T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSANSÜSTÜ MÜZİK EĞİTİMİNDE SOKRATİK YÖNTEM VE NORMATİFLİK DİLEMMASI

MURAT KESENBAŞ

İzmir
2025

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSANSÜSTÜ MÜZİK EĞİTİMİNDE SOKRATİK YÖNTEM VE NORMATİFLİK DİLEMMASI

MURAT KESENBAŞ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Banu ÖZEVIN

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Ceren SAYGI GERÇEKER

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Banu ÖZEVIN

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. İlkay Ebru TUNCER GÜLSELİ

İzmir
2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Lisansüstü Müzik Eğitiminde Sokratik Yöntem ve Normatiflik Dilemması" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

09/07/2025

Murat KESENBAŞ

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 11.08.2025

Tez Başlığı: LİSANSÜSTÜ MÜZİK EĞİTİMİNDE SOKRATİK YÖNTEM VE NORMATİFLİK DİLEMMASI

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 111 sayfalık kısmına ilişkin, 8.08.2025 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 17'dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ✓

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐ **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** ✓

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Sekiz (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	✓ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ✓ Kaynakça dâhil, ✓ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK İKİ SAYFA ✓ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) USB İçinde.** ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : MURAT KESENBAŞ
Öğrenci No : [redacted]
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Programı : Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ✓ Doktora ☐

ÖĞRENCİ	**DANIŞMAN**
Murat KESENBAŞ	Prof. Dr. Banu ÖZEVİN
İmza:	İmza:
11.08.2025	11.08.2025

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (⊏) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında benden samimi desteğini esirgemeyen, tüm süreç boyunca büyük bir anlayışla ve hoşgörüyle yanımda bulunan değerli danışmanım Prof. Dr. Banu Özevin'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte yüksek lisans eğitim sürem boyunca çok değerli katkıları olan ve aynı zamanda tez bitirme jürimde de bulunan Prof. Dr. İlkay Ebru TUNCER GÜLSELİ'ye şükranlarımı sunarım. Kısa zaman içerisinde tanımış olmama rağmen gerek tez sürecim gerekse savunma jürimde yapmış olduğu katkılardan dolayı Prof. Dr. Ceren SAYGI GERÇEKER'e de çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamın veri toplama ve analiz aşamalarında, süreci kendi süreçleri gibi sahiplenip katılım ve koordinasyon konularında çok samimi emekleri geçen Doç. Dr. Çağla SERİN ÖZPARLAK ve Doç. Dr. Ömer Bilgehan SONSEL'e de en samimi teşekkürlerimi iletiyorum. Bununla birlikte öğrencisi olduğum Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalının benden yardımlarını esirgemeyen çok kıymetli hocalarına ve öğrencilerine de çok teşekkür ediyorum. Bunun dışında araştırma ve veri toplama sürecinde davetimi geri çevirmeyip değerli vakitlerini araştırmama destek olmak için ayıran tüm hocalarım ve arkadaşlarıma da şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak da bugünkü olduğum kişi olmamda yadsınamaz katkıları olan çok değerli aileme en kalbî teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR i
İÇİNDEKİLER ii
TABLOLAR LİSTESİ iv
ÖZET v
ABSTRACT vi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 4
1.4. Sınırlılıklar 4
BÖLÜM II 5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 5
2.1. Felsefe ve Eğitim Felsefesinin Tanımı 5
2.2. Felsefenin Konuları ve Boyutları 7
2.3. Sokratik Yöntemin Tanımı ve Özellikleri 8
2.4. Geleneksel Sokratik Yöntemin Kökeni ve Gelişimi 9
2.5. Modern Sokratik Yöntem 10
2.6. Sokratik Yöntem ve Eleştirel Düşünme Becerileri 12
2.6.1. Sorgulamak/Soru Sormak 12
2.6.2. Tartışmak 13
2.7. Sokratik Seminer ve Unsurları 13
2.7.1. Sokratik Sorgulama ve Soru Sormaya İlişkin Taksonomi 15
2.7.2. Sokratik Diyalog ve Tartışma 17
2.8. Müzik Eğitiminde Normatiflik 18
2.9. Türkiye'de Müzik Eğitiminde Lisansüstü Eğitim 23
2.9.1. Lisansüstü eğitimin amaçları 27
2.9.2. Lisansüstü eğitimde Sokratik yöntem 30
2.10. İlgili Araştırmalar 35
2.10.1. Müzik Eğitimiyle İlgili Araştırmalar 35
2.10.2. Sokratik Yöntemle İlgili Araştırmalar 39
2.10.3. Lisansüstü Müzik Eğitiminde Sokratik Yöntemle İlgili Araştırmalar 43
2.10.4. Eleştirel Düşünmeyle ve Sorgulamayla İlgili Araştırmalar 45
BÖLÜM III 48
YÖNTEM 48

3.1. Araştırmanın Deseni 48
3.2. Çalışma Grubu 48
3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı 52
3.4. Verilerin Analizi 53
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 56
3.6. Araştırmacının Rolü 56
BÖLÜM IV 58
BULGULAR 58
4.1. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Teori-Pratik Dengesi ve Uygulama ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 58
4.2. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 60
4.3. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Yöntemsel Yenilikçilik/Çeşitlilik ve Felsefi Yaklaşım ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 62
4.4. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Etkileşim, Diyalog ve Grup Çalışması ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 63
4.5. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 65
4.6. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Sokratik Yöntem ve Katkıları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 66
4.7. Öğretim Üyelerinin Sokratik Yöntem, Eleştirel Düşünme ve Diyalog ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 68
4.8. Öğretim Üyelerinin Geleneksel-Yaratıcı Yöntemlerin Birlikteliği ve Yöntemsel Esneklik ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 70
4.9. Öğretim Üyelerinin Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 72
4.10. Öğretim Üyelerinin Normatiflik, Kurallar ve Standartlaşma ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 73
4.11. Öğretim Üyelerinin Yaratıcılık ve Özgünlük ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 74
4.12. Öğretim Üyelerinin Bilimsel Okuryazarlık ve Akademik/Araştırmacı Gelişimi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular 76
BÖLÜM V 79
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 79
5.1. Sonuç 79
5.2. Tartışma ve Öneriler 81
KAYNAKÇA 88
EK 1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 99
EK 2. ETİK KURUL İZİN YAZISI 101

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Sokratik sorgulama taksonomisi 15
Tablo 2 Türkiye'deki bazı üniversitelerin lisansüstü müzik eğitimi programlarına ilişkin yöntemleri ve kazanımları..... 33
Tablo 3 Lisansüstü öğrencilere ait bireysel görüşmelerde planlama ve uygulama 49
Tablo 4 Öğretim üyelerine ait bireysel görüşmelerde planlama ve uygulama..... 51
Tablo 5 Lisansüstü öğrencilerin verilerinden ulaşılan kategoriler ve alt kategoriler..... 54
Tablo 6 Öğretim üyelerinin verilerinden ulaşılan kategoriler ve alt kategoriler..... 55
Tablo 7 Lisansüstü öğrencilerin müzik eğitiminde teori-pratik dengesi ve uygulamaya yönelik görüşleri 58
Tablo 8 Lisansüstü öğrencilerin öğrenci merkezli yaklaşım ve bireyselleştirmeye yönelik görüşleri 60
Tablo 9 Lisansüstü öğrencilerin yöntemsel yenilikler ve felsefi yaklaşımlara ilişkin görüşleri 62
Tablo 10 Lisansüstü öğrencilerin etkileşim, diyalog ve grup çalışmasına ilişkin görüşleri .. 63
Tablo 11 Lisansüstü öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılığa ilişkin görüşleri..... 65
Tablo 12 Lisansüstü öğrencilerin Sokratik yöntem ve katkılarına ilişkin görüşleri 67
Tablo 13 Öğretim üyelerinin Sokratik yöntem, eleştirel düşünme ve diyaloglara yönelik görüşleri 68
Tablo 14 Öğretim üyelerinin geleneksel-yaratıcı yöntemlerin birlikteliği ve yöntemsel esnekliğe yönelik görüşleri 70
Tablo 15 Öğretim üyelerinin öğrenci merkezli yaklaşım ve bireyselleştirmeye yönelik Görüşleri 72
Tablo 16 Öğretim üyelerinin normatiflik, kurallar ve standartlaşmaya yönelik görüşleri..... 73
Tablo 17 Öğretim üyelerinin yaratıcılık ve özgünlüğe yönelik görüşleri 74
Tablo 18 Öğretim üyelerinin bilimsel okuryazarlık ve akademik gelişime yönelik görüşleri76

ÖZET

LİSANSÜSTÜ MÜZİK EĞİTİMİNDE SOKRATİK YÖNTEM VE NORMATİFLİK DİLEMMASI

Sokratik yöntem, öğretmenin ardışık ve yönlendirici sorular sorarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama alışkanlığı kazanmalarını sağlayan etkileşimli bir öğretim tekniğidir. Normatiflik ise, eğitsel eylemleri belirli değerler ve amaçlar doğrultusunda yönlendiren kural ve ilkelerdir. Bu çalışmada lisansüstü müzik eğitiminde öğrencilerin ve öğretim üyelerinin Sokratik yöntem ile normatifliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma soruları kapsamında Sokratik yöntemin müzik eğitiminde nasıl uygulanabileceği ve normatif yaklaşımın oluşturduğu ikilemlerle nasıl etkileşime girdiği araştırılmıştır. Çalışma grubu, farklı üniversitelerin müzik öğretmenliği lisansüstü programlarına kayıtlı 15 öğrenci ve lisansüstü müzik eğitimi veren 15 öğretim üyesi olmak üzere toplam 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Lisansüstü öğrencilerden elde edilen bulgulara göre teori-pratik dengesi ve uygulama, öğrenci merkezli yaklaşım ve bireyselleştirme, yöntemsel yenilikçilik ve felsefi yaklaşım, etkileşim, diyaglo ve grup çalışmaları, eleştirel düşünme ve yaratıcılık, Sokratik yöntemin katkıları olmak üzere altı tema ortaya çıkmıştır. Öğretim üyelerinden elde edilen bulgulara göre Sokratik yöntem, eleştirel düşünme ve diyalog, geleneksel-yaratıcı yöntemlerin birlikteliği ve yöntemsel esneklik, öğrenci merkezli yaklaşım ve bireyselleştirme, normatiflik, kurallar ve standartlaşma, yaratıcılık ve özgünlük, bilimsel okuryazarlık ve akademik gelişim olmak üzere altı tema belirlenmiştir. Sonuç olarak Sokratik yöntemin öğrenci merkezli ve sorgulamaya dayalı yapısının, müzik eğitiminde normatif yaklaşımın getirdiği sınırların esnetilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri, Sokratik yöntemin eleştirel düşünme ve yaratıcılık açısından önemli katkılar sunduğunu belirtmiştir. Ancak normatif kuralların tamamen ortadan kaldırılmasının belirsizlik yaratabileceği, bu nedenle teori ve pratik arasında denge kurulması gerektiği ortaya konmuştur. Sonuçlar, müzik öğretmenliği lisansüstü programlarında esnek, sorgulayıcı ve bireyselleştirici yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sokratik yöntem, normatiflik, lisansüstü müzik eğitimi.

ABSTRACT

DILEMMAS OF SOCRATIC METHOD AND NORMATIVITY IN POSTGRADUATE MUSIC EDUCATION

The Socratic method is an interactive teaching technique in which the teacher asks successive, guiding questions to enable students to develop habits of critical thinking and inquiry. Normativity refers to the rules and principles that direct educational actions in accordance with specific values and objectives. The purpose of this study is to examine the opinions of postgraduate students and faculty members in music education regarding the Socratic method and normativity. Within the scope of the research questions, how the Socratic method can be implemented in music education and how it interacts with the dilemmas arising from normative approaches were investigated. The study group consisted of a total of 30 participants, including 15 students enrolled in postgraduate music teacher education programs at various universities and 15 faculty members involved in postgraduate music education. A qualitative research design was employed, and data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed using content analysis. The findings obtained from postgraduate students revealed six main themes: Theory-practice balance and implementation, student-centered approach and individualization, methodological innovation and philosophical approach, interaction, dialogue and group work, critical thinking and creativity, and the contributions of the Socratic method. Findings from faculty members revealed six main themes: Socratic method, critical thinking and dialogue, the coexistence of traditional and creative methods and methodological flexibility, student-centered approach and individualization, normativity, rules and standardization, creativity and originality, and scientific literacy and academic development. As a result, it was found that the student-centered and inquiry-based nature of the Socratic method is effective in relaxing the boundaries imposed by normative approaches in music education. Both students and faculty members indicated that the Socratic method makes significant contributions to critical thinking and creativity. However, it was also concluded that the complete removal of normative rules may create ambiguity, and therefore a balance between theory and practice should be established. The results demonstrate that flexible, inquiry-based, and individualized approaches are needed in postgraduate music teacher education programs.

Keywords: Socratic method, normativity, postgraduate music education.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sokrates (MÖ 469-MÖ 399) Atina'da doğan, öğretileri felsefede doğayı ve dünyayı düşünmekten insanı düşünmeye doğru bir dönüşüme işaret eden Antik Yunan filozofudur. Kavramları analiz etme yöntemi (Maieutics, diyalektik) ve erdem ile bilgiyi özdeşleştirme yöntemiyle filozofların dikkatini insan kişiliğinin koşulsuz önemine yöneltmiştir. Sokrates, görüşlerini doğrulamak için kendi geliştirdiği ve felsefe tarihine "Sokratik" adıyla geçen yöntemi, diğer bir deyişle diyalektik tartışma sanatını kullanmıştır. Bu yöntemin temel görevi, öğrencilerin eğilimlerinin ve yeteneklerinin dikkatli bir şekilde incelenmesine dayanarak onların en iyi ve en içsel zihinsel güçlerini hayata geçirmektir (Akhmedov, Makhmudova ve Akhmedjonov, 2024).

Sokrates, MÖ 399 yılında Atina gençlerinin ahlakını bozmak ve dini sapkınlık suçlarıyla yargılanmıştır. Tutuklanmasında Atina'ya ihanet eden Alcibiades ve Critias üzerindeki etkisi de rol oynamıştır. Hayatını kurtarmaya yönelik çabaları reddederek hapiste kendisine verilen baldıran zehrini rızasıyla içmiş ve yaşamını yitirmiştir. Sokrates'in yargılanması ve ölümü, öğrencisi Platon tarafından "Sokrates'in Savunması", "Kriton" ve Phaedo" eserlerinde anlatılmıştır (Wilson, 2007). Bu eserler, siyaset felsefesinin kurucusu Sokrates ile tanrılardan değil de akıldan rehberlik arayanların ölümden sonra dinsizlikleri nedeniyle cezalandırılacağını öne süren dini iddia arasındaki dramatik yüzleşmeyi gözler önüne sermektedir (Ahrensdorf, 1989).

