sağlama ve görsel kayıtlar üzerinden bu konuya dikkatlerini çekme gibi yöntemlerle de nitelikli ses üretme konusunda gelişimleri desteklenebilir.

“Müzikal Beceriler” alanındaki son başlık ise “Müzikal İfade Bakımından Etkili Çalma” dır. CAKA konser performanslarında öğrencilerden nüans terimleri, cümlemeler vb. müzikal unsurları öne çıkarmaları, müzikal ifadelere dikkat etmeleri beklenmektedir. Müzikal ifade bakımından etkili çalabilme, fiziksel ve teknik becerilerle de ilişkilidir. Dolayısıyla bu beceri alanında öğrencilerin başarılı olabilmesi için fiziksel ve teknik beceriler alanında da yeterli olmaları gerekmektedir. Bu beceri alanında 60 öğrenciden 45'i başarılı bulunmuş, 15'inin ise

sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin büyük bir bölümü konserde müzikal ifade bakımından etkili çalma konusunda başarılı bulunurken, bir bölümünün ise bu becerisini geliştirmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Dereceli Puanlama Anahtarı Performans Artistik Becerilere Yönelik Bulgular

“Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı” nda Performans Artistik Beceriler, “Başlama ve Bitişte Selam Verme ve Kılık Kıyafet”, “Özgüveni Yerinde Çalma” başlıkları altında incelenmiştir. Bu becerilerin aynı zamanda topluluk önünde konuşma, kendini ifade etme, sunum yapma vb. yeteneklerle de ilişkili olduğu düşünülmektedir.

“Başlama ve Bitişte Selam Verme ve Kılık Kıyafet” konusunda 60 öğrenciden 56’sı yeterli bulunmuştur. Ayrıca 3 öğrencinin bu konuda kendisini geliştirmesi gerektiği ve sadece 1 öğrencinin ise ciddi eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Buradan CAKA’da dönem sonu konserlerinde performans sergilemiş 60 öğrencinin neredeyse tamamının sahne adabına uygun davranışlarda bulunduğu görülmektedir.

“Özgüveni Yerinde Çalma” beceri alanında ise eğitimciler tarafından 60 öğrenciden 49’u yeterli görülmüştür. 11 öğrencinin ise bu becerisini geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sahne tecrübesi edinmenin, uzun süren sistematik çalışmalar gerektirdiği bilinen bir gerçektir. CAKA’ da öğrencilerin büyük bir bölümü amatör olarak keman çalmaktadır ve öncelikleri kendi okullarında aldıkları eğitimidir. Dolayısıyla daha nitelikli ve verimli çalışmalar yapılırsa öğrencilerin sahnede daha özgüvenli çalacakları düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Dönem Sonu Konserlerinde Dereceli Puanlama Anahtarıyla 4 farklı şubeden 60 öğrenci, keman çalmanın temel unsurları olan Teknik ve Fiziksel Beceriler, Müzikal Beceriler ve Artistik Beceriler açısından değerlendirilmiştir. Öncesinde de belirtildiği üzere CAKA’ya kabul edilirken öğrencilere herhangi bir yetenek sınavı yapılmamaktadır ve öğrencilerin büyük bir bölümü amatör amaçlarla keman eğitimini sürdürmektedir. Bu hususlar göz önünde tutulduğunda, öğrencilerin genel olarak tüm beceri alanlarında yeterli bir düzey sergiledikleri düşünülmektedir.

3.4.5. Cinsiyete Göre Beceri Değerlerinin Karşılaştırılması

Tablo 13. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Cinsiyete Göre Değerlerinin Karşılaştırılması

Beceri Kriterleri	Kız	Erkek	Test İstatistiği	p
Fiziksel ve Teknik Beceriler Puanı **	21,13 ± 4,37	20,87 ± 4,37	t= 0,205	0,839
Müzikal Beceriler Puanı **	18,24 ± 3,9	17,93 ± 4,18	t= 0,263	0,794
Performans Artistik Beceriler Puanı *	6 (3 - 8)	6 (4 - 8)	U= 319,0	0,738
Toplam Puan **	45,73 ± 8,75	45,27 ± 9,16	t= 0,177	0,86

U: Mann Whitney U test istatistiği, t: Bağımsız örnekler t testi istatistiği, *ortanca (min-mak), **ortalama ± s.sapma

Yukarıdaki Tablo 13'te belirtildiği üzere “Fiziksel ve Teknik Beceriler” ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (p=0,839). Kız öğrencilerde ortalama değer 21,13 iken erkeklerde 20,87 olarak elde edilmiştir. “Müzikal Beceriler” ortalama değerleri ise yine cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (p=0,794). Kız öğrencilerde ortalama değer 18,24 iken erkeklerde 17,93 olarak elde edilmiştir. Son olarak “Performans Artistik Beceriler” puanı ortanca değerlerinin de cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p=0,738). Katılım sağlayan hem kız hem de erkek öğrencilerde ortanca değer 6 olarak elde edilmiştir. Ayrıca elde edilen verilere göre, cinsiyet bakımından öğrencilerin aldıkları beceri puanlarında da herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak elde edilen toplam puan ortalama değerlerinde de yine cinsiyete göre farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (p=0,860). Kız öğrencilerde ortalama değer 45,73 iken erkeklerde 45,27 olarak elde edilmiştir. 100 üzerinden toplam puanda, kız öğrencilerde ortalama değer 76,2 iken erkeklerde 75,47'dir.

3.4.6. Keman Çalma Yılına Göre Beceri Değerlerinin Karşılaştırılması

Tablo 14. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Keman Çalma Yılına Göre Değerlerin Karşılaştırılması

Beceri Kriterleri	1 Yıldan Az	1-2 Yıl	3-4 Yıl	5-6 Yıl	7 ve Üzeri Yıl	Test İstatistiği	p
Fiziksel ve Teknik Beceriler Puanı *	18 (12 - 21) c	21 (14 - 23) c	21 (14 - 27) bc	25,5 (20 - 28) ab	28 (27 - 28) a	$\chi^2=26,692$	<0,001
Müzikal Beceriler Puanı *	16,5 (9 - 23) ab	17 (8 - 22) a	17,5 (12 - 24) a	22,5 (15 - 24) b	23,5 (23 - 24) b	$\chi^2=21,382$	<0,001
Performans Artistik Beceriler Puanı *	6 (4 - 6) ab	6 (3 - 7) a	6 (4 - 8) ab	8 (5 - 8) b	8 (7 - 8) b	$\chi^2=19,704$	<0,001
Toplam Puan *	39 (27 - 50)	43,5 (25 - 51) c	44,5 (35 - 59) bc	57 (41 - 60) ab	59 (58 - 60) a	$\chi^2=24,649$	<0,001
100 Puan Üzerinden Toplam Puan *	65 (45 - 83) c	72,5 (42 - 85) c	74 (58 - 98) bc	95 (68 - 100) ab	98,5 (97 - 100) a	$\chi^2=24,649$	<0,001

χ^2 : Kruskal Wallis test istatistiği, *Ortanca (min-mak), a-c: Her bir puan türü içinde aynı harfe sahip keman çalma yılları arasında fark yoktur

Keman çalma yılına göre, “Fiziksel ve Teknik Beceriler” ortanca değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$). 1 yıldan az keman çalanlar ile 1-2 yıl ve 3-4 yıldır çalanların ortanca değerleri arasında fark gözlemlenmemiştir. Benzer şekilde 5-6 yıldır keman çalanlar ile 7 yıl ve üzerinde çalanların ortanca değerleri arasında da fark yoktur. Fakat 7 yıl ve üzerinde çalanların ortanca değeri, 4 yıldan az keman çalanlardan daha yüksek elde edilmiştir. Dolayısıyla 7 yıl ve üzerinde keman çalanların “Fiziksel ve Teknik Beceri” puanları oldukça yüksek bulunmuştur.

“Müzikal Beceriler” puanı ortanca değerleriyle keman çalma yılı arasında yine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,001$). 1-2 yıldır ve 3-4 yıldır çalanlar arasında istatistiksel açıdan fark yoktur. Fakat 1-2 ve 3-4 yıldır keman çalanların ortanca değerleri 5-6 yıl ile 7 yıl ve üzerinde keman çalanlardan daha düşük elde edilmiştir. Dolayısıyla 5 yıl ve 5 yıldan fazladır keman çalan öğrencilerin müzikal beceri düzeyleri, 4 yıl ve 4 yıldan az keman çalanlara göre daha yüksek bulunmuştur

“Performans Artistik Beceriler” puanı ortanca değeri de keman çalma yılına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). 2 yıldan az keman çalanların ortanca değerleri 5 yıl ve 5 yıldan fazla keman çalanlardan daha düşük elde edilmiştir. Yine bu verilerden yola çıkarak, performans artistik becerilerin keman çalmanın ileri yıllarında daha ön plana çıktığını söylemek mümkündür.

