

**Müzik Eğitiminin  
Sosyal Sorumluluk Projeleriyle  
Çocuklar Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi**

Gülce Yanmaz Düztaban

**EĞİTİM**  
yayınevi

## MÜZİK EĞİTİMİNİN SOSYAL SORUMLULUK PROJELERİYLE

### ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİSİ

Gülce Yanmaz Düztaban

**Genel Yayın Yönetmeni:** Yusuf Ziya Aydođan (yza@egitimyayinevi.com)

**Genel Yayın Koordinatörü:** Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

**Sayfa Tasarımı:** Kübra Konca Nam

**Kapak Tasarımı:** Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

**Yayıncı Sertifika No:** 76780

**E-ISBN:** 978-625-5997-68-5

1. Baskı, Aralık 2024

### Kütüphane Kimlik Kartı

## MÜZİK EĞİTİMİNİN SOSYAL SORUMLULUK PROJELERİYLE

### ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİSİ

Gülce Yanmaz Düztaban

V+62 s., 135x215 mm

Kaynakça var, dizin yok.

**E-ISBN:** 978-625-5997-68-5

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

## EĞİTİM

yayınevi

**Yayınevi Türkiye Ofis:** İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah.

Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

**Konya:** Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok,

No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42

bilgi@egitimyayinevi.com

**Yayınevi Amerika Ofis:** New York: Eğitim Publishing Group, Inc.

P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America

americaoffice@egitimyayinevi.com

**Lojistik ve Sevkiyat Merkezi:** Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.

10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

sevkiyat@egitimyayinevi.com

**Kitabevi Şubesi:** Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye

+90 332 499 90 00

bilgi@egitimkitabevi.com

**İnternet Satış:** www.kitapmatik.com.tr

+90 537 512 43 00

bilgi@kitapmatik.com.tr

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	V
------------	---

### 1. BÖLÜM

1.1. Müzik ve Müzik Eğitimi .....	1
1.2. Örgün ve Yaygın Eğitim.....	8
1.2.1. Örgün Eğitim .....	9
1.2.2. Yaygın Eğitim.....	11
1.2.2.1. Türkiye’de Yaygın Eğitim.....	12
1.2.2.2. Türkiye’de Genel Müzik Eğitimi ve Yaygın Müzik Eğitimiine Bakış .....	14

### 2. BÖLÜM

2.1. Sosyal Sorumluluk.....	20
2.2. Sosyal Sorumluluk ve Yaygın Eğitim İlişkisi .....	23
2.3. Sosyal Sorumluluk Alanı Olarak Müzik Eğitimi.....	24
2.3.1. El Sistema .....	27
2.3.1.1. Metodolojisi .....	28
2.3.1.2. Küresel Uygulamalar .....	29
2.3.2. Barış İçin Müzik .....	30

### 3. BÖLÜM

3.1. Sosyo-Kültürel Arka Plan.....	32
3.1.1. Proje Alanının Sosyo-Kültürel Yapısı.....	32
3.2. Müzik Eğitimi Yoluyla Sosyal Dönüşüm.....	34
3.3. Eğitim Programının Uygulanması ve İçeriği .....	35
3.3.1. Koro Eğitimi .....	37
3.3.2. Ritim Eğitimi .....	40
3.3.3. Çalgı Eğitimi .....	42

3.3.3.1. Bağlama Eğitimi .....	43
3.3.3.2. Kabak Kemane Eğitimi .....	45
3.3.3.3. Gitar Eğitimi.....	47
3.3.3.4. Keman Eğitimi .....	49
3.4. Gerçekleştirilen Performans ve Etkinlikler .....	51
3.5. Toplumsal Etkileşim: Çocukların Sosyo-Kültürel Gelişimi.....	53
SONUÇ.....	57
KAYNAKÇA .....	58
Yazar Hakkında .....	62

## ÖNSÖZ

Müzik eğitimi, sosyal projeleri destekleme açısından önemli bir alan olarak dikkat çekmektedir. Müziğin, çocukların eğitim süreçlerine entegrasyonu, çeşitli sosyal sorumluluk projeleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyokültürel gelişimlerini desteklemeyi ve onların yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyen çok yönlü bir yaklaşım sunmaktadır. Çalışmada ele alınan etnografik alan gözlemi, müzik eğitimi aracılığıyla sosyal sorumluluk projelerine duyulan ihtiyacın karşılanmasına yönelik girişimler olarak değerlendirilmektedir. Müzik eğitiminin erişilebilirliğine odaklanan çalışmada, Türkiye’de sosyal sorumluluk temelli müzik eğitimi yaklaşımlarının yaygınlaştırılması ve etkinliğinin artırılmasına yönelik önemli bir alanı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, müzik eğitiminin sosyal sorumluluk projeleriyle entegrasyonu, müziğin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlayarak çocukların çok yönlü gelişimlerine katkı sunabilecek bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Müzik eğitimi projelerinin çocukların yaşamlarındaki uzun vadeli etkileri, gelecekteki eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillendirilmesi açısından dikkate alınması gereken kritik bir alanı işaret etmektedir.

# 1. BÖLÜM

## MÜZİK EĞİTİMİ

---

### 1.1. Müzik ve Müzik Eğitimi

Müzik, basit bir tanımla sınırlanamayacak kadar hassas ve karmaşıktır. Dolayısıyla müziği kısa tanımlamalarla açıklamak, onun zenginliğini ve çeşitliliği hakkında tam bir anlayışa ulaşma imkanını kısıtlar. Çoğu insanın müzik ile ilgili kavramsal bir anlayışa sahip olmasına rağmen müziğin ne olduğu sorusunun kısa ve öz bir tanımla tatmin edici bir yanıt verilemeyeceği gibi müziği anlamaya yönelik basitleştirici tanımlamalar, müziğin özünü kavramaktan uzak kalır. Müziğin özünü yakalamak için daha derin bir anlayışa ihtiyaç vardır. Bu noktada müziği anlamak, basit kelimelerle ifade edilebilecek bir şey değil, aksine karmaşık ve çok katmanlı bir süreçtir (Elliott, 1995: 23). Bununla ilgili olarak Elliott, müziği bir eylem olarak kavramlaştırarak, müziği bir katılım, bir etkileşim süreci olarak ele alır ve “müziğin, özünde bir insan etkinliği” olduğunu vurgular (1995: 39). Müzik; icra etme, dinleme, doğaçlama, beste yapma, düzenleme, yönetme gibi ortaya çıkan eylemleri ve kişisel, sosyal, kültürel değerleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Elliott, 1995: 129). Kısacası müzik, özünde bir insan etkinliği olması dolayısıyla kendi sosyokültürel bağlamında, çeşitli fonksiyonlar üstlenerek anlam ve önem kazanmaktadır.

Müziği “toplumsal olarak anlam verilen ses kalıpları” olarak tanımlayan Merriam da, müziği kültürel bir etkinlik, düşünce ve nesnelere bütünü olarak ele alarak müziği incelemek için kavramsal nitelikli ilişkiler ağını temel alan

bir model içine yerleştirir. Buna göre müzik; kavramlar, davranışlar ve sesler arasındaki etkileşimlerin bir sentezi olarak değerlendirilir (Erol, 2018: 25-26). Bu durumda, müziğe yönelik kavrayışlarımız, sosyokültürel etkenlerin bir ürünüdür. Erol (2018: 29) müziğin, neyin müzik olduğu veya müziksel farklılıkların neye dayandığı gibi konulardaki anlayışlarımızın, insanların kendi kültürel ve toplumsal bağlamlarına ilişkin düşünce biçimlerinin bir parçası olduğuna işaret eder. Başka bir deyişle, müzik kavramının kendisi, toplumsal ve kültürel bağlamlar içinde anlam kazanır ve bu değerler ile şekillenir.

Small (1998: 9), müziğin bir tanımdan ziyade bir eylem olarak anlaşılmasının daha uygun olduğu konusunda hemfikiridir. Onun “müzik yapma” teorisine göre, müzik çok yönlü bir aktivite olarak ele alınır. Müziğin temel doğası ve anlamı müzik eserlerinde değil, insanların söylediklerinde ve yaptıklarında yatar. Müzik yapmak; icra ederek, dinleyerek, prova yaparak veya pratik yaparak, aynı zamanda performans için beste yaparak veya dans ederek bir müzik performansına herhangi bir şekilde katılma eylemini ifade eder. Müziğin bir eylem veya faaliyet olarak kullanılması, bizi müziği yalnızca tanımlanabilir ürünlerin veya eserlerin bir koleksiyonu olarak değil, bir pratiğin yansıması olarak düşünmeye yönlendirir. Bu düşünceler doğrultusunda müzik, bir deneyim olarak vurgulanarak bir süreci, bir etkinliği ve insanların gerçekleştirdiği bir faaliyeti ön plana çıkarmaktadır.

Müzik eğitimi üzerine yapılan tartışmalar, profesyonel söylemi analiz eder, geçmiş ve mevcut varsayımları araştırır, metodolojik yaklaşımları inceler ve bu boyutların her biri ile ilgili olarak müfredat önerilerinde bulunur. O halde, spesifik bir araştırma alanı olarak müzik eğitiminin felsefesi, müzik öğretme ve öğrenme süreçlerinin temel fikirlerini ve ideallerini incelemeye yönelik sürekli, sistematik ve mantıklı bir çaba olarak kabul edilebilir. Elliott’a göre eğer müziğin ne olduğu ve neden önemli olduğu konusunda mantıklı bir

kavram geliştirebilirsek, müzik eğitiminin ne olduğu ve neden önemli olduğu konusunda makul bir açıklama sunabiliriz (Elliott, 1995: 13). Bu doğrultuda müzik eğitimini yenilikçi bir şekilde dikkate alan ve müziği anlamının çeşitli yollarını kabul eden pedagojik yaklaşımlara ihtiyaç olduğundan bahsedilmiştir.

Öğrencilerin kendi müzik deneyimlerine sahip olmaları ve eğitim ortamlarının yanı sıra toplumdaki kültürel süreçleri ve yapıları anlamaları için fırsatlar verilmesi gerekir. Öğrencilerle anlamlı etkileşimi teşvik edebilmenin yollarını bulmak amacıyla eğitim felsefelerini ve metodolojilerini sorgulamak önemlidir. Uygulamaya yönelik yenilikçi yaklaşımları ortaya çıkarma potansiyeline sahip öğrenme teknikleri, müziğe katılımı destekleyebilir. Bu önermelerin ardındaki düşünceler özetlenmeye çalışılırken Elliott (1995: 13-14) müzik eğitiminin dört temel anlamına ulaşır. Bunlar;

1. Müzik eğitimi; müzik yapma, müzik dinleme, müziği öğretme ve öğrenme süreçlerini içermektedir.
2. Müzik eğitimi; müzik yapma, müzik dinleme, müzik tarihi ve müzik teorisi gibi konularda formal bilgi (veya sözlü bilgi) aktarımını içeren bir süreçtir.
3. Müzik eğitimi, iki temel yaklaşım üzerinden gerçekleştirilebilir. Bunlardan birincisi müziğe başlamak için hazırlık aşamasında öğretim ve öğrenmeyi içerir; ikincisi ise, performans sanatçısı, besteci, tarihçi, eleştirmen, araştırmacı veya öğretmen olarak bir kariyere yönelik hazırlık sürecinde öğretim ve öğrenmeyi kapsar.
4. Müzik aracılığıyla sağlanan eğitim, ilk üç anlamla örtüşmektedir. Zira her biri, doğrudan veya dolaylı yollarla sağlığı zihinsel kapasiteyi, ruhsal durumu veya finansal durumu geliştirmeyi hedefleyerek gerçekleştirilebilir.



Neticede Elliott (2005: 10), müziğin ve dolayısıyla müzik eğitiminin merkezine öz gelişimi ve öz bilgiyi yerleştirir. Bu yaklaşım, müzik yapma ve müzik dinleme yeteneklerinin geliştirilmesine dayanarak öğrencilere “duygusal ifade ve etkileycilik yeteneklerini” formüle etme ve onların duygusal ve kültürel anlamların müziksel temsillerini oluşturma imkanı tanır. Öğrencileri performans, doğaçlama, beste yapma, düzenleme, yönetme gibi müzisyenlik ve dinleme yeteneklerini geliştirmeye yönlendirmek, müzik müfredatının merkezinde önemli bir yer tutmalı ve öğrencilere müzik yapma ile ilgili çeşitli faaliyetlere katılma fırsatları sağlamalıdır. Bu faaliyetler öğrencilerin müzikal anlayışlarını geliştirme fırsatı sağlayarak onların müziği kapsamlı bir şekilde anlamalarına ve üretmelerine olanak tanır.

Swanwick (1999: 44) ise, müziğin bir “mecazla dolu söylem” olduğu argümanını geliştirerek, müziğin her seviyede zihinsel etkileşime girmesi ve derinleşmesi üzerinde durmaktadır. Swanwick müziği, sadece notalardan veya seslerden ibaret bir matematiksel yapı olarak değil duygusal, kültürel ve sembolik anlamlarla yüklü bir ifade biçimi olarak değerlendirerek insan duygularını, düşüncelerini ve bir kültürel bağlamı ifade etmek için kullanılan bir dil olarak ele alır. Aynı zamanda müzik eğitiminin, öğrencileri konumlandırılmış bir müziksel söyleme yönlendirmeye yardımcı olması gerekiyorsa, o zaman birden fazla giriş noktası sunması gerektiğini önerir. Ancak bu girdilerin odak noktasını, müziğin ifade öğeleriyle pratik yapma üzerinedir ve müziğin ifade niteliklerine doğrudan dikkat eden “yapma” faaliyetlerine odaklanılmaktadır (Swanwick, 1979: 45-46). Swanwick (1999: 43), öğrencilerin müziği içselleştirerek kişisel deneyimlere dönüştürebilmelerini önemli bir hedef olarak belirler. Bu yaklaşımıyla müzik eğitimi teknik becerilerin haricinde duygusal ve estetik bir anlayışın da geliştirilmesini amaçlar. Müziğe katılımı anlamlı deneyimlere dönüştürmek öğrencileri “müzikal

deneyimlerin yoluna koymak” için yeterli olduğunu öne sürer. Bu temelin gerçekleşebilmesi için Georgii-Hemming ve Westvall’ın (2010: 27) belirttiği gibi, öğrencilerin kendi müzik deneyimlerine sahip olmaları ve eğitim ortamlarının yanı sıra toplumdaki kültürel süreçleri ve yapıları anlamaları için fırsatlar verilmesi gerekir. Ancak, öğrencilerin deneyimlerinin, anlayışlarının ve düşüncelerinin anlaşılması ve kavranması şarttır. Bu doğrultuda öğrencilere sunulan farklı öğrenme deneyimleri, öğrenci özerkliğinin kritik bir aşamasıdır. Özellikle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine ve kişisel tercihlerine dayalı olarak kararlar almalarına olanak tanıyan eğitim yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye aktif bir şekilde katılımını teşvik edebilir. Bu sebeple öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantı kuran içerik ve pedagojinin kullanılması önemlidir.

Öğrencilerin farklı müzik deneyimlerine sahip olmaları onların kimliklerini, toplumdaki kültürel süreçleri ve yapıları anlamaları için de fırsat sağlamaktadır. Müzik, özellikle çocukların duygusal benliklerini ve kimliklerini ifade etmelerine destek sağlayabilir; kültürel bir bağlam içinde anlam oluşturma ve bu anlamı yaratıcı bir şekilde ifade etme süreci olarak değerlendirilebilir. Gracyk (2004: 13), “müziğin, bireyin hem kendini hem de kimliğini anlamının somut bir modeli olarak son derece uygun olduğunu” savunmaktadır. Campbell, Connell ve Beegle (2007: 221), müziğin “kişisel ve grup kimliklerinin çeşitli yönlerini inşa etmek, müzakere etmek ve değiştirmek için bir araç sağlayarak kişilerin kendilerini tanıma ve diğerleriyle bağlantı kurma stratejileri sunan” bir araç olduğunu belirtir. Jorgensen (2003: 122) müziği, yaşam bağlamında kültürel olarak gömülü insan ifadesi olduğunu belirtir. Bu sebeple müziğin bütünsel bir yaklaşımla ele alınmasını ve müzik eğitiminin yaşayan kültürü yansıtabilecek şekilde ilerlemesi gerektiğini ifade eder. Regelski (2005: 13), müzik eğitiminde müziğin amacının, öğrencilerin eğitimleri sonucunda doğrudan fark yaratan yollarla uygun

müzikal anlam ve değerlere sahip olmalarını sağlama fikrini içerecek şekilde genişletilmesi gerektiği görüşündedir. Ona göre müzik, öğrencilerin geçmişleri üzerine inşa edilmelidir ve öğrencilerin yaşam deneyimleriyle bağdaşmayan yabancı bilgi modellerine dönüştürülmemelidir.