Sokrates, öğretmenlik yapabilmek için kişinin öğretilen konuyu bilmesi gerektiğine inanmıştır. Ayakkabıcılık sanatını başkalarına öğretmeden önce ayakkabı yapımını bilmek, hekim yetiştirebilmek için de çeşitli hastalıkları ve tedavilerini bilmek gereklidir. Gerçek bir filozof olarak Sokrates bir şey bildiğini iddia etmemektedir. Aslında o, bilmediği her şeyin bilincindedir ve dolayısıyla her zaman bilgi arayışı içindedir. Öte yandan yaşadığı toplumdaki diğer insanların bilgiye sahip oldukları yönünde bir yanılsama içinde yaşadıklarını öne sürmüştür. Esasen bu yanılsamayı açığa çıkarmak, kişi ile doğası gereği ahlaki ve politik olan nihai kaderi arasındaki uyumlu bir ilişki olarak temsil edilen "iyi bir hayat yaşamayı öğrenme" sürecinin ilk adımıdır (Hummel, 1994).

Pedagojide öğrenmeye yönelik iki ana yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar öğrencilerin gelişimi ve eğitimidir. İlk yaklaşım (Aristoteles'e göre), öğrencinin öğretmenin bilgisiyle doldurulması gereken boş bir kap olduğunu öne sürmektedir. Başka bir yaklaşım (Platon'a

göre), öğrenciyi ve öğretmeni eşit derecede dolu kaplar olarak tanımlamaktadır. Platon'a göre öğretmen bilgiyi hatırlamakta ancak öğrenci hatırlamamaktadır. Dolayısıyla öğretmenin asıl amacı, gerçekte bildiklerini topluluğun hafızasında uyandırmaktır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde Platoncu yaklaşımı seçerken Sokratik yöntemi kullanmak akılcıdır (Akhmedov, 2023). Aristoteles, Sokratik yönteme "tümevarımsal argümanlar ve evrenseli tanımlamak" olmak üzere iki özellik atfetmiştir (Benson, 2011).

Sokratik yöntem, öğretmenlerin bilgilerini öğrencilerine aktarmaya çalıştıkları ve onların da bu bilgiyi pasif olarak özümsemeleri beklenen geleneksel öğretim yönteminden ayrılmalıdır. Sokratik yöntem, öğretmen ve öğrencinin diyalog yoluyla bilgi arayışında işbirliği yaptığı etkileşimli bir yöntemdir. Bir dizi soru ve cevap, iki tarafı da aynı bilişsel arayışa dahil etmektedir. Bu süreç, Sokrates'in bilgiye sahip biri olarak tanımlanmak istememesinin metodolojik nedenidir (Hummel, 1994). Sokrates, bilginin düşünce olduğunu belirterek düşüncenin de soru sorarak ortaya çıkarılacağına inanmıştır. Sorular aracılığıyla çelişkiler açığa çıkarılmakta, tartışılmakta ve hakikati bulmaya yöneltmektedir. Bu açıdan Sokratik yöntem, bireylerde var olan ancak henüz ulaşılmamış bilgileri ortaya çıkarmaya yönelik sorular sormaktır (Ensar, 2003). Bu diyalektik yöntem Platon'un "Sempozyum" yapıtında yer almaktadır. Burada okuyucu, aktif bir gözlemci olarak tartışmanın içine çekilmektedir. Eğitimci konumundaki Platon, arzu ve yanılsamalara kapılmış okurlarını sabırla ve ironi dolu bir eleştiriyle düşünme ve bağımsızlık noktasına götürmektedir (Hummel, 1994).

Norm terimi, Latincede erese/çekül sicimi, kural ve talimat anlamlarına gelen "*norma*" sözcüğünden türemiştir. Yunancada *κανόνας* (kanonas) sözcüğünün karşılığı olan ve mimariden türeyen bu kavram, başlangıçtan itibaren soyut ve manevi bağlama taşınmıştır. Cicero, hukuk felsefesinde kural kavramını ifade etmek için *regula* yanında *norma* kavramını da kullanmıştır (Schrader, 1984).

Norm, belirli bir ölçü gerektirmektedir ve geniş bir alanı kapsamaktadır. Bir şeyin "nasıl yapılması ve üretilmesi" gerektiğine yönelik yöntemi olan her eylemde normlardan söz etmek mümkündür (Hançerlioğlu, 2012). Dolayısıyla bu tezin konusu olan müzik ve müzik eğitimi alanında da normların varlığından bahsedilebilir.

Müzik ve müzik eğitimi alanında normatiflik hakkında müziğin öğrenilmesi, kuralları, icra ve uygulamasındaki bazı yöntemler gibi temel konuların yanı sıra teorik kısmındaki bilgiler ele alınabilir. Müzik eğitiminde de bu konuların belirli bir ölçü ve kuramsal bütünlük içinde işlenmesi durumu belirli normları içermektedir ve dolayısıyla normatiflik durumunu oluşturmaktadır.

Müzik eğitiminde normatif yaklaşım, belirli bir standart veya norma dayalı olarak öğrencilerin performanslarını değerlendirme ve yönlendirme sürecini ifade etmektedir. Müzik eğitiminde normatiflik, öğrencilere "yönlendirme" temelli net bir öğretim süreci sağlarken, standartlara uygun bir öğretim, performansın ölçümü ve karşılaştırma sağlamaktadır. Ancak müzik eğitiminde normatif yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek güçlü tüm öğrencilerin aynı standartlara ulaşması beklenmeye yol açabilir. Diğer yandan normatiflik, öğrencilerin yaratıcılığını ve özgünlüğünü kısıtlayabilir. Belirli bir standarda uymak adına öğrenciler, kendi ifadelerini ve tarzlarını arka planda tutmak zorunda kalarak müzikal kimlik gelişimi ve performansı olumsuz etkilenebilir. Son olarak belirli standartlara ulaşmaya yönelik yaklaşım, öğrencilerin öğrenmeyi ve müziği bir zorunluluk olarak algılamalarına yol açarak keyifli bir deneyim yerine motivasyon kaybına neden olabilir. Dolayısıyla müzik eğitiminde normatifliğin bu olası dezavantajlarını gidermek amacıyla her öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alan alternatif öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sokratik yöntem, müzik eğitiminde normatifliğin getirdiği sınırlılıkların esnetilmesini sağlayarak müzik öğrencilerine daha iyi öğrenme koşulları sunabilir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın temel amacı, lisansüstü düzeyde müzik eğitiminde Sokratik yöntemin uygulanma olanaklarını incelemek ve bu yöntemin müzik eğitimindeki normatif yapının oluşturduğu dilemma ile nasıl ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında gerek öğretim üyelerinin gerekse lisansüstü öğrencilerin bakış açılarından yola çıkarak Sokratik yöntemin müzik eğitimine sağlayabileceği potansiyel katkılar ve bu yöntemin normatif yaklaşımla etkileşimi incelenmiştir.

İlk olarak müzik eğitiminde belirli kurallar, ölçütler veya standartlar gibi normların varlığı, öğrenci ve öğretim elemanlarının eğitim sürecini yönlendirmede önemli bir yere sahiptir. Ancak normatif yaklaşımın, öğrencilerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini sınırlayabileceği bilinmektedir. Sokratik yöntem, soru-cevap ve diyalog odaklı yapısıyla bu sınırlılığı esneterek öğrencilere daha özgür bir öğrenme ortamı sunma potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının uygulamalı müzik eğitimine katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

İkinci olarak yükseköğretimin özellikle lisansüstü düzeyinde hedeflediği temel çıktılardan biri eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu hususta Sokratik yöntem, öğrencilerin sorgulama, akıl yürütme ve çıkarım yapma süreçlerini teşvik ederek bilgi üretme süreçlerine aktif katılımlarını sağlama potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla

araştırmada öğretmenlerin müzik eğitimi sunmaları yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin katkılar sunulması da hedeflenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın temel problem cümlesi şu şekildedir:

- Sokratik yöntemin lisansüstü müzik eğitiminde uygulanma olanakları nelerdir ve müzik eğitimindeki normatif yapının oluşturduğu dilemma ile arasındaki bağlantılar nasıl kurulabilir?

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

Müzik öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin;

- Teori-Pratik Dengesi ve Uygulama ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Yöntemsel Yenilikçilik/Çeşitlilik ve Felsefi Yaklaşım ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Etkileşim, Diyalog ve Grup Çalışması ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Sokratik Yöntem ve Katkıları ile ilgili görüşleri nelerdir?

Müzik öğretmenliği öğretim üyelerinin;

- Sokratik Yöntem, Eleştirel Düşünme ve Diyalog ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Geleneksel-Yaratıcı Yöntemlerin Birlikteliği ve Yöntemsel Esneklik ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Normatiflik, Kurallar ve Standartlaşma ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Yaratıcılık ve Özgünlük ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Bilimsel Okuryazarlık ve Akademik/Araştırmacı Gelişimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

- Yapılan araştırma, belirli üniversitelerde (Gazi, Hacettepe, Ankara Müzik, Dokuz Eylül, Haliç, Mimar Sinan, Eskişehir Anadolu, Ege, Adnan Menderes) lisansüstü müzik eğitimi veren 15 öğretim üyesi ve 15 lisansüstü öğrenci olmak üzere toplam 30 katılımcı ile sınırlıdır. Bu nedenle örneklemin temsil gücü diğer üniversite ve kurumlar için genellenemeyebilir.
- Öğretmenler ve öğrencilerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Felsefe ve Eğitim Felsefesinin Tanımı

Eğitim kavramı, düşünürler ve eğitimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar farklı felsefi görüşler nedeniyle çeşitlilik göstermektedir. İdealizm felsefe akımında eğitim, insanların bilinçli veya bilinçsiz sürekli olarak tanrıya ulaşma çabalarıdır. Realizmde eğitim, yeni nesillere kültürel mirası aktarmak aracılığıyla onları topluma hazır hale getirme sürecidir. Natüralizmde eğitim, insanların doğal olgunluklarını artırmak ve bu özelliği sergilemelerini sağlamaya çalışmaktır. Pragmatizmde eğitim, insanları toplum içinde kalifiye ve verimli bireyler yapmaya yönelik toplumsal çabadır. Marksizm'de eğitim, insanın çok yönlü eğitilmesi, doğanın denetlenerek onu değiştirme ve üretme doğrultusundaki yetiştirme sürecidir (Kaygısız, 1997). Türk Dil Kurumu (TDK) eğitimi; çocukların ve gençlerin toplumsal yaşama dahil olmalarına yönelik bilgi, beceri ve anlayışları elde etmeleri ve kişiliklerini geliştirmeleri için okul içi ya da dışında doğrudan ya da dolaylı yardım etme veya terbiye olarak tanımlamaktadır.

Felsefe kavramı, Yunancada "philia"nın karşılığı olan "sevgi" ile "sophia" anlamına gelen "bilgi" sözcüklerinin birleşmesiyle ortaya çıkan "bilgi sevgisi" (philosophia) olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramı ilk kullanan kişinin Herakleitos olduğu tahmin edilmektedir. Sokrates'e göre felsefe bilgi ve gerçeğin araştırılması, Platon'a göre doğruya ulaşmak ve var olanı bilmek için yöntemli düşünmektir. Aristoteles ise felsefeyi var olanın temelleri ve ilkelerinin araştırılması olarak tanımlamıştır. TDK'ya göre felsefe; "varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması", "bir bilimin veya bilgi alanının temelini oluşturan ilkeler bütünü", "bir filozofun, bir felsefe okulunun, bir çağın öğretisi", "dünya görüşü" ve "bir konuda soyut düşünme" şeklinde tanımlanmaktadır (Çoban, 2020).

Realist, Daimici ve Esasici eğitim felsefeleri, bilginin mutlak ve değişmez olduğunu vurgulamaktadır. Bu felsefeye göre, bilgiyi öğrencilere aktaran kişi öğretmendir ve öğrencilerin görevi, öğretmenlerinin anlattıklarını öğrenmektir. Öğretmenler, öğrencilere ne öğreteceklerine karar vermek ve bilgiyi en etkili şekilde aktaracak eğitim ortamlarını hazırlamakla yükümlüdür (Demirel, 2012). Bu tür bir eğitim ortamı, gerekli araç ve gereçleri (defter, kitap vb.) de içermektedir. Ayrıca sınavlar ve standart testler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için güvenilir araçlar olarak kabul edilmektedir. Bu geleneksel ve klasik eğitim akımları, günümüzde de geçerliliğini sürdürmektedir (Kumral, 2015).

Pragmatik, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı, Varoluşçu ve Hümanist eğitim felsefeleri, bireyin benzersizliğini ve deneyimlerinin değerini vurgulamaktadır (Hamrah, 2012). Bu felsefeler, eğitim ortamında öğrencinin ilgi, gereksinim ve beklentilerine uygun bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Dewey'e (2008) göre, bilginin mekanik bir şekilde sunulduğu ortamlar, öğrencilerin pasif öğrenmesine yol açmaktadır ve bu durum, öğrencinin gelişim hedeflerini zayıflatmaktadır. Bunun yerine, merak ve araştırma gibi doğal dürtüleri teşvik eden yenilikçi öğretim yöntemleri önerilmektedir (Neubert, 2010). Bu bağlamda öğretmenin rolü öğretici olmaktan ziyade rehberlik yapmaya dönüşmekte ve öğrenme süreci, öğrencinin deneyim kazanmasına odaklanmaktadır. Bu eğitim felsefeleri, çağdaş veya post pozitivist, yapılandırmacı ve popüler akımlar olarak adlandırılabilir (Ornstein ve Hunkins, 1988). Ayrıca bireyselliğin ve görecelik anlayışının önem kazanması ile teknoloji ve iletişimdeki gelişmelerin eğitim düşüncesinde değişim yarattığı belirtilmektedir (Meyer, 2009).

Felsefenin eğitim üzerindeki etkileri, eğitim felsefesinin temel kavramları ve sorgulama etkinlikleri aracılığıyla açıklanabilmektedir. Bu doğrultuda eğitim felsefesinin önemli yönleri şunlardır (Kantarcı, 2013):

- *Eğitim Amaçlarının Belirlenmesi*: Felsefe, eğitimde hangi hedeflerin belirlenmesi gerektiği konusunda derinlemesine düşünmeyi teşvik etmektedir. Eğitim felsefesi, "Nasıl bir birey yetiştirelim?" sorusuna yanıt arayarak eğitim hedeflerinin birey ve toplum ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını sorgulamaktadır (Sönmez, 1998).
- *Kavramların Açıklığa Kavuşturulması*: Eğitim felsefesi öğrenme, öğretme, disiplin, ödül ve ceza gibi temel kavramların anlamlarını netleştirmektedir. Bu kavramların derinlemesine analizi, eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Arslan, 2010).
- *Eleştirel Düşünme:* Felsefi bakış açısı, eğitim süreçlerinin eleştirel bir şekilde gözden geçirilmesini sağlamaktadır. Bu bakış açısı eğitimin doğası, süreci ve etkinlikleri hakkında detaylı anlayış geliştirilmesini sağlamaktadır.
- *Eğitim Ortamının Düzenlenmesi:* Felsefi ilkeler, eğitim ortamlarının nasıl düzenleneceği ve hangi etkinliklerin kullanılacağı konusunda rehberlik etmektedir. Eğitim ortamının düzenlenmesi, etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır.
- *Toplumsal İhtiyaçların Göz Önünde Bulundurulması:* Felsefe, eğitim sisteminin toplumun istek ve ihtiyaçlarına uygun bir çerçeve çizmesine yardımcı olmaktadır. Toplumsal

ihtiyaçların karşılanması, eğitimin toplumsal kalkınma ve bireylerin gelişimi açısından önemini artırmaktadır (Kantarcı, 2013).