Keman çalma yılına göre toplam puan ortanca değerleri de farklılık göstermektedir ($p<0,001$). 1 yıldan az keman çalanlar ile 1-2 yıl ve 3-4 yıl arası çalanların ortanca değerleri arasında fark olmadığı gözlemlenmiştir. 5-6 yıldır keman çalanlar ile 7 yıl ve üzeri çalanların arasında da fark yoktur. Fakat 7 yıl ve 7 yıldan fazla keman çalanların ortanca değeri 4 yıl ve 4 yıldan az keman çalanlardan daha yüksek elde edilmiştir.

Öğrencilerin toplam beceri puan değerleri incelendiğinde ise keman çalma yıllarıyla puanları arasında paralellik olduğu gözlenmiştir. Özellikle 7 yıl ve 7 yıldan fazla keman çalanların puan değerleri oldukça yüksek bulunmuştur. 5 sene ve 5 seneden fazladır keman çalan bireylerin beceri puanlarının ise 4 sene ve altında keman çalan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.7. CAKA Yılı ile Beceri Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 15. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı CAKA Yılı İle Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Beceri Kriterleri	Katsayısı	CAKA Yılı *	CAKA Yılı **
Fiziksel ve Teknik Beceriler Puanı	r	0,485	0,562
	p	<0,001	<0,001
Müzikal Beceriler Puanı	r	0,395	0,456
	p	0,002	<0,001
Performans Artistik Beceriler Puanı	r	0,477	0,485
	p	<0,001	<0,001
Toplam Puan	r	0,483	0,548
	p	<0,001	<0,001

*r: kısmi korelasyon katsayısı, **r: normal korelasyon katsayısı

Kısmi korelasyon sütununda bireylerin yaşları kontrol altına alındığında yani yaşın etkisi arındırıldığında CAKA yılı ile puanlar arasında orta düzey anlamlı bir

ilişki tespit edilmiştir. Normal korelasyon analizi yapıldığında yani yaşı etkisi arındırılmadığında korelasyon katsayılarının biraz daha yüksek elde edildiği görülmektedir. Bu sebepten öğrencilerin CAKA’da bulunma süreleriyle, beceri puanları arasında doğru bir orantı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin CAKA’da bulunma süreleri arttıkça beceri puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin CAKA’da eğitim almaya devam ettikleri oranda keman çalma becerilerinin de olumlu doğrultuda geliştiğini söylemek mümkündür.

3.4.8. Beceri Puanları Arası İlişki

Tablo 16. Dönem Sonu Konseri Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlar arası Korelasyon Analiz Sonuçları

Beceri Puan Kriterleri	Katsayısı	Fiziksel ve teknik beceriler puanı	Müzikal beceriler puanı	Performans artistik beceriler puanı
Müzikal beceriler puanı	r	0,822		
	p	<0,001		
Performans artistik beceriler puanı	r	0,666	0,621	
	p	<0,001	<0,001	
Toplam Puan	r	0,946	0,945	0,725
	p	<0,001	<0,001	<0,001

r : Kısmi korelasyon katsayısı

Tablo 16’da üç farklı alandaki beceri puanlarının birbirleriyle ilişkisi verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere “Fiziksel ve Teknik Beceriler” puanı ile “Müzikal Beceriler” puanı arasında istatistiksel olarak güçlü düzeyde bir anlamlı ilişki vardır. Dolayısıyla öğrencilerin fiziksel ve teknik beceriler alanında yetkinliklerinin müzikal becerilerini de yüksek oranda etkilediği anlaşılmaktadır.

Beceri puanları arasındaki diğer ilişkilere bakıldığında ise; “Fiziksel ve Teknik Beceriler” ile “Performans Artistik Beceriler” puanı arasında da istatistiksel olarak anlamlı orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin fiziksel ve teknik becerilere yönelik başarısı, müzikal becerilere olduğu kadar olmasa da, performans ve artistik beceri yeterliklerine de etki etmektedir. Ayrıca “Müzikal

Beceriler” ile “Performans Artistik Beceriler” puanı arasında da istatistiksel olarak anlamlı orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir.

Elde edilen toplam puanlarla üç farklı alandaki beceri puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; “Fiziksel ve Teknik Beceriler” ve “Müzikal Beceriler” puanlarıyla toplam puan arasında güçlü bir ilişki, “Performans Artistik Beceriler” puanı ile toplam puan arasında orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Elde edilen bulgulara yönelik CAKA eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Bu alt probleme yönelik veriler CAKA eğitimcileriyle yapılan odak grup görüşmesi sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen bulgular eğitimcilere odak grup görüşmesinden bir hafta önce rapor olarak e-posta yoluyla gönderilmesine rağmen, odak grup görüşmesinde büyük bir bölümünün raporları okumadığı anlaşılmıştır. Görüşmede araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirme sonucunda, eğitimcilerin genel olarak uygulamalara ve elde edilen bulgulara yönelik olumlu görüşte oldukları anlaşılmış fakat eğitimcilerin büyük bir bölümü detaylı görüş bildirmemiştir.

4.1. MASTERCLASS ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU BULGULARINA YÖNELİK CAKA EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Eğitimciler “Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu” uygulaması sonucunda elde edilen bulguları, masterclass çalışmalarının eğitim sürecine katkılarını ortaya koyması açısından oldukça faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Eğitimciler ayrıca masterclassların eğitim sürecindeki faydalarına dikkat çekip, CAKA’da 2018 yılı 3. ve 4. dönemlerde gerçekleşmeyen masterclassların 2019 yılından itibaren tekrardan yapılmasını temenni etmişlerdir.

4.2. TETRAKORT ÖZ YETERLİK BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU BULGULARINA YÖNELİK CAKA EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu, öncesinde de belirtildiği üzere Afyonkarahisar şubesi eğitimcilerinin tetrakortları öğrencilere düzenli olarak çalıştırdıklarını belirtmesi sebebiyle sadece Afyonkarahisar CAKA şubesine uygulanmıştır. Odak grup görüşmesinde bazı şube eğitimcileri tetrakortlara eğitim sürecinde çok fazla yer vermediklerini belirtmiştir. Bundan dolayı CAKA eğitimcileri, oluşturulan formun sadece Afyon CAKA şubesine uygulanmasını güvenilirlik açısından doğru bulduklarını, her şubenin tetrakort çalışmalarını farklı oranda gerçekleştirdiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tetrakortlara yönelik öz yeterlik becerilerinin değerlendirilmesini de önemli bulduklarını belirtmişlerdir.

4.3. TOPLULUK ÇALIŞMALARI AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU BULGULARINA YÖNELİK CAKA EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Eğitimcilerin genel görüşü, CAKA’ daki topluluk çalışmalarının öğrencilere arkadaşlarıyla toplu olarak müzik yapma olanağı sağladığı için son derece önemli olduğu yönündedir. Ayrıca eğitimciler bu etkinliklerde, öğrencilerin beraber çalıştığı arkadaşlarını kendi gözünden değerlendirmesini sağlayacak yazılı bir belge bulunmasını ve bu değerlendirmelerin kayıt altına alınmasını önemli görmektedirler.

4.4. DÖNEM SONU KONSERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK) BULGULARINA YÖNELİK CAKA EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Eğitimciler dönem sonu konserlerinin değerlendirmesi amacıyla geliştirilen dereceli puanlama anahtarından edilen verilerde, özellikle demografik bilgilerin keman çalma becerileriyle ilişkisini ilgi çekici bulduklarını belirtmişlerdir.

4 yıl ve üzerinde süredir keman çalan bireylerin puanlarının daha yüksek olduğuna dikkat çekmişler, keman eğitiminde özellikle ilk 4 yılın önemine vurgu yapmışlardır. Her bireyin yeteneğine göre gelişiminin farklı seyretmesinin yanında, keman çalmada “kırılma noktası” olarak nitelendirilebilecek durumların genellikle 4 sene ve sonrasında gerçekleştiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Özellikle keman eğitimin ilk 4 yılında öğrencinin gelişim düzeyi ne aşamada olursa olsun devam etmeye teşvik edilmesinin önemine vurgu yapmışlardır.