Müzik eğitimi kavramı, birçok yazarın ışığında anlaşılabilir ve özetle müziğin pratik ve teorik bilgisini ileten eğitim uygulamalarının bütünüdür. Müzik eğitimi, müzikle ilgili temel bilgilerin aktarılmasıyla birlikte müzikal pratiklere katılımı da teşvik ederek bireyleri toplum içinde müzik etkinlikleri düzenlemeye ve sürdürmeye yönlendiren önemli bir rol üstlenir. Bu süreç, bireylerin müzik eğitiminin, bilinçli bir şekilde katılabilecekleri müzikal etkinliklerin toplumda oluşturulabilme ve sürdürülebilme olanağını tanır. Etkinliklere katılan bireyler, aktif olarak seçeneklere dahil olarak müzikal açıdan çeşitlilik sağlar, kültürel farklılıkları destekler ve toplumun genel bilinç düzeyini artırarak olumlu etkilerde bulunabilirler.

Alan çalışması sırasında bir öğrencimin, “müzik hayatımın bir parçası” şeklinde kişisel bir deneyimini ifade ettiği gibi öğrencim ve daha birçok öğrenci için müzik; kişisel, duygusal, kültürel ve toplumsal alanlarda derin anlamlarla dolu bir ifade biçimi olarak hizmet eder. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde belirtildiği üzere, “çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır” (UNICEF, 2004). Bu çerçevede çalışmamın odak noktasını 7-16 yaş aralığındaki çocukların müzik eğitimi kapsamı sebebiyle, müziğin çocuklar üzerinde olumlu etkilerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Çocuğun işitsel yeteneklerinin gelişimi, dinleme becerisini öğrenmesi, duyduğunu algılama ve anlama yeteneklerini kazanmasıyla şekillenir.
- Dil gelişimi ve konuşma becerisi bakımından, çocuğun şarkı söyleme pratiği aracılığıyla yeni sözcükleri ve

cümle kalıplarını öğrenmesi, sözcükleri doğru bir biçimde kavraması ve anlaşılır bir diksiyon geliştirmesi açısından oldukça etkili bir yöntem sunmaktadır.

- Fiziksel anlamda, çalgı icrası veya müzik eşliğinde hareket etme pratiği, çocuğun kas gelişimine önemli katkıda bulunur. Bu müziksel deneyimler, çocuğun motor becerilerini artırarak beden ve zihin koordinasyonunun olumlu yönde gelişimine destek olur.
- Müziğin etkisiyle, güvensizlik, çekingenlik, saldırganlık, korku gibi olumsuz duygu ve davranışlar, olumlu bir dönüşüm sürecine tabi tutularak çocuğun psikososyal ve psikomotor gelişiminde olumlu izler bırakabilir.
- Çocukların düzenli müziksel etkinliklere katılarak boş zamanlarını değerlendirmesi, hayatlarını planlamayı öğrenmeleri, akranlarıyla iletişim kurmaları ve doğru örnekleri takip etmeleri, gelişimleri üzerinde olumlu bir etki yaratır.
- Çocuklar, grup çalışmaları yoluyla bir dizi önemli sosyal ve duygusal beceri geliştirebilirler. Grup içinde rahatlamayı öğrenmek, dikkati üzerine çekmeden başkalarıyla birlikte olmayı denemek, hata yapmaktan korkmadan yeni şeyler denemek ve etkin iletişim kurmak, genel olarak kişisel gelişimlerini destekleyen unsurlardır. Aynı zamanda, özel yeteneklere sahip olan bir çocuk, bu grup etkileşimlerinde kendi yeteneklerini sergileme ve diğerleriyle paylaşma fırsatı bulabilir.
- Grup çalışmaları, bireylerin bir araya gelerek ortak bir hedefe ulaşmaya çalıştığı etkili bir öğrenme yöntemidir. Bu süreç, öğrencilere birlikte çalışmanın ve işbirliğinin değerini öğretmek, grup içindeki her bireyin kendisine düşen görev ve sorumlulukları üstlenmesi, ortak amaçlara ulaşmak için birlikte çaba göstermenin önemini vurgular.

- Müzik, çocukların estetik algılarını geliştirmelerine, çevrelerine karşı daha duyarlı bir anlayış geliştirmelerine olanak tanıyan önemli bir araçtır. Müzik, çocuğun estetik anlayışını şekillendirerek, onun zevkini geliştirmesine ve nihayetinde iyiyi ve güzeli ayırt etme yeteneğini kazanmasına önemli bir katkı sunar.
- Müzik, çocuğun yaratıcılığını teşvik ederek, yeniliklere açık olma becerisini geliştirir ve farklı deneyimlere yönelim konusunda rehberlik eder. Aynı zamanda müzik çocuğun özgünleşmesine olanak tanır, ona kendine özgü bir ifade biçimi bulma ve geliştirme fırsatı sunar.

Nihayetinde müzik eğitimi, özellikle her çocuğun yaşamında yer alarak toplumunun her kesimine entegre edilen bir araç olmalıdır. Bu noktada müzik eğitiminin amaçlarına etkin bir şekilde ulaşabilmesi için eğitim imkanlarının genişletilmesi, daha fazla erişilebilirlik sağlanması ve müzik eğitimi kaynaklarının çeşitlendirilmesi gibi adımların atılması önemlidir. Özellikle çocuklara, müzikle etkileşim kurabilecekleri farklı eğitim ortamlarının sadece okul içinde değil, aynı zamanda okul dışında da sunulması, müzik eğitiminin erişilebilirliğini ve kapsayıcılığını artırabilir.

## **1.2. Örgün ve Yaygın Eğitim**

Eğitim, bireyleri etkili bir şekilde topluma uyum sağlayabilen, geniş bir bakış açısı ve dünya görüşüne sahip, çevrelerini anlayan ve temel kültürü benimseyen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin yaşadıkları toplumu anlamalarını, çeşitliliği kucaklamalarını ve vatandaşlık haklarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını amaçlamaktadır. Eğitimin temel amacı, bireyleri yaşama daha etkili bir biçimde hazırlayarak, topluma uyum sağlayabilmelerini desteklemektir. Bu doğrultuda, birçok ülkede zorunlu eğitim

sistemi benimsenmiş ve eğitim, evrensel bir hak olarak kabul edilmiştir.

Müziği öğrenme yolları son yıllarda müzik eğitimcilerinin ilgilendiği konular arasında yer almaktadır. Müzik eğitimi alanında ise örgün ve yaygın eğitime ilişkin çalışmalar çeşitli araştırmacılar tarafından geniş çapta tartışılmıştır. Ancak örgün ve yaygın eğitim arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı incelemeye gelince, mevcut literatürde bu konuya dair sınırlı çalışmalar bulunmakta olup, her iki eğitim alanını anlama ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. İki farklı eğitim alanı olan örgün ve yaygın eğitim reformunun getirdiği önemli katkılar, daha uyumlu ve güçlendirilmiş bir müzik eğitimi yararına birbiriyle ilişkilendirilebilir.

Bu kapsamda, örgün ve yaygın eğitim kavramlarını daha belirgin olarak tanımlayabilmek ve her iki yaklaşımın, uygulamaları ve birbirleriyle olan ilişkilerini anlamak amacıyla ele alınacaktır. Aynı zamanda çalışmada ele alınan örnek olayın yaygın eğitim olarak sunduğu müzik eğitimi uygulamasının rolünü anlamak ve bu eğitim türünün müzik eğitimine katkılarını değerlendirmek amacıyla öncelikle örgün ve yaygın eğitim kavramlarına dair açıklık getirmek anlamlı olacaktır. Bu noktada, örgün ve yaygın eğitim kavramlarının anlaşılması, müzik eğitimi disiplini içindeki önemli etkileşimleri değerlendirmek adına belirleyici bir adımı oluşturacaktır.

### **1.2.1. Örgün Eğitim**

Coombs ve Ahmed'e göre (1974: 1) örgün eğitim, "ilkokulun ilk yıllarından üniversitenin son yıllarına kadar uzanan, oldukça kurumsallaşmış, kronolojik olarak derecelendirilmiş ve hiyerarşik olarak yapılandırılmış eğitim sistemi" anlamına gelir. Bu tanımlama, örgün eğitimin bir takım unsurları içerdiğini ima etmektedir.

Örgün eğitim, aynı zamanda tanımlanmış eğitimcilere, örneğin öğretmenlere yönelik bir sistemi de ifade eden

öğrenme kurumlarını içerir. Bazı araştırmacılar örgün eğitimin büyük ölçüde öğretmen odaklı olduğunu, öğretmen tarafından belirlenen etkinliklere dayandığını, sıralı olarak yapılandırılmış öğrenme hedefleri (örneğin, belirli eğitim hedefleri veya müfredat) tarafından yönlendirildiğini ve kronolojik olarak derecelendirilmiş bir sistem halinde düzenlendiğini savunmaktadır (Johnson ve Majewska, 2022: 9). Rodriguez (2009: 38), örgün öğrenmenin “hiyerarşik olarak organize edilmiş ustalık düzeylerini” içerdiği ve daha deneyimli katılımcılar tarafından denetlendiği, ayrıca “önceden düzenlenmiş bir dizi öğretim adımının” öğretmenlerin öğrenmeyi kontrol etmesine ve sorunları etkili bir şekilde tanımlamasına olanak sağladığını ifade etmektedir.

Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak örgün eğitim sistemi, kurumsallaşmış bir eğitimi içeren birkaç özelliğe sahiptir. Bu yaklaşım belirlenmiş bir müfredatı takip eden, öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen, düzenli ve yapılandırılmış bir sistemi oluştururken aynı zamanda öğrenmenin kurumsal bir çerçevede gerçekleştiği ve belirli bir düzen içinde ilerlediği bir modeli temsil etmektedir.

Örgün eğitim, genel sınırlamaları önceden belirlenmiş olduğundan eğitimi organize etmekten sorumlu kurumlar tarafından öğrenme uygulamalarını standartlaştırmak amacıyla kullanılabilir. Bu durum, örgün eğitim sisteminin verimlilik adına iyileştirilmesine, düzenlenmesine ve kontrol edilmesine yardımcı olabileceği anlamına gelmektedir. Örgün eğitimin belirlemiş olduğu resmi bir müfredat, çoğu öğrenciyi ortak fikir ve bilgilerle tanıştırmalı ve nüfustaki farklı gruplar arasındaki erişim eşitsizliklerini ortadan kaldırmalıdır. Ancak örgün eğitim sisteminin tek başına modern toplumun zorluklarına cevap veremeyeceği tartışılırken “alternatif” bir yaklaşım olan yaygın eğitim sistemi ortaya çıkmıştır.

### 1.2.2. Yaygın Eğitim

Başlangıçta, gelişmekte olan ülkelerdeki örgün eğitime alternatif bir yaklaşım olarak ortaya çıkan yaygın eğitime olan ilgi, örgün eğitim sistemlerinin tek başına toplumun modern zorluklarına etkili bir çözüm getirememesi sorununa yönelik bir farkındalıkla şekillenmiştir. Bu zorluklar arasında küreselleşme, hükümetin ademi merkeziyetçiliği ve büyüyen demokratikleşme gibi kültürel, sosyal, ekonomik ve politik alanlarda meydana gelen değişiklikler bulunmaktadır. Philip Coombs'un 1968 tarihli çalışmasıyla önem kazanan yaygın eğitim, 1970'li yıllar boyunca kalkınma bağlamında gelişimini sürdürmüştür. Bu süreçte, "toplumu seçilmiş yönlerde değiştirmek için kasıtlı eylemlerin üstlenilebileceği fikri" giderek daha kabul edilir hale gelmiştir (Rogers, 2004: 13).

Yaygın eğitim, özellikle modern toplumun karmaşıklığına daha etkili bir şekilde yanıt verebilecek; daha esnek, katılımcı ve topluluk odaklı bir öğrenme modeli olarak öne çıkmıştır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde örgün eğitimin tek başına yeterli olmadığı düşüncesi güçlenerek, kalkınma çabalarına daha fazla katkı sağlama potansiyeli taşıyan yaygın eğitim modeli bir alternatif olarak önem kazanmıştır. Bu alandaki araştırmalar ve uygulamalar, toplumsal dönüşümü destekleme konusundaki önemli bir strateji olarak değerlendirilmiştir (Campbell ve Higgins, 2015: 654).

Coombs'un yaygın eğitimle ilgili ilk sistematik çalışmalarında ortaya koyduğu kavramsal çerçevelerden en kesin olanı, "bugün var olan örgün eğitim sistemlerinin oldukça yapılandırılmış çerçevesinin dışında yürütülen, eğitim amaçlı herhangi bir organize faaliyet" olarak tanımlamasıdır (Coombs ve Ahmed, 1974: 233).

Mok (2011: 13), Coombs tarafından kullanılan şekliyle yaygın eğitim tanımının nasıl ortaya çıktığına dair kısa bir açıklama yapmıştır. Bununla ilgili olarak yaygın eğitimin, "ne sıralı ne de düzenli" olduğu, nispeten sistematik



eğitim aktivitelerinden oluştuğu ancak; örgün öğrenmenin aksine mutlaka önceden planlama yapılması gerekmediği belirtilmiştir.

Yaygın öğrenme durumlarında, genellikle öğrencinin ve öğreticinin belirli bir öğrenme görevini/görevlerini gerçekleştirmeye yönelik açık bir niyeti vardır (Mok, 2011: 13). D'Amore'un (2009: 44) çalışmasına göre yaygın eğitim özellikleri, öğretmen tarafından yönlendirilen, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde söz sahibi oldukları, grup tabanlı aktiviteler aracılığıyla maksimum katılıma izin verme, içselliğe vurgu yapma, keşfetme duygusunu teşvik etme, öğrenci ve öğretmenin birlikte müfredatı oluşturduğu ve bilişsel olmayan becerilerin de geliştiği özellikleri içermektedir.

Yukarıda belirtilen açıklamalar doğrultusunda yaygın eğitimin, örgün eğitime göre daha esnek olduğu ifade edilebilir. Çünkü yaygın eğitim sistemi, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik içeriklerin anlamlandırılmasını mümkün kılarak, öğrencilere tercihlerini belirleme ve içerikleri kişiselleştirme imkanı sunan bir yapıyı içinde barındırmaktadır. Bu durum, genel eğitim pratiğinin öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak öğrenmeyi esnek bir şekilde hızlandırma olasılığını artırabilir.

Öğrenciler için motive edici ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sağlayabilen yaygın eğitim modeli, öğrencilerin içsel motivasyonunu teşvik edebilir ve öğrenci katılımını güçlendirebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirmelerine, etkili iletişim kurmalarına, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve etkili bir ekip üyesi olmalarına katkıda bulunabilir.

### **1.2.2.1. Türkiye’de Yaygın Eğitim**

Yaygın eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde<sup>1</sup>;

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği 21 Mayıs 2010 Resmî Gazete Sayı: 27587

“Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü ifade etmektedir”.

Demirel ve Ün’e göre (1987: 186) ülkemizde yaygın eğitim; örgün eğitim olanaklarından hiç faydalanmamış bireylerden, okullarından erken ayrılanlardan ve mevcut örgün eğitim kurumlarında eğitim görmekte olanlardan oluşan bir demografîye ek olarak, mesleki alanlarında daha ileri düzeye ulaşmak isteyenlere yönelik tasarlanan bir eğitim programı şeklini ifade etmektedir. Aynı zamanda yaygın eğitimde belirli bir yaş sınırlaması bulunmamakla birlikte, her yaş grubuna (çocuk, genç, yetişkin vb.) yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Kurt ise (2000: 2) yaygın eğitim kavramını, halk eğitimi ile eş anlamlı olarak değerlendirmiş ve yaygın eğitimi; birey ve toplum ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş programlar çerçevesinde sunulan, katılımcılara insancıl ve milli değerleri benimsetmeyi amaçlayan, ekonomik, toplumsal ve kültürel ilerleme için gereken bilgi, beceri ve anlayışı kazandırmayı hedefleyen, amaca yönelik, sistematik, planlı, sürekli ve örgütlü bir okul dışı eğitim faaliyetleri olarak açıklamıştır. Yaygın eğitim, toplumdan topluma değişebilen bir uygulamaya sahip olabileceği gibi ülkelerin eğitim sistemlerine bağlı olarak da şekillenir. Bu açıklamalardan hareketle ülkemizdeki yaygın eğitim; örgün eğitimden farklı olarak yapılandırılmış, aşamalı bir şekilde gerçekleştirilen, organize ve sistematik eğitim faaliyetlerini içine almaktadır. Standart okul ortamının dışında gerçekleşen bu eğitim türü, bireylerin ve toplumun bilgi, beceri ve deneyimlerini yaşam boyu süren bir süreçte edindiği ve biriktirdiği bir öğrenme yolculuğunu ifade etmektedir. Daha geniş bir

bağlamda yaygın eğitim faaliyetleri toplumsal, ekonomik ve sosyokültürel hedefleri içeren bir kavram olarak kullanılarak, toplumsal kalkınma, mesleki ilerleme ve sürdürülebilir sosyal entegrasyon gibi amaçları desteklemektedir. Bu noktada yaygın eğitim uygulamalarının bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına daha etkili cevap verebileceği ifade edilebilir.