Sonuç olarak felsefe, eğitim süreçlerinin temelini oluşturan düşünsel bir çerçeve sunmakta, eğitimin amacını, içeriğini ve yöntemlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda eğitim felsefesi, eğitimin daha anlamlı ve etkili hale gelmesine katkıda bulunmaktadır.

2.2. Felsefenin Konuları ve Boyutları

Felsefede üç temel konu başlığı bulunmaktadır. Varlık felsefesi (ontoloji) metafizik, din felsefesi ve zihin felsefesini konu alırken, bilgi felsefesi (epistemoloji) bilim ve dil felsefesini, değer felsefesi (aksiyoloji) ise etik, siyaset, estetik, hukuk ve din felsefesini ele almaktadır (Çalışkan, 2018).

Varlık felsefesi (ontoloji), var olmanın ne olduğunu ve neyin gerçekten var olduğunu araştıran bir metafizik dalıdır. Metafizik, varlığı en genel özellikleriyle ele alarak var olmanın anlamını sorgulamaktadır. Bu sorgulama genellikle "töz" kavramı ile yürütülmektedir (Cevizci, 2015). Töz, var olmak için başka bir şeye ihtiyaç duymayan varlık olarak tanımlanmaktadır. Batılı düşünürler, gerçekliği düşünsel ve maddi boyutlardan oluşan iki kutuplu bir olgu olarak tasarlayarak düalistik (ikili) bir gerçeklik görüşü geliştirmişlerdir (Gutek, 2014). Bu bağlamda, düşünceler ve ruh varlığın en yüksek kısmını, maddi pratiksel şeyler ise en alt kısmını oluşturmaktadır. Düalizm, dünyada madde ve zihin olmak üzere iki ayrı tözün olduğunu iler sürmekte ve her şeyi karşıtlarıyla tanımlamaktadır. Bu sınıflamalar bilgi-bilgi olmayan, doğru-yanlış, nesnel-öznel gibi ikili karşıtlıklar şeklinde ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2007). Ontolojinin en temel sorusu, "tüm varlığın başlangıcı, ilk töz nedir?" sorusudur. Ontolojide bunun dışında "gerçek, insan, ruh, Tanrı, varlık, yokluk" kavramları sorgulanmaktadır.

Bilgi felsefesi (epistemoloji) bilginin kaynağı, oluşumu, değeri, sınırları, doğruluğu ve edinim süreçleri gibi konuları araştırmaktadır. Bu bağlamda "Doğru bilgi ve temeli nedir?" ve "Doğru bilginin kaynağı ve yöntemi nedir?" gibi sorulara yanıt aranmaktadır (Hesapçıoğlu ve Akdağ, 2007). Ontoloji ile epistemoloji arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bir filozofun ontolojiye verdiği cevap, epistemolojisini de şekillendirmektedir. Örneğin, idealistlere göre gerçek, değişmez ve ölümsüzdür. Bu nedenle doğru bilgi de bu özelliklere uygun olmalıdır. Pragmatizme göre ise gerçek sürekli değiştiği için bilgi de görecelidir (Çalışkan, 2018).

Değer felsefesi (aksiyoloji), değerlerin doğasını ve insan davranışlarının arkasındaki değerleri araştırmaktadır. Aksiyoloji iyi, kötü, güzel, çirkin, doğru ve yanlış gibi kavramlar

üzerinde durarak ahlak, özgürlük, erdem, güzellik gibi konulara dair sorulara yanıt aramaktadır. Ayrıca değerlerin kaynağı ve kriterleri de aksiyolojinin kapsamındadır (Çalışkan, 2018). Aksiyolojinin alt birimleri etik ve estetik olarak ikiye ayrılmaktadır. Etik, ahlaki değerlere ve eylemlere felsefi bir bakış sunarken, estetik sanat ve güzellik üzerine düşünmeyi kapsamaktadır (Gutek, 2014).

2.3. Sokratik Yöntemin Tanımı ve Özellikleri

Antik Yunan'da yaşanan sosyo-ekonomik değişimler insanlar arasında kurulu iletişimin bozulmasına neden olmuştur. Bu değişimler, yeni bir yaşam pozisyonunun geliştirilmesini gerektirmiştir. Felsefe, bu gerekliliğe bir cevap olarak ortaya çıkmıştır. Felsefe, alışkanlık ve gelenek yol yerine zihni yoluyla insanlara yeni bir tür kendi kaderini tayin etme olanağı sunmuştur. Filozoflar, öğrencilere her şeyi olduğu gibi kabul etmemelerini ve kendileri için düşünmelerini söylemiştir. Geleneksel yaşam biçiminin ve geleneksel değerlerin krize girdiği bir dönemde ortaya çıkan felsefe, bir yandan geleneklerin eleştirisi işlevi görmekte, yüzyıllardır oluşturulan yaşam ilkelerinin önemine ilişkin şüpheleri derinleştirmekte, diğer yandan da geleneklerin eleştirisi ve eni bir kültür inşa etmenin gerekçesini bulma çabasını yansıtmaktadır. Sokrates'in bu çabada önemli bir rolü vardır. Sokrates'in felsefesi, bireyler arasında doğrudan teması, konuşmalar ve tartışmalar sırasında ortak bir hakikat arayışını içeren bir diyalogdur. Bir yaşam biçimi ve felsefe yapma biçimi olarak diyalog, Sokrates'in yazılı eserleri bilinçli olarak reddetmesinin nedenidir (Akhmedov ve diğerleri, 2024).

Sokratik veya maieutic (doğurtma) yöntemi, geleneksel didaktik metodolojinin önemli bir parçasıdır. Yöntemin felsefe ve matematik öğretiminde Karl Weierstraß (1967) ve Leonard Nelson (1922) gibi isimleri içeren uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Ana fikri, öğrencileri belirli bir felsefi veya matematik problemi üzerinde kendi entelektüel çabasıyla, metinsel bir temel olmadan ve öğretime yönelik büyük bir yardım almadan çalışmaya teşvik etmektir (Birnbacher, 1999).

Bağımsız araştırma ihtiyacını ortadan kaldıran yazılı biçim, öğrencilerin bilgili görünmelerine, başkalarının yazılarında söylenenleri tekrarlamalarına olanak tanımaktadır. Diyalog, canlı ve hareketli bir konuşmadır. Diyalog, en az iki muhatabın varlığını varsayan bir tür laboratuvar veya bir araştırma alanıdır. Böyle bir diyaloğun dışında gerçek bir bilgelik olmayıp ancak yalnızca çok fazla bilgi mümkündür. Efesli Herakleitos'un belirttiği gibi bilginin çoğu, zihne öğretmeyecektir. Diyalogda muhatapların her biri eşit davranılmaktadır. Bu durum, diyalogdaki katılımcılardan birinin öğretmen, diğerinin öğrenci olduğu durum için de aynı şekilde geçerlidir. Geleneksel kavramlara göre öğretmen konuşan ve okuyan kişi,

öğrenci ise dinleyen ve yazan kişidir. Öğrenme sürecinde birincisi aktif, ikincisi pasif rol oynamakta ve eğitimin kendisi öğretmenin otoritesinin hakim olduğu bir atmosferde gerçekleşmektedir. Bu kavramlar, Sokratik öğretmen-öğrenci ilişkisi anlayışına tamamen yabancıdır. Sokrates'in kendisi geleneksel anlamda bir öğretmen değildir. Pedagojik görüşlerine göre, diyalogunda hiçbir öğretmen, öğrencisine belirli miktarda bilgi aktarmamakta ve hiçbir öğrenci bu bilgileri kafasında taşımamaktadır. Sokratik diyalogda hakikatin ve bilginin hazır bir biçimde verilmediği iki kişi bulunmaktadır. Bu durum, hakikat ve bilginin mecazi olarak aktarılmadığı ve bir kafadan diğerine akmadığı, diyalogda katılımcıların zihinlerinde açığa çıktığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla Sokrates, kendisini her şeyi bilen ve her şeyi öğretmeyi taahhüt eden bir bilgelik öğretmeni olarak görmemiş, yalnızca muhatabın sorulan soruları yanıtladığı, yargılarını ifade ettiği, bilgisini veya cehaletini açığa çıkardığı diyalog sanatını öğrettiğini iddia etmiştir (Akhmedov ve diğerleri, 2024).

2.4. Geleneksel Sokratik Yöntemin Kökeni ve Gelişimi

Sokrates'e göre; tartışma ve konuşma boyunca "konuşmaya katılan tüm tarafları, fikirlerini açıklığa kavuşturmaya zorlamak sayesinde konuşmanın nihai sonucu, neyin kastedildiğine dair net bir ifade olmaktadır" (Byrne, 2011, s.13). Sokratik öğretim yöntemi çok eski zamanlara dayanmaktadır ve Sokrates'in ders verme yönteminin her öğrenci için etkili bir öğretim yöntemi olmadığı fikrine dayanarak oluşturulmuştur. Sokrates, insanların hâlihazırda edindiği deneyimi, anlayışı ve bilgiyi takdir etmiş ve bu bilginin değerli olduğuna, çok fazla potansiyele sahip olduğuna ve farkındalık ve bilgelik geliştirmek için kullanılabileceğine inanmıştır. Sokrates, öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirebileceklerine ve nihayetinde gerekçeler ve mantıkla desteklenen daha mantıklı düşünme ve fikirlere ilerleyebileceklerine güçlü bir şekilde inanmıştır (Zare ve Mukundan, 2015). Sokratik yöntemin ayrılmaz bir parçası olan felsefi ve derin soruların, yöntemin mecazi düşünmeyi tetiklemesi nedeniyle bilişi geliştirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir (Rosnani, 2009).

Sokratik diyalogun antik Yunanda Atina'daki ortaya çıkışıyla ilgili sağlanan tarihsel bağlam, bu diyalogun M.Ö. 4. yüzyılda Sokrates'in ölümünden hemen sonra bir edebi tür olarak geliştiğini vurgulamaktadır. Bu tür, Sokrates'in yaşamını ve yöntemini belgelemeyi amaçlamış ve logoi sokratikoi (diyaloglara dayanan bir pratik) türüne katkıda bulunmuştur. Platon, bu türün önde gelen savunucularından biridir. Sokratik diyalog, demokratik Atina'nın tartışma ve retorik uygulamalarında kök salmıştır. Burada kamuya açık konuşmalar, hitabetler ve mahkeme tartışmaları yaygındır. Bu demokratik bağlamda Sokrates, eğitim metodolojisi

ve felsefi araştırma yaklaşımı açısından belirgin bir farklılık göstermiş ve sofistlerin yöntemleriyle keskin bir şekilde karşıtlık oluşturmuştur. Sofistler de diyalog yapsalar da amaçları ve özellikleri farklıdır. Sokrates'in yöntemi, ahlaki gelişimi ve gerçeği arayışı vurgulamakta, bu da onu sofistlerin öğretiminde görülen görecelilikten ayırmaktadır (Candiotto, 2013).

Sokratik yöntem, geleneksel anlamda "öğretim" olarak tanımlanamaz; öğretmen, bir bilgi sağlayıcı yerine gözlemci, yardımcı ve rehberdir. Bu yöntem, kesin gerçekler ve ezberleme yerine öğrenciler ve öğretmenler arasında paylaşılan diyaloglarla ilerlemektedir. Sokratik yöntemin beş aşaması şunlardır (Boghossian, 2012):

1. Merak: "Cesaret nedir?" veya "erdem nedir?" gibi sorular sorulmaktadır.

2. Hipotez: Merak edilen soruya bir cevap verilmekte ve bu cevap diyalogda hipotez haline gelmektedir.

3. Elenkus (çapraz sorgulama) ve çürütme: Hipotez sorgulanmakta ve karşı örnekler sunularak hipotezin geçerliliği test edilmektedir.

4. Hipotezin kabulü/reddi: Katılımcılar karşı örneği kabul etmekte veya reddetmektedir.

5. Eylem: Araştırma bulgularına dayanarak harekete geçilmektedir.

Sokrates, her bireyin kendi zihninin ve varlığının ustası olmasını hedeflemiştir. Bu yöntem, öğrencilerin kendi bilgilerini ve düşüncelerini düzenlemelerine yardımcı olarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Sokratik yöntemle öğrencilere sorular sorarak onların mantıksal ilişkilerini ve mevcut bilgilerini sorgulamaya teşvik edilmekte, böylece eleştirel düşünme becerileri geliştirilebilmektedir (Delić ve Bećirović, 2016).

2.5. Modern Sokratik Yöntem

Geleneksel Sokratik yöntemle modern Sokratik yöntem arasında belirli farklılıklar bulunmaktadır (Candiotto, 2013):

- *Gerçeğin Doğası:* Antik Sokratik diyaloglarda gerçek ontolojik olarak var sayılmakta ve Sokrates tarafından yönlendirilen bir süreçle yaklaşılmaktadır. Katılımcılar, sorular ve cevaplar aracılığıyla ortak bir yol izleyerek, önceden var olan bir gerçeği ortaya çıkarmayı hedeflemektedirler. Buna karşılık modern diyaloglarda gerçek, konuşma bağlamı içinde inşa edilen bir olgu olarak görülmektedir. Gerçek önceden belirlenmemiş, katılımcılar arasında bir anlaşma yoluyla ortaya çıkmakta ve nesnel bir gerçek yerine paylaşılan gerçekler için işbirlikli bir arayış ön plandadır.

- *Kolaylaştırıcının (aracının) Rolü:* Antik bağlamda Sokrates, genellikle muhataplarını dinlememiş, onları keşfetmeleri gereken gerçeğe yönlendirmiştir. Modern uygulamalarda kolaylaştırıcının rolü, tüm katılımcıların saygılı ve empatik bir şekilde katılım göstermesini sağlamak, aktif dinleme yapmak ve işbirlikli bir ortamı teşvik etmektir.
- *Metodolojik Yaklaşım:* Antik yöntem, daha katı bir yapı ile karakterize edilmektedir. Burada kolaylaştırıcı, diyalogu belirli bir gerçeğe yönlendirmekte ve genellikle muhatapları zorlayıcı bir tarzla sorgulamaktadır. Modern yaklaşım daha yapıcıdır ve karşılıklı anlayış, empati ve ortak sorgulama vurgulamaktadır. Modern Sokratik yöntem daha demokratik ve kapsayıcı bir diyalog ortamı sağlamaktadır.
- *Kültürel ve Politik Bağlam:* Antik Sokratik diyalog, M.Ö. 4. yüzyılda Atina'da ortaya çıkmış ve Platon, Sofistlerin etkisiyle ortaya çıkan demokrasiye karşı görecelilik ve istikrarsızlıkla mücadele etmeyi amaçlamıştır. Buna karşılık modern Sokratik diyalog, özellikle 1920'lerde Almanya'da totaliterliğe karşı bir özgürlük ve direniş pratiği olarak görülmüştür. Böylece farklı kültürel ve politik zorluklar mevcuttur.