5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Elde edilen bulgulara yönelik Cihat Aşkın’ın görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Aşkın’a elde edilen bulgular raporlar halinde sunulmuş ve bu raporlara yönelik görüşlerini belirtmesi istenmiştir.

5.1. ROTASYON MASTERCLASS ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU BULGULARINA YÖNELİK CİHAT AŞKIN’IN GÖRÜŞLERİ

“CAKA rotasyon masterclass öz değerlendirme formu ve uygulama sonuçları benim için son derece memnuniyet verici ve tam beklediğim gibi olmuştur. Zira masterclass uygulamasındaki ana hedefimiz öğrencilerin hocaları, başka hocalar ve kendi arkadaşları karşısında çalabilmeleri, ders yapabilmeleridir. Dolayısıyla genel anlamda çocuklar topluluk karşısına

çıktıkları zaman heyecanlı oluyorlar. Burada da bundan bahsetmişler zaten. Açıkçası masterclasslar 3 ayda bir yapılması beklenen etkinlikler. Genelde masterclasssta sol el yerine, sağ elin hata verdiği görülmekte. Çünkü sağ el hakikaten rengi veren, keman çalmada sesi çıkartan en önemli etki. Dolayısıyla bunların doğru bir şekilde kullanılması diğer teknik özelliklere göre daha zor. Özellikle entonasyon konusunda çocuklar kendilerini daha başarılı buluyorlar; ama yay kullanımına yönelik problemlerin de ortaya çıktığı görülmüyor bu raporda. Öğrencilerin özellikle heyecan konusunu gündeme getirdikleri “Tek başımayken daha güzel çalıyorum”, “Evde daha iyi çalıyordum ama arkadaşlarımla yanında aynı şekilde çalamıyorum” gibi ifadelerinden bu sorun üzerinde durdukları anlaşılıyor. Bu da masterclassların neden vazgeçilmez ve önemli olduğunu aslında bize gösteriyor. Masterclassta çalmak, heyecanlı ve hakikaten zor, fakat yine de olumlu bir unsur. Çünkü özgüvenlerini geliştiriyor ve kendilerinin başkaları karşısında heyecanlanmadan, daha salim kafayla ve daha konsantre bir şekilde çalabilmelerine katkıda bulunuyor. Nitekim öğrencilerin yorumlarında da buna yönelik ifadeler ön plana çıkmış, “Kendime güvenim arttı ve daha güzel çalmaya başladım”, “Yeni öğretmenlerle çalıştığım için değişik bakış açılarına göre hareket ettim” gibi yorumlar var. Bunlar masterclass eğitiminin ne derece önemli olduğunu bize gösteriyor.”

Aşkın, “ Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu” uygulama bulgularının masterclass çalışmalarının CAKA için son derece önemli olduğuna işaret ettiğini belirtmiştir. Bu çalışmalarının bireylerin topluluk önünde performans sergilemesine fırsat verdiği için özgüven gelişimine katkı sağladığını, topluluk önünde sakin ve konsantre bir şekilde performans sergilemeye yardımcı olduğunu belirtmiştir.

5.2. TOPLULUK ÇALIŞMALARI AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU BULGULARINA YÖNELİK CİHAT AŞKIN'IN GÖRÜŞLERİ

“Bence akran değerlendirme formu uygulama sonuçları son derece olumludur. Sanıyorum bu form öğrencilerin birbirini habersiz bir şekilde sorgulamasıyla oluşturulmuş. Bunun ortaya çıkardığı sonuçta, eleştiride bulunan, gerek olumlu gerek olumsuz eleştiride bulunarak öğrencilerin bu konuyu ne kadar sahiplendiklerini ortaya koyuyor. Grup çalışması ve ekip çalışması kavramını tam olarak sahiplenmiş olmaları ki hem olumlu anlamda, hem de olumsuz anlamda eleştirilerini yöneltebilmişler; Bu açıkçası sosyolojik açıdan da düşünülmesi gereken bir durum. Sadece olumlu değil, olumsuz taraflarını da görmek ve iki tarafı da bizim eğitim sistemimiz için artı anlamda değerlendirmek benim için daha doğrudur diye düşünüyorum.”

Aşkın, “Akran Değerlendirme Formu” uygulama bulgularını da öğrencilerin akranlarına eleştirel gözle bakabilmelerini, olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunabilmelerini sağladığı için önemli bulduğunu belirtmiştir

5.3. TETRAKORT ÖZ YETERLİK BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU BULGULARINA YÖNELİK CİHAT AŞKIN'IN GÖRÜŞLERİ

“Ben tettrakort sisteminin çok faydalı olduğuna inanıyorum. Ancak tettrakort sisteminde tabi ki daha önce yapılması gereken bir takım ön şartlar var. Yani öğrencilerin ses aralıklarını, tam ve yarım aralıklarını tetkakort sistemine geçmeden önce öğrenmeleri gerekiyor. Sıfırdan başlayan öğrencilerin birdenbire tettrakort sistemini mükemmel olarak başarabilmeleri çok zor. Önce öğrenciye müzikal anlamda da, kulak anlamında da tam sesleri ve yarım sesleri öğretmek gerekiyor. Ondan sonra tettrakort sisteminde çok daha başarılı olunabileceğine inanıyorum. Nitekim 28 öğrenci içerisinde 5 öğrenci, 5 seneden fazla keman çaldığı için tümüyle yeterli olduklarını belirtmişler ama yeni dahil olmuş ve keman eğitimine yeni başlamış öğrenciler bu

anlamda tetrakortların aralıklarını söyleyemediklerini belirtmişler. Bu da benim için gayet normal zira biraz öncede söylemiş olduğum gibi bizim eğitim sistemimizde tetrakort sistemine geçmeden önce tam ve yarım aralıkların öğretilmesi gerekiyor. Bu da temel bir gerçek, iki ses arasındaki aralıkların, yarım tam gibi aralıkların mümkün olduğu kadar teorik anlamda öğrencilere öğretilmesi, icra ettirilmesi ve bunların sürekli tekrar edilmesi gerekiyor. Bu anlamda tetrakort eğitiminin de ancak tam ve yarım aralıkların öğrenilmesinden sonra daha fazla başarılı olabileceğine inanıyorum. Majör ve minör aralıkların tabi ki parmak açısından daha fazla kullanış şekli var. Fakat kürdi ve hicaz makamındaki tetrakortların parmak yapılarının bu anlamda yerel eserlerle, halk şarkılarıyla veya bilinen popüler bazı parçalarla öğretilmesi, makam kavramını da gün yüzüne çıkartacak ve tetrakortların daha kolay öğretilmesini sağlayacaktır diye diye tahmin ediyorum.”

Aşkın'ın “Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme” formu uygulama bulgularına yaptığı yorumda, tetrakortlar öğretilmeye başlamadan önce öğrencilere ses aralıklarının öğretilmesinin önemini vurgulamıştır. Tetrakortları öğretmede öncelikli olarak teorik alt yapıyı oluşturma gerekliliğini belirtmiştir. Keman çalmaya yeni başlayan bireylerde tetrakortlara yönelik hedeflerde eksiklikler olmasının normal bir durum olduğunu ve tetrakort eğitiminde ancak tam ve yarım aralıkların öğrenilmesinden sonra başarının sağlanabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla Aşkın, öğrencilerin tetrakortları her yönüyle kavrayabilmeleri için teorik çalışmaların daha sık yapılmasını önermiştir. Ayrıca hicaz ve kürdi tetrakortların öğretiminde yerel ezgileri, halk şarkıları ve bazı popüler parçaların kullanımını önermiş ve bu tarz materyallerin öğrencinin bu tetrakortları kavramasına yardımcı olacağını belirtmiştir.