### **1.2.2.2. Türkiye’de Genel Müzik Eğitimi ve Yaygın Müzik Eğitime Bakış**

Müzik eğitimi, bireylerin sanatsal gelişimleriyle birlikte, toplumsal ve kültürel bağların güçlenmesini destekleyerek, daha bilgili, duyarlı ve etkileşimli bir toplumun inşasını desteklemektedir. Müzik eğitimiyle birlikte elde edilecek kazanımlar, bireylerin sosyal, yaratıcı, verimli, üretken ve özgüvenli olmalarını; hayatlarında doğru kararlar alabilen, yaratıcı düşünebilen, eleştirel düşünme becerilerine sahip, gelişime açık ve sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri konusunda yardımcı olabilmektedir. Özellikle çocukluk döneminden itibaren müzik eğitimi almanın bilişsel, duygusal ve sosyokültürel gelişim üzerinde önemli etkileri olduğu literatürde kabul görmektedir. Bu bağlamda, genel müzik eğitiminin, bireylerin yaşamlarında kritik bir yer tuttuğu ve sağlıklı bir toplumun inşasında temel bir rol oynadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, müzik eğitimi sağlayıcılarının ve karar vericilerin, bu alanın potansiyelini tam olarak değerlendirerek toplumun genel refahını artırmak amacıyla müzik eğitime gereken önemi vermeleri önemlidir. Bununla ilgili olarak Uçan (2004: 4); genel müzik eğitiminin her bireyin sağlıklı, dengeli ve nitelikli bir yaşam sürmesini sağlamak ve “insanca” yaşam standardı oluşturmak için vazgeçilmez ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Beraberinde genel müzik eğitimi şu şekilde açıklamıştır: (1) Ülke genelindeki nüfusun tamamına yönelik bir zorunluluk arz etmekte ve bu sebeple her bireyin erişimine açık olmaktadır. (2) Aynı zamanda, ülke genelinde en örgün ve en yaygın eğitim biçiminde sunulan eğitim türüdür, bu da toplumun geniş bir kesimini kapsar.

(3) Genel kültürün temel unsurlarından biri olan genel müzik kültürünün kazandırılmasında kilit bir role sahiptir. (4) Bireylerin ve toplumun kültürel kimliğinin ve kişiliğinin temel belirleyicilerinden biridir. (5) Temel insan haklarından biri olarak kabul edilir ve eğitim hakları kapsamında yer alır (Uçan, 2004: 4). Uçan'a göre genel müzik eğitimi, örgün olmayan (informal), yarı örgün ve örgün (formal) olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleştirilmektedir. Örgün olmayan genel müzik eğitimi, belirli bir düzen, plan veya programa bağlı olmadan gerçekleşerek "formalite" kavramından bağımsız olarak işler. Genellikle aile içinde, sokakta, oyun gruplarında, arkadaş çevrelerinde, okul öncesi, dışı veya sonrasındaki günlük yaşam ortamlarında, rastlantısal durumlarda ve çoğunlukla "örtülü" bir şekilde gerçekleşir. Yarı örgün genel müzik eğitimi ise örgün olmayan ve örgün müzik eğitiminin bir kombinasyonu veya bileşimidir. Bu, ikisi arasında bir köprü işlevi görerek kendine özgü bir süreç olarak kabul edilebilir. Görünüm olarak, yarı düzenli, yarı düzensiz, yarı planlı, yarı plansız ve yarı programlı, yarı programsız, yarı yöntemli ve yarı yöntemsiz özelliklere sahiptir. Son olarak, örgün genel müzik eğitimi ise düzenli, planlı, programlı ve yöntemli bir şekilde gerçekleşir. Eğitim, genellikle okullarda veya okul niteliği taşıyan yerlerde gerçekleşir; belirli yasal düzenlemelere göre tasarlanır ve belirli bir plana veya programa bağlanır. Bireylerin müzik eğitiminde bu üç tür gelişime de ihtiyacı vardır (Uçan; 2004: 4). Bu noktada iyi hazırlanmış müzik eğitimi programları, müzik pratiklerinin niteliği ve ele alınan müzik öğretim metodlarıyla birlikte, çocuğun bütünsel gelişimini destekleyebilir. Nitelikli bir müzik eğitimi programı, çocuğun yaşamın zevkini ve anlamını sınıf içinde, toplumda ve küresel düzeyde anlamasına olanak tanıyarak farklı disiplinlere ilgiyi artırabilir ve bu alanlarda bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir. Aynı zamanda yaratıcılığı destekleyerek olumlu davranış gelişimlerine teşvik edebilir (Çilden, 2001: 4). Bu anlamda müzik programlarının içeriği ve uygulama yöntemleri, çocukların potansiyellerini en üst

düzeğe çıkarmak ve kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunmak adına önemlidir. Dolayısıyla müzik eğitimi çocukların ihtiyaçlarına, çevrelerine ve eğitim düzeyine uygun bir bütünsellik içinde ele alınmalıdır. Bu doğrultuda müzik öğretiminin amaçları<sup>2</sup> şu şekilde sıralanmıştır:

- Müzik aracılığıyla estetik yönelimleri geliştirme,
- Duygusal, bilişsel ve deneyimsel boyutları müzik yoluyla ifade etme,
- Yaratıcılığı ve yetenekleri müzik vasıtasıyla artırma,
- Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıma ve farklı kültürlere ait unsurları bir zenginlik olarak değerlendirme,
- Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerin gelişimine katkıda bulunma,
- Bireysel ve toplumsal ilişkileri müzikle güçlendirme,
- Farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımı teşvik etme,
- Müziksel algı ve bilgileri iletme,
- Müzik aracılığıyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirme,

Müzik eğitiminde yer alan tüm müzik öğretme ve öğrenme yaklaşımları, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme faaliyetlerine entegre edilebilen bir süreç olarak değerlendirildiğinde bu süreçler, müzik eğitiminde öğrenci ihtiyaçlarını belirleme faaliyetleriyle uyumlu ilerlemeli, hızlı ve sürekli değişen müzikal ihtiyaçlara ve sosyokültürel bağlamda toplumun taleplerine cevap verebilmelidir. Bu noktada ülkenin çeşitli bölgelerinde, örgün ve yaygın eğitim veren birçok kurum açılmış ve bu kurumlar özellikle Cumhuriyet Dönemi Türkiye'si'nin müzik politikalarına uygun olarak öğrenci ve öğretmen yetiştirmeyi hedeflemiştir (Erdamar ve Gündüz 2015: 20). Özellikle Türkiye'deki yaygın müzik eğitiminin geçmişine odaklanan Uçan, Cumhuriyet'in ilk altmış yılındaki

müzik eğitiminde yaygın eğitimin etkili bir rol oynadığını savunarak asıl görevleri dışında yaygın müzik eğitimi işlevi gören kurum ve kuruluşları şu şekilde sıralamıştır:

- Seslendirme takımları: Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde Riyaset-i Cümhur Musiki Heyeti ile başladı. Bu heyet içinde yer alan orkestra zamanla gelişerek, 1958 yılında çıkarılan bir yasayla Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası adını alarak yeniden düzenlendi. Ardından, 1972'de İstanbul ve 1974'te İzmir Devlet Senfoni Orkestralarının kuruluşu gerçekleşti. İstanbul Şehir Orkestrası, 1945 yılında kuruldu ve 1972'ye kadar İstanbul'un müzik sahnesinde etkili bir rol oynadı. 1952 yılında Askeri Müzeye bağlı olarak bir Mehter Takımı kuruldu ve 1978'de bunlara Devlet Klasik Türk Müziği Korusu eklendi. TRT, 1970-1983 yılları arasında çocuk, gençlik ve çoksesli korolar kurdu. Ayrıca çeşitli oda müziği toplulukları ve oda orkestraları oluşturuldu. Bu seslendirme takımları, düzenli ve sürekli temsil etme, mevcut üyelerini geliştirme, yeni üyeleri yerleştirme, dağılımı genişletme ve farklı müzik eserlerini tanıtmaya amacıyla Cumhuriyet sonrası yaygın müzik eğitimi etkinliklerinin önemli bir parçasını oluşturdu.
- Radyo ve Televizyon: 1927'de İstanbul Radyosu ve 1928'de Ankara Radyosu'nun faaliyete geçmesiyle birlikte, 1936'da devlet tarafından yönetilmeye başlanan bu iki radyo istasyonunun yayınları sürekli bir gelişim sürecine girdi. Türk Radyo Televizyon Kurumu (TRT), 1964 yılında kurularak bu sürecin bir dönüm noktasını oluşturdu. TRT, 1964'ten itibaren kurulan müzik toplulukları, açılan seslendirici yetiştirme kursları, yayınlanan müzik ve eğlence programları, düzenlenen müzik yarışmaları ve müzikle ilgili basılı yayınlar aracılığıyla, yaygın müzik eğitimine önemli katkılarda bulunmuştur.

- Halkevleri: 1932 yılında kurulan halkevleri, müzik alanında çeşitli faaliyetlere ev sahipliği yapmış bir kuruluştur. Halkevlerinde müzik topluluklarının kurulması, müzik kurslarının düzenlenmesi, canlı dinletilerin icrası, açıklamalı gramofon-radyo dinletilerinin sunumu ve halk türkülerinin derlenmesi gibi etkinliklerle, halkın müzik yaşamının canlandırılması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çabalar gerçekleştirilmiştir.
- Müzik Dernekleri, Dershaneleri ve Kursları: Cumhuriyet'in ilk altmış yılında, müzik derneklerinin sayısında artış yaşanmış, müzik dernekleri açılmış ve müzik kursları düzenlenmiştir. Müzik sanatçıları, özel eğiticiler ve özellikle müzik öğretmenleri tarafından düzenlenen toplu veya bireysel kurslar ile verilen özel dersler, son yıllarda önemli gelişmeler kaydetmiştir. Görülmektedir ki Türkiye'de yaygın eğitim, toplum için vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak kabul edilmekte ve Cumhuriyet döneminden itibaren birçok alanda etkin bir şekilde devam etmektedir (İkiz, 2010: 14-15).

Türkiye'deki müzik eğitimi alanındaki gelişmeler, yaygın eğitimle birlikte daha geniş kitlelere ulaşmayı hedeflemektedir. Geçmişte olduğu gibi, seslendirme takımları, radyo ve televizyon, halkevleri, müzik dernekleri gibi kurum ve kuruluşlar, yaygın müzik eğitimi etkinlikleri sunmakta önemli roller üstlenmektedir.

Günümüzde devam eden yaygın müzik eğitimi, toplum kültürünün yaratılması, kültürel çeşitliliğin korunması, sanatsal yeteneklerin geliştirilmesi, geniş kitlelere müziğin erişilebilir kılınması gibi konularda önem taşımaktadır. Yaygın müzik eğitimi, bireylerin kendi istekleri ve ilgi alanları doğrultusunda yönlendiği halk eğitim merkezleri, kültür merkezleri, dernekler, özel müzik eğitimi veren kurumlar ve bu alanda erişilebilirlik sağlayan sosyal sorumluluk projeleri ve topluma hizmet uygulamalarıyla öne

çıkılmaktadır. Özellikle çocuklar açısından ele alındığında yaygın müzik eğitimi, çocukların sanatsal ve sosyokültürel beklentilerine cevap verebilme ve fırsat eşitliği sağlayabilme noktasında sosyal bir girişim olarak ele alınabilir. Dolayısıyla yaygın müzik eğitimi aracılığıyla kültürel, ekonomik, sosyal veya coğrafi dezavantajları olan çocuklar da dahil olmak üzere geniş bir öğrenci kitlesine erişim sağlanabilir ve onların müzikal potansiyellerini açığa çıkararak toplumsal yaşamdaki katılımları artırılabilir.



## 2. BÖLÜM

### SOSYAL SORUMLULUK ALANI OLARAK MÜZİK EĞİTİMİ

---

#### 2.1. Sosyal Sorumluluk

Sorumluluk, birçok araştırmacının ifade ettiği üzere, bireyin kendi eylemlerinin ve denetimindeki olayların farkındalığına varması ve bu eylemler ile durumların sonuçlarını üstlenmesi olarak kabul edilir (Owens, 1983: 22). Glover (1970: 87) sorumluluğu, bir bireyin kendi eylemlerinin veya yetki alanına giren herhangi bir olayın farkında olması ve bu eylemleri ile durumların sonuçlarını hem ahlaki hem de yasal bağlamda üstlenmesi olarak açıklamıştır. Yalom'a (1999: 346) göre sorumluluk, seçimlerde bulunma yeteneği ve bu seçimlerin beraberinde getirdiği sonuçları ve etkileri kabul etme sürecidir. Tanımlamalara göre sorumluluk, bireyin bilinçli tercihleri ve eylemleri üzerinde tam yetkiye sahip olma durumunu ifade ederken, bireyin eylemlerinin sonuçlarına ilişkin olarak toplumun, etik kuralların veya kişisel değerlerin içerisinde sorumluluk alabilme yeteneğini içerir. Dolayısıyla sorumluluk, toplumsal etkileşim ve etki alanını kapsayıcı bir niteliğe sahiptir. Bu noktada bireyin sorumluluk alabilme kabiliyeti, sosyal sorumluluk anlayışının bir parçası olarak çevresini ve toplumu kapsayacak şekilde değerlendirilebilir. Çünkü sosyal sorumluluk anlayışı, bireyin kararlarını alırken sadece kendi bireysel çıkarlarını değil, aynı zamanda çevresel olumsuz etkilerin minimize edilmesi ve toplumsal refahın artırılmasına yönelik bir yaklaşımı içerir.

Lickona (1991: 5) sosyal sorumluluğu, bireyin toplum içindeki diğer bireylere karşı taşıdığı sorumlulukları olarak tanımlar. Bu sorumluluklar; diğer bireylere saygı gösterme, yardım etme yükümlülüklerini yerine getirme, toplumsal olaylara katkıda bulunma, acıları hafifletmeye yönelik çaba sarf etme ve genel olarak daha iyi bir dünya için çaba harcama gibi davranışlardır. Beraberinde sosyal sorumluluk kavramı, paylaşımın teşvik edildiği, işbirliğinin önemsendiği, başkalarına yardım etmenin değerli görüldüğü ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği bir yaklaşımı destekler (Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier, 2000: 337). Chebat'a (1968: 561) göre, sosyal sorumluluk sahibi bireyler yardım etme davranışlarında maddi getiri yerine manevi boyutu önemserler; çünkü bu, onlar için daha tatmin edici ve anlamlı bir deneyimdir. Bireyin, içsel bir sorumluluk duygusuyla başkalarının iyiliği, refahı ve genel iyi haliyle ilgilenmesini ve başkalarına yardım etme konusunda içselleştirilmiş bir görev hissi, sivil katılım ve başkalarına karşı sorumlu bir tutumu ifade eder. Bununla birlikte paylaşım, işbirliği, başkalarına yardım etme ve sosyal beceriler gibi unsurları da barındırarak bireyin toplumsal ilişkilerde güçlü ve etkili bir şekilde yer almasını hedefler (Özen, 2011: 175).

Yapılan tanımlamalar, sosyal sorumluluk kavramının bireyin toplumsal etkileşimlerinde yardımlaşma ve toplumun refahına katkıda bulunma konularında tutum ve davranışlarını ifade ettiği gibi, içinde yer aldığı sosyal sistem üzerinde etkili olan bir toplumsal davranış biçimini de açıklar. Dolayısıyla, bireyin sosyal sorumluluk çabaları, genellikle toplumun genel faydasını gözeterek gerçekleştirilen eylemlerle şekillenir ve bu çabalar genellikle gönüllü çalışma, sosyal hizmetlerde bulunma, çevresel duyarlılık projelerine katılma gibi çeşitli biçimlerde tezahür eder. Bu eylemler, toplumsal sorunların çözümüne yönelik yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine olanak tanıırken, bireylerin gönüllü olarak üstlendiği

sorumluluklar, toplumsal dönüşümün ve sürdürülebilir kalkınmanın bir unsuru olarak kabul edilir.