Hlinak (2014) "Sokratik Yöntem 2.0" adlı eserinde Sokratik yöntemin öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede çeşitli faydalar sağladığını belirtmiştir. Bu faydalar detaylı olarak şu şekilde özetlenebilir:

- *Derinlemesine Katılımı Teşvik Etmek:* Modern Sokratik yöntem, öğrencilerin materyalle aktif bir şekilde etkileşimde bulunmalarını ve derinlemesine katılım göstermelerini teşvik etmektedir. Öğrenciler, inançları ve sunulan iddialar hakkında eleştirel düşünmek zorunda kaldıkları için argümanları daha kapsamlı bir şekilde analiz etme ve değerlendirme yetenekleri geliştirmektedir.
- *Varsayımların Sorgulanması:* Öğrencilerin fikirlerini ve inançlarını sorgulayarak Sokratik yöntem onların varsayımlarını tanımalarına ve sorgulamalarına yardımcı olmaktadır. Bu eleştirel sorgulama, öğrencilerin konuya ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirmelerini ve mantıklı argümanlar oluşturmalarını sağlamaktadır.
- *Argüman Oluşturma Becerilerinin Geliştirilmesi:* Modern Sokratik yöntem, öğrencilerin düşüncelerini net bir şekilde ifade etmelerini ve pozisyonlarını savunmalarını gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin mantıklı argümanlar ve karşı argümanlar oluşturma yetenekleri artırılabilir. Bu beceri, hukuk eğitimi ve ikna edici iletişim gerektiren diğer alanlarda hayati öneme sahiptir.
- *İşbirlikçi Öğrenme Ortamının Teşvik Edilmesi:* Modern Sokratik yöntem genellikle akranlar arasında diyaloglar ve tartışmalar içermekte, böylece işbirlikli öğrenmeyi teşvik

etmektedir. Öğrenciler, birbirlerinin bakış açılarını öğrenerek anlayışlarını genişletmekte ve farklı görüşler hakkında eleştirel düşünmeye teşvik edilmektedir.

- *Çeşitli Öğrenme Ortamlarına Uyum Sağlama:* Modern Sokratik yöntem hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenme ortamları için etkili bir şekilde uyarlanabilir. Böylece öğrencilerin bu ilkenin faydalarından bağımsız olarak yararlanmaları sağlanabilir. Örneğin, çevrimiçi ortamlarda öğrenciler, azalan endişe veya korku faktörüyle daha düşünceli ve yansıtıcı yanıtlar ortaya koyabilir.

Sokratik yöntem, diğer birçok modern öğretim felsefesiyle karşılaştırılmıştır. McGuire (2018) Sokrates ve Kant'ın eğitim felsefelerinde "anımsama" kavramını nasıl anladıklarını tartışmaktadır. Sokrates, diyalog ve sorgulama yoluyla anımsamayı ve eleştirel düşünmeyi teşvik ederken, Kant'ın yaklaşımı daha yapılandırılmış nitelikte olup akıl yürütme gelişimine odaklanmaktadır. Bibby (2018) Sokratik yöntemin Amerika'nın kuruluşu sırasında Amerikan eğitim uygulamalarına nasıl adapte edildiğini araştırmıştır. Sokratik yöntem, bireysel eleştirel düşünme ve kendini ifade etme tarzına dönüşmüştür. Böylece toplu diyaloglardan kişisel yorum ve fikirlerin ifade edilmesine doğru bir yönelim gerçekleşmiştir. Livingstone (2018) Sokratik yöntemin John Dewey'in keşif öğrenimi kavramı ile bağdaştırılmasıyla ilgili yaygın bir yanlış anlamayı ele almaktadır. Her iki yaklaşım da öğrenci katılımı ve aktif öğrenmeye değer verse de Sokratik yöntem daha çok diyalektik sorgulama ve felsefi sorgulama üzerine odaklanırken, Dewey'in yaklaşımı deneyimsel öğrenme ve eğitimde bağlamın önemini vurgulamaktadır. Barkalow (2018) Sokratik yöntemi modern öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına alternatif olarak araştırmıştır. Sokratik yöntem, derin felsefi sorgulama ve eleştirel katılımı teşvik ederken, daha modern yöntemler genellikle öğrenci özerkliği ve kendi kendine yönlendirilmiş öğrenmeyi önceliklendirmektedir.

2.6. Sokratik Yöntem ve Eleştirel Düşünme Becerileri

Sokrates'in eğitim felsefesi temel olarak sorgulamak, bireyin kendini gerçekleştirmesi, bilgiye ulaşması, eleştirel düşünme ve yargılama üzerine yoğunlaşan birkaç temel görüşü içermektedir. Sokratik yöntemin en çok öne çıkan özelliği, soru sorma veya sorgulama becerisidir.

2.6.1. Sorgulamak/Soru Sormak

Sokrates, bilgiye ulaşmanın en etkili yolunun sorgulamak olduğunu savunmaktadır. Sokratik yöntem olarak bilinen bu yaklaşım, bireylerin kendi düşüncelerini sorgulamalarını ve derinlemesine analiz etmelerini teşvik etmektedir. Bu yöntem, bireylerin var olan bilgilerini açığa çıkarmalarına ve daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sokrates,

sorduğu sorular aracılığıyla karşı tarafın bilgisizliğini açığa çıkarmaya yönelik çürütme yöntemi kullanmaktadır. Eğitim, bireylere analiz ve sentez becerisi kazandırarak yaratıcılıklarını geliştirmelidir. Sokrates, bireylerin düşünme biçimlerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim; bireylere sorgulama, yargılama ve eleştirme becerileri kazandırarak doğruyu, iyiyi ve güzeli arama yeteneği kazandırmalıdır (Kantarcı, 2013).

Paul ve Elder (2007) Sokratik yöntemde soruların ve soru türlerinin önemini vurgulayarak disiplinli bir zihin ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için analitik soruların sorulmasının temel bir unsur olduğunu belirtmektedir. Başarılı düşünme için düşünmenin unsurlarını tanımlayabilmek ve bu unsurlara odaklanmış sorular sormak gerekmektedir. Yazarlar, öğretmenler eleştirel düşünme araçlarını düzenli olarak kullandıklarında, Sokratik tartışmaların daha verimli ve disiplinli hale geldiğini, öğrencilerin öğrenmedeki soruların önemini kavradıklarını ve bu sayede diğer derslerde ve yaşamlarının farklı alanlarında derin ve önemli sorular oluşturup takip edebileceklerini ifade etmektedir.

2.6.2. Tartışmak

Sokrates'in yöntemi, ele alınan bir konunun enine boyuna sorular aracılığıyla gözden geçiren bir tartışma boyutu içermektedir. Tartışmalarda hem tümdengelim hem de tümevarım kullanarak hiçbir zaman "doğru şudur" şeklinde çıkarım yapmamaktadır (Cevizci, 1998).

Sokratik sorgulama ve tartışma yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, sözlü iletişim yeteneklerini, soru oluşturma becerilerini ve argüman geliştirme yeteneklerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Tartışmalar ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede özgüven oluşumuna katkı sağlamaktadır (Oradee, 2012).

2.7. Sokratik Seminer ve Unsurları

Sokratik seminer, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen, açık uçlu sorularla yönlendirilen ve belirli bir metinle ilgili yaratıcı ve eleştirel yanıtlar sağlamayı amaçlayan resmi bir tartışmadır. Montessori felsefesi ile Sokratik yöntem birbirini tamamlamaktadır. Sokratik uygulama, Maria Montessori'nin insanın gelişimi ve ilerlemesi için önemli gördüğü kişilik ve sosyal organizasyon gibi iki ana gelişim alanını ele almaktadır (Loan, 2003). Deneyimli seminer yöneticileri, bu tartışmanın unsurlarını hazırlık çalışması (okuma ve not alma), seminerin kendisi ve yansıtma süreci olmak üzere üç bölüme ayırmaktadır (Bijoch, 2015).

Seminerin ilk kısmı, metni okuma ve not alma sürecini içermektedir. Seminer tartışmasına hazırlık, tartışmanın kendisi kadar önemlidir ve göz ardı edilemez. Öğretmenler, öğrencilerini okuma ve not alma sürecinde yönlendirmeden başarılı seminerler

gerçekleştirememektedir. Seminerler öğrencilerin düşünme, tahmin etme, projeksiyon yapma ve hayal etme becerilerini gerektirdiğinden, öğrenciler bilgileri toplamakta ve analiz etmektedirler (Treadway, 1995). Öğrencilerin gerekli hazırlık çalışmalarını tamamlamalarını teşvik etmek için öğretmenin kullandığı özel strateji, her öğrenciye tartışmaya katılmaları için "katılım ödevi" atamaktır (Coke, 2008). Bu ödevleri tamamlamayan öğrencilerin tartışmaya katılmalarına izin verilmemektedir. Bu uygulama öğrencileri dışlamak amacının aksine belirli bir metinle ilgili grup tartışmasına katılmaya hazırlıklı olanları dahil etmek için yapılmaktadır. Seminerin hedeflerinden biri, öğrencilerin belirli bir metni daha derinlemesine anlamalarını sağlamaktır. Ancak bu hedef, öğrenciler hazırlıksız olduklarında mümkün olmamaktadır (Keegan, 2013).

Sokratik seminere hazırlık çalışmaları ardından öğretmen grup tartışmasını yönetmektedir. Bu tartışma bir münakaşa olmamakla birlikte öğrenciler, öğrendikleri bilgileri sentezlemeye odaklanmalı, sadece hatırlamakla yetinmemelidir (Keegan, 2013). Sokratik diyalog, öğretmenin metni ve soruları seçmesine rağmen öğrencilerin konuşmayı yönlendirmesi nedeniyle kültürel olarak anlamlı ve kişisel olarak ilgi çekici hale gelmektedir. Öğrenciler, kendi görüşlerini desteklemek için metinden kanıtlar sunmakta, birbirlerinin mantığına itiraz etmekte ve sorular sormaktadırlar. Bu beceri, öğrencilerin okul dışında da eleştirel düşünmeleri ve soru sormaları gerektiği için önemlidir (Tredway, 1995; Coke, 2008). Eğitim profesyonelleri, tartışmaya katılmakta isteksiz veya yetersiz kalan tüm öğrencileri sorumlu tutmak için çeşitli araçlar geliştirmiştir. Bu araçlar arasında yorumlar yazmak veya anlayışlarını göstermek için resim çizmek gibi yöntemler bulunmaktadır. Böylece tüm öğrencilerin katkıları değerlendirilmektedir (Bijoch, 2015).

Sokratik daireler, Sokratik seminer yönteminin bir varyasyonudur. Bu yöntemde öğretmen, öğrencileri iç daire ve dış daire olarak iki gruba ayırmaktadır. İç daire yerde oturmakta, tartışma sırasında konuşmakta ve verilen metnin anlamını keşfetmeye odaklanmaktadır. Dış daire ise iç dairenin etrafında sandalyelerde oturmakta, gözlemler yapmakta ve tartışmaya yalnızca en sonunda katılmaktadır. Öğretmenler, bu yöntemi uygulamak için çeşitli nedenler seçebilir. Örneğin sınıf mevcudu, bu yöntemin uygulanıp uygulanmayacağını belirlemede etkili bir faktördür. Sokratik seminerler için genellikle 25 veya daha az öğrencinin gruplar halinde olması önerilmektedir. Daha fazla öğrencinin olduğu durumlar için daha büyük sınıfların daha küçük gruplara ayrılması faydalı olabilir (Bijoch, 2015).

Sokratik seminerin son aşaması yansıtma sürecidir. Yansımalar çeşitli şekillerde yapılabilir ve öğretmene öğrencilerin seminer sürecine dair görüşleri hakkında bilgi

vermektedir. Yansımalar öğrencilerin süreci ve içeriği değerlendirmelerini, kendi bireysel davranışları ile grubun genel davranışını gözden geçirmelerini gerektirmektedir (Billings ve Roberts, 2006).

Sınıf öğretmeni genellikle tartışmanın kolaylaştırıcısı olarak görev yapmaktadır. Öğretmen, Sokratik diyalogda doğrudan yer almak yerine öğrencileri yaratıcı ve eleştirel yanıtlar vermeye teşvik eden sorular sormaktadır. Öğretmenin temel görevi, öğrencileri metnin fikirlerini daha derinlemesine ve net bir şekilde düşünmeye, farklı bakış açılarına saygı göstermeye ve seminer sürecine bağlı kalmaya yönlendirmektir (Tredway, 1995). Seminer liderleri olarak öğretmenler kendilerini güvensiz hissedebilir. Bazı öğretmenler, konuşmayı öğrencilere devrettiklerinde ne olacağından endişe duymaktadırlar. Öğretmen, öğrencilerin sorular sormayabileceği veya beklenmedik bir yolda ilerleyebileceği gerçeğiyle karşılaşabilir. Ancak burada önemli olan, öğrencilerin bu süreçteki yolculukları ve keşfettikleridir (Byrne, 2011).

2.7.1. Sokratik Sorgulama ve Soru Sormaya İlişkin Taksonomi

Sokratik sorgulamada kullanılan soru türleri, bu soruların amaçları ve sorulara ilişkin örnekler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Sokratik sorgulama taksonomisi (Paul ve Elder, 2007)

Soru türleri	Amaç	Örnekler
Açıklı/Netlik	Kişiden kendi bakış açısını detaylandırması, somut açıklaması ve örneklendirmesi istenmektedir.	• Konuyla ilgili daha fazla ayrıntı verebilir misiniz? • Bir örnek verebilir misiniz?
Hassasiyet	Kişiden daha spesifik ayrıntılar sağlayarak daha kesin olması istenmektedir.	• Lütfen daha fazla ayrıntı verebilir misiniz? • Lütfen daha açıklayıcı olur musunuz?
Doğruluk	Bakış açılarının ve inançların doğruluğu veya güvenilirliği savunulmaktadır.	• Bunun doğru olduğundan nasıl emin olabiliriz? • İddia edilen gerçekleri nasıl doğrulayabilirim? • Tartışmalı kaynak göz önüne alındığında bu veriler güvenilir mi?
İlgi Düzeyi/ Uygunluk	Herhangi bir düşünceyi ele alırken kullanılan tüm değerlendirmelerin gerçekten o düşünceyle ilgili olduğundan emin olmaya çalışılmaktadır.	• Dayanağımız soruyla nasıl alakalı? • Lütfen destekleyici düşünce ile sorulan soru arasındaki bağlantıyı açıklayın.