5.4. DÖNEM SONU KONSERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK) BULGULARINA YÖNELİK CİHAT AŞKIN'IN GÖRÜŞLERİ

“CAKA Dönem Sonu Konserlerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı bulguları benim için oldukça memnuniyet vericidir. Özellikle dönem sonu konserlerimize biz bir proje olarak yaklaşıyoruz. Bütün talebelerin bu dönem sonu konserlerinde dönem içerisinde öğrenmiş oldukları becerileri gösterebilme onları icra edebilme şansları var. Tablo frekans dökümlerine bakıldığında, Fiziksel ve Teknik Beceriler kısmında mesela, duruş, tutuş, sağ ve sol elin kullanılması gibi konularda özellikle 4 seçenekten “İyi” ve “Çok İyi” seçenekleri önde gözüküyor. Bu seçeneklerin yüzde oranları diğerlerine nazaran çok daha fazla. Bazı öğrencilerin fiziksel ve teknik becerilerinin ise geliştirilmesi gerektiği belirtilmiş ki yine bizim amacımıza yönelik bir durum bu. Çünkü CAKA eğitiminde bizim amacımız toplumun geneline hizmet etmek ve toplumun genel düzeyini yukarı çıkarmak. Tabi ki biz virtüöz yetiştirmek amacını taşımıyoruz. Çünkü çocuklarımızı sınavla almıyoruz. Toplumun geneline bakacak olduğumuz zaman, burada “İyi” ve “Geliştirilmesi gerekir” gibi olguların yüksek çıkması benim için memnuniyet verici. “Çok iyi” seçeneğindeki yüzdeler de oldukça memnuniyet verici. Ben bunda da çok olumlu bir tablo görüyorum burada. “Geliştirilmesi gerekir” seçeneğinin de yüksek dereceli olması benim için oldukça iyi çünkü, “Ciddi eksiklikleri var” seçeneği de oldukça düşük yüzdelerde seyrediyor. Bu da gerçekten bizim eğitim sistemimizin hakikaten amacına ulaştığını ve ne kadar başarılı olduğunu gösteriyor. Sadece “Fiziksel ve Teknik Beceriler” kısmında değil ama “Müzikal Beceriler” kısmında da mesela; tartım, sesi temiz üretme, notayı doğru çalma, sesi kaliteli üretme gibi konularda da aşağı yukarı aynı sonuçları alıyoruz. “Performans Artistik Beceriler” gibi konularda da aşağı yukarı aynı sonuçları alıyoruz. Bu birbirine son derece tutarlı bir tablo olmuş. Benim görüşüm, oldukça pozitif anlamda. Hakikaten bu da formların uygulandığı tüm şubeler arasındaki dengenin çok iyi oturduğunu ve eğitim sisteminde de beklenen başarıyı elde ettiğimizi gösteren bir sonuçtur.”

Aşkın, “Dereceli Puanlama Anahtarı” uygulama sonuçlarına yönelik yorumlarında, elde edilen verilerden memnun olduğunu, CAKA şubeleri arasında eğitimde beklediği başarı düzeyinin yakalandığını belirtmiştir

Aşkın, CAKA’ da öğrencilerin herhangi bir sınava alınmadan kabul edildiğini ve dolayısıyla virtüöz icracılar yetiştirmenin amaçlanmadığına dikkat çekmektedir. Asıl önem verdiği konunun, topluma hizmet ederek müzikle ilgilenen bireylerin sayısının artırılması olduğunu ve bu sayede toplumun kültürel düzeyini yükseltmenin amaçlandığını dile getirmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgulara CAKA’da öğrencilerin eksiklikleri ve geliştirilmesi gereken becerileri olmasını da normal karşıladığını belirtmiştir.

Cihat Aşkın’ın araştırmaya yönelik genel yorum ve değerlendirmeleri ise şu şekilde olmuştur:

“Değerli akademisyen meslektaşım Gonca Görsev Kılıç’ın hazırlamış olduğu bu akademik çalışma, CAKA (Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları) projesi için bugüne dek yapılmış en önemli akademik çalışma niteliğini taşımaktadır. Bu çalışma, hakikaten uzun süre gözlemlenmiş, yurdumuzun değişik yörelerinde bizzat birebir denenmiş bir rapor sonucunda ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu gözlemler gelecekte gerek CAKA için, gerekse farklı eğitim sistemleri için oldukça faydalı bir örnek teşkil edebilecektir. Bu çalışmayı gerçekleştirdiği için Gonca Görsev Kılıç’a içten teşekkürlerimi ve tebriklerimi sunuyorum.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak varılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan Cihat Aşkın'ın CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına yönelik görüşlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;

1. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımın öncelikli amacının, ülkede sanatı sevdirmek, müzik eğitiminin tüm yurt genelinde yaygınlaşmasını sağlamak ve bu sayede toplumda kasıtlı kültürlenme gerçekleştirmek olduğu,
2. Herhangi bir yaş sınırı olmadığı, 7'den 70'e yaşam boyu öğrenme eğitim felsefesinin esas alındığı ve öğrencilerin kabulünde herhangi bir ön koşul ya da kriter aranmamakla beraber devamlı olmalarının beklenildiği,
3. Yönetimsel olarak özgün bir modele sahip olduğu,
4. Eğitim sürecinin bir yıl içerisinde üçer aylık dönemlerden oluşan bir kur sistemi şeklinde olduğu ve üç ay süren her bir kurun on haftasının ders haftası, bir haftasının masterclass haftası, bir haftasının ise konser haftası olduğu,
5. İçeriği detaylandırılmamakla beraber, müzik teorisi, müzik pratiği, müzik kültürü ve toplu müzik yapma olmak üzere dört unsurdan oluştuğu,
6. Materyal olarak tetrakortların oldukça önemli olduğu ve CAKA' yı diğer eğitim yaklaşımlarından farklı kılan tetrakort öğretisinin eğitim sürecinin en başından itibaren kullanıldığı,
7. Öğrenme materyallerine yönelik CAKA'ya ait henüz bir materyal üretilmediği,
8. Şubelerde teknolojiye faydalanılarak donatılmış stüdyo, derslikler, kütüphane dinleti salonu vb. gibi çalışma ortamlarının olmasının beklenildiği,

9. Teknolojinin henüz sisteme dahil edilmediği fakat gelecek yıllarda online sisteme yönelik bir takım planların söz konusu olduğu,

10. CAKA'nın denetlenmesine yönelik, Aşkın'ın daha önce bizzat kendisi gerçekleştirdiği CAKA şube ziyaretlerinde şubelerdeki eğitim sürecini denetleyip, bir takım kontrollerde bulunduğu, fakat şube sayılarının artmasıyla tüm şubelere dönemsel ziyaretler yapmasının zorlaştığı,

11. CAKA' nın gelişimine yönelik her yıl çeşitli sanatsal ve bilimsel faaliyetler gerçekleştirildiği,

12. Ders giderlerinin öğrenciler tarafından karşılandığı, sponsorluk ya da eğitimcilerin gönüllülüğünün söz konusu olmadığı,

13. 2015 yılında başlayan Uğur Türkmen'in genel başkanlığından bu yana Ön CAKA, Orta CAKA ve Usta CAKA olmak üzere düzeylerin 3 aşamada tanımlandığı,

14. Ön CAKA' da çalgıya yönelik edinilmesi gereken kazanımlara dair detaylı bir bilgi elde edilemediği, kazanımlardan ziyade keman eğitimi alan öğrencilerin müzik yoluyla kendilerini ifade edebilmelerinin önemi üzerinde durulduğu, ayrıca CAKA'da ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılmadığı fakat bu uygulamalara ihtiyaç duyulduğu, tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarının CAKA' da kullanılabileceği ve bu uygulamaların yaklaşıma katkı sağlayacağı, bu sayede ortaya istatistiki veriler çıkarmanın da mümkün olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan CAKA eğitimcilerinin CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında ölçme değerlendirmeye yönelik görüşlerine ait bulgulardan; eğitimcilerin CAKA'da ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik birbirlerinden farklı görüşlerde oldukları, bir bölümünün geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin CAKA'da yer alması görüşünü desteklerken, bir bölümünün ise desteklemediği, öte yandan geleneksel ölçme araç ve yöntemlerine kıyasla eğitimcilerin tamamının CAKA' da alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin uygulanması fikrini genel olarak destekledikleri, tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarının CAKA'da yer almasının olumlu katkılar

sağlayacağını düşündükleri, ayrıca ölçme değerlendirmeye yönelik yapılacak alternatif uygulamaların CAKA'nın kurumsallaşmasına, gelişmesine ve yaygınlaşmasına katkı sağlayacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına yönelik geliştirilen tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından elde edilen bulgulara ait sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

“Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu” CAKA 2018 Yılı 1. Dönem masterclass çalışmalarında Afyonkarahisar, Manisa, Trabzon ve Beşiktaş CAKA Şubelerinde bu çalışmaya katılım gösteren 52 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler masterclasslarda genel olarak S. Suzuki Keman Okulu Kitaplarından ve Ö. Can Keman Eğitimi Kitaplarından parçalar ve etütler, çeşitli başlangıç düzeyinde parçalar, konçertinolar, konçertolar ve teknik çalışmalar seslendirmişlerdir. Masterclassa katılan öğrencilerin büyük bir bölümü ilkokul ve ortaokul çağında olmakla beraber, daha az sayıda okul öncesi, lise, üniversite çağında ve meslek sahibi yetişkin öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin masterclass deneyimine yönelik tamamının memnun olduğu ve heyecanlı olsalar dahi kendilerini iyi ve mutlu hissettikleri anlaşılmaktadır. Masterclassta çalmanın farklı bir eğitimcinin bakış açısını görerek çeşitli öğrenme-öğretme yöntemleriyle tanışmalarını sağladığı, sağ ve sol el teknikleri, metronomla çalışma ve notaların sürelerini doğru çalma gibi konuları ve çeşitli müzikal unsurları daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin neredeyse tamamı masterclassa katılmanın keman çalma motivasyonları üzerinde olumlu katkıları olduğunu, masterclass sonrasında çaldıkları parçalara daha dikkatli, özenli ve gayretli bir biçimde çalışmaya güdülendiklerini dile getirmiştir.