Carroll'a (1991: 41) göre gönüllü sorumluluklar, toplumun beklentilerine uygun bir şekilde hareket ederek iyi bir vatandaş olma amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Bu faaliyetler, insanların refahını artırmak için çeşitli programlara katılmayı veya aktif bir şekilde eylemlerde bulunmayı içerir. Kaynakların bir kısmının eğitsel, sanatsal ve toplumsal projelere tahsis edilmesi, bu türden bir sorumluluk duygusuna ve toplumsal sorumluluğa işaret etmektedir (Lantos, 2001: 608).

Carroll'un belirttiği gönüllü sorumlulukların temel bileşenleri şunlardır:

- Toplumun yaşam kalitesini artıran projelere gönüllü olarak destek vermek önemlidir.
- Sanatsal faaliyetlere destek olmak önemlidir.
- Yöneticilerin ve çalışanların kendi yerel topluluklarında gönüllü ve hayırsever faaliyetlere katılımları önemlidir.
- Eğitim kurumlarına finansal destek sunulması önemlidir (Carroll, 1991: 41).

Carroll'un vurguladığı gibi, sanatsal faaliyetlere ve eğitim alanına verilecek destek, toplumun yaşam kalitesinin ve iyileşme çabalarının belirleyicilerindedir. Sanatın eğitimsel pratiklerle bütünleştirilerek gönüllü sorumlulukların bir parçası olarak değerlendirilmesi, toplum üyelerinin ortak bir amaç etrafında bir araya gelmelerini sağlayabilir ve toplulukları daha güçlü hale getirebilir. Dolayısıyla bu alanda gerçekleştirilecek uygulamalar, sürdürülebilir kalkınma ve toplumsal refahı artırma hedeflerine yönelik etkili bir alan sunarken, sağlıklı ve adil bir toplum oluşumunu ve dayanışmayı teşvik edebilir.

## 2.2. Sosyal Sorumluluk ve Yaygın Eğitim İlişkisi

Bu bölümde, çalışmanın yönlendiricisi olarak sosyal sorumluluk alanı içinde yaygın eğitime yer verilecektir. Yaygın eğitim kapsamında, sosyal sorumluluk odaklı projelerin sunduğu çeşitlilik ve erişilebilirlik, çalışmamın Türkiye'deki sosyal sorumluluk alanı olarak müzik eğitimi pratiğini daha etkili bir şekilde değerlendirebilme imkanı tanıyacaktır. Bu anlamda sosyal sorumluluk bağlamında yaygın eğitimin tekrar gözden geçirilmesi yerinde olacaktır.

UNESCO İstatistik Enstitüsü'ne göre yaygın eğitimin belirleyici özelliği, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde örgün eğitime ek bir alternatif ve/veya tamamlayıcı olmasıdır. Genellikle herkesin eğitime erişim hakkını güvence altına almak amacıyla sunulur. Her yaştan insanı kapsar, ancak genellikle kısa süreli ve/veya düşük yoğunluklu kurslar, atölyeler veya seminerler şeklinde sunulur. Yaygın eğitim, genellikle yetişkin ve genç okuryazarlık programlarını ve okul dışı çocuklara yönelik eğitimi içerir, aynı zamanda yaşam becerileri, iş becerileri ve sosyal veya kültürel gelişime yönelik programları kapsayabilir<sup>3</sup>.

Coombs ve Ahmed (1974: 8), yaygın eğitimi tanımlarken oldukça alıntılanan bir ifade sunar. Bu tanıma göre yaygın eğitim, örgün eğitim sistemi dışında, nüfusun dezavantajlı gruplarına, hem yetişkinler hem de çocuklar olmak üzere belirli türden öğrenmeyi sunmak ve kolaylaştırmak amacıyla düzenlenen her türlü organize ve sistematik eğitim faaliyetlerini ifade eder.

Belirtilen dezavantajlı gruplar arasında yoksulluk, sosyal dışlanma, ayrımcılık ve şiddet riskiyle karşılaşan bireylerden oluşan etnik azınlıklar, göçmenler, engelli bireyler, izole yaşlılar ve çocuklar bulunmaktadır (Disadvantaged Groups, 2018). Bu gruplar içinde, kadınlar ve çocuklar dezavantaj

3 ISCED, 2011: 11/md.39, <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> adresinden 23.12.2023 tarihinde erişilmiştir.

açısından en yüksek risk altında olanlardır (UNICEF, 2016). Dezavantajlı öğrencileri tanımlamak için çeşitli kriterler vardır. Örneğin, PISA 2015 raporundaki sosyoekonomik ve kültürel durum indeksi (EKSD) hesaplamasında “anne-babanın mesleği ve eğitim düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitim kaynakları ve ailenin evindeki bir dizi araç-gereç” değişkenleri dikkate alınarak hesaplanır (MEB, 2016: 43). Bu indekse göre, -1 ve daha düşük değerlere sahip öğrenciler, sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı olarak tanımlanmaktadır (Yaşar ve Amaç, 2018: 612-613). Bu aşamada, yaygın eğitimin sosyal sorumluluk alanı ile entegrasyonu, toplumsal faydayı ortaya çıkarabilme ve eğitimde eşitlik sağlama hedefleri doğrultusunda etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir.

### **2.3. Sosyal Sorumluluk Alanı Olarak Müzik Eğitimi**

Müzik eğitimi, belirli müziksel faaliyetler ve etkileşimler aracılığıyla bireyin ve toplumun estetik ihtiyaçlarını karşılama, sanatsal zevkini geliştirme ve yaşamını daha sağlıklı ve verimli kılmayı amaçlar. Bununla birlikte bireyin içinde bulunduğu kültürel gerçekliği anlama, kavrama, açıklama, yorumlama, değerlendirme, denetleme, değiştirme ve geliştirme süreçlerinde duyarlı ve faydalı bir yol sunarak, bireyin içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevrenin yapıcı, yaratıcı, üretici, paylaşımcı ve tüketicisi bir parçası olarak bilinçlenmesine ve bilinçli bir şekilde hareket etmesine imkan tanır (Uçan, 1993: 116). Müzik eğitimi, bu açıdan özellikle çocukların sağlıklı ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmelerine fayda sağlayabilecek önemli bir araç olarak kabul edilebilir. Çünkü müzik yoluyla yapılan öğrenme ve etkileşim, çocukların duygusal ve psikososyal refahlarını artırma eğilimindedir. Ayrıca müzik eğitiminin çocukların ruh sağlığı, sosyal gelişimi ve duygusal durumları için de destekleyici bir işlevi vardır (UNICEF Türkiye, 2021). Ancak, bu fırsatın tüm çocuklara eşit bir şekilde sunulabilmesi için eğitim sistemindeki fırsat eşitliği kritik

bir noktadır. Çünkü fırsat eşitliği, her çocuğun potansiyelini en üst düzeyde geliştirmesi için eşit şartlara sahip olmasını gerektirir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen UNICEF'in çocuk haklarına dair sözleşmesinde:

“Taraflar, çocukların kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirilmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler” (md.31/2).

Çocukların ve gençlerin eğitime verilen önem, bir ülkenin gelişmişlik düzeyini etkileyerek dolaylı yoldan belirleyici bir katkı sağlar. Özellikle müzik eğitimi gibi sanatsal alanlara yapılan yatırımlar, bireysel ve toplumsal gelişimi şekillendirir. Bu anlamda müzik eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi için, eğitim imkanlarının genişletilmesi ve her çocuğun müzik eğitimine yasal olarak sahip olduğu bu haktan eşit bir şekilde yararlanabilmesi için eşit fırsatlar sağlanmalıdır.

Sosyal, kültürel, coğrafi, ekonomik ve çevresel sebeplerden dolayı dezavantajlı konumda olan çocuklar, müzik eğitimi gibi sanatsal faaliyetlere erişimde olumsuzluklarla karşılaşabilmektedir. Bu durum, onların yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi fırsatını olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, çocukların müzik eğitimine tam katılım şartlarının sağlanması, onların bilişsel, duygusal ve sosyokültürel gelişimlerinde temel bir öneme sahiptir. Tüm çocukların eğitim imkanlarından eşit bir şekilde yararlanmaları ve nitelikli bir eğitim fırsatına sahip olmaları için özel eğitim ortamları sunulmalı, müzik eğitimi ile desteklenmeli ve müziğin sağladığı faydalardan tam anlamıyla yararlanmalarına olanak tanınmalıdır. Bu noktada eğitim politikalarının ve sosyal sorumluluk projelerinin etkinliği, müzik eğitiminin çocukların gelişim süreçlerinin desteklenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Sosyal sorumluluk projeleri, müzik eğitiminin farklı toplumsal kesimlere ulaşmasını sağlayarak, dezavantajlı çocukların potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Bu projelerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, eğitim sisteminin yapılandırılması ve tüm çocuklara eşit fırsatların sunulması kritik öneme sahiptir.

Müzik eğitimi, sosyal sorumluluk projeleri aracılığıyla çocukların bireysel ve toplumsal gelişimlerini destekleyen önemli bir araçtır. Özellikle çocukların müzik aracılığıyla kendilerini ifade etmeleri, bireylerin toplumsal yapıyla etkileşimlerini güçlendirmektedir. Böylece, müzik eğitimi, sadece bireysel bir deneyim olmanın ötesinde, toplumun sosyal dokusunu olumlu yönde etkileme kapasitesine sahip bir araç haline gelmektedir.

Müzik eğitimi ve sosyal sorumluluk projeleri arasındaki etkileşim, eğitim politikalarının güçlendirilmesi ile desteklenmeli ve bu alanda gerçekleştirilecek yatırımlar, tüm çocukların eşit eğitim imkanlarından yararlanmasına olanak tanıyarak, bireysel ve toplumsal gelişimi teşvik etmelidir. Bu yaklaşım, müziğin eğitim süreçlerine entegrasyonu yoluyla, çocukların çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunacak ve toplumun kalkınmasında etkili olacaktır. Bu noktada müziği, çocukların eğitim süreçlerine farklı projeler aracılığıyla entegre etmek, onların çok yönlü gelişimlerine atılan bir adım olarak değerlendirilebilir. Günümüzde çocuklar için yürütülen müzik odaklı sosyal sorumluluk projeleri aracılığıyla farklı eğitim programları geliştirilmektedir. Bu projeler kaynaşmayı teşvik etmek, eğitime erişimi kolaylaştırmak ve başarılı örnekler oluşturmak amacıyla çocukların yaşamlarında olumlu değişimler sağlayabilecek bir araç olarak önem kazanmaktadır.

Çalışmanın örnek olayının anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla sosyal sorumluluk projeleri ile müzik eğitimi uygulamalarının birleştiği bazı örneklere yer verilecektir.

Örneklerin sunumu, çalışmanın sosyal sorumluluk alanı içindeki konumunu belirlemeye ve sosyal sorumluluk projelerinin müzik eğitimi alanındaki potansiyelini değerlendirmeye yönelik bir fırsat sağlayacaktır. Bu kapsamda örneklerden bazıları şunlardır:

### 2.3.1. El Sistema

1975 yılında Venezuela’da öğretmen ve müzisyen José Antonio Abreu tarafından başlatılan, Venezuela Ulusal Gençlik ve Çocuk Orkestraları ve Koroları Sistemi bir sosyal sorumluluk programıdır. Bu programın amacı, müzik aracılığıyla toplumsal değişimi teşvik etmektir. Müzik eğitimini kolektif müzik pratiği aracılığıyla toplumun her kesiminden çocukları ve gençleri bir araya getirerek onları toplumsal hayata kazandırmayı amaçlayan El Sistema, özellikle çocuk ve genç nüfus arasındaki yoksulluk, cehalet, dışlanma gibi sosyal sorunların azaltılmasına odaklanır. Program, çocukların ve gençlerin olumsuz çevreden ve zararlı alışkanlıklardan uzak durmalarını ve suça eğilimlerini engellemeyi amaçlayan bir girişimdir.<sup>1</sup>

El Sistema, müzik eğitimiyle birlikte olumlu becerilerin, etik, estetik ve manevi değerlerin geliştirildiği sosyal ve kişisel gelişimin merkezi olarak kabul edilir. Burada çocuklar ve gençler özsaygı, kişisel güvenlik, sosyalleşme, disiplin, çalışma alışkanlığı, sağlıklı rekabet, liderlik, hedeflere ulaşma, hoşgörü ve dayanışma gibi değerleri öğrenerek, bu değerlerin rehberliğinde bireysel ve toplumsal gelişimlerini sürdürür. Böylece müzik onların günlük rutinlerinin içinde yer alarak onların öz benliklerine işler.

Klasik müzik, popüler müzik, halk müzikleri gibi farklı müzik türlerine yer veren program; koro programı, orkestra programı, cezaevi programı, hastane bakım programı, özel eğitim programı, akademik eğitim programı gibi çeşitli programları içermektedir. Programa dahil olan öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla belirli aralıklarda

<sup>1</sup> Erişim tarihi, 20 Mart 2024 <https://elsistema.org.ve>.



festivaller, geziler ve çeşitli eğitim merkezlerine ziyaretler organize edilmektedir.

### **2.3.1.1. Metodolojisi**

El Sistema, esnek bir yönetim yaklaşımı temelinde inşa edilmiştir; dolayısıyla, her toplumun ve bölgenin özelliklerine göre adapte edilebilmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu, müzik eğitimine koro çalışmalarıyla başlar. Öğrenciler genellikle birkaç ay boyunca koro çalışmalarına katılır ve ardından orkestraya geçiş yapma, koro çalışmalarına devam etme veya her ikisine birden katılma gibi seçeneklere yönlendirilir. Bazı programlarda, çocuklar ebeveynleriyle birlikte programa katılarak müzik etkinliklerine dahil olur.

Müzik eğitim merkezlerinde öğrenciler, haftada 4-6 gün arasında, günlük 1 ile 4 saat arasında eğitim alır. Dersler genellikle öğleden sonra başlar ve merkezler genellikle akşam saatlerine kadar açıktır. Eğitimin büyük bir kısmı atölye çalışmaları ve provalara ayrılırken, müzik teorisi ve tarihi de ders içeriğinin önemli bir parçasını oluşturur. Orkestra şefi, bir sonraki konserde çalınacak eserlerin provalarından ve öğrencilerin müzik kavramlarını öğrenmelerinden sorumludur. Programda bireysel dersler oldukça azdır. Çünkü programın amacı, çocukları grup derslerine teşvik etmektir. Bu şekilde, çocuklara grup içinde aidiyet, toplumsallaşma ve takım çalışması gibi değerler aktarılır. Böylece çocuklar, toplumsal yaşamı deneyimleyerek birbirlerini anlama ve saygı duyma yeteneklerini geliştirir (Fenercioğlu; 2015: 60).

Farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların katılımıyla oluşturulan müzik eğitimi programları, toplumsal uyumu ve grup dinamiklerini teşvik etme potansiyeline sahiptir. Toplumsal katılım, sadece sosyal sınıflar arasındaki birleşme değil, aynı zamanda farklı yeteneklerin, kültürlerin ve etnik kökenlerin bir araya gelmesini de sağlar. Program, bireysel etkinlikler yerine grup etkinliklerine ağırlık vererek, farklı sosyal gruplardan gelen öğrenciler arasında birlikte çalışma, anlama ve saygı duyma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu

şekilde, çocuklar toplumsal katılım yoluyla gerçek hayattaki toplumsal dinamikleri deneyimleme fırsatı bulur.