Tablo 1 *(devamı)*

Soru türleri	Amaç	Örnekler
Derinlik	Düşüncenin derinliği incelenmeli ve soruların dikkate alınması gereken karmaşıklıkları içerip içermediği belirlenmelidir.	• Soru karmaşık mı? Soruyu cevaplamak zor mu? • Soruyu zorlaştıran nedir?
Genişlik	Düşüncenin genişliği savunulmalı, bireyin tüm olası bakış açılarını hesaba kattığından emin olunmalı ve hiçbir bakış açısı göz ardı edilmemelidir.	• Bu konuya hangi bakış açıları uygulanabilir? • Şimdiye kadar hangi alakalı görüşler göz ardı edildi? • Karşıt bakış açıları makul bir şekilde incelendi mi?

Tablodan anlaşıldığı üzere, açıklık/netlikle ilgili sorular düşünceleri şeffaflaştırarak anlamayı ve anlaşılmayı kolaylaştırmaktadır. Kavramlar, ifadeler veya görüşlerin muğlaklığı giderilerek tartışmanın veya analiz edilen konunun daha sağlam temellere oturmasını mümkün kılabilir. Eğitim ortamlarında bu soruların, örnekler üzerinden anlatım ve detaylandırma ile yanlış anlamaların önüne geçerek öğrencilerin kavrayışlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Eleştirel düşünmenin temellerinden doğruluk sorgulaması, kaynakların ve argümanların güvenilirliğini sınamaktadır. Özellikle bilimsel araştırmalarda bulguların geçerliliği gibi hususları değerlendirmek için bu sorular önemlidir. Öte yandan bilgiye derinlik ve doğruluk kazandırmak için hassasiyet içeren sorularla genellemeler azaltılmakta, yüzeyzel bilgi yerine derinlemesine bilgi elde edilebilmektedir. Son olarak genişlik kapsamında birden fazla perspektifin dikkate alınması, önyargıların önüne geçmeyi ve olguları çok boyutlu analiz etmeyi sağlamaktadır.

Sokrates, tanımlara katı gereklilikler koymakta ve bilgi edinmek için bu tanımlara ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Menon'un itirazı, Sokrates'in kısıtlamalarını kullanarak ne tanım önerilebileceği ne de onların tanımlanabileceği ile ilgilidir. Burada Sokrates'in sorgulama ile ilgili görüşlerini anlamak için Menon'un paradoksunun incelenmesi gereklidir (Ebrey, 2014). Menon paradoksu şu üç sorudan oluşmaktadır (Bağçe, 2016, s.56):

- "Hakkında hiçbir şey bilmediğin bir şeyi hangi yollarla araştıracaksın?
- Bilmediğin şeyler arasında, hakkında bir şey bilmediğin şeyin hangisi olduğunu bilerek onu nasıl araştıracaksın?
- Tut ki, bu bilmediğin şeye rastlantı olarak denk geldin ve onun araştırdığın şey olduğunu nasıl bileceksin?"

İlk cümlesinde Menon, Sokrates'e erdemin öğretilebilir olup olmadığını söyleyip söyleyemeyeceğini sormuştur. Sokrates, bu şekilde sorulduğunda cevap veremeyeceğini çünkü erdemin ne olduğunu hiç bilmediğini ve dolayısıyla neye benzediğini söyleyemediğini söylemiştir. Sokrates, erdemin neye benzediğini bilememesinin, Menon'un paradoksuyla birlikte sıkça tartışılan genel bir ilkeden kaynaklandığını söylemektedir: "Bir şeyin ne olduğunu bilmiyorsanız neye benzediğini bilemezsiniz." Meno bu ilkeyi kabul etmiş ancak Sokrates'in erdemin ne olduğunu hiç bilmediğini iddia etmesine şaşırmıştır. Sokrates, bu ilkeyi Menon'u orijinal sorusundan ("Erdem öğretilebilir mi?") diyaloğun ana konusu olan "Erdem nedir?" sorusuna götürmek için kullanmaktadır. Erdemin öğretilebilir olup olmadığı erdemin neye benzediğiyle ilgili bir sorudur. Bu nedenle buna cevap verebilmek için önce erdemin ne olduğunu bilmek gereklidir. Standart uygulamayı izleyerek "bu nedir?" sorularına verilen bu cevaplar "tanımlar"dır (Ebrey, 2016). Dolayısıyla Sokrates, bir şeyin tanımı bilinmiyorsa onun nasıl olduğunun bilinemeyeceğini savunmaktadır.

Sonraki iki aşamada Sokrates, Menon'un kölesine daha önce ders almadığı geometri problemi çözdürmeye çalışmaktadır. Problemin özü şu şekildedir: "Kenar uzunluğu 2 birim olan bir karenin alanını iki katına çıkaran yeni bir kare nasıl inşa edilir?"

- Köle, ilk olarak alanı iki kat yapmak isterken doğrusal oran varsayımıyla kenarın 4 birim olması gerektiğini söylemiştir. Sokrates bunun yanlış olduğunu, 4 birim kenarlı karenin alanının 16 birim olacağını belirtmektedir.
- Köle daha sonra 3 birim cevabını vermiştir. Ancak Sokrates bunun da yanlış olduğunu, 3 birim kenarlı karenin alanının 9 birim olacağını göstermiştir.
- Alternatifler tükendiğinde Sokrates, sorusunu cebirselden geometrik bir hale dönüştürmüş ve "alanı 8 olan kare hangi çizgi kullanılarak inşa edilir?" sorusunu sormuştur. Sonunda kenarı 2 birim olan karenin köşegeni üzerine kurulacak karenin alanının 8 birim olduğunu ifade etmiştir (Bağçe, 2016). Burada dikkat çekici olan, Sokrates'in köleye sezgisel olarak karede kenar ile alan arasındaki değişmez ilişkiyi kavratması, kölenin sayma sayılarına dayanarak oluşturduğu ilk iki hipotezin (reduction) yöntemiyle yanlış olduğu ve dolayısıyla mevcut oran teorisinin yetersizliği ve bu durumun yeni bir hipotez geliştirilmesini gerektirmesidir. Bu örnek, Platon'un hipotez metodunun pratikte nasıl işlediğine dair önemli bir gösterimdir. Problem tam olarak tanımlanmamış olsa da hipotezlerle ilerleyerek çözüme ulaşma yaklaşımıdır.

2.7.2. Sokratik Diyalog ve Tartışma

Sokratik diyalog, Sokrates'in öğretilerinin en iyi şekilde aktarıldığı yöntemdir ve bu diyaloglar, onun ilk öğrencisi olan Platon'un yazılarında yer almaktadır. Sokrates, diyalogları

bir tür doğum yardımı olarak tanımlamış ve bilgiyi sorgulama yoluyla takipçilerine ulaştırmayı amaçlamıştır. Bu süreçte, katılımcıların kendi inançları üzerinde sorgulamalar yaparak çelişkilerini ortaya çıkarmak için elenkus (çapraz sorgulama) yöntemini kullanmıştır (Knezic, Wubbesl, Elbers ve Hajer, 2010).

Sokratik diyalogların amacı, bir tartışmayı kazanmak yerine gerçeği bulmak veya en azından düşünce ufkunu genişletmektir. Doğru bir şekilde uygulandığında, Sokratik yöntem canlı, katılımcı ve entelektüel bir sınıf atmosferi yaratabilir (Delić ve Bećirović, 2016). Diyaloglar genellikle altı ila on iki katılımcıdan oluşmakta ve diyalog kolaylaştırıcının rolü, katılımcıların kendi kapasitelerini ve yargılarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Soruların nasıl sorulacağı, Sokratik diyalogun kritik bir bileşenidir. Soruların daha zor olması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sokrates, otorite merkezli bir eğitim modelinden insan merkezli bir modele geçiş yapmış ve insanın öğrenme kapasitesinin önemini vurgulamıştır. Sokrates'in fikirleri Platon, Ksenofon ve Aristofanes gibi döneminin aydın düşünürleri tarafından kayıt altına alınmıştır (Schiller, 2008).

2.8. Müzik Eğitiminde Normatiflik

Normatif kavramı, mevcut olanı betimlemek yerine olması gerekeni işaret eden, kural koyucu bir yaklaşım şeklinde tanımlanmaktadır (Özmenteş ve Şenel, 2019). Genel anlamda normlar, bir toplum veya bağlam kapsamında neyin uygun, doğru, gerekli veya yasak olduğunu belirleyen davranış kalıpları veya ilkelerdir (Castro vd., 2024). Felsefi ve sosyal bilimler literatüründe normatiflik, bireylerin veya kurumların nasıl davranması gerektiğine dair değer yüklü standartlar ortaya koyması anlamına gelir. Bu normatif yönelim, sıradan baskı veya dayatmadan farklı olarak, bireylerin belli durumlarda ne yapmaları gerektiğini öngören bir yönerge işlevi görür (Castro, Castro-Nogueira ve Toro, 2024). Eğitim açısından normatiflik, eğitsel eylemleri belirli değerler ve amaçlar doğrultusunda yönlendiren kural ve ilkelerin varlığını göstermektedir. Nitekim eğitim, arzu edilen ve amaçlı bir insan etkinliği olduğu için eğitim sürecinde yapılanlar genellikle belirli normlar ve kurallara göre planlanmaktadır. Eğitim bilimlerinde öğretmenlerin öğretim sürecinde benimsediği pedagojik ilkeler ve kurallar, bu normatif temelin bir parçasıdır ve eğitimsel bilgi birikiminin oluşumunun temelidir (Avram ve Budui, 2013).

Müzik teorisini tanımlamak son derece zordur. Farklı kültürlerde her müzik teorisi öğretmeninin, normların neden öğretildiği veya ne olduğu hakkında bir fikri bulunmaktadır. Bu görüşler, okuldan okula ve bazen aynı bölüm içindeki bireyler arasında bile büyük farklılıklar gösterebilir. Bu kadar geniş bir alanı tanımlamanın zorluğu ve belirli konulara yönelik öğretim yaklaşımlarını tartışmadan önce bu çeşitliliğin doğasını göz önünde

bulundurmak esastır. Birçok teori öğretmeni, kendi lisans düzeyindeki teori derslerinden gelen örtük ya da gizli varsayımlar üzerinden hareket etmekte ve bu varsayımlar genellikle yansıtıcı ve olgunlaşmış kişisel kanaatten ziyade kendi geçmiş deneyimlerine dayanmaktadır. Birçok ders kitabı ve öğretim de yine örtük varsayımlar üzerine kuruludur ve bu varsayımlar kimi zaman eğitimcilerin bile farkında olmadığı ön kabullerdir. "Teori" kelimesi dikkate alındığında neredeyse tüm öğrenciler ve hatta bazı öğretmenler ölçüler, do-re-mi gibi notalar, Roma rakamları ve anahtarlar gibi kavramları düşünmektedir. Bunlar, lise seviyesi veya herhangi bir başlangıç düzeyinin parçası olsa da aslında teori öncesi aşamaya aittir (Rogers, 2004).

Normlar çoğunlukla armoni, kontrpuan, biçim, analiz, orkestrasyon, deşifre ve dikte gibi dar tanımlarla veya ders açıklamalarıyla da tanımlanmaktadır. Yalnızca bu kavramlara odaklanmak, teorinin daha geniş hedeflerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu dar görüşlülük, kişilerin ömür boyu müzikle ilgili ciddi sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Teori, sadece sınıflandırılmış veri ve terminoloji öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda müziğe ilişkin soruların nasıl sorulacağını ve yanıtlanacağını da öğretmelidir (Rogers, 2004).

Müzik eğitiminde teorik veya normatif çerçevenin müzik araştırmalarını çeşitli yönlerden olumlu etkilediği belirtilmiştir (Miksza ve Johnson, 2012):

- *Araştırma Probleminin Yapılandırılması ve Yönlendirilmesi:* Teorik çerçeveler, araştırma problemlerinin tanımlanmasında yapısal bir rehberlik sağlamakta ve araştırmacıların çalışma gerekçesini güçlendirmektedir.
- *Eğitim Süreçlerinin Anlaşılmasının Derinleştirilmesi*: Eğitim süreçlerine anlam kazandırmak ve öğretim ile öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini daha iyi kavramak için teorik çerçeveler önemli bir araçtır.
- *Araştırmanın Akademik Bilginin Sürekliliğine Bağlanması:* Teorik çerçeve kullanımı, araştırmaları daha önce geliştirilmiş bilgi temelinde konumlandırarak olgulara açıklama getirme ve bilgi birikimine katkıda bulunma işlevi görmektedir.
- *Uygulamaya Yönelik Katkılar:* Müziğe ilişkin eğitim uygulamalarının teoriye dayandırılması gerektiği vurgulanmakta, teorik çerçeve olmaksızın uygulamaların "kör" olacağı ifade edilmektedir (Reimer, 2008).
- *Gelecekteki Araştırmalar İçin İtici Güç Oluşturma:* Hangi teorik çerçevelerin kullanıldığının tespiti, akademisyenlerin alandaki güncel teorik yaklaşımları takip etmelerine ve teorik gelişim ile yeni araştırma alanlarının ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır.
- *Araştırmanın Kapsam ve Derinliğinin Artırılması:* Farklı dergiler (müzik eğitimiyle ilgili akademik yayınları içeren) ve tarihsel dönemlerde kullanılan teorik çerçevelerin

incelenmesiyle, bu çerçevelerin müzik eğitimi araştırmalarındaki etkisinin yöntemsel ve kavramsal olarak daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

- *Müzik Eğitimine Özgü Teorilerin Gelişimi:* Genel eğitimden veya diğer disiplinlerden uyarlanan teoriler yerine, müzik eğitimine özgü bağlamda geliştirilen teorilerin kullanılması daha yararlıdır.

Müzik eğitiminde normlar, neyin öğretilmesi gerektiğinden nasıl öğretilmesi gerektiğine kadar bir dizi unsuru kapsamaktadır. Birçok ülkede hazırlanan müzik dersi öğretim programları ve ulusal standartlar, öğrencilerin edinmesi beklenen temel bilgi ve becerileri tanımlayarak kurumsal bir normatif çerçeve sunmaktadır (Avram ve Budui, 2013). Örneğin, nota okuma, solfej, armoni bilgisi ve belirli bir repertuvara hakimiyet pek çok eğitim sisteminde uzun süre müzik eğitiminin merkezine yerleştirilmiş, evrensel bir ideal olarak görülmüştür. Bu durum, özellikle Batı müziği geleneğindeki kanonik repertuvarın ve kuramın eğitim programlarında ayrıcalıklı olmasına yol açmıştır. Nitekim tarihsel olarak bazı eğitim politikalarında Batı'nın çok sesli (polifonik) müzik ideali normatif bir değer kazanmış, diğer müzik kültürleri bunun karşısında ikincil görülmüştür (Özmenteş ve Şenel, 2019).