“Topluluk Çalışmaları Akran Değerlendirme Formu” uygulaması Afyonkarahisar CAKA şubesinde, 30 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Formda öğrencilerden eşleştirildikleri arkadaşlarının toplu çalışmalardaki davranışlarını kendi gözlerinden değerlendirmelerine yönelik 10 önerme sunulmuştur. Uygulamada elde edilen veriler ışığında, Afyonkarahisar CAKA'da öğrencilerin arkadaşlarına

karşı genel olarak olumlu ve yapıcı düşünceler sergiledikleri ve öğrencilerinin topluluk çalışmalarında genel olarak iş birliği içerisinde oldukları sonucuna varılmıştır.

“Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu” Afyonkarahisar CAKA şubesinde 28 öğrenciye uygulanmıştır. Formda, öğrencilerin tetrakortlara yönelik becerileri; bilişsel hedefler, duyuşsal hedefler, devinişsel hedefler ve sezışsel hedefler olmak üzere dört öğrenme alanında incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, 28 öğrenci içerisinde 4 yıl ve 4 yıldan fazladır keman eğitimi alan 5 öğrencinin dört hedef alanında da kendilerini tümüyle yeterli buldukları, daha kısa süredir (1 yıldan az ve 1-3 yıldır) keman eğitimi alan öğrencilerin tüm beceri alanlarında eksikliklerini belirtir yönde yanıtlar verdikleri, öğrencilerin büyük bir bölümünün ise sezışsel hedefler alanında kendilerini yeterli bulmadıkları ve öğrencilerin tetrakortlara yönelik öz yeterlik başarı düzeylerinin genel olarak keman çalma yılı ve CAKA’ya katılma yıllarıyla paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dönem Sonu Konserlerine yönelik hazırlanan “Dereceli Puanlama Anahtarı Formu” Afyonkarahisar, Manisa, Beşiktaş ve Trabzon CAKA şubelerinde eğitim alan 60 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamaya katılanların %75’i kız, %25’i erkek öğrencidir. Bu veriden hareketle CAKA bünyesinde kız öğrencilerin keman çalmaya yönelimlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Katılan öğrencilerin yaş ortalama değerleri 11,7 olarak tespit edilmiştir. CAKA yılı ortalama değeri ise 2,6’ dır. Keman çalma yılı incelendiğinde, öğrencilerin %10’unun 1 yıldan daha az süredir, %33,3’ünün 1-2 yıldır, %30’unun 3-4 yıldır, %20’sinin 5-6 yıldır ve %6,7’sinin ise 7 yıl ve 7 yıldan fazla süredir keman çaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dereceli puanlama anahtarındaki “Fiziksel ve Teknik Beceriler”, “Müzikal Beceriler” ve “Performans Artistik Beceriler” puanları ve toplam puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Keman çalma yıllarına göre bakıldığında ise, “Fiziksel ve Teknik Beceriler”, “Müzikal Beceriler” ve “Performans Artistik Beceriler” puanları ortanca değerleri ile keman çalma süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,001$). Öğrencilerin toplam beceri puan değerleri göz önünde tutulduğunda ise keman çalma süreleri ile puanları arasında pozitif bir paralellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 5 yıl ve 5 yıldan fazla süredir keman çalan öğrencilerin beceri puanları, 4 sene ve 4 seneden az

çalan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bireylerin yaşları kontrol altına alındığında yani yaşın etkisi arındırıldığında CAKA yılı ile puanlar arasında orta düzey anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Normal korelasyon analizi yapıldığında yani yaşın etkisi arındırılmadığında ise korelasyon katsayılarının biraz daha yüksek çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin CAKA’da eğitim almaya devam ettikleri oranda keman çalma becerilerinin de olumlu doğrultuda geliştiği sonucuna varılmıştır.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan uygulama sonuçlarına yönelik CAKA eğitimcilerinin görüşlerine ait bulgulardan elde edilen veriler ışığında, eğitimcilerin genel olarak hazırlanan ölçme araçlarının CAKA eğitim sürecine katkı sağlayacağı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan uygulama bulgularına yönelik Cihat Aşkın’ın görüşlerinden elde edilen sonuçlar ise aşağıda özetlenmiştir.

Aşkın, “ Rotasyon Masterclass Öz Değerlendirme Formu” uygulamasında elde edilen bulguların, masterclass çalışmalarının CAKA için ne denli önemli olduğunu ortaya koyduğunu belirtmiştir.

“Akran Değerlendirme Formu” bulgularına yönelik düşüncelerinde ise, bu uygulamayı öğrencilerin akranlarına eleştirel gözle bakabilmelerini ve olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunabilmelerini sağladığı için önemli bulunduğunu dile getirmiştir.

“Tetrakort Öz Yeterlik Becerisi Değerlendirme Formu” uygulaması bulgularına yönelik yorumlarında ise, Aşkın’ın tetrakort öğretimini oldukça önemsendiği anlaşılmıştır. Tetrakort öğretime başlamadan önce öğrencilere ses aralıklarının öğretilmesi ve gerekli teorik bilgilerin kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca tetrakort öğretiminde yerel unsurlar içeren materyallerin kullanılmasını önermektedir.

“Dönem Sonu Dereceli Puanlama Anahtarı” uygulamasından elde edilen bulguların da memnuniyet verici olduğunu, bu sonuçların CAKA şubelerinden beklediği başarı düzeyini ortaya koyduğunu, öğrencilerin büyük bir bölümünün performanslarında keman çalmanın gerektirdiği birçok farklı beceri alanında yeterli bulunduklarını dile getirmiştir. Bunun yanında kimi beceri alanlarında yeterli düzeyde başarı gösteremeyişlerinin CAKA’ nın felsefesi ve öğrencilerin CAKA’ya herhangi bir seçme yapılmadan kabul edilmesinden dolayı beklendik bir durum olduğunu, CAKA’nın asıl amacının toplumda kültürel düzeyi yüksek bireylerin sayısının artması olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak Cihat Aşkın, bu çalışmanın bugüne kadar CAKA adına yapılmış en önemli araştırma olduğunu belirtmiş ve hem CAKA’ya hem de farklı eğitim sistemlerine katkı sağlayarak, sonrasında yapılacak araştırmalara örnek teşkil edeceğini dile getirmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur;

Ülke genelinde tüm CAKA eğitimcileri, Cihat Aşkın önderliğinde bir araya gelerek CAKA’da uygulanacak yazılı bir ortak keman öğretim programı oluşturulmalıdır. Oluşturulacak programın tüm şubelerde uygulanması sağlanmalıdır.

Bu programda tüm düzeyler açık bir şekilde tanımlanmalı ve farklı düzeylerde öğrencilerin elde etmesi beklenen kazanımlar detaylı bir şekilde açıklanmalıdır.

Belirlenen düzeylerin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik sertifikalandırma ve akreditasyon çalışmaları yapılmalıdır.

CAKA’ya ait özgün materyallerin üretilmesi, bu materyallerin hem CAKA bünyesinde hem de ülke genelindeki mesleki ve amatör keman eğitimi ortamlarında kullanılması sağlanmalıdır.

Tüm CAKA şubelerinde araştırma kapsamında geliştirilen dönem sonu konserlerine yönelik dereceli puanlama anahtarı (rubrik), masterclass çalışmalarına yönelik öz değerlendirme formu, toplu çalışmalar söz konusuysa akran değerlendirme formu, haftalık dersler içerisinde ise tetrakort öz değerlendirme formu düzenli olarak uygulanabilir.