### 2.3.1.2. Küresel Uygulamalar

El Sistema birçok ülkede “Sistema” adını alarak, kendi küresel bağlamlarında uygulanmaktadır. Her ülkenin kendine özgü sosyal ve kültürel dinamikleri, bu programın uygulanış biçimini şekillendirirken, temel prensipler aynı kalmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde, yerel sosyal ve kültürel dinamiklere uygun programlar geliştirilmiştir. Örneğin ABD’de “El Sistema USA” geniş bir ağ oluşturarak birçok eyalette faaliyet gösterir. Bu kapsamda, Los Angeles Gençlik Orkestrası ile düzenlenmiş bir program olan YOLA, bu ağın bir parçasıdır. Burada 6-18 yaş aralığında yaklaşık 800 öğrenciye ücretsiz müzik eğitimi verilir. 2016 yılında mezun olan öğrenci sınıfının tamamı lise eğitimini başarıyla tamamlamış ve bu öğrencilerin %90’ı üniversite seviyesinde eğitimlerine devam etmiştir.<sup>2</sup>

İngiltere’de El Sistema’nın uygulamaları, “In Harmony” olarak bilinir. Programın etkinliği, çocukların akademik başarıları ve kişisel gelişimlerinde gözlemlenen pozitif değişikliklerle değerlendirilir. Özellikle senfoni orkestrasına katılımın teşvik edilmesi, çocukların kendilerini ifade etme, özgüven ve disiplin kazanma gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. İngiltere’deki bu uygulama, her kesimden çocukların ve gençlerin müzik eğitimine erişimini artırmayı ve onların müzik aracılığıyla kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlayarak toplumsal bütünleşmeyi teşvik eder.<sup>3</sup>

Avustralya’da El Sistema programı, “Sistema Australia” adı altında faaliyet göstermektedir. Bu programlar, Avustralya’nın çeşitli bölgelerinde çocuklar ve gençler için topluluk koroları, müzik atölyeleri ve orkestra çalışmaları

2 Erişim tarihi, 20 Mart 2024 [https://en.wikipedia.org/wiki/Youth\\_Orchestra\\_Los\\_Angeles](https://en.wikipedia.org/wiki/Youth_Orchestra_Los_Angeles)

3 Erişim tarihi, 20 Mart 2024 <https://www.artscouncil.org.uk/inharmony/>

düzenler. Avustralya'daki uygulamalar, özellikle yerel topluluklara yönelik olarak tasarlanır ve bu toplulukların kültürel ifadelerini destekler.<sup>4</sup>

### 2.3.2. Barış İçin Müzik

2005 yılında Mimar Mehmet Selim Baki'nin bireysel çabalarıyla İstanbul Edirnekapı'da Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu'nda, okul saatleri dışında hafta içi her gün olmak üzere 6-14 yaş aralığındaki çocuklara solfej ve akordeon dersleriyle faaliyete başlamıştır. Bu başlangıç, bölgede yaşayan çocukların karşılaştığı ekonomik ve sosyal zorluklar dikkate alınarak gerçekleştirilmiş ve bölgenin pilot bölge olarak seçilmesinde belirleyici bir faktör olmuştur. 2011 yılında resmi bir vakfa dönüşen Barış İçin Müzik'in temel amacı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ifade edilen "her çocuğun sanatsal yaşama katılma hakkı" ilkesi doğrultusunda, 7-20 yaş arası çocuklara ve gençlere karşılıksız müzik eğitimi sağlamaktır. Vakıf, El Sistema eğitim modelini esas alarak orkestralar sistemi üzerinde yapılandırılmıştır. Bu eğitim modelinde, kısa bir süre içinde çalgı eğitimi alan her çocuk orkestranın bir parçası haline gelmektedir.

Barış İçin Müzik Vakfı; orkestrası, korosu, bakır üflemler topluluğu, yaylı orkestrası gibi çeşitli müzikal toplulukları içinde barındırarak çocukların ve gençlerin öğrenme süreçlerini grup deneyimine dayandırmaktadır. Bu sayede grubun üyeleri, birlikte müzik yapma sürecine aktif olarak katılarak topluluğun bir parçası olarak yer almayı, ortak bir hedefe odaklanarak bir araya gelmeyi ve işbirliği yapmayı öğrenir. Oluşturulan orkestraların düzenlediği konserler, herkesin bir araya gelerek dayanışma içinde bulunduğu ve barış hedefi etrafında ortak bir amaç birliği sağladığı önemli bir alan sunarak, çocukların ve gençlerin başarılarını aileleri, arkadaşları ve toplumla paylaşabileceği bir fırsat yaratır.<sup>5</sup>

4 Erişim tarihi, 20 Mart 2024 <http://musicincommunities.org.au/>

5 Erişim tarihi, 22 Mart 2024 <https://linktr.ee/barisicinmuzik>.

2014 yılında El Sistema ve Barış İçin Müzik Vakfı arasında gerçekleşen dostluk anlaşmasıyla birlikte vakıf, Avrupa'da Sistema Europe adını taşıyan oluşumun kurucu üyelerinden biri olmuştur. Türkiye'nin farklı bölgelerinde çocuk orkestraları ve koroları oluşturarak müziği daha çok çocuğa ulaştırmayı hedefleyen vakıf, müzik eğitimi alanında yapılan sosyal sorumluluk projesinin bir örneğini oluşturmaktadır.

## 3. BÖLÜM

### MÜZİK EĞİTİMİ VE SOSYAL SORUMLULUK: ETNOGRAFİK İNCELEME

---

#### 3.1. Sosyo-Kültürel Arka Plan

Bu bölümde yapılan alan çalışması, gözlemlerle elde edilen veriler doğrultusunda etnografik bir analizden geçirilerek incelenmiş ve sunulmuştur. Bu kapsamda bu alt başlıkta proje alanının sosyokültürel yapısı ele alınmaktadır.

Proje bölgelerinde yürütülen eğitim programlarını gözlemlenme fırsatı buldum; bu süreçte çocukların müzikle ilk temaslarını ve gelişimlerini izleme şansına sahip oldum. Alan çalışması sırasında çocukların bu deneyimi nasıl karşıladıklarını ve müzik eğitiminin onların yaşamlarına nasıl etkilediğini anlayabilmek için bu süreci dikkatle takip ederek notlar aldım. Süreç içerisinde müzik eğitiminin toplumsal boyutunu da ayrıca gözlemleyebilme şansına sahip oldum. Bu sayede projedeki katılımcı çocukların müzik eğitimiyle bir araya gelmelerinin, hem bireysel hem de toplumsal etkilerini gözlemlenme fırsatını elde ettim. Alana içeriden (insider) bir gözlemci olarak katılmam, müzik eğitiminin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyokültürel gelişimleri üzerindeki etkilerini daha iyi anlamama yardımcı oldu.

#### 3.1.1. Proje Alanının Sosyo-Kültürel Yapısı

Yakaköy, İzmir'in Bornova ilçesine bağlı, Bornova-Manisa karayolu üzerinde yer alan bir köydür. Köyün 400-500 rakımında, orman içi alanda bulunan coğrafi yapısı, tarihsel geçmişi ve Osmanlı döneminden günümüze uzanan idari yapılanması projenin sosyokültürel arka planını

zenginleştirmektedir. Bölge, sakin nüfusunun yanı sıra genellikle sayfiye niteliğindeki ikincil konutlar ve güneybirlik dinlence mekanlarıyla da dikkat çeken canlı bir nüfusa sahiptir.

Tarihsel bağlamda Yakaköy, Osmanlı döneminde idari olarak Saruhan Sancağı'na bağlıydı ve o dönemdeki adı Nif olan şimdiki Kemalpaşa kazasına aitti. Ancak Nif, 1868 yılında İzmir kazasına nahiye olarak bağlanmış, Yakaköy ise 1941'de Bornova ilçesine dahil edilmiştir (Daş, 2015: 333).

6 Aralık 2012 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren 6360 Sayılı Kanun ile Yakaköy, köy statüsünden mahalle statüsüne geçer. Bu durum köydeki yaşam tarzı ve gelir kaynakları üzerinde önemli değişikliklere neden olur. Köydeki tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin azalmasının da etkisiyle gençlerin köyde kalmak istemedikleri görülür. Geleneksel hayvancılık ve tarım faaliyetleri azalırken, köyün sosyoekonomik dinamikleri değişir. Köyde 5-14 yaş aralığında bulunan çocuk sayısı toplam 160 kişidir. Eğitim düzeyine ilişkin verilere göre, Yakaköy'deki nüfusun %63'ü ilkökul ve ortaokul düzeyinde eğitim almıştır. Üniversite ve üzeri eğitim seviyesine sahip olanların oranı ise %29'dur. Yakaköy'de devlete bağlı bir ilkökul ve ortaokul bulunmaktadır. Ancak, köyde lise seviyesinde eğitim sağlayan bir kurum bulunmamaktadır. Bu sebeple lise düzeyinde eğitim almak isteyen öğrenciler, Bornova ilçe merkezine gitmektedir. Lise eğitimi için, Bornova şehir merkezine ulaşım ihtiyacı, köydeki eğitim kaynaklarının sınırlılığı ile ilişkilendirilerek, köydeki genç nüfusun eğitim imkanlarına erişimini artırmak için ek çaba ve kaynakların gerekliliğini göstermektedir. Bu durum, çocuklar için alternatif eğitim imkanlarının önemini artırmaktadır.

Projenin diğer alanı olan Vişneli Köyü, 2 km doğusunda yer alan Fetrek Mağaraları ile ilişkilidir; bu mağaralar, Vişneli Köyü'nün eski adı olan Fetrek'ten adını almaktadır. Bölge daha önce Fetrek adıyla Torbalı'ya bağlı iken, 1933 yılında

Kemalpaşa'ya bağlanmıştır (14168 ticaret mümessillerine ait talimatnamenin 8. Maddesinin değiştirilmesi hakkında kararname<sup>6</sup>). Özellikle dağ orman örtüsü, iklim özellikleri ve yayla özelliği ile bölge, İzmir'in sıcaklarından kaçmak isteyen ziyaretçilerin mağaracılık, dağ yürüyüşü ve doğa yürüyüşü gibi sporlara ilgi göstermesini sağlar. Köyün ana geçim kaynakları arasında zeytin, zeytinyağı ve ihracata uygun kiraz yer almaktadır. Vişneli Köyü'nde 5-14 yaş aralığındaki çocuk sayısı 50'dir. Köyde sadece bir ilkokul bulunmaktadır; ortaokul için öğrenciler karşı köy olan Dereköy'e, lise için ise Kemalpaşa veya Torbalı ilçe merkezlerine gitmektedir.

Yakaköy ve Vişneli Köyü'nün sosyokültürel yapısı üzerine yapılan bu değerlendirme, her iki bölgenin de dinamiklerini ve zorluklarını ortaya koymaktadır. Her iki köyde de eğitim olanaklarının sınırlılığı, genç nüfusu daha iyi bir eğitim için şehir merkezine yönlendirir. Sosyal sorumluluk projeleri, bu sorunlara yaratıcı çözümler sunarak, özellikle kent merkezi dışında yaşayan çocuklara ve gençlere yeni beceriler ve kişisel gelişim fırsatları sağlar.

### 3.2. Müzik Eğitimi Yoluyla Sosyal Dönüşüm

Proje, Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi örgün eğitim programı saatleri dışında yaygın eğitim anlayışına uyumlu bir model izlemektedir. Yaygın eğitim anlayışı, birinci bölümde de belirtildiği üzere, toplumsal eşitsizlikleri azaltma hedefleri doğrultusunda bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini destekleyen ve çok yönlü gelişimlerini teşvik eden bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Müzik eğitiminin toplumsal sorunlara etkili çözümler üretme ve öğrencilerin yaşamlarında olumlu bir etki yaratma amacıyla kullanılması, müziğin toplumsal sorumluluk bilinciyle bütünleştiğini göstermektedir.

Müzik eğitimi, öğrencilerin hafta sonları ve okul yaz tatillerinde, yoğunlaştırılmış program ile devam etti. Covid-19 pandemisi dönemindeki sosyal izolasyon önlemleri, köy

içindeki etkileşimleri sınırlasa da, küçük grup çalışmaları ve akran yaş gruplarıyla etkileşimli eğitim süreci sürdürüldü. Öğrencilerin köy içindeki günlük yaşamlarında sürekli birbirleriyle iletişimde olmaları, projenin etkin katılımını ve sosyal bağların gelişimini destekledi.

Eğitmenler, pedagojik bir yaklaşımla, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun özelleştirilmiş eğitim programları sundu. Proje kapsamında öğrencilere sunulan çalgı eğitimi öğrencilerin yaşları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak onların bireysel ilgi ve tercihlerine göre düzenlendi.

### **3.3. Eğitim Programının Uygulanması ve İçeriği**

Projede müzik eğitimi, 7-16 yaş aralığındaki çocuklara müzik eğitimi sunarak onların bilişsel, duygusal ve sosyokültürel alanlardaki potansiyellerini geliştirmeyi ve topluma daha etkin katılımını desteklemeyi amaçlar. Bu bağlamda, proje uygulaması çeşitli etkinlikler ve sosyal sorumluluk faaliyetleri aracılığıyla çocukların bilişsel, duygusal ve sosyokültürel gelişimini destekler.

Çalışmanın eğitim bölümlerinde detaylı olarak ele alınacak olan proje, çocukların müzik eğitiminden elde ettikleri deneyimlerden olumlu etkileri daha objektif bir şekilde gözlemlene imkanı sunmaktadır. Bu gözlemler, projenin katılımcı çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinin uzun vadeli ve kalıcı olup olmadığını değerlendirme açısından önem taşımaktadır.

Proje, örgün eğitim dönemi boyunca hafta sonları, okul yaz tatillerinde ise hafta içi gün aşırı bir programla faaliyet gösterir. Ancak projenin başlangıcı Covid-19 pandemisi zamanı olduğu için Milli Eğitim Bakanlığı, Mart 2020 tarihinden itibaren örgün eğitim programı çerçevesinde yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitim modeline geçme kararı aldı. Örgün eğitim faaliyetlerinin, uzaktan eğitim modeliyle sürdürüldüğü dönemde proje, hafta içi her gün



gerçekleştirilen yoğunlaştırılmış eğitim programı şeklinde uygulandı. Bu süreçte projede yer alan öğrenciler, hafta içi günlerde düzenli olarak müzik eğitimlerini alma imkanına sahip oldu ve sık sık bir araya geldi. Proje temellerinin bu dönemde atılması, bir bakıma sıklıkla bir araya gelen öğrencilerin adaptasyon süreçlerini olumlu etkiledi ve müzik eğitimine daha fazla odaklanarak hızlı gelişim gösterebilmelerine imkan tanıdı.

Covid-19 pandemisinde alınan sosyal izolasyon önlemleri, köy içindeki etkileşimleri sınırlamış olsa da, küçük grup çalışmaları ya da akran yaş gruplarıyla çalgı eğitimi süreci aktif olarak sürdürüldü. Bununla birlikte hava koşullarının uygun olduğu zaman dilimlerinde, müzik dersleri bahçe alanında yürütüldü. Öğrencilerin, köy içerisinde günlük yaşamlarında sürekli birbirleriyle iletişim halinde olmaları, proje kapsamında da düzenli olarak bir araya gelmelerini ve müzik derslerine katılımlarını kolaylaştırdı. Başlatılan müzik projesi, zaman içinde köydeki etkileşimin bir parçası oldu ve öğrencilerin arasındaki sosyal bağların giderek derinleşmesini sağladı.

Eylül 2021 tarihinden itibaren tüm öğrenim seviyeleri için tekrar yüz yüze eğitime geçilme kararının alınmasıyla birlikte, projenin eğitim faaliyetleri Cumartesi ve Pazar günlerinde sürdürülmesi, yaz tatili döneminde ise hafta içi üç ders saati olarak devam etmesi planlandı. Bu düzenleme sayesinde, müzik eğitimi saatleri öğrencilerin haftalık rutinlerine daha etkin bir şekilde adapte edildi. Cumartesi ve Pazar günleri sunulan eğitimler, öğrencilerin hafta içi okul programlarını olumsuz etkilemeden devam ederken, yaz tatillerinde ise hafta içi gün aşırı düzenlenen ders saatleriyle sürekli bir eğitim akışı sağlandı.

Projede yer alan öğretmenler, kendi uzmanlık alanlarında eğitim verirken esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsedi. Pedagojik açıdan bu yaklaşım yaygın eğitim

modelinde olduğu gibi, öğrencilere çeşitli öğrenme stillerini ve hızlarını dikkate alarak özelleştirilmiş bir eğitim programı sundu. Eğitim sürecinde, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının gözetilmesi, her bir öğrencinin öğrenme sürecini en verimli şekilde yönetmeye yönelik bir çabayı oluşturdu.

Projedeki katılımcı öğrencilere, mevcut gönüllü öğretmenlerin uzmanlık alanlarına göre bağlama, kabak kemane, gitar ve keman eğitimi verilir. Koro ve ritim eğitimleri çalgı eğitiminden ayrı olarak öğrencilere sunulurken farklı gün ve saatlerde gerçekleştirilir.

### **3.3.1. Koro Eğitimi**

Proje içinde koro eğitimi, öğrencilere müzikal anlamda bir topluluk duygusu ve uyum içinde performans sergileme becerisi kazandırmayı hedefler. Eğitim, Yakaköy ve Vişneli Köyleri'nde haftalık olarak düzenlenir ve her öğrencinin katılımı, müzikal yeteneklerinin bütünsel gelişimi için önemlidir. Koro eğitiminin odak noktası, ses egzersizleri, vokal teknikler ve solfej eğitiminden oluşur. Ayrıca repertuarın analizi ve performans çalışmalarını içerir. İlk bölümde temel ses egzersizleri ve vokal teknikler üzerine yoğunlaşılırken, ikinci bölümde seçilen eserler üzerinden çalışmalar yapılır. Solfej çalışmalarında ise öğrencilere nota okuma ve eser deşifresi yapma becerileri kazandırılır. Bu süreçte öğrenciler, eserleri doğru bir şekilde ifade etmeyi ve müzikal dilin inceliklerini anlamayı öğrenir. Derslerin sonunda, koro repertuarındaki eserlerin tekrar edilmesi ve yeni eserlerin öğrenilmesi, öğrencilerin müzikal gelişimlerinde önemlidir.