Müzik eğitimindeki normlar içerik düzeyinden yöntem ve değerlendirmeye kadar uzanmaktadır. Literatürde pedagojik normların, öğrencilerin başarısını değerlendirmede nesnel ölçütler ve başarı standartları sağladığı belirtilmektedir (Avram ve Budui, 2013). Bu normatif ölçütler, iyi bir müzik performansının nasıl olması gerektiğini (doğru entonasyon, ritmik doğruluk, esere sadık kalarak icra etmek gibi) tanımlamaktadır. Ayrıca müzik öğretiminde yaygın olarak kabul gören Orff, Kodály, Suzuki gibi yaklaşımlar norm haline gelerek birçok ülkede standart pedagojik yöntemler olarak benimsenmiştir (Allsup ve Westerlund, 2012).

Müzik, teoriden ziyade müzik aletleri çalmak, şarkı söylemek ve dans etmek gibi pratik becerilere vurgu yapan bir alandır. Eğitimciler öğrencilere fiziksel ve yüz yüze (kimi zaman bireysel) müzik eğitimi vermeye devam etmekte ve öğretim süreçlerine karma öğrenmeyi entegre etmektedirler. Eğitimciler Kodaly, Dalcroze, Orff ve Suzuki yöntemlerini uygulamak üzere eğitilmektedir. Müzik, normatif olarak öğrencilere yeteneklerine öncelik vermeleri öğretilen farklılaştırılmış talimatlar uygulanarak öğretilmektedir. Öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri içerikler, eserler ve tercih ettikleri ortamla öğrenmelerine izin verilmektedir (Ismail, Anuar ve Loo, 2022).

Müzikte temel bilgiler ve kavramlar vazgeçilmez olmakla birlikte, diğer müzik unsurlarının nihai üretimini sağlayacak temel bir arka plan oluşturmak için daha çok önemlidir. Bu "diğer müzik unsurları" ise müzik teorisinin özünü oluşturmaktadır. Ne kadar

önemli olursa olsun, teoriyi yalnızca temel bilgilerle sınırlamak müzik teorisinin tüm kapsamını öğrenmeden, eksik ve dar bir bakış açısına yol açmaktadır. Temellerin sunumu hakkındaki bilgilerle birlikte bu geniş kapsamın geliştirilmesi, başarılı müzik teorisi öğretimi için ön koşuldur. Pek çok lisans müfredatında iki veya dört yıllık zorunlu dersler, tüm zamanını arka planı (terminoloji, etiketler vb.) kazanmaya ayırmakta ancak konu ilginçleşmeye başlar başlamaz öğretim süresi bitmekte ve konu asıl amacına ulaşamamaktadır. Teorik bilginin sunulduğu ancak bundan yola çıkarak bir üretimin olmadığı koşullarda, öğrenciler gerçek teorinin neyle ilgili olduğunu görememekte, önyargılı ve sınırlı bir anlayışla öğrenme sürecini tamamlamaktadırlar. Konular yalnızca arka plan malzemesi olarak sunulduğunda, derslerin neden okutulduğunu anlamakta zorluk yaşanmaktadır. Öte yandan, öğrencileri çok hızlı biçimde ileri ve çok karmaşık projelere yönlendirmek de bir o kadar anlamsız ve can sıkıcıdır. Kavramsal araçlar (bilgi) ile bu araçların aktif olarak kullanılması (bizzat düşünme) arasında bir ayrım yapmak gereklidir (Rogers, 2004).

Müzik eğitimi programlarındaki müzik teorisi, armoni, müzik tarihi gibi teorik dersler genellikle normatif çerçeveye uygun biçimde yapılandırılmıştır. Bu derslerin işlenişi, önceden belirlenmiş müfredat hedefleri ve içerikleri doğrultusunda, çoğunlukla öğretmen merkezli yöntemle yürütülmektedir. Teorik derslerde müzik eğitimcisi, soyut müzik kavramlarını sistematik olarak öğrencilere aktarmaktadır. Nota yazımı, diziler, aralıklar, makamlar veya akor çözümlemeleri gibi konular düzenli ve kademeli alıştırmalarla öğretilmektedir. Örneğin, bir müzik teorisi dersinde öğrenciler başlangıçta temel dizileri ve aralıkları tanımlamayı öğrenmekte, ardından kadanslar veya modülasyon gibi daha karmaşık kuramsal kavramlara geçiş yapılmaktadır (Barnes, 2024). Bu süreçteki hedef, öğrencilerin doğru cevapları ya da icrayı ortaya koymalarını sağlamaktır. Allsup ve Westerlund'un (2012) belirttiği gibi geleneksel yöntemler, müzik öğretiminde öngörülebilir sonuçlar elde etmek için sıkı bir şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin belirli egzersizleri tekrar tekrar yaparak müzikal becerilerini geliştirmesi beklenmekte, eğitimci ise öğrencileri müziğin temel bileşenleri üzerinde çalıştırarak teknik yeterlilik kazandırmaya çalışmaktadır. Bu normatif yaklaşımda, teorik bilginin aktarımı çoğu kez uygulamadan ayrı bir olgu olarak ele alınmakta ve öğrencilere kurallar bütünü şeklinde sunulmaktadır. Derslerin değerlendirilmesi de bu kurallara uygunluk üzerinden yapılmaktadır. Yazılı sınavlar, dikte-solfej uygulamaları veya armoni ödevi gibi ölçme araçlarıyla öğrencilerin öğrenilen teorik bilgiyi normlara uygun kullanma becerileri ölçülmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda bazı çağdaş eğitim yaklaşımları teorik bilgiyi müzikal uygulamayla daha bütünleşik hale getirmeye yönelmiştir (Allsup ve Westerlund, 2012). Örneğin, öğrencilere gerçek müzik eserleri üzerinde analiz

yapma, dinleme ve icra yoluyla kavramları keşfetme fırsatı verilerek teorik içeriğin daha anlamlı kılınması hedeflenmektedir.

Regelski (2005) müzik eğitiminde normatiflik ve teorik anlatımla ilgili önemli eleştiriler ortaya koymaktadır. Birinci olarak estetik felsefenin müzik eğitimi için cazip bir gerekçe olmasına rağmen, estetik duyarlılığın somut ve ölçülebilir bir şekilde geliştiğinin kanıtlanmadığına dikkat çekilmektedir. Bu nedenle estetik teori, müzik eğitiminde teorik olarak önemli görünse de gündelik öğretim pratiğinde sınırlı ve soyut kalmakta, normatif hedef olarak somut şekilde uygulanamamaktadır. İkinci olarak müzik eğitiminde kullanılan kavramların genellikle teorik soyutlamalar olduğu ve açık (gelişen ve olgunlaşan) kavramlar olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak pratikte bu kavramlar kapalı ve kesin tanımlanmış gibi öğretilmekte, bu da öğretimin teorik potansiyelinin ve normatif amacının kaybolmasına neden olmaktadır. Üçüncü olarak da eleştirel teorinin normatifliğe yönelik eleştirileri ele alınmıştır. Eleştirel teori perspektifine göre normatiflik, başka bir deyişle "olması gereken" hususlar sadece nesnel gerçekliklere bağlı değildir. Bu teori, dünyadaki gerçeklerin (nasıl olduğu) yanında insanların nasıl olmaları gerektiğiyle (nasıl olması gerektiği) ilgili soruları da önemsemektedir. Basitçe söylemek gerekirse, sadece "şu şekilde oluyor" demek yetmemekte; "şöyle olması daha doğru, adil veya iyi olur" şeklindeki değer yargılarına da bakmak gereklidir. Eleştirel teori, bu "olması gereken" kavramlarını sorgulamakta ve gizli kalmış varsayımları ve ideolojileri ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla eleştirel teori, normatifliği dünyada gördüğümüz ve yapılmakta olanın ötesine geçip, daha özgürleştirici, adil ve bilinçli bir düzen için "olması gerekenleri" düşündürmekte ve bu konuda eleştiri yapmaktadır. Regelski (2005) tarafından verilen örnekte Aydınlanma dönemi filozofu Rameau'nun müzik teorisinin, günümüzde bazı müzik teorisi derslerinin temelini oluşturduğu ancak bunun 21. yüzyıldaki müzik yapımıyla ne kadar ilgili olduğu veya işlevselliğinin pek düşünülmediği belirtilmektedir. Ayrıca bu teorinin tonal müzik hakkında kesin gerçekmiş gibi öğretilebildiği ve halbuki gerçekte öyle olmadığı ifade edilmiştir.

Jorgensen (2003) ise müzik eğitimi felsefesinin açık uçlu ve çoklu metaforlarla oluşan bir alan olduğunu vurgulamakta, bu alanın normatif bir yaklaşımı gerektirdiğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle, müzik eğitiminin pratiğinin gerekçelendirilmesinde sadece belirli müzik uygulamalarından daha derin, ruhani bir bağlılık düzeyi aranması gerektiği öne sürülmektedir. Bu ruhani bağlam hem teorik hem de pratik kararları şekillendiren bir temel olarak görülmektedir. Normatiflik burada müzik eğitiminde neyin yapılması gerektiği, hangi değerlerin gözetilmesi gerektiği, kısacası eğitim pratiğinin dayandığı ilkesel ve etik çerçeve olarak ortaya çıkmaktadır. Jorgensen, normatif temellerin öğretmenlerin refleksif

düşüncelerine ve uygulamalarına rehberlik etmesi gerektiğini ifade etmekte ve aynı zamanda farklı kültürlere karşı alçakgönüllü, açık ve umutlu bir tutumun önemini vurgulamaktadır. Burada farklı kültürlerin birbirini zenginleştirebildiği belirtilmektedir (Westerlund ve Väkevä, 2011).

2.9. Türkiye'de Müzik Eğitiminde Lisansüstü Eğitim

Türkiye'de müzik alanında lisansüstü eğitim, 1980'lerden itibaren giderek yaygınlaşmış ve kurumsallaşmıştır. 1982 yılından önce lisansüstü müzik programları sınırlıdır. O dönemde tek yüksek lisans programı Ege Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda bulunmaktadır (Uçan, 2005; Nazlımoğlu ve Karakoç, 2023). 1983 yılında Gazi Üniversitesi'nde müzik eğitimine dair ilk lisansüstü program açılmış ve sonraki yıllarda Marmara, Dokuz Eylül, Uludağ, Selçuk, Karadeniz Teknik, İnönü, Abant İzzet Baysal, Atatürk, Niğde, Pamukkale, Yüzüncü Yıl gibi birçok üniversitede benzer programlar kurulmuştur (Sağer, 2005; Nazlımoğlu ve Karakoç, 2023). Özellikle 1982 tarihli Yükseköğretim Kanunu yürürlüğe girdikten sonra lisansüstü eğitim, fakültelerden ayrışarak enstitülerin bünyesinde yürütülmeye başlanmış ve üniversitelerin bünyesinde Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Eğitim Bilimleri, Sağlık Bilimleri gibi enstitüler kurulmuştur (Bozan, 2012).

Müzik alanındaki lisansüstü programlar genellikle üniversitelerin Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü veya Güzel Sanatlar Enstitüsü çatısı altında yürütülmektedir (Karakütük vd., 2008; Nazlımoğlu ve Karakoç, 2023). 2023 yılından itibaren Türkiye'de toplam 208 üniversitenin 58'inde müzik bilim/sanat alanında lisansüstü program bulunmaktadır (Nazlımoğlu ve Karakoç, 2023). Bu programlar "tezli/tezsiz yüksek lisans", "doktora" ve müzik icrasına odaklanan alanlar için "sanatta yeterlik" (doktora düzeyinde sanatsal uzmanlık) şeklinde dereceler vermektedir (Resmi Gazete, 1981; Karakoç ve Nazlımoğlu, 2023). Yüksek lisans programları genellikle en az 7 ders (yaklaşık 21 kredi), seminer dersi, uzmanlık alan dersi ve tez çalışmasından oluşan bir yapıya sahiptir. Doktora ve sanatta yeterlik programları ise ders aşamasını takiben yeterlik sınavı, tez/sanatsal proje ve savunma aşamalarını içermektedir (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi [MSGSÜ], 2016). Bu yapılar, ulusal mevzuatta belirlenen standartlarla tüm üniversitelerde benzer şekilde uygulanmaktadır.

Lisansüstü müzik eğitimi geniş bir yelpazede farklı alt disiplinleri kapsamaktadır. Türkiye'de müzik alanında lisansüstü programlar çalgı/ses icra (performans), müzik teorisi ve kompozisyon, müzikoloji/etnomüzikoloji ve müzik eğitimi olmak üzere dört yönde gelişmiştir. İcra ve kompozisyon odaklı programlar çoğunlukla konservatuvarlar veya güzel sanatlar enstitüleri bünyesinde yürütülürken, müzikoloji programları sosyal bilimler

enstitülerinde, müzik eğitimi programları ise eğitim bilimleri enstitülerinde yer alabilmektedir (Uçan, 2005; Nazlımoğlu ve Karakoç, 2023). Örneğin, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü'ne bağlı konservatuvar bünyesinde piyano, keman, gitar, opera gibi anasanat dallarında performans yüksek lisans/doktora programları bulunmaktadır. Benzer şekilde, MSGSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü'ndeki Genel Müzikoloji Yüksek Lisans Programı, temel müzikoloji kuramları, araştırma yöntemleri, müzik tarihi, analiz ve dünya müzikleri gibi alanlarda kapsamlı bir eğitim sunmakta; Türk geleneksel müziği, halk müziği, kültür ve sanat tarihi dersleriyle programı zenginleştirmektedir. Programın önemli bir özelliği, düzenli seminerlerle öğrencileri Türkiye'den ve yurtdışından uzman akademisyenlerle buluşturarak güncel bilgi ve yaklaşımlarla etkileşim sağlamasıdır (MSGSÜ, 2022). Bu sayede öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirirken alana dair çağdaş anlayış kazanmaları hedeflenmektedir. Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi gibi yeni ihtisas üniversiteleri de lisansüstü programlarını benzer şekilde yapılandırmaktadır. Örneğin MGÜ Müzik Eğitimi Doktora Programı, öğrencinin "bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri geniş ve derin bir bakış açısıyla irdeleyerek yorumlama ve alana yenilik getirebilme" yetkinliklerini kazanmasını hedeflemektedir (Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, 2024).

Türkiye'deki üniversitelerin müzik lisansüstü programları, kendi vizyon ve misyonlarına uygun hedefler tanımlamıştır. Çoğu program, alanında uzman sanatçı, eğitimci veya bilim insanı yetiştirerek hem akademiye hem de sanat hayatına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Örneğin Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzikoloji programı, akademik müzik araştırmacıları yetiştirmeyi ve müzik kültürünü bilimsel yöntemlerle inceleyebilen uzmanlar kazandırmayı hedeflerken (MSGSÜ, 2022), Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı programları sahne sanatlarında uluslararası ölçekte sanatçılar yetiştirmeye odaklanmıştır (Hacettepe Üniversitesi, 2025). Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi ise kuruluş misyonu gereği, genç sanatçıları evrensel sanat dünyasına hazırlama ve kültürel değerlerimizi dünyaya tanıtma amacını vurgulamaktadır (Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, 2020). Bu kurumsal amaçlar, lisansüstü eğitimin bireysel kariyer gelişimi dışında toplumsal ve kültürel gelişmeye hizmet etmesi gerektiği anlayışıyla şekillenmektedir. Nitekim San (2019), üniversitelerin temel amacının "toplumsal ve kültürel kalkınmaya faydalı, ulusu çağdaş uygarlığa taşıyacak bireyler yetiştirmek" olduğunu ve bunun bilim ve teknoloji kadar sanat ve kültür alanında yetişmiş insan gücüyle mümkün olacağını vurgulamıştır. Dolayısıyla müzik alanındaki lisansüstü programlar, Türkiye'nin kültürel birikimini ileriye taşıyacak yaratıcı ve donanımlı müzikologlar, besteciler, icracılar ve

eğitimciler yetiştirerek ulusal kalkınma hedeflerine de katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (San, 2019).