Dönem sonu konserlerine yönelik geliştirilen dereceli puanlama anahtarı öğrenci performansı ile ilgili geri bildirimler sağlanması ve öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi konusunda eğitimeye sağladığı kolaylıklar açısından önemsenmelidir.

Geliştirilen ölçme araçları birtakım değişiklikler yapılarak mesleki ve amatör keman eğitimi ortamlarında kullanılmak üzere uyarlanabilir.

CAKA; felsefi yönü, temel unsurları, amaçları ve ülkemiz kültürüne ait kaynakları önemsemesi bakımından, hem amatör ve hem de mesleki müzik eğitimi adına ülkemiz için önemli görülmekte, toplumun kültürel düzeyini artırmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla CAKA’ yı hem ulusal hem de uluslararası platformda tanıtacak ve sistemleşmesine katkı sağlayacak sanatsal etkinliklerin yanı sıra akademik çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abeles, H. F. (1973). Development and Validation of a Clarinet Performance Adjudication Scale. *Journal of Research in Music Education*, 21(3), 246-255.
- Akbulut, E. (1996). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Keman Öğretim Programında Öngörülen Temel Hedeflerin Gerçekleşme Durumu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Alıcı, D. (2010). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* (ss. 127-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alpagut, U. (2004). “Keman Eğitiminde Kurul Önünde Gerçekleşen Sınavlarda Standardizasyon”, *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, Isparta.
- Bademci, V. (1998). *Performans Değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). *Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 11, Cilt:42, 1-21.ISO 690.
- Bali, S. ve Yedig, S. (2002). Cihat Aşkın ile Röportaj. *Andante Ekim-Kasım*,1(1).
- Barnes, G. (2002). “Development and Validation of a String Performance Rating Scale”. *Journal of Research in Music Education* 50 (3 Fall), 245-255.
- Baştürk, R. ve Akın, Ö. (2011) “Keman Eğitiminde Temel Becerilerin Rasch Ölçme Modeli ile Değerlendirilmesi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 31, 175-187.
- Bergee, M. J. (1987). An application of the Facet-factorial Approach to Scale Construction in the Development of a Rating Scale for Euphonium and Tuba Music Performance. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, USA.
- Bergee, M. J. (1993). A Comparison of Faculty, Peer and Self-evaluation of Applied Brass Jury Performances. *Journal of Research in Music Education* 41, 19-37.
- Birel, S. (2014). *Viyolonsel Öğretiminde Performansı Değerlendirmeye Yönelik Hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarının (Scoring Rubric) Sınanması ve*

- Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi: Yazılar*. Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cooksey, J. M. (1977). A Facet-Factorial Approach to Rating High School Choral Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, 25(2), 100-114.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design, Qualitatif, Quantitative, and Mixing Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çepni, S. (2014). Performansların Değerlendirilmesi. Emin Karip (Ed.). *Performansların Değerlendirilmesi* (ss.233-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A. (2017). *Temel Kavramlar, Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ed: G.Ocak, Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, S. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Dönem Sonu Sınavları ile İlgili Düşünceleri (Marmara Üniversitesi Örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.31, 115-127.
- Dalkıran, E. (2006). *Keman Eğitiminde Performansın Ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dalkıran, E. (2008). Keman Eğitiminde Performansın Ölçülmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2, 116-136.
- Decamp, C. B. (1980). *An Application of the Facet-factorial Approach to Scale Construction in the Development of a Rating Scale for High School Band Performance* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa.
- Demir, O. Ö. (2009). Nitel Araştırma Yöntemleri. K. Böke (Der.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı) içinde (3-30). İstanbul: Alfa.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. (11.Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dornisch, M. M. & McLoughlin, A. S. (2006). Limitations of Web-based Rubric Resources: Addressing the Challenges. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(3), 1-8.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Öz Değerlendirme Düzeylerine Etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1).
- Erden, M. ve Akman, Y.(1998). *Gelişim Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayın.
- Eskicumalı, A. ve İşman, A. (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (2.Baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Fenmen, M. (1996). Amatörlük ve Müzikçi Arkadaşlığı, Ahmet Say: “*Müzik Öğretimi*”. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi.
- Goolsby, T. W. (1999). Assessment in Instrumental Music. *Music Educators Journal*, 86(2), 31.
- Görsev, A. (2001). *Piyano Öğretmeninin Sahip Olduğu Eğitim Psikolojisi ve Ölçme Değerlendirme Bilgisi Alanlarına Yönelik Birikimin Piyano Eğitimine Yansımaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günay, E. (1973). Yaylı Çalgı Öğretmede Bir Grup Özel Hedefler, İki Örnek Hedefin Davranışlara Çevrilmeleri ve Bu Davranışları Ölçebilecek Ölçü Araçları. *Filarmoni Dergisi*.
- Günay, E. ve Özdemir, M. A. (2003). *Materyal Öğretimi Teknoloji ve Materyal Geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Günay, E. ve Özdemir, M. A. (2006). *Materyal Öğretimi Teknoloji ve Materyal Geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Hille, A. & Schupp, J. (2014). How Learning a Musical Instrument Affects The Development of Skills. *Economics of Education Review*, 44, 56-82.
- Horowitz, R. A. (1995). The development of a rating scale for jazz guitar improvisation performance.(Doctor of Education). Colombia University Teachers College.

- Iusca, D. (2014). The Effect of Evaluation Strategy and Music Performance Presentation Format on Score Variability of Music Students' Performance Assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 119-123.
- Jones, H. (1986). *An Application of the Facet-factorial Approach to Scale Construction in the Development of a Rating Scale for High School Vocal Solo Performance*. (Doctoral Dissertation). University of Oklahoma.
- Kaynak, T. (2010). *Piyano Eğitimi Yarıyıl Sonu Sınavlarında Öğrenci Performansının Rubrik ile Ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Kurtaslan, Z. (2009). Türk Keman Okulunun Oluşum Süreci ve Temsilcileri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 26, Güz 2009, 409-429.
- Küçükahmet, L. (2006). *Principles and Methods of Teaching*. Ankara: Nobel Publication & Distribution.
- MEB, (2006). *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Keman) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB, (2016). *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Keman Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Minez, T. (2012) *Piyano Eğitiminde Rubrik ile Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Nalbantoğlu, E. (2007) *Yaylı Çalgılar Öğrencilerinin Performansını Etkileyen Bazı Faktörler ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nichols, J. P. (1991). A Factor-analysis Approach to the Development of a Rating Scale for Snare Drum Performance. *Dialogue in Instrumental Music Education*, 15, 11-31.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü* (2.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Özcelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim:(Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğan, C. (1999). *GÜGEF Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda Piyano Öğretim Elemanlarının Piyano Eğitiminin 1. Yılında Ulaşılması Amaçlanan Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüş ve Önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztosun, Ö. ve Barış, D. (2004). “Bireysel Çalgı Eğitimi 1 (Keman) Dersi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeylerinin Belirlenmesi (A.İ.B.Ü. Örneği)”. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, Isparta.
- Öztürk, D. (2014). *Viyolonsel Öğretiminde Öz Değerlendirme Uygulamalarının Performansa ve Tutuma Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Pamukcu, C. (2015). *Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Gelişim Programının Coğrafya Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algısı ve Bilgi Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong-and What's Right-with Rubrics. *Educational leadership*, 55, 72-75.
- Race, P. (2001). A Briefing on Self, Peer and Group Assesment. *Assesment Series No:9*. LTSN Generic Center.
- Rickard, N. S., Bambrick, C. J., & Gill, A. (2012). Absence of Widespread Psychosocial and Cognitive Effects of School-based Music Instruction in 10–13-Year-old Students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57-78.
- Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi* (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, M., & Neacşu, I. (2014). *Alternative Assessment And Evaluation Ethods: A Practical Guidebook For Teachers*. Erzurum/Bucharest: Erzurum Provincial Directorate Of National Education.
- Sözer, V. (2005). *Müzik Ansiklopedik Sözlük* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Şimsek, H. ve Yıldırım, A. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taş, S. ve Görsev, G. (2018). Konservatuvar Öğrencilerinin Mesleki Eğitim Yaşantısı ve Gelecekteki İstihdamlarına Yönelik Tutumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 28, 237-261.
- Tebiş, C. (2004). “Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarındaki Yaylı Çalgı Öğretimine İlişkin Sınama-Ölçme-Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi”, *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, Isparta, 492-501.
- Tura, Y. (2017). *Türk Mûsikîsinin Mes’eleleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçan, A. (1980). Çevreden Evrene Keman Eğitimi Üzerine. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl: 5, sayı: 47, 9–27.
- Uçan, A. (1982). *Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Yetişiğinin (Programının) Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uçan, A. (1987). Müzik Eğitiminde Performans Testlerinin Yeri, Önemi ve Kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:1, 287- 30.
- Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Umuzdaş, S. (2010). *Piyano Eğitiminde Süreç ve Ürün Değerlendirilmesinin Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli Keman Eğitime Yönelik Yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 4, Cilt: 1, Kasım 2012, 1-11.
- Watkins, J. G. and Farnum, S. E. (1954). *The Watkins-Farnum Performance Scale, Form A; a Standardized Achievement Test for All Band Instruments*. Milwaukee: Hall Leonard Music Press.