Koro eğitimini gözlemlediğim süre boyunca alan notları ve ses kayıtları olarak, koro eğitiminin haftalık aktivitelerini takip ettim. Bu süreç içerisinde koro eğitimi kapsamında çocuk şarkıları ve marşların yanı sıra, Türk Halk Müziği'ne ait eserlere de yer verilmesini dikkat çekici bulmuştum. Ancak bir süre sonra öğrencilerin hem çalgılarıyla çalabildikleri

hem de söyleyebildikleri ‘ortak eser’ olarak kabul edilen halk türkülerine koro eğitiminde de yer verildiğini gözlemledim. Koro repertuarı içerisinde yer alan bu türkülerin büyük bir çoğunluğu aynı zamanda çalgı derslerinde de ortak olarak öğretilmekteydi. Bu sayede öğrencilere türkülerini hem çalabilme hem de söyleyebilme becerisi kazandırılarak, çalgı ve vokal yeteneklerinin gelişimi desteklenmekteydi. Koro eğitiminde halk türkülerinin dışında çocukların yaş ve seviyelerine uygun olarak belirlenmiş eserler de yer almaktaydı.

Koro eğitiminde üç haftalık bir gözlem sürecini takiben, Yakaköy’deki koro eğitimlerine içeriden (insider) birisi olarak katılarak alan çalışmasını yürüttüm. Özellikle koro repertuarındaki eserlerin piyano eşliklerini oluşturma, solfej çalışmalarını yürütme ve ısınma ile ses açma egzersizlerini yönetme gibi görevleri üstlenerek projeye aktif bir şekilde dahil oldum. Bu süreçte, projede yer alan öğrencilerle doğrudan etkileşime girerek onları koro dersi içerisinde öğretici bir konumda gözlemlene fırsatı elde ettim. Öğrencilerle ilk etkileşimi kurma ve her bir öğrencinin güvenini ve kabulünü kazanma süreci, benim için büyük bir önem taşıdı. Bu yaklaşım, öğrencilere doğrudan erişim sağlama konusunda bana yardımcı oldu. Bu süreçte içeriden (insider) bir katılımcı olarak eğitim sürecinde edindiğim deneyimler ile dışarıdan (outsider) yapmış olduğum gözlemler arasındaki farkı gözlemlemek benim için aydınlatıcı bir deneyimdi. Örneğin, koro eğitimini dışarıdan (outsider) bir gözlemci olarak değerlendirdiğimde, öğrencilerin genel olarak koro pratiğine aktif katılım sağladıklarını gözlemledim. Ancak, içeriden (insider) bir katılımcı olarak eğitim sürecine dahil olduğumda, her öğrencinin bireysel farklılıklar sergilediğini tespit ettim. Bazı öğrencilerin istekli ve aktif bir tutum sergilerken, bazılarının çekingen ve pasif olduklarını fark ettim. Bu bireysel farklılıkların, koro eğitiminin planlanması ve uygulanması açısından dikkate alınması gereken önemli bir

faktör olduğunu anladım. Koro eğitiminde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsendi. Bu yöntem, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve müzikal becerilerini sergileyebilmeleri için gerekli bir özgürlük sağlayarak, onların öğrendiklerini uygulamalı olarak hayata geçirmeleri için cesaret ve özgüven kazandırmaya odaklandı.

Koro eğitimi bu anlamda, öğrencilerin önemsedığı açık ve yaratıcı bir ortamdan oluşuyordu. Örneğin, koro derslerinde belirli haftalarda öğrencilere, kendi ilgi alanlarına ve müzik zevklerine uygun şarkıları seçme özgürlüğü tanınır. Bu sayede her öğrenci, seçtiği şarkıyı seslendirirken kendini daha özgür bir şekilde ifade etti. Aynı izlenim, öğrencilere ses açma ve vokal teknikler öğretilirken de uygulandı. Öğrencilere, belirli bir ton veya bir melodi üzerine doğaçlama yapma fırsatı tanınarak performans becerilerini geliştirmelerine olanak sağlandı. Zaman içinde, öğrencilere kendi tarzlarını ve ifade biçimlerini ortaya koyabilmeleri için bir ortam sağlandığında, öğrencilerin kendi müzikal yeteneklerini ve ses renklerini keşfettiklerini fark ettim. Kendini müzikal anlamda keşfeden öğrenciler, diğer koro üyelerinin seslerini dikkatlice dinleyerek onların tonal karakteristiklerine, vokal tekniklerine ve müzikal ifade biçimlerine kulak vermeye başladı. Bu uygulama öğrencilerin müzikal olarak birbirlerine uyum sağlayabilmelerini ve kolektif bir ses oluşturabilmelerini sağladı. Tüm bu süreçte öğrencilerin ilerlemeleri izlenerek başarılarının takdir edilmesine büyük önem verildi. Çünkü olumlu geribildirimler öğrencilerin motivasyonlarını ve derse olan bağlılıklarını artıran önemli bir adımdı. Elliott'un (2009: 165) belirttiği gibi müzik eğitimcilerinin geri bildirimleri öğrencilere öz gelişim fırsatı sunar ve bu öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır. Ayrıca, yapıcı ve olumlu geribildirimler öğrenmeyi daha keyifli hale getirir. Çünkü öğrencilerin kendi ilerlemelerini görebilmelerine yardımcı olur.

Koro eğitimi, öğrencilerin müzikal ifade becerilerini geliştirme odaklı bir yaklaşım benimser. Koro eğitiminde, öğrencilere şarkı seçiminde özgürlük tanınması, onların müzikal zevklerini ve tercihlerini ifade etme olanağı tanır. Öğrenciler bu sayede seçtikleri şarkıları daha içten bir şekilde seslendirir ve kendi seslerini keşfetme yolunda önemli bir adım atar.

Koro eğitiminde izlenen pedagojik yaklaşım, öğrencilerin performans becerilerini geliştirmeye odaklandı. Özellikle doğaçlama yapma fırsatı verildiğinde, öğrenciler performans sırasında kendilerini daha rahat ifade etti. Öğrencilerin kendi seslerini ve müzikal tarzlarını keşfetmeleri, bireysel ve toplu performanslarında kendilerine olan güvenlerini artırdı.

### **3.3.2. Ritim Eğitimi**

Ritim eğitiminin uygulamaları, Yakaköy ve Vişneli Köyü'nde haftada üç ders saati olarak düzenlenir. Hava şartlarının uygun olduğu zamanlarda dersler genellikle okul bahçesinde yapılır. Bu durum, Covid-19 pandemisi süresince alınan sosyal mesafe tedbirleriyle uyumlu bir çerçeve sundu ve çocukların doğayla daha yoğun bir etkileşime girmelerine olanak tanıdı. Yakaköy'de açık havada gerçekleştirilen ritim dersinde öğretmenin, çocukları doğadaki seslere odaklanmaya teşvik ettiğini gözlemledim. Rüzgarın, ağaçların ve kuşların seslerine dikkat çeken eğitimci, öğrencilerin bu doğal sesleri fark etmelerini sağlayarak, hayatımızın her alanında ritmin var olduğunu vurguladı.

Dersin ilk bölümü, genellikle interaktif diyaloglar ve öğrenci katılımıyla devam etti. Dersin ikinci bölümünde müzikal dinleme yeteneklerini geliştirmeye yönelik ritmik çalışmalar yapıldı. Ritim çalışmaları için kullanılan bateri pedleri, öğrencilerin bireysel pratik yapabilmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı oldu. Dersler basit ritim kalıpları ve baget tutuş teknikleriyle devam etti. Öğrenciler eğitimci eşliğinde 4/4'lük ritim üzerinde sağ ve

sol el koordinasyonunu geliştirdi ve ritmin farklı zamanlarına uygun vuruşları yapmaya başladı.

Dersler, daha karmaşık ritim kalıpları ve aksak ritimlerle devam etti. Bu çalışmalar, senkop, vurgu ve sus gibi müzik terimleri öğrencilere uygulamalı olarak öğretildi. Derslerde ayrıca, öğrencilerin müzikal iş birliğini ve takım çalışmasını teşvik eden ritim yarışmaları da düzenlendi. Bu ritim etkinliklerinde eğitmen, çalışma pedleri üzerinde basit ritim kalıplarından başlayarak giderek zorlaştırdığı ritim kalıplarının aynısını, oluşturulan gruplarda uygulanmasını istedi. Bu süreçte öğrencilerin performansla başlayabilmeleri için, ortak bir koordinasyon ve işbirliği becerilerine sahip olmaları önemli bir ön koşuldur. Her hafta etkinlik öncesi düzenli olarak gerçekleştirilen pratikler, ortak koordinasyonu ve işbirliği becerisini mümkün kıldı. Aynı zamanda öğrencilerin bir takım olarak belirli müzikal hedefe ulaşabilmeleri için ritim derslerinde iş birliği kültürü oluştu. Örneğin, ritim etkinliklerinde bir grup üyesi zorluk yaşadığında, takım üyeleri birbirine yardım ederek ilgilendi ve ritim kalıplarını tekrar örnekleyerek yardımcı oldu. Bu süreç, bir yarışmadan ziyade bir takım çalışması gibi işledi.

Gruplar, belli ritim kalıplarını başarılı bir şekilde uygulamak için birlikte çalıştı. Grup çalışmalarında, öğrenciler birbirlerine destek oldu ve ritim kalıplarını takım olarak başarıyla gerçekleştirdi. Katılımcı öğrenciler, bu etkinlikleri takım ruhu içinde gerçekleştirmenin ve birlikte başarıya ulaşmanın keyifli olduğunu dile getirdi.

Campbell ve Higgins'in (2015: 640), müzik yapma sürecine dair ifadelerine göre, bu tür rekabetçi ama arkadaşça bir ortam, müzik eğitimi programlarında önemli bir yer tutar. Buradaki rekabetin, arkadaşlık ilişkisi içinde birbirlerine yardımcı olma ve öğrenme amacını taşıdığı aynı zamanda müzik programının içinde nasıl organize edildiği konusunda benzer dinamiklerin müzik projelerinde de değerlendirilebileceği ifade edilebilir. Ritim eğitiminin

bu etkileşimli ve destekleyici yapısı, öğrencilerin müzikal becerilerini ve sosyal iş birliklerini geliştirirken, onlara sağlıklı rekabet ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi sundu. Bu süreç, alan çalışmasında gözlemlenen ve ritim eğitiminin müzikal ve sosyal gelişim üzerindeki pozitif etkilerini destekleyen bir örnektir.

Ritim eğitimi sürecinde yapmış olduğum gözlemlerimde her bir öğrenci birbirine yardımcı olan, başarıları birlikte kutlayan ve hataları yapıcı bir yaklaşımla düzeltebilen bir topluluğun parçası oldu. Bu anlamda öğrencilerin olumlu etkileşimlerde buldukları ve kendilerini özgürce ifade edebildikleri bir ders ortamının varlığı dikkatimi çeken noktalardan birisiydi. Destekleyici ve motive edici bir ders ortamının yaratılması derse olan ilgi ve katılımı artırırken, öğrencilerin özgüvenlerini ve öğrenme deneyimlerini daha olumlu hale getirdi.

Eğitim sürecinde, ritmik becerilerini geliştirmek adına yapılan çeşitli egzersizler ve pratikler, öğrencilerin müzikal algılarını ve işitsel dikkatlerini artırmada etkili oldu. Öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde, ritmin temel prensiplerini öğrendi ve zamanlama, koordinasyon ve müzikal bir parçanın genel yapısını anlama gibi beceriler kazandı. Ritim derslerinde gerçekleştirilen etkileşimler ve öğrenciler arasındaki olumlu dinamikler, sosyal ve duygusal boyutlara da hitap etti.

### **3.3.3. Çalgı Eğitimi**

Proje, öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine uygun çalgıları seçme özgürlüğü sundu. Bu seçim süreci, öğrencilerin seçtikleri çalgıya olan bağlılıklarını güçlendirirken, kendi müzikal potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı oldu. Öğrenciler eğitimlerini, tercih ettikleri çalgılara bağlı olarak, belirli gün ve saat aralıklarında grup dersi olarak almaktadır. Eğitimi verilecek çalgıların arasında bağış yoluyla elde edilen keman, gitar, bağlama ve kabak kemane bulunur.

Çalgı eğitimi, eğitim öğretim yılı içinde hafta sonları, her ders için 40-45 dakikalık süreler halinde üç ders saati şeklinde düzenlenir. Her eğitimci alanında uzmanlaştığı çalgının eğitimini çeşitli metod ve uygulamalarla işleyerek öğrenci merkezli uygulamalarla derslerini bireyselleştirebilmektedir.

Çalgı eğitimi, her öğrencinin farklı öğrenme seviyesine ve ihtiyacına uygun bir şekilde ilerledi. Küçük gruplara ayrılan öğrenciler, bireysel gelişim gösterirken grup dinamiklerinin bütünlüğünü de koruyarak daha etkili ve verimli bir eğitim süreci yaşadı. Eğitimci, öğrencilere çalgının temel bilgilerini ve icra tekniklerini öğretirken, aynı zamanda çalgının bakımı ve onarımı gibi pratik becerileri de kazandırdı. Bu süreçte, her öğrencinin zamanla çalgısının akordunu yapabilecek ve temel bakımını gerçekleştirebilecek seviyeye ulaştı.

Çalgı eğitimi kapsamında, öğrencilerin çalacakları eserlerin doğru icrası için, eğitimci tarafından çekilen videolar öğrencilere ulaştırılır. Bu videolar, öğrencilerin evde çalgılarıyla daha verimli çalışabilmeleri için önemli bir kaynak oluşturur. Öğrenciler, zorlandıkları veya hata yaptıkları bölümleri eğitimcilerine ileterek bireysel geri bildirim alır. Bu interaktif süreç, öğrencilerin performanslarını geliştirmelerine ve müzikal becerilerini ilerletmelerine yardımcı oldu. Eğitimcilerin birebir ilgisi, öğrencilerin her bir adımını dikkatle izlemelerine ve doğru yönlendirmelerde bulunmalarına olanak tanıdı. Öğrenciler arasındaki video paylaşımları, öğrenme sürecine tatlı bir rekabet ve motivasyon artırıcı bir dinamizm kattı. Bu süreç, öğrencilerin sadece teknik beceriler kazanmalarını değil, aynı zamanda bir topluluk içinde birbirlerinden öğrenmelerini ve ilerlemelerini sağladı.

### 3.3.3.1. Bağlama Eğitimi

Yakaköy ve Vişneli Köyü'nde özellikle topluluk etkinliklerinde, bağlamanın birleştirici gücü belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Yakaköy ve Vişneli Köyü'nde özellikle



düğün, nişan, bayram, bölgesel festivaller gibi topluluk etkinliklerinde bağlama; sosyal birleşimin simgesi olarak kendini gösterir. Bu tür etkinliklerde bağlama icrasıyla birlikte geleneksel danslar ve müziklerle bir araya gelinmesi, toplumsal dayanışmayı pekiştiren kültürel bir birlikteliği temsil eder. Aynı zamanda halk türküleri aracılığıyla bağlama eşliğinde yapılan müzik performansları projenin içinde yer bularak, halk müziği geleneğini canlı tutma ve toplumsal dayanışmayı güçlendirme hedeflerine yönelik önemli katkı sunar. Bu açıdan bakıldığında, bağlamanın bir çalgı olmanın ötesinde, kültürel ifade aracı olduğu karşımıza çıkar. Elliott'un (2005: 258), belirttiği gibi çocuklar, kendi kültürlerine ait halk müzikleri sayesinde kendi halklarının hikayelerini, atalarından nesilden nesile geçenleri ve gelenekleri yansıtanları içselleştirir. Bu anlamda halk müziği, çocukların değerlerini, inançlarını, kültürlerini, bilgilerini, oyunlarını ve hikayelerini barındıran anlamlı zengin bir mirası ifade eder.

Eğitmen, dersin ilk bölümünde bağlamanın kültürel değerine yer verdikten sonra, öğrencilere çalgının nasıl çalındığına dair temel bilgileri sundu. Bu bölümde; doğru tutuş, parmak pozisyonları, mızrap kullanımı, tellere nasıl dokunulacağı ve çalgının akord edilmesi gibi temel beceriler öğretildi. Bu beceriler, öğrencilerin ileri düzeyde çalgı icrasına temel oluştururken, öğrencilerin bağlamayı daha rahat öğrenebilmelerine olanak tanıdı.

Derslerde bağlama icra pratiği genellikle türkü çalışmaları ile geliştirildi. Öğrencilerin koro eğitiminde öğrendikleri türkülerle ritmik ve melodik yapıya aşina olmaları, bağlama icrasını daha kolay hale getirdi. Eğitimin ilk haftalarında icra pratiği daha kolay türkülerle başlanarak öğrencilerin ilerlemelerine göre türkülerin zorluk derecesi artırıldı. Seçilen türküler üzerinden öğrencilere, bağlamanın teknik yönleriyle birlikte yöresel tarzlar ve süsleme teknikleri de öğretildi.