Son yıllarda program sayılarının artmasıyla birlikte nitelik konusu da tartışılmaktadır. Günay (2018) birçok mesleki alanda iş bulabilmek için artık lisansüstü eğitimin şart haline geldiğini, bu nedenle lisansüstü programların sayıca hızla arttığını ancak programların niteliksel gelişimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Altyapı, öğretim üyesi sayısı, materyal ve ders içerikleri gibi unsurların iyileştirilmesi, lisansüstü eğitimin kalitesini yükseltmek için kritik görülmektedir (Günay, 2018; Nazlımoğlu ve Karakoç, 2023). Bu noktada normatif bakış açısıyla, programların yapılandırılmasında öğretim yöntemleri, pedagojik yaklaşımlar ve müfredat içerikleri titizlikle ele alınmaktadır. Lisansüstü müzik programlarında genellikle bire bir ustalık dersleri, atölye çalışmaları, toplu seminerler, proje ve performans etkinlikleri gibi zengin öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Konservatuvar geleneğinden gelen usta-çırak yaklaşımı, özellikle çalgı ve şan eğitiminde yaygındır ve öğrencilerin alanının ustalarıyla yakın çalışarak sanatsal becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır (Gaunt, 2010). Öte yandan, eğitim fakülteleri bünyesindeki müzik eğitimi programlarında çağdaş eğitim metodolojilerine, sınıf içi uygulamalara ve araştırma projelerine ağırlık verilmektedir (Öztürk ve Dinç, 2016; Kaya, 2018). Program yeterlilikleri, Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde tanımlanan çıktılarla uyumlu şekilde öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, araştırma yapma, işbirliği ve iletişim becerilerini kazanmalarını hedeflemektedir (Özen ve Altunbay, 2021). Bu normatif çerçeve, lisansüstü müzik eğitiminin hem ulusal hem uluslararası standartlara uygun, kaliteli ve etkili bir öğrenme deneyimi sunmasına rehberlik etmektedir.

Uluslararası düzeyde lisansüstü müzik eğitimi de benzer hedeflere sahiptir. Dünyaca tanınmış konservatuvarlar ve müzik okulları, ileri düzeyde uzmanlaşma ve sanatkâr yetiştirme misyonuna sahiptir. Örneğin, The Juilliard School'da yüksek lisans (Master of Music) programları, öğrencilerine ileri düzeyde müzikal eğitim sağlamakta ve yoğun bireysel çalışma ile topluluk çalışmalarına odaklanmaktadır. Juilliard'ın iki yıllık yüksek lisans programı, stüdyo ve toplu performans çalışmalarına yoğunlaşan gelişmiş bir müzikal eğitim sunmakta ve yanında akademik derslerle öğrencilerin entelektüel donanımını da desteklemektedir (Juilliard School, 2025). Benzer biçimde Royal College of Music yüksek lisans programları da öğrencileri profesyonel kariyerlerine hazırlamak için yoğun uygulamalı eğitim, sahne deneyimi ve sektör profesyonelleriyle etkileşim olanakları sunmaktadır (Royal College of Music, 2023). Bu okulların programlarında bire bir dersler, ustalık sınıfları, orkestra/koroyla çalışma, pedagoji ve sanat yönetimi gibi kapsamlı deneyimler sunulmaktadır. Uluslararası

örnekler, normatif açıdan müzik lisansüstü eğitiminde küresel bir ortak anlayış olduğunu göstermektedir. Burada öğrenci merkezli ve uygulama ağırlıklı bir eğitim modeli, uzmanlaşmış ancak aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel düşünebilen sanatçılar yetiştirme amacıyla birleşmektedir (Bennett, 2008; Farnsworth, 2021).

Diğer yandan lisansüstü düzeyde müzik eğitiminde normatif yaklaşım, öğretim süreçlerinde kuralcı ve standartlara dayalı bir anlayışı ifade etmektedir. Bu yaklaşımda öğretim teori merkezli ilerlemekte ve örneğin çalgı tutuşu gibi performans unsurlarında gelenekleşmiş standartlara sıkı bağlılık öne çıkmaktadır. Konservatuvar geleneğinde kök salmış usta-çırak modeli de normatif pedagojinin bir örneğidir. Bu model tarihsel olarak müziksel beceri ve bilgi birikiminin kuşaklar arasında etkin biçimde aktarılmasında başarılı olmuştur (Westerlund, 2006).

Bununla birlikte, müzik eğitiminde normatifliğin pedagojik açıdan tek boyutlu kalabileceğine dair eleştiriler de mevcuttur. Tek bir doğruya veya yönteme bağlı öğretimin yaratıcı düşünme ve bireysel ifade olanaklarını sınırlayabileceği belirtilmektedir. Regelski (2002) müzik eğitiminde kalıplaşmış yöntemlere körü körüne bağlılığı "methodolatry" kavramıyla eleştirmektedir. Her öğrenciye aynı reçeteyi uygulayan, fabrikadan çıkmış gibi tek tip yetiştirmeyi hedefleyen bu yaklaşımın, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve farklılıklarını göz ardı ettiğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, araştırmalar normatif usta-çırak ilişkisinin öğrencinin öz-yönelimini kısıtlayabileceğine işaret etmektedir. Örneğin Gaunt (2008) konservatuvardaki bire bir çalgı derslerini inceleyen çalışmasında, öğretmenlerin bir yandan öğrencinin bağımsızlığını ve özgün sanatçı kimliğini geliştirmeyi arzuladıklarını, öte yandan fiilen yürüttükleri derslerde teknik beceri aktarımına ve öğretmen kontrolüne ağırlık verdiklerini gözlemlemiştir. Bu gerilim, geleneksel öğretim sürecinin öğrencinin kendi kendine sorumluluk alarak öğrenme ve kendi sanatsal sesini bulma becerilerini gölgeleyebileceğini göstermektedir (Gaunt, 2008).

Normatif yaklaşımın lisansüstü düzeydeki pedagojik işlevi, bu eleştirel görüşler ışığında yeniden değerlendirilmektedir. Kuralcı yöntemler, ileri seviyede öğrenciye ortak bir dil ve sağlam bir altyapı sunarak uzmanlık gerektiren teknik ve teorik bilgilerin sistematik biçimde kazanılmasını sağlayabilir. Ayrıca lisansüstü eğitimin çoğu zaman geleceğin eğitimcilerini de yetiştirdiği düşünülürse, geleneksel bilgilerin ve normların aktarımı mesleki süreklilik açısından değer taşımaktadır. Westerlund (2006) ise klasik müzikteki usta-çırak modelinin beceri aktarımındaki etkinliğini kabul etmekle birlikte, bu modelin öğretim sürecine belki de başka hiçbir yaklaşım kadar yük bindirdiğini belirtmektedir. Öğretmen merkezli bir ortam, öğrencinin derse etkin katılımını, seçim yapabilmesini ve öğrenme sorumluluğunu

üstlenmesini zorlaştırabilir. Dolayısıyla öğrenme süreci büyük ölçüde öğretmenin bilgi ve hedefleri etrafında şekillenebilir (Westerlund, 2006). Bu nedenle lisansüstü eğitimde normatifliğin katı biçimde uygulanması yerine, öğrencilerin kuralları sorgulayarak içselleştirebildiği, gerektiğinde yaratıcı çözümler üretebildiği bir denge gözetilmelidir.

2.9.1. Lisansüstü eğitimin amaçları

Lisansüstü eğitimin genel amaçları, literatürde hem bireysel gelişim hem de toplumsal ve akademik katkılarla ele alınmaktadır. Akademik açıdan lisansüstü eğitimin temel amacı, bilimsel bilgi üretebilecek, bilgiyi derinlemesine analiz edip yeni yorumlar getirebilecek, nitelikli bilimsel çalışmalar yapan uzmanlar ve akademisyenler yetiştirmektir (Farnsworth, 2021; Özevin, Uçal-Canakay ve Beylik, 2021). Yüksek lisans ve doktora programları, lisans düzeyinde edinilen bilgi ve becerileri daha ileri düzeyde geliştirmeyi, öğrencilerin araştırma metodolojisi konusunda yetkinlik kazanmalarını, kendi başlarına yeni bilgi üretebilmelerini ve bulgularını akademik ortamda ifade edebilmelerini hedeflemektedir. Örneğin Dokuz Eylül Güzel Sanatlar Enstitüsü (DEU GSE) Müzik Anasanat Dalı (Konservatuvar) yüksek lisans programının amacı, "Üfleme ve Vurma Çalgılar, Piyano, Yaylı Çalgılar ve Kompozisyon Anasanat Dallarını kapsamakta ve ulusal/uluslararası platformlarda gelişimi sürekli kılmak amacıyla tez, konser, ara sınav ve final sınavları gibi akademik ve sanatsal faaliyetlerin yapılmasını" amaçlamaktadır (DEU GSE, 2025).

Diğer örneklerden MSGSÜ Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği'nde tezli yüksek lisans programının amacı, "öğrencinin sanatsal/bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak" şeklinde ifade edilmiştir (MSGSÜ, 2016, Madde 15). Benzer şekilde, MGÜ Müzik Eğitimi doktora programı amacının, öğrencinin bağımsız araştırma yapma, bilimsel verileri geniş bir bakış açısıyla irdeleyip sentezleyerek alana yenilik katabilme becerisi kazanması olduğunu vurguladık (Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, 2024). Bu amaçlar, lisansüstü eğitimin en önemli amacının öğrencileri bilimsel düşünme, eleştirel analiz ve özgün katkı yapabilme yeterlikleriyle donatmak olduğunu göstermektedir. Nitekim Özen ve Altunbay'ın (2021) çalışmasında da lisansüstü eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğrencinin "bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye erişip derleyebilme, yorumlayıp değerlendirebilme, mesleki konularda bağımsız araştırma yapabilme" becerileri kazanmasının gerekliliği vurgulanmıştır (s.107). Bu beceriler, lisansüstü mezunlarının kendi alanlarında uzman ve yenilikçi bireyler olabilmesi için önemli görülmektedir.

Lisansüstü eğitimin amaçları bireysel düzeyde bakıldığında, öğrencilerin kariyer hedefleri ve kişisel gelişimleriyle de yakından ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, lisansüstü

eğitime devam etmenin en yaygın gerekçelerinden birinin akademik kariyer yapma isteği olduğunu göstermektedir (Özen ve Altunbay, 2021). Özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencileri, bu programları akademide öğretim üyesi veya araştırmacı olabilmek için bir basamak olarak görmektedir. Örneğin Özen ve Altunbay'ın (2021) Giresun Üniversitesinde lisansüstü öğrencilerle yaptığı çalışmada, katılımcıların lisansüstü eğitimden temel beklentisinin akademik kariyer olduğu, lisansüstü eğitimin onlara en çok "akademi" ve "kişisel gelişim" kavramlarını çağrıştırdığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Demirkol, Doğru ve Demir (2014) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, lisansüstü eğitim yapma nedenleri arasında mesleki uzmanlaşma, daha iyi kariyer fırsatları ve kişisel gelişim arzularının öne çıktığını belirtmişlerdir. Başak bir deyişle bireyler, yüksek lisans ve doktora programlarına katılarak kendi ilgi duydukları alanda derinleşmeyi, uzman unvanı kazanmayı ve bu sayede hem iş piyasasında hem de entelektüel hayatta kendilerine avantaj sağlamayı amaçlamaktadırlar (Demirkol vd., 2014). Özmenteş ve Özmenteş'in (2005) müzik alanındaki lisansüstü öğrenci ve mezunlarla ilgili çalışması da, bu öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentileri arasında akademik unvan elde etmenin yanı sıra sanatsal vizyonlarını geliştirme, daha donanımlı bir eğitimci/yorumcu olma gibi hedeflerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, lisansüstü eğitimin amaçlarının sadece kurumlar tarafından belirlenen soyut hedefler olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonları ve kariyer planlarıyla da şekillendiğini göstermektedir.

Kurumsal ve toplumsal açılardan lisansüstü eğitimin amaçları arasında bilimsel bilgi üretimi, inovasyon ve nitelikli insan gücü yetiştirme yer almaktadır. Üniversiteler, lisansüstü programları aracılığıyla araştırma kapasitelerini artırmayı, yayınlar ve tezler yoluyla yeni bilgi ve teknolojiler geliştirmeyi hedeflemektedirler (Günay, 2018). Nazlımoğlu ve Karakoç (2023) lisansüstü programların niceliksel artışının yanı sıra niteliksel gelişiminin ülkenin bilim, kültür ve sanat hayatına katkı için önemli olduğunu belirtmektedirler. Lisansüstü öğrenciler yaptıkları tez çalışmalarıyla, müzik alanında yeni bulgular ortaya koyarak literatüre katkıda bulunmaktadırlar. Bilim ve sanatın ilerlemesi, büyük ölçüde lisansüstü düzeydeki derinlemesine araştırma ve yaratıcı çalışmalara dayandığı için, bu programlar yenilikçi fikirlerin yaratılması ve disiplinlerin gelişmesi açısından lokomotif işlevi görmektedir (Zeren, 2006). San (2019) sanat eğitimi bakımından lisansüstü eğitim sayesinde sanatçı ve sanat eğitimcilerinin hayal gücü ve yaratıcılığının güçleneceğini, estetik beğeni ve kültürel aktarım yoluyla bireylerin ve toplumun dönüşümüne katkı sağlanacağını ifade etmiştir.

Günümüzde bilginin ve teknolojinin hızla yaygınlaşması, meslek alanlarında uzmanlaşma eğilimini artırmıştır (Özevin vd., 2021). Bu bağlamda müzik öğretmenliği

alanında lisansüstü eğitim, öğretmenlerin bilgi düzeylerini üst seviyelere taşıyarak mesleki uzmanlık kazanmalarını ve bilimsel araştırma yoluyla alana katkı sunmalarını sağlamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi öncelikle mesleki gelişim ve akademik kariyer fırsatları için tercih ettiğini göstermektedir (Başer, Narlı ve Günhan, 2005). Lisansüstü programlar kapsamında tezli yüksek lisans, öğrencinin bilimsel araştırma yöntemleriyle bilgiye erişme, verileri derleyip yorumlama ve değerlendirme becerisi kazanmasına odaklanırken; doktora programı ise bağımsız araştırma yapabilme, sorunları geniş bir bakış açısıyla irdeleyip analiz etme ve yeni sentezler oluşturma yeterliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2016).