- Whybrew, W. E. (1962). *Measurement and Evaluation in Music*. Dubuque, Iowa: William C. Brown Company Publishers.
- Yayla, A.A. (2003). *Müziksel Yeteneğin Ölçümü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yayla, A. (2010). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*, Ed: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Yılmaz, K. Vd. (2010). *Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zdzinski, S.F. & Barnes, G.V. (2002). Development and Validation of a String Performance Rating Scale. *Journal of Research in Music Education*, (3), 245.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.3345801&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid>(Erişim Tarihi: 18.10.2018)
- <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/education-philosophy> (Erişim Tarihi: 24.12.2018).
- <https://www.cihataskin.com/biyografi/> (Erişim Tarihi: 18.10.2018)
- <http://altunizade.tansagturkakademi.com/egitimlerimiz/muzik/london-college-of-music-sertifika-programi> (Erişim Tarihi: 18.12.2018)
- <http://www.ankaracaka.com/images/stories/dosyalar/caka-tanitim.pdf> (Erişim Tarihi: 05.01.19)
- <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/masterclass> Erişim Tarihi: 23.01.18)
- <https://gb.abrsm.org/en/our-exams/>(Erişim Tarihi: 24.12.2018)
- <http://peterson.co.th/fordocument/Woodwind/Music%20Performance%20and%20Teaching%20Diplomas%20Syllabus.pdf> (Erişim Tarihi: 24.12.2018)

EKLER

EK- 1 CİHAT AŞKIN'A UYGULANAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

- 1) CAKA Keman Eğitim Yaklaşımının amaçları ve öncelikleri nelerdir?
- 2) CAKA Keman Eğitim Yaklaşımında öğrenciler nasıldır?
 - a) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına öğrenciler nasıl dahil edilir?
 - b) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında velilerinin rolü nedir?
 - c) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında öğrencilerden neler beklenmektedir?
- 3) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında yönetim sistemi nasıldır? Yönetim sistemi hangi uygulamaları yapar, neleri düzenler?
- 4) CAKA Keman Eğitim Yaklaşımında yapı ve zaman çizelgesi nasıldır?
- 5) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında öğrencilerin öğrenmesi gereken unsurlar nelerdir?
- 6) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında hangi öğretim materyalleri kullanılmaktadır?
- 7) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında hangi öğrenme materyalleri kullanılmaktadır?
- 8) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında Şubelerinin fiziksel imkanları nasıldır?
- 9) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında teknolojinin yeri nedir?
- 10) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının kalite kontrolü nasıl sağlanır?
- 11) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının gelişmesi ve verimliliğin artırılması için yapılan çalışmalar ve araştırmalar nelerdir?
- 12) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının mali girdi ve çıktıları nasıldır?
- 13) CAKA Keman Eğitim Yaklaşımında aşamalar ve Ön CAKA süreci nasıldır?
- 14) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında ölçme değerlendirme uygulamaları nasıldır?
 - a) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında öğrencilerin Ön CAKA'da edinmesi gereken davranışlar nelerdir?

b) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında ölçme değerlendirme uygulamaları var mıdır?

c) CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamaları kullanılabilir mi?



EK-2 ROTASYON MASTERCLASS ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Tarih:

Adı ve Soyadı:

Cinsiyet K () E ()

Yaşı:

Okulu:

Keman Çalma Yılı: 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve üzeri ()

CAKA'ya Katılma Süresi: 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve üzeri ()

Rotasyon Masterclass Eğitmeni:

1)Masterclassta neler çaldım?

.....
.....

2)Masterclassta çalarken kendimi nasıl hissettim?

.....
.....

3) Masterclassta neler öğrendim?

.....
.....

4) Masterclassta çalarken başarılı olduğum becerilerim nelerdir?

.....
.....

5) Masterclassta çalarken nelerde zorlandım?

.....
.....

6) Masterclassta çalarken beklenmedik nelerle karşılaştım?

.....
.....

7) Masterclassta çalmanın bana şu katkıları oldu. (Açıklayınız)

.....
.....

EK-3 TOPLULUK ÇALIŞMALARI AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form, CAKA topluluk çalışmalarında arkadaşınızın çalışmalara katılımını sizin gözünüzden değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Arkadaşınıza ayrılan sütunda arkadaşınızın çalışmalara katılımını değerlendiriniz. Kutucukları işaretlemeye (X) harfini kullanınız.

Değerlendiren öğrencinin

Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti: K () E ()

Keman Çalma Süresi:

CAKA'ya Katılma Süresi:

Arkadaşının

Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti: K () E ()

Keman Çalma Süresi:

CAKA'ya Katılma Süresi:

ARKADAŞIM;	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
Çalışmalara gönüllü olarak katılır			
Çalışmalara zamanında katılır			
Grup arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır			
Çalışmalarda öğretmene karşı saygılıdır.			
Gerektiğinde arkadaşlarına yardım eder.			
Arkadaşlarına karşı olumlu bir dil kullanır.			
Çalışmalara eksiksiz katılır (nota, nota sehpası, kalem, defter, silgi v.b.)			
Verilen aralarda arkadaşlarına ve çevresine karşı saygılı davranır.			
Çalışmaları yaptığımız dersliğin temizliğine özen gösterir.			
Çalışma sonrasında yapılan sosyal etkinliklere katılır.			

EK-4 TETRAKORT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

TETRAKORT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adı:

Soyadı:

Cinsiyeti: K () E ()

Yaşı:

Okulu:

Keman Çalma Yılı: 0-1 () 1-2 () 3-4 () 5-6 ()

7 ve Üzeri ()

Kaç Senedir CAKA Bünyesinde Eğitim Almaktasınız?:

Cevabınız olan seçeneği (X) ile belirtiniz!

		EVET	HAYIR
BECERİLER			
BİLİŞSEL HEDEFLER	Majör tetrakordun aralıklarını söyleyebilirim.		
	Minör tetrakordun aralıklarını söyleyebilirim.		
	Kürdi tetrakordun aralıklarını söyleyebilirim.		
	Hicaz tetrakordun aralıklarını söyleyebilirim.		
DUYUŞSAL HEDEFLER	Majör tetrakordu duyarsam algılayabilirim.		
	Minör tetrakordu duyarsam algılayabilirim.		
	Kürdi tetrakordu duyarsam tanıyabilirim.		
	Hicaz tetrakordu duyarsam tanıyabilirim.		
DEVİNİŞSEL HEDEFLER	Majör tetrakordu boş tel üzerinden çalabilirim.		
	Minör tetrakordu boş tel		

	üzerinden çalabilirim.		
	Kürdi tettrakordu boş tel üzerinden çalabilirim.		
	Hicaz tettrakordu boş tel üzerinden çalabilirim.		
	Majör tettrakordu 1.-2.-3.-4. parmak üzerinden çalabilirim.		
	Minör tetkakordu 1.-2.-3.-4. parmak üzerinden çalabilirim.		
	Kürdi tettrakordu 1.-2.-3.-4.parmak üzerinden çalabilirim.		
	Hicaz tettrakordu 1.-2.-3.-4.parmak üzerinden çalabilirim.		
	Herhangi bir ses üzerinden ve tüm pozisyonlarda majör tettrakordu çalabilirim.		
	Herhangi bir ses üzerinden ve tüm pozisyonlarda minör tettrakordu çalabilirim.		
	Herhangi bir ses üzerinden ve tüm pozisyonlarda kürdi tettrakordu çalabilirim.		
	Herhangi bir ses üzerinden ve tüm pozisyonlarda hicaz tettrakordu çalabilirim.		
SEZİŞSEL HEDEFLER	Dinlemiş olduğum bir eserde majör tettrakordu sezebilirim.		
	Dinlemiş olduğum bir eserde minör tettrakordu sezebilirim.		
	Dinlemiş olduğum bir eserde kürdi tettrakordu sezebilirim.		
	Dinlemiş olduğum bir eserde hicaz tettrakordu sezebilirim.		