### 3.3.3.2. Kabak Kemane Eğitimi

Kabak kemane eğitimi, Vişneli Köyü'nde eğitim programının önemli bir parçasını oluşturur. Köyün yerel figürleri, kabak kemanenin köy çocukları arasında tanınmasını sağlamak amacıyla önemli çabalar göstermektedir. Bu bağlamda, kabak kemane, bölgesel kültürün bir unsuru olarak değerlendirilmektedir ve bu çalgının çocuklar arasında benimsenmesi hedeflenmektedir. Çocuklar zamanla kabak kemaneyi benimser ve müzik icra etmeye başladıkça bu çalgıyı sevmeye başlar. Kabak kemane eğitimine başlanması, geleneksel bir çalgının yeniden keşfedilmesi ve aktarılmasına yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir.

Kabak kemane çalgısının yapısı ve çalışma prensipleri hakkında detaylı bilgiler verilerek derse başlandı. Eğitmenin talimatları doğrultusunda, tüm öğrenciler tek bir tel üzerinde yay çekme pratiği yapmaya başladı. Bu uygulama ile her tel için ayrı ayrı yay çekilerek temel pozisyonların pekiştirilmesi hedeflendi. Öğrencilerin bu pratiği yaparken, eğitmenin yönlendirmelerine dikkatlice uydukları gözlemlenildi. Bu süreç, öğrencilere kabak kemane icrasında temel teknikleri öğretmek ve uygulamalı olarak pekiştirmek için bir başlangıç oldu. Öğrenciler, dikkatle eğitmenin yönlendirmelerini takip etti. Bu aşamada her öğrenci çalgısını titizlikle tuttu ve yayı doğru şekilde çekmeye çalıştı. Bazı öğrenciler aynı tel üzerinde defalarca çalıştı ancak, sesin doğru çıktığına emin olduktan sonra diğer tel alıştırılmalarına geçti.

Ders izlencesi genellikle, seçilen türkülerin deşifre edilmesi şeklinde ilerler. Eğitmen, öğrencilere öğrenmeleri gereken türkünün notalarını tahtaya yazarak kabak kemanesi ile örnekler. Ardından, toplu solfej çalışmaları yapılarak öğrencilere eseri tanıma ve notaları doğru bir şekilde okuma becerisi kazandırılır. Tüm öğrenciler, kabak kemanelerini ellerine alarak tahtada yazılı olan türküyü ölçü ölçü deşifre etmeye başlar. Eğitmen, bu süreçte her bir öğrenciyi dikkatle dinler ve gerekli düzeltmeleri yaparak geri bildirimler sağlar.

Bu süreçte eğitmenin geri bildirimlerinin, öğrencilerin kabak kemane icra becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu gözlemledim. Bu yöntem, öğrencilerin repertuarı etkili bir şekilde öğrenmelerini ve performanslarını sürekli olarak iyileştirmelerini destekledi.

Türkülerin deşifre çalışmaları tamamlandığında, toplu icra aşamasına geçildi. Eğitmen, her hafta öğrencilerin ilerlemelerine ve kabiliyetlerine uygun olarak türkülerin zorluk derecelerini ayarladı. Zorluk derecesi arttıkça öğrencilerin, müziği anlama, yorumlama ve icra etme becerilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcadıklarını gözlemledim. Bu yaklaşım, öğrencilerin çalgı icrası becerilerini geliştirmelerine ve her bir öğrencinin öğrenme sürecine uygun bir müzik repertuarıyla karşılaşmalarını sağladı.

Elliott'un (2011: 89) ifade ettiği üzere, müzik eğitiminin temel amacı, bireylerin müzikle ilgili karşılaştığı sorunları aşmalarına yardımcı olmak ve adım adım seçilmiş müzikal zorluklarla dengeli bir ilişki içerisinde müzik yeterliliğini geliştirmektir. Müzik pratiklerinin dikkatli bir şekilde seçilmiş müzikal zorluklarla dengelenmesi, öğrencilere kendi kendine gelişim, zevk alma ve bireysel olarak kendilerini keşfetme fırsatı sunar. Dolayısıyla, müzik eğitimi öğrencilerin müzikle olan ilişkilerini derinleştirmeyi ve bu süreçte öz gelişim ile müzikal zevki teşvik eder.

Eğitim ilerledikçe, öğrencilere akort yapabilmenin incelikleri öğretildi ve her ders öncesi öğrenciler kendi çalgılarının akordunu yapmaya çalıştı. Türkülerin toplu icrası sürecinde, öğrencilerin birbirlerini dinleyerek, ortak bir müzikal dil oluşturmak için çaba harcadıklarını gözlemledim. Bu durum, grup dinamiğinin oluşturması ve öğrencilerin birbirleriyle uyum içinde bir bütün olarak çalışabilmesi açısından önemli bir adımdı.

### 3.3.3.3. Gitar Eğitimi

Eğitmen öğrencilere, gitar çalarken doğru oturuş ve çalgıyı tutuş pozisyonu ile ilgili bilgiler aktardı. Teorik bilgilerin somutlaştırılması amacıyla eğitmen, gitarı seçtiği bir öğrencinin sol bacağına üstüne yerleştirerek doğru icra pozisyonunu sağlayacak açığı ayarladı. Eğitmen, bu pozisyonda gitar çalmanın perdelere hakimiyeti artırdığını ve notalara daha rahat basmayı kolaylaştıracağını ifade etti. Sınıftaki tüm öğrenciler, bu pozisyonu aldıktan sonra eğitmen öğrencileri bireysel olarak kontrol edip hatalı yerleri düzeltti. Ardından boş tellere basıldığında hangi notaların duyulduğunu uygulamalı bir şekilde gösterdi.

Dersin bu aşamasında, öğrencilere gitar tellerinin sıralaması öğretilirken sol elin parmakları sırasıyla 4, 3, 2, 1 şeklinde numaralandırıldı. Aynı zamanda, sağ elin parmakları için eğitmen tarafından ‘p’ (başparmak), ‘i’ (işaret parmağı), ‘m’ (orta parmak) ve ‘a’ (yüzük parmak) harfleri eğitmen tarafından tahtaya yazıldı. Bu numaralandırma ve harflendirme sistemi, öğrencilere doğru parmak pozisyonunu belirleyebilmeleri için bir rehberlik sağladı. Öğrencilerin, “p, i, m, a” harflerini gitar telleri üzerinde sürekli olarak tekrarlaması, arpej gibi tekniklerin pekişmesine zemin hazırladı.

Gitar derslerinde, hava koşullarına bağlı olarak açık alanda da çalışmalar gerçekleştirildi. Öğrenciler çember oluşturarak, metronom eşliğinde parmak egzersizleri ve basit melodik çalışmalar yapar. Bu çalışmalar sırasında popüler şarkıların girişleri kullanıldı. Gitar eğitiminde popüler eserler üzerinden egzersizler yapılması, öğrencilerin gitarı daha verimli ve istekli bir şekilde öğrenmelerini teşvik etti. Bu süreç, öğrencilerin gitar çalabilme süreçlerini daha eğlenceli, dinamik ve keyifli bir hale getirdi. Çalışmanın sonunda, öğrenciler bu parçalar üzerinden egzersizlerini yaparken solo kısımlarını çalabilecek seviyeye ulaştı.

Bazı haftalarda, öğrencilerin müzikal tercihleri doğrultusunda eserlerin seçilmesi, katılım ve motivasyonu artıran önemli bir faktör olarak öne çıktı. Bu izlenim, öğrencilerin derse aktif katılımlarını teşvik ederken, öğrencilerin öğrenme sürecini ve gitarla olan bağını güçlendirdi.

Elliott (2005: 261), çocukların müzikle olan etkileşimlerini günlük yaşamlarında çevrelerinden duydukları, deneyimledikleri ve içselleştirdikleri bir dizi informal öğrenim ve deneyimlerle de şekillendiğini ifade eder. Bu bağlamda, çocukların müzik eğitimini yalnızca formal derslerle sınırlı tutmayarak, kendi müzikal keşiflerine, çevrelerindeki müziksel etkileşimlere ve kendi içsel müzik anlayışlarına dayalı deneyimlere yer vermek gerektiğinin önemini ifade eder.

Doğaçlama pratiği (emprovizasyon), öğrencilerin gitar icrası yeteneklerini ve müzikal ifade kabiliyetlerini geliştirmek için belirleyicidir. Eğitimin ilerleyen aşamalarında, öğrencilere belirli bir eser veya melodiye bağlı kalmaksızın belirli bir tonalite üzerinde doğaçlama yapmaları teşvik edilir. Bu sırada ton içinde ritmik çeşitlilikler eklenerek performansın zenginleştirilmesi sağlanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin müzikal ifade ve teknik yeteneklerinin geliştirilmesinde önemlidir.

Pratik süreci içerisinde öğrencilere müzikal alanda deneme yanılma özgürlüğü tanınır ve hata yapmanın doğal bir öğrenme sürecinin parçası olduğu kabul edilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin gitar icrası becerilerini daha ileri bir seviyeye taşımalarına yardımcı olurken merak etme, keşfetme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin geliştirilmesi desteklenir.

Gitar eğitimi gözlemlerim süresince, öğrencilerin beceri seviyelerini artırmak amacıyla yaptıkları pratiklerin sonucunda eksikliklerinin azaldığını tespit ettim. Öğrencilerin birçoğu akor çalışması sürecinde karşılaştıkları zorluklara karşı artan bir odaklanma ile ilerleme kaydetmeye başladı.

Öğrencilerin, eserleri icra etmeye başladıklarında daha akıcı ve kendinden emin bir performans sergilemek adına birlikte çalıştıklarını gözlemledim. Derslerin sona erdiği zamanlarda öğrencilerin eğitmenle etkileşime geçerek sorular sorması, öğrenme süreçlerine duydukları isteği ve çalgıya olan bağlılıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

#### **3.3.3.4. Keman Eğitimi**

Keman eğitiminin başlangıcı, öğrencilere çalgının ana bölümlerinin tanıtılmasıyla gerçekleşti. Eğitmen kendi kemanı kullanarak kemanın ana bölümlerini ayrıntılı bir şekilde açıkladı. Sap, arşe, salyangoz, teller, burgular, köprü ve çenelik gibi kemanın bölümleri, görsel örneklerle birlikte öğrencilere sunuldu. Keman icrasına başlanırken, doğru tutuş ve yay çekme tekniği üzerinde duruldu. Eğitmen, öğrencilere kemanı sol omuzlarına dayamaları ve çenelerinin altına çenelikle destek vermelerini istedi. Temel tutuş pozisyonu, öğrencilerin keman icrasına başlarken çalgıyı doğru bir şekilde tutmalarını ve icralarını sağlamak amacıyla eğitim sürecinin başlangıcında aktarıldı.

Uygulama aşamasında eğitmen, yayı tel üzerinde kontrollü bir şekilde çekmelerine yardımcı olmak için öğrencilerle bireysel olarak ilgilendi ve geri bildirimler sağladı. Eğitmenin bu yaklaşımı, öğrencilere yay çekme hızı ve yayın açısı gibi önemli konularda dikkatli olmaları gerektiğini göstererek keman icrası becerilerinin gelişimini sağlayacak temel unsurları oluşturdu. Aynı zamanda öğrencilerin performanslarını analiz etmelerine ve iyileştirmeler yapmalarına olanak tanıdı.

Eğitimin ilk haftalarında yaptığım gözlemlerde, öğrencilerin yay kullanım tekniklerine sıkça yer verildi ve tüm teller üzerinde yay çekme pratiği düzenli bir şekilde gerçekleştirildi. Eğitmen, bu süreçte öğrencilere evde sürekli egzersiz yapmalarını isteyerek bir sonraki derste ne kadar ilerleme kaydettiklerini takip etti. Bir sonraki hafta, öğrencilere dersin başlangıcında her bir tel üzerinde ayrı

ayrı yay çekerek bir dinlenme sürecine geçildi. Öğitmenin bu yöntemi, öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıklarını teşvik etti ve keman icrasını sınıf içerisinde geliştirilmesine olanak tanıdı.

Yay kullanım tekniklerine odaklı çalışmalar tamamlandıktan sonra, öğrencilere nota yerlerinin öğretilmesine geçildi. Bu uygulamalar, öğretmenin belirlediği notaların dört vuruş boyunca düzenli bir şekilde yayla çekilmesiyle başladı. Uygulama süreci her bir öğrencinin dinlenmesinden sonra tüm öğrencilere grup halinde, kontrollü, yavaş ve dikkatli bir şekilde çalışmalarını içerdi.

Bir sonraki derste, başlangıç seviyesinde bir türkü seçilerek ilk eser icrasına geçildi. Öğitmen, kemanyla türküyü baştan sona örnekledikten sonra, eserin deşifre sürecine başlandı. Öğrencilerin, türkünün deşifre edilmesi sırasında keman üzerinde parmaklarını ve yayı öğretilen şekilde uygulamaya çalıştıklarını fark ettim. Bu süreçte, öğrencilerin eserin deşifre edilmesi sırasında karşılaştıkları zorluklara rağmen, müzikle meşgul olmanın onlara keyif verdiğini gözlemledim.

Öğitmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek amacıyla öğrencilerin seviyelerine uygun, bilinen eserlerin belirli bölümlerine veya intro kısımlarına yer verdi. Bu izlenince, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdı. Dersin sonunda, keman öğrencisi duygularını “ne zaman keman çalsam, diğer her şeyi unutuyorum ve muhteşem bir hisse kapılıyorum. Müzik yapmak ve keman çalmak benim için her şey” şeklinde ifade etti.

Burada müziğe atfedilen anlam, müziğin birey ile derin bir bağ kurma ve terapötik bir süreç yaşama potansiyelini barındırır. Keman icra etmek, öğrenci için sadece bir aktivite veya hobiden öte, bir tür kaçış ve duygusal bir deneyim sunan bir araç olarak algılanmaktadır. Öğrenci, keman çaldığında diğer düşüncelerini unutması ve kendini mutlu hissetmesiyle, müziğin zihinsel ve duygusal bir arınma sağladığını ifade eder. Bu durum, müziğin bir tür terapi veya

kişisel gelişim aracı olarak kabul edilebileceğini gösterir. Elliott ve Silverman (2015: 125), müziğin, bireylerin yaşamlarında olumlu değişikliklere yol açabilecek bir dizi fırsat sunabileceği vurgular. Bu fırsatlar, insanların “iyiye” yönelik duygusal ve zihinsel refahlarını artırma potansiyeline sahiptir. Bireylerin müzikle etkileşimi, çeşitli türlerin sağladığı deneyimler aracılığıyla, kişisel gelişim ve ruhsal iyilik hali için bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

### **3.4. Gerçekleştirilen Performans ve Etkinlikler**

Müzik eğitimi projesi kapsamında; farkındalık etkinlikleri, açık hava konserleri ve farklı projeler organize edildi. Proje içinde düzenlenen etkinlik ve konserler yoluyla çocuklar, sahne deneyimi kazanır. Topluluk önünde performans sergileyen çocuklar, müzikal deneyimlerin paylaşımıyla özgüvenleri artar ve daha fazla motive olur. Aynı zamanda düzenlenen etkinlikler ve konserler, projenin varlık sebebinin daha iyi anlaşılması, geniş bir izleyici kitlesine erişme, toplumsal farkındalık oluşturma gibi hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlar.

Proje kapsamında yürütülen faaliyetler, öğrencileri kültürel mirasıyla bütünleştirme amacını taşır. Proje, içinde yer alan katılımcı öğrencilerin geleneksel kültüre ait eserlerle tanışmaları bu geleneği sürdürmelerini amaçlayan bir yaklaşımı beraberinde getirir. Bu kapsamda projenin etkinlik ve konser repertuarını, geleneksel değerlerin öne çıktığı halk türküleri ve koro eğitimi sürecinde öğretilen çocuk şarkıları oluşturur. Özellikle halk türküleri, öğrencilerin hem çaldıkları hem de söyledikleri ‘ortak eser’ olarak kabul edilir. Çocukların müzik eğitiminde Türk Halk Müziği’ne özellikle dikkat çekilerek; bu müzik türünün Türk toplumunun köklü bir geleneğini temsil ettiği ve gelecek nesillere aktarılması gerektiği vurgulanır. Bu bağlamda, Türk Halk Müziği’nin çocukların kültürel kimliklerini geliştirmelerine, sosyal etkileşimde bulunmalarına ve müzikal becerilerini kazanmalarına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.



Elliott'un (2005: 257-258) dediği gibi, her çocuk öncelikle kendi kültürünün müziğine daldırılmalıdır. Bir çocuğun müziği, onun kimliğidir, doğal müzik yuvasıdır. Çocuklar, kendi kültürlerine ait müzikler aracılığıyla kendi halklarının hikayelerini, atalarından nesilden nesile geçenleri alır. Halk müziği, çocukların değerlerini, inançlarını, kültürlerini, bilgilerini, oyunlarını ve hikayelerini içeren bir hazine gibidir. Müzik eğitimi programları, çocukların kendi müzik kültürlerini pratiğe koyma, kültürlerini sevme ve kültürel hedeflerini gerçekleştirmelerine destek olmalıdır.

Projede, toplumsal farkındalığı artırmaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenlemiştir. Proje kapsamında gerçekleştirilen farkındalık etkinliği, projenin ilk kamusal performansı olarak dikkat çekmiş ve topluluklar arası bağları güçlendiren bir platform sağlamıştır. Etkinlikte, öğrencilerin müzik performansları, öğrenimlerini sergilemeleri açısından önemli bir fırsat sunarak sosyal ve kültürel farkındalıklarını artırmıştır. Diğer bir etkinlik olan açık hava konseri, toplumsal sorunlara yönelik farkındalık yaratmayı hedeflemiştir. Konser öncesi hazırlık süreci, köy halkı ve ziyaretçilerin ilgisini çekmiş, etkinlik boyunca gerçekleştirilen müzik performansları, katılımcılar arasında eğlenceli bir atmosfer oluşturmuştur. Sanat merkezlerinde düzenlenen etkinlikler ise, katılımcı çocuklara ilk kez bir konser salonunda performans sergileme deneyimi sunmuş ve müzik alanındaki yeteneklerini sergileme fırsatı sağlamıştır. Özellikle öğrencilerin konserler ve etkinlikler aracılığıyla bir araya gelerek ortak müzik yapma pratiği, müziğin bireysel ve toplumsal düzeyde etkileşimde bulunabileceğini göstermekte ve öğrencilerin duygusal, sosyal ve kültürel alanlarda gelişimlerini desteklemektedir.

Müzik eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesi, bireylerin sanatsal, sosyal, kültürel, etik ve duygusal farklılıklar yaratabilmesine olanak tanır. Müzik, çocukların özgüvenini, mutluluğunu ve kimliklerini güçlendiren, aynı zamanda toplumsal duyarlılık ve empati becerilerini artıran bir araç

olarak işlev görmektedir. Öğrencilerin, özellikle konserler ve etkinlikler yoluyla bir araya gelerek ortak müzik yapma pratiği, müziğin bireysel ve toplumsal düzeyde etkileşimde bulunabileceğini gösterirken, öğrencilerin duygusal, sosyal ve kültürel alanlarda gelişimlerini destekleyen bir oluşumu işaret etmektedir.

Performans ve etkinliklerin sonunda çocukların mutlu ifadelerini ve öğretmenlerine teşekkür ettiklerini gözlemledim. Bu noktada müzik aracılığıyla geliştirilen toplumsal ve kültürel bağların, çocukların kendilerini ifade etme ve bir araya gelme yeteneklerini pekiştirdiği ve gelecekteki etkinlikler için beklentilerini yükselttiği ifade edilebilir. Gerçekleştirilen performanslar, sosyal sorumluluk projesi kapsamında çocukların müzikle ve topluluk ruhuyla bütünleşmeleri açısından önemli bir adımı temsil eder. Bu deneyim, çocukların müzik eğitimi içinde öğrendiklerini sergilemeleriyle birlikte sosyal ve kültürel farkındalıklarını da geliştiren bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

### **3.5. Toplumsal Etkileşim: Çocukların Sosyo-Kültürel Gelişimi**

Projede, çocukların sosyal entegrasyonunu artırma ve sosyokültürel gelişimlerini çeşitli etkinlikler aracılığıyla desteklenmesi, projenin katılımcı çocuklar üzerindeki pozitif etkilerini daha objektif gözlemleyebilmeme olanak sağlamıştır. Projede ders dışı zamanlarda gerçekleştirilen kültürel ve sanat etkinlikleri ile eğlence faaliyetleri; katılımcı çocukların kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerine önemli katkı sunar. Çocuklar proje süresince belirli aralıklarla düzenlenen etkinlikler çerçevesinde; tiyatro, konser, sinema gibi kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. Bu etkinlikler yoluyla çocukların farklı sanat dallarıyla buluşması sağlanarak, onların estetik algılarının gelişmesi ve kültürel deneyimlerinin zenginleşmesi amaçlanır. Bu kapsamda belirli aralıklarla düzenlenen motivasyonu artırıcı

faaliyetler, projenin bir parçası olarak planlanan kültürel gezi programının içeriğini şekillendirir.

Ören yerleri, müze ziyaretleri, yerel festivaller gibi etkinliklere katılımlarla çocukların tarihi ve kültürel mekanlara olan farkındalıklarının artırılması, bu alanlara duyarlı bireyler olarak yetişmeleri ve projeye olan motivasyonlarının güçlenmesi amaçlanır. Benzer şekilde eğitim sonrası gerçekleştirilen açık hava etkinlikleri ve oyunlar da öğretmen-öğrenci etkileşimini artıran, motivasyonu destekleyici bir faktör olarak öne çıkar. Örneğin ders aralarında veya ders bitimlerinde hava koşullarının uygun olduğu zamanlarda düzenlenen ip atlama, futbol müsabakaları gibi açık hava aktiviteleri, öğrencilere pozitif ve eğlenceli bir ortam sunarak öğrenci ve öğretmenler arasında olumlu bir bağ oluşturmayı destekler. Aynı zamanda bu aktiviteler, öğrencilerin müzik dersine olan motivasyonlarının artmasına ve projeye daha aktif katılımlarına yardımcı olur.

Proje, sosyal sorumluluk bağlamında değerlendirildiğinde, çocukların toplumsal sorumluluk anlayışlarını güçlendiren faaliyetlerle öne çıkar. Belirli aralıklarla gerçekleştirilen çevre temizliği etkinlikleri, çocukların toplumsal sorumluluk anlayışlarını güçlendiren önemli bir uygulamadır. Bu etkinlikler, çocuklara çevrelerine olan duyarlılıklarını artırma fırsatı sunar. Katılımcı çocuklar, yaşadıkları köyde gerçekleştirilen bu etkinliklerle, doğrudan çevrelerinin temizliği ve düzeni konusunda aktif bir rol alarak, toplumsal sorumluluklarını pratiğe dökmektedir.

Sosyokültürel çıktılar, müzik eğitimi kadar önemlidir. Çünkü sosyal olarak paylaşılan öğrenmeler ile müzik eğitimi arasındaki ilişki, öğrencilerin bütünsel gelişiminin temeli olarak değerlendirilmektedir. Müzik eğitimi, sadece bireysel becerilerin gelişmesine değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerin ve kültürel paylaşımların da güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu süreç, çocukların hem duygusal hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu

noktada, müzik eğitiminin sadece müzik odaklı olmadığı, aynı zamanda çocukların genel yaşam perspektifini genişletmeyi; kişisel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlamayı hedefleyen etkinliklerle desteklenmesinin de önemine dikkat çekilmiştir.

Elliott (2020: 117), özellikle müzik eğitimi sürecinde etik değer içinde müziği yalnızca teknik bir beceri olarak öğretilmesinin ötesinde, çocuklara müziği anlamının, yaşamının ve öğrenmenin önemi üzerinde durulması gerektiğini ifade eder. Müzik eğitiminin sadece müziğin teorik ve teknik yönlerini öğretmekle sınırlı kalmayarak öğrencilere “iyi bir yaşam”, refah, gelişim ve mutluluk elde etme imkanlarını sunmalıdır. Bu perspektif, müziğin yalnızca bireysel bir beceri olmanın ötesinde, insanların yaşamlarını olumlu bir şekilde etkileyen bir araç olarak kullanılmasını desteklemektedir.

Proje kapsamında gerçekleştirilen tüm performanslar ve etkinlikler, öğrencilerin müzik aracılığıyla bir dizi beceri kazanmasına ve bu becerileri toplumsal bağlamda kullanmasına olanak tanıdı. Elliott’un (2020: 116-117) dediği gibi, müzik pratiklerine katılmak, bireyin kendini geliştirmesi, büyümesi, deneyimlemesi; kendine ve diğerlerine olumlu bir şekilde katkıda bulunmasının güçlü ve seçkin bir yoludur. Özellikle öğrencilerin konserler ve etkinlikler aracılığıyla bir araya gelerek ortak müzik yapma pratiği müziğin, bireysel ve toplumsal düzeyde nasıl etkileşimde bulunabileceğini göstererek öğrencilerin; duygusal, sosyal, kültürel alanlarda da gelişmelerini destekleyen bir oluşumu işaret etmektedir.

Müzik eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesi, bireylerin sanatsal, sosyal, kültürel, etik ve duygusal farklılıklar yaratabilmesine imkan tanır. Müzik, çocukların özgüvenini, mutluluğunu ve kimliklerini güçlendiren, aynı zamanda toplumsal duyarlılık ve empati becerilerini artıran bir araç olarak işlev görür. Öğrencilerin özellikle konserler ve etkinlikler yoluyla bir araya gelerek ortak müzik yapma pratiği, müziğin bireysel ve toplumsal düzeyde etkileşimde

bulunabileceğini göstererek, öğrencilerin duygusal, sosyal ve kültürel alanlarda gelişimlerini destekleyen bir oluşumu işaret eder.

## SONUÇ

Müzik eğitimi, öncelikli olarak çocuklara erişim sağlama amacını taşıyan bir araç olarak değerlendirilir. Müzik eğitimini “sosyal açıdan sorumlu bir uygulama olarak anlamak”, sadece bir ifade aracı olmanın ötesinde, sanatın sosyal sorumluluk bilinciyle kullanılması anlamına da gelmektedir. Bu yaklaşım Elliott, Silverman ve Bowman’ın (2016: 14), ifade ettiği gibi müziğin bireysel yaratıcılığın yanı sıra toplumun genel refahını iyileştirmeye yönelik çabayı ve dünyayı daha adil ve eşitlikçi hale getirmeyi amaçlayan uygulamaları ön plana çıkarır.

Çocuklara yönelik müzik eğitimi, sosyal sorumluluk bağlamında değerlendirildiğinde etkili bir araç olarak rol üstlenmekte ve çocukların sosyokültürel gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Aynı zamanda müzik eğitimi odaklı sosyal sorumluluk projelerinin çocuklara müzik eğitimi sağlamanın yanı sıra, onların sosyokültürel becerilerini, özsayıgılarını ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu bağlamda, müzik eğitiminin sosyal sorumluluk projeleriyle entegrasyonu, çocukların hayatındaki olumlu etkileri ve toplumsal değişime katkıları göz önünde bulundurularak gelecekteki eğitim politikaları ve uygulamalarında dikkate alınması gereken kritik bir alan olarak öne çıkmaktadır.

## KAYNAKÇA

### Kitaplar

- COOMBS, P. H. ve AHMED, M. (1974). *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. International Council for Educational Development.
- D'AMORE, A. (2009). *Musical futures: An approach to teaching and learning*. Paul Hamlyn Foundation.
- DEMİREL, Ö. ve ÜN, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası
- ELLIOTT, D. J. (1995). *Music matters a new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIOTT, D. J. (2009). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIOTT, D. J., SILVERMAN, M. ve BOWMAN, W. D. (2016). *Artistic citizenship: artistry, social responsibility, and ethical praxis*. Oxford: Oxford University Press.
- EROL, A. (2018). *Müzik üzerine düşünmek*. Bağlam.
- GLOVER, J. (1970). *On responsibility*. New York: Humanities Press.
- JORGENSEN, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- KURT, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- LICKONA, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- ROGERS, A. (2007). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*. Springer Science & Business Media.
- SMALL, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- SWANWICK, K. (1979). *A basis for music education*. London: Nfer Nelson Publishing Company.
- SWANWICK, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.

UÇAN, A. (1993). *Müzik eğitimi, “Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış”*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

UNICEF. (2004). Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi.

YALOM, I. (1999). Varoluşçu psikoterapi. İstanbul: Kabala Yayınları.

### **Basılmamış Kaynaklar**

İKİZ, F. (2010). *İstanbul’da yaygın eğitimde görülen bağlama öğretim problemleri*. Yüksek Lisans Tezi, dan. Prof. Adnan Koç, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

FENERCİOĞLU, M. (2015). *Müzikle değişen hayatlar: Bir model olarak El Sistema ve Türkiye’ye uygulanabilirliği*. Doktora Tezi, dan. Yrd. Doç. Dr. Yeşim Gürer Oymak, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

### **Makale ve Dergiler**

CAMPBELL, P. S., CONNELL, C. ve BEEGLE, A. (2007). Adolescents’ expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), ss. 220-236.

CAMPBELL, P. ve HİGGİNS, L. (2015). Intersections between ethnomusicology, music education and community music. *The Oxford Handbook Of Applied Ethnomusicology*, 1(2), ss. 638-688.

CARROLL, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business horizons*, 34(4), ss. 39-48.

CHEBAT, J. C. (1986). Social responsibility, locus of control, and social class. *The Journal of social psychology*, 129(4), ss. 559-561.

ÇİLDEN, Ş. (2001) Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).



- DAŞ, E. (2015). Taşa Kazınan Hayatlar - Bornova/Yakaköy Mezarlığı'ndaki Mezartaşları. İzmir Büyükşehir Belediyesi-Ahmet Piriştina Kent Arşivi ve Müzesi, İBB. Kent Kitaplığı No: 96, ss. 333-355.
- ELLIOTT, D. J. (2009). Curriculum as Professional Action. *Music Education for Changing Times: Guiding Visions of Practice,1(2)*, ss: 163-174.
- ELLIOTT, D. J. (2020). Eudaimonia and Well-Doing: Implications for Music Education, *Music Education for Changing Times: Guiding Visions of Practice,2(3)*, ss:107-120.
- ELLIOTT, D. J. ve SİLVERMAN M. (2015). A response to commentaries on music matters: A philosophy of music education, *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 14(3)*, ss. 106–130.
- ERDAMAR, G. K. ve GÜNDÜZ, Y. (2015). The development of music education in Turkey since the early republican period. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5(10)*, ss. 17-34.
- GEORGII-HEMMING, E. ve WESTVALL, M. (2010). Music education a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal Of Music Education, 27(1)*, ss. 21-33.
- GRACYK, T. (2004). Does everyone have a musical identity?. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 3(1)*, ss. 13.
- HIGGINS, L. ve BARRETT, S. (2012). The community music facilitator and school music education, *The Oxford Handbook of Music Education, 1(1)*, ss: 495-511.
- JOHNSON, M. ve MAJEWSKA, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?. *Journal of Education, Society & Multiculturalism, 1(2)*.

- LANTOS, G. P. (2001). The boundaries of strategic corporate social responsibility. *Journal of consumer marketing*, 18(7), ss. 595-632.
- MOK, A. O. N. (2011). Non-formal learning clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal Of Music Education*, 1(2), ss. 11-15.
- OWENS, T. (1983). Helping youth became more responsible. *American Educational Research Association*, 67(22).
- ÖZEN, Y. (2011). Sorumluluk bağlamında iş ahlakı ve sosyal sorumluluk sosyal psikolojik bir yaklaşım. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), ss. 173-189.
- REGELSKI, T. A. (2005). Music and music education: theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), ss. 7-27.
- RODRIGUEZ, C. (2009). Informal learning in music: emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), ss. 35-45.
- SCALES, P. C., BLYTH, D. A., BERKAS, T. H. ve KIELSMEIER, J. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), ss. 332-358.
- UÇAN, A. (2004). Türkiye'de Başlangıcından Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirmeye Genel Bir Bakış. *1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu (7-10 Nisan 2004)*, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi, Burdur-Isparta, ss. 6-45.
- YAŞAR, M. R. ve AMAÇ, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri zorluklar ve fırsatlar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): ss. 611-634.

## Yazar Hakkında

Gülce Yanmaz Düztaban 1991 tarihinde İzmir’de doğdu. Müzik eğitimine 7 yaşında piyano ile başladı. Lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2013-2015 yılları arasında İzmir Devlet Tiyatrosu’nda piyanist olarak görev alarak bu dönemde çeşitli turnelerde yer aldı. 2018-2019 yılları arasında İzmir TRT Çok Sesli Çocuk Korosu’nda flütist ve yardımcı şef olarak görev yaptı. 2024 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri bölümünde yüksek lisansını tamamladı. 2014 yılından itibaren TC Milli Eğitim Bakanlığı’nda müzik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca, 2009 yılından bu yana şef Vedat Uzeken’in kurduğu Gruppetto isimli caz orkestrasının yardımcı şefliğini ve piyanistliğini sürdürmektedir.