Türkiye'de müzik öğretmenliği alanındaki lisansüstü eğitim, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu sonrasında 1982-1983'ten itibaren gelişmeye başlamıştır (Uçan, 1997). Lisansüstü programlar genellikle üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüleri bünyesinde yürütülmekte ve müzik öğretmenleri bu programlarda uzmanlaşmaktadır. Örneğin, Türkiye'de müzik eğitimi alanında ilk yüksek lisans programlarından biri 1992'de Dokuz Eylül Üniversitesinde açılmış, 2001 yılında ise doktora programı öğrenci almaya başlamıştır (Özevin vd., 2021). Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin lisans eğitimi sonrasında yüksek lisans ve doktora yapmalarını uzun süredir teşvik etmektedir. Nitekim 2010-2014 Stratejik Planı'nda, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin desteklenmesi ve bu derecelerin özlük hakları ile kariyer yükselmelerinde etkili kılınması hedeflenmiştir (MEB, 2009). Bu doğrultuda, uzaktan eğitim gibi olanaklarla öğretmenlerin lisansüstü programlara erişimini kolaylaştırmaya yönelik adımlar atılmıştır. Ancak tüm teşviklere rağmen, müzik öğretmenleri arasında lisansüstü eğitime katılım sınırlı kalmaktadır. 2014 verilerine göre Türkiye genelinde lisansüstü eğitim yapan müzik öğretmeni sayısı 996 olup bunların %54'ü tezli yüksek lisans, %45'i tezsiz yüksek lisans ve yalnızca %1'i doktora programına kayıtlanmıştır (Gürgan-Öztürk ve Dinç, 2016). Bu veriler lisansüstü araştırmaları yetersizliğine işaret etmektedir. YÖK'ün güncel istatistiklerine bakıldığında, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans programına kayıtlı öğrenci sayısı 711, doktora programına kayıtlı öğrenci sayısı ise 193'tür. Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliğinde ise 126 lisans öğrencisi bulunmaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Müzik Eğitimi okuyan 15 yüksek lisans ve 10 doktora öğrencisi bulunmaktadır. Dolayısıyla Eğitim Bilimleri Enstitüsünde müzik eğitimi yüksek lisansı yapan öğrencilerin oranı %2,1 (15/711) iken, müzik eğitimi doktorası yapan öğrencilerin oranı %5,1'dir (10/193). Güzel Sanatlar Enstitüsünde bu rakamlar sırasıyla 437 yüksek lisans öğrencisi ve 140 doktora öğrencisi olarak belirlenmiştir

(YÖK, 2025). Lisansüstü müzik eğitimi programlarının içerik ve çıktıları, çağın gereksinimlerine göre sürekli güncellenmekte; böylece güncel toplumsal ve eğitsel ihtiyaçlara cevap verebilen nitelikli müzik eğitimcileri yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Özevin vd., 2021).

2.9.2. Lisansüstü eğitimde Sokratik yöntem

Lisansüstü eğitimde Sokratik yöntemin kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve derin öğrenme becerilerini geliştirmek için etkili bir pedagojik yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Sokratik yöntem, Antik Yunan filozofu Sokrates'ten adını alan ve temelde soru-cevap diyalektiğine dayanan bir öğretim tekniğidir. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerine doğrudan bilgiyi aktarmak yerine, onlara ardışık ve yönlendirici sorular sorarak konuyu birlikte keşfetmelerini sağlamaktadır (Aydın, 2014; Delic ve Becirovic, 2016). Öğrenci merkezli bu yaklaşım, lisansüstü seviyede özellikle seminer, tartışma oturumu veya tez danışmanlığı gibi ortamlarda uygulanabilir. Küçük gruplar halinde gerçekleştirilen Sokratik tartışmalarda, öğretim üyesi moderatör rolünü üstlenerek öğrencilerin fikirlerini sorgulamakta, onları daha derine inmeye teşvik etmekte ve gerektiğinde yeni sorularla düşüncelerini şekillendirmektedir (Riedl ve Klymkowsky, 2022). Böylece öğrenme süreci, tek yönlü bir bilgi aktarımından ziyade, etkileşimli bir keşif yolculuğuna dönüşmektedir. Sokratik yöntemin temel amacı, öğrencilerin sorgulama alışkanlığı kazanmalarıdır. Başak bir deyişle amaç; verilen herhangi bir bilgi veya yargı karşısında yüzeyde kalmayıp "Neden?", "Nasıl?" gibi sorular sormaları, kendi mantık zincirlerini sınamaları ve gerektiğinde yanlış öncülleri fark edebilmeleridir (Delic ve Becirovic, 2016).

Delić ve Bećirović (2016) Sokratik eğitimin üç hedefini şu şekilde sıralamaktadır:

- Sorgulamayı öğretmek: Öğrencinin iddialarını körü körüne reddetmek değil, kendi argümanlarındaki eksikleri görmesini sağlamaktadır.
- Öğretmen ve öğrenci arasında diyalog kurmak: Öğretmen soruları sormakta, öğrenci ise kendi bilgi ve deneyimlerini gözden geçirerek yanıtlar aramaktadır.
- İndüktif bir süreç izlemek: Öğretmen, öğrencinin akıl yürütmesindeki hataları göstermek için gerektiğinde zıt örnekler sunmakta ve bu yolla öğrencinin düşünme süreçlerini yapılandırmasına yardımcı olmaktadır.

Bu çerçevede, Sokratik yöntem öğrencinin düşüncelerindeki çelişkileri ortaya çıkararak onu daha tutarlı ve geçerli bilgiye ulaştırmayı hedefleyen sistematik bir sorgulama tekniğidir (Aydın, 2014; Delic ve Becirovic, 2016).

Sokratik yöntemin, iyi uygulandığında lisansüstü eğitimde çok güçlü bir araç olduğu konusunda genel bir görüş birliği vardır (Delic ve Becirovic, 2016; Aydın, 2014). Bu yöntem,

öğrencilerin analitik düşünme, mantıksal tutarlılık ve kanıta dayalı argüman geliştirme becerilerini keskinleştirmektedir. Sokratik diyalog lisansüstü öğrenciler arasında da teşvik edilebilir. Seminer oturumlarında öğrenciler birbirlerine sorular yöneltip cevaplarını tartışarak ortak bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler. Bu tarz yapılandırılmış tartışma ortamları, "Sokratik seminer" veya "Sokratik tartışma grupları" şeklinde literatürde de önerilmektedir (Lambright, 1995).

Bijoch (2015) öğrencilerin müziği dinleyerek ve detaylı notlar alarak (betimleme, analiz, yorumlama ve tema çıkarma amaçlı) eleştirel düşünme ve anlamlı diyalog becerileri geliştirdiklerini belirtmiştir. Başka bir deyişle müzik eserlerinin tematik anlamlarını tartışmak ve müziğe dair düşünsel farkındalığı artırmada Sokratik yöntemin etkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmada bir Sokratik seminer kapsamında öğrencilere üç gün boyunca üst üste dinleme ve not alma fırsatı sunulmuştur. İlk gün öğrenciler sadece müzikte duyduklarını detaylıca betimlemeye odaklanmış ve "Dinlerken şunu duydum…" gibi cümleler kullanarak müziğin somut unsurlarını yazmışlardır. İkinci gün öğrenciler betimlemelerinin üzerine giderek müziğin ne anlama gelebileceği veya neyi ifade ettiğine dair analiz ve yorumlar yapmışlardır. "Burayı dinleyince şöyle anladım…" türü cümlelerle düşüncelerini derinleştirmişlerdir. Üçüncü gün ise önceki notlarını gözden geçirip temalarla ilgili yorumlar ve müzik ya da sanatçı hakkında sorular eklemişlerdir. Böylece müziğin verdiği mesajını keşfetmeye ve tartışmaya hazırlık yapmışlardır. Üç farklı seminer sonrasında öğrenciler tartışma grubuna dahil olmuşlardır. Öğrencilere sonraki seminerlerde notlarını kategoriye ayırabilmeleri için sütunlar ve not aldıkları cümleleri içeren daha yapılandırılmış rehberler verilmiştir. Böylece düşünceleri düzenlemelerine yardımcı olunmuş ve analiz ile yorum arasında bağlantı kurmaları sağlanmıştır.

Firrincieli (2017) müzik dersinde öğretmenin, öğrencinin dikkatini ve mantığını uyandırmak için sorular sorduğunu, böylece notaları sadece mekanik olarak çalmak yerine eserin anlamını derinlemesine anlamaları sağladığını belirtmiştir. Öğretmen kendi fikirlerini zorla dayatmamakta, bunun yerine öğrencinin farklı müzikal seçenekleri düşünmesini, olası yanlış anlamaları fark etmesini ve kendi çözümlerini bulmasını sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencinin duyarlılığını, zekâsını ve bağımsızlığını geliştirmektedir. Öğrenciler, müziğin anlamını anlama ve yorumlama konusunda sorumluluk almakta, müzik ve diğer sanat dalları arasındaki bağlantıları görme becerisi kazanmakta, müziğin karmaşıklığını ve güzelliğini kavramaktadırlar. Böylece sadece nota doğruluğuna değil, eserin bütünsel anlamına hakim olan, bilinçli ve eleştirel düşünebilen müzisyenler haline gelmektedirler.

Fowler (1970) müzik öğretiminde keşif yöntemi ve Sokratik yöntemi karşılaştırmıştır. Keşif yönteminin, öğrencilerin müzikle ilgili kavramları kendi başlarına ve doğrudan deneyimleyerek anlamalarını teşvik ettiği belirtilmiştir. Öğretmen tüm cevapları vermemekte, bilginin bir kısmını kasıtlı olarak gizlemekte ve öğrencileri, belirli durumlar aracılığıyla kendi anlamalarını "keşfetmeye" yönlendirmektedir. Bu yöntemin, öğrenme sürecine maksimum katılım ve motivasyon sağladığı, çünkü öğrencilerin kendi başarılarını keşfederek tatmin oldukları ifade edilmiştir. Sokratik yöntem ise müzikte daha çok soru-cevap üzerinden öğrencilerin konuyu kendi çıkarımlarıyla anlamalarını sağlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Öğretmen dikkatle planlanmış sorularla öğrencileri, bilinen durumdan bilinmeyene doğru mantıklı bir dizilim içerisinde yönlendirmektedir. Öğrencilerin aktif katılımı sağlanmakta ve öğretim süreci tek yönlü ders olmaktan çıkmaktadır. Ancak bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin istenmeyen veya yanlış cevaplarını geri çevirebilmekte ve hedeflenen kavrama ulaşmak için onları yönlendirmeye devam etmektedir. Örneğin, bir şarkının farklı melodik bölümlerini tanımlama ve müziği ilginç tutmak için çeşitlendirmenin önemini anlamada Sokratik yöntemle öğrencilerden sorular yoluyla kavram çıkarımı sağlanmaktadır.

Farklı bir çalışmada müzik ve bilim arasında disiplinlerarası bir entegrasyon hedeflenmiş; müzik, bilim etkinliklerini destekleyen bir kültürel unsur olarak yer almıştır. Araştırmada Ljubljana Üniversitesi'nin Müzik Akademisi ile çeşitli fakülteleri arasındaki iş birliği ile oluşturulan müzik etkinliklerinin, Sokratik Konferanslar bilim temalarını, özellikle Z-STEAM yaklaşımı (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik entegrasyonu) aracılığıyla sanatla birleştirdikleri görülmüştür. Burada esas odak müzik eğitimi olmasa da fen bilimleri alanındaki etkinlikleri, müzik ve Sokratik Konferanslarla birarada yürütülmüştür. Müzik etkinlikleri, Sokratik Konferansların bilimsel sorgulamasını sanatla bütünleştirerek bilimsel konuları daha erişilebilir ve duygusal açıdan etkileyici hale getirmekte ve yenilikçi düşünceyi teşvik etmektedir (Kralj-Iglič, 2025).

Slaney (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada, Sokratik diyalog modelinin aktivist müziği anlamadaki etkisi incelenmiştir. Bu modelin müzisyen ile dinleyici arasında anlamın nasıl aktarıldığını ve inşa edildiğini gösteren yapılandırılmış bir çerçeve sunduğu, sürecin temel olarak "Yapısöküm-çözme (Deconstruction)" ve "İşbirliği (Collaboration)" aşamalarından oluştuğu belirtilmiştir. Çözme aşamasında dinleyici, müziğin aktivist olduğunu fark ederek kendi inanç ve değerlerini sorgulamaya başlamaktadır. Müzik hem duygusal hem de mantıksal olarak dinleyicinin mevcut düşüncelerini zorlamakta ve bilişsel uyumsuzluk (cognitive dissonance) yaratmaktadır. Böylece dinleyici, sosyal gerçeklikler hakkında yanlış veya eksik bilincini görmekte ve yeniden değerlendirme yapmaktadır. Çözme aşamasından

sonra müzisyen ile dinleyici arasında yeni bir anlayış geliştirilmektedir. Burada mutlak bir gerçeğe ulaşılması gerekli olmasa da dinleyici, aktivist müziğin içerdiği sosyal ya da ahlaki konularda daha doğru ve titiz bir anlayış kazanmaktadır. Bu aşama, dinleyiciyi yeni bakış açılarına yönlendirerek zamanla sosyal değişimi desteklemektedir (Slaney, 2016).

Türkiye'de müzik eğitimi veren üniversitelerin lisansüstü programlarına ilişkin açıklamalar incelendiğinde (Tablo 2), Sokratik yöntemin temelleri ile ilişkili ortak unsurlar göze çarpmaktadır. Bunların genellikle soru sorma ve sorgulama, diaylektik süreç ve tartışma, eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi, özgün fikirlerin üretimi ve literatüre katkı, problem çözme yaklaşımları şeklinde ele alınmıştır.

Tablo 2

Türkiye'deki bazı üniversitelerin lisansüstü müzik eğitimi programlarına ilişkin yöntemleri ve kazanımları

Eğitim Fakülteleri-Müzik Öğretmenliği Bölümleri	**Web Sitesi**	**Öğretim Yöntemleri ve Kazanımlar**
Adnan Menderes Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	https://akademik.adu.edu.tr/	Anlatım (Takrir), Gösterip Yaptırma, Bireysel Çalışma, Problem Çözme.
Anadolu Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	https://www.anadolu.edu.tr/	Çözümleyici ve eleştirel düşünebilme becerisi, duyusal algıyı çalışına yansıtabilme becerisi, çok boyutlu algılayabilme, düşünebilme, tasarlayabilme, uygulayabilme becerisi, estetik ve etik bilgisi/farkındalık.
Atatürk Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	https://obs.atauni.edu.tr/	Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle bütünleştirerek yorumlayabilme ve yeni bilgiler oluşturabilme, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme, uzmanlık gerektiren çalışmayı bağımsız yürütebilme.
Balıkesir Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	https://obs.balikesir.edu.tr/	Müzik eğitimi ile ilgili