**EK-5 DÖNEM SONU KONSERLERİNE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA
ANAHTARI (RUBRİK) PERFORMANS DÜZEYLERİ**

Tarih: _____ Adı: _____ Soyadı: _____ Cinsiyeti: K () E () Yaşı: _____ Okulu: _____ Keman Çalma Yılı: 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve Üzeri () Ne Kadar Süredir CAKA Bünyesinde Eğitim Alıyor? _____ Puanı: _____					
CAKA DÖNEM SONU KONSERLERİNE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK) PERFORMANS DÜZEYLERİ					
		Ciddi Eksikleri Var (1)	Geliştirilmesi Gerekir (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)
FİZİKSEL VE TEKNİK BECERİLER	Duruş ●1 ●2 ●3 ●4	Vücudun duruş pozisyonu doğru ve rahat değildir, ayakları yere sağlam basmamaktadır.	Vücudun duruş pozisyonu kısmen dengeli ve rahattır. Ayaklar yere kısmen sağlam basmaktadır.	Vücudun duruş pozisyonu büyük ölçüde rahat ve dengelidir. Ayaklar yere büyük ölçüde sağlam basmaktadır.	Vücudun duruş pozisyonu tümüyle dengeli ve rahattır. Ayaklar yere sağlam basmaktadır.
	Tutuş ●1 ●2 ●3 ●4	Kemanı çene ve omuz arasına rahatsız ve dengesiz bir şekilde yerleştirmiştir. Kemanın omuz üzerinde konumlanması ve yere olan açısı yanlıştır.	Kemanı çene ve omuz arasına kısmen rahat ve dengeli bir biçimde yerleştirmiştir. Kemanın omuz üzerinde konumlanması ve yere olan açısı kısmen doğrudur.	Kemanı çene ve omuz arasına büyük ölçüde rahat ve dengeli bir biçimde yerleştirmiştir. Kemanın omuz üzerinde konumlanması ve yere olan açısı büyük ölçüde doğrudur.	Kemanı çene ve omuz arasına tamamen rahat ve dengeli bir biçimde yerleştirmiştir. Kemanın omuz üzerinde konumlanması ve yere olan açısı tamamen doğrudur.
	Sağ Elin Yay Üzerinde Konumlandırılması ●1	Sağ el yay üzerinde yanlış konumlandırılmıştır.	Sağ el yay üzerinde kısmen doğru olarak konumlandırılmıştır.	Sağ el yay üzerinde büyük ölçüde doğru olarak konumlandırılmıştır.	Sağ el yay üzerinde tamamen doğru olarak konumlandırılmıştır.

	•2 •3 •4				
	Sol Elin Tuşe Üzerinde Konumlandırılması •1 •2 •3 •4	Sol elin tuşe üzerinde konumlandırılması yanlıştır.	Sol elin tuşe üzerinde konumlandırılması kısmen doğrudur.	Sol elin tuşe üzerinde konumlandırılması büyük ölçüde doğrudur.	Sol elin tuşe üzerinde konumlandırılması tamamen doğrudur.
	Sağ Eli Kullanma •1 •2 •3 •4	Parçada geçen yay tekniklerini uygulamada yetersizdir.	Parçada geçen yay tekniklerini uygulamada kısmen yeterlidir.	Parçada geçen yay tekniklerini uygulamada büyük ölçüde yeterlidir.	Parçada geçen Yay tekniklerini uygulamada tamamen yeterlidir.
	Sol Eli Kullanma •1 •2 •3 •4	Parçada geçen sol el tekniklerini uygulamada yetersizdir.	Parçada geçen sol el tekniklerini uygulamada kısmen yeterlidir.	Parçada geçen sol el tekniklerini uygulamada büyük ölçüde yeterlidir.	Parçada geçen sol el tekniklerini uygulamada tamamen yeterlidir.
	Sağ ve Sol El Koordinasyonu •1 •2 •3 •4	Sağ ve sol el uyumunda ciddi zorluklar yaşamaktadır.	Sağ ve sol el uyumu zaman zaman bozulmaktadır.	Sağ ve sol el uyumu büyük ölçüde yeterlidir.	Sağ ve sol el uyumu tamamen yeterlidir.
MÜZİKAL BECERİLER	Notayı Doğru Çalma •1 •2 •3 •4	Çok fazla nota hatasıyla çalmaktadır.	Ara sıra nota hatalarıyla çalmaktadır.	Nadiren nota hatalarıyla çalmaktadır.	Tamamen doğru notalarla çalmaktadır.
	Sesi Temiz Üretme •1 •2 •3 •4	Entonasyon tamamen yanlıştır.	Belirgin entonasyon problemi vardır.	Entonasyonu kısmen tamdır.	Entonasyonu tamamen doğrudur.
	Tartımsal Doğruluk •1 •2 •3 •4	Parçada geçen tartım kalıplarını doğru çalmamıştır.	Parçada geçen tartım kalıplarını çok az doğru çalmıştır.	Parçada geçen tartım kalıplarını büyük ölçüde doğru çalmıştır.	Parçada geçen tartım kalıplarını tamamen doğru çalmıştır.
	Doğru tempoda çalma ve tempoda	Parçayı tamamen yanlış ve tutarsız bir tempoda çalmıştır.	Parçanın temposunda belirgin aksamlar	Parçayı çoğu zaman doğru ve tutarlı bir	Parçayı tamamen doğru ve

	tutarlılık •1 •2 •3 •4		vardır ve tempo tutarsızdır.	tempoda çalmıştır.	tutarlı bir tempoda çalmıştır.
	Kaliteli ses üretme •1 •2 •3 •4	Güçlü ve kaliteli ses üretmede yetersiz kalmıştır.	Güçlü ve kaliteli ses üretmede kısmen başarılıdır.	Güçlü ve kaliteli ses üretmede büyük ölçüde başarılıdır.	Güçlü ve kaliteli ses üretmede tamamen başarılıdır.
	Müzikal ifade bakımından etkili çalma •1 •2 •3 •4	Müzikal ifade bakımından yetersiz kalmıştır.	Müzikal ifadeler kısmen yer almakta, genel olarak eksiktir.	Müzikal ifade bakımından büyük ölçüde yeterlidir, kendini dinlettirmektir, dinleyenin büyük ölçüde zevkle dinlemesini sağlamaktadır.	Müzikal ifade bakımından tamamen etkili çalmaktadır, dinleyene zevk vermektedir.
PERFORMANS ARTİSTİK BECERİLER	Başlama ve Bitişte Selam Verme ve Kılık Kıyafet •1 •2 •3 •4	İzleyiciyi doğru bir şekilde selamlamamıştır. Kılık kıyafeti konser performansına uygun değildir.	İzleyiciyi selamlama ve kılık kıyafet konusunda kısmen yeterlidir.	İzleyiciyi büyük ölçüde kendinden emin bir biçimde selamlamıştır, kılık kıyafeti genel olarak sahnede çalmaya uygundur.	İzleyiciye selamlama ve kılık kıyafet açısından tam anlamıyla yeterlidir.
	Özgüveni yerinde çalma •1 •2 •3 •4	Çalarken son derece heyecanlıdır ve bu rahatsızlığı seyirci tarafından gözlemlenmektedir. Özgüveni yetersiz bir performans sergilemektedir.	Soğukkanlı davranmaya çalışsa da parçanın büyük bir kısmında heyecanına yenik düştüğü gözlemlenmektedir.	Çalarken büyük ölçüde heyecanını yansıtmadan, kendinden kararlı ve emin şekilde performansını sergilemektedir.	Çalarken parçanın tamamını kusursuz bir şekilde, serinkanlı bir tavırla sergilemektedir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gonca GÖRSEV KILIÇ

Anabilim Dalı: Müzik Anasanat Dalı

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: İzmir, 1988

Eğitim

Yüksek Lisans: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisans: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi

İş/İstihdam

Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi

Yabancı Dil ve Puanı:

İngilizce: 92,500 YÖKDİL İlkbahar Dönemi Sınavı 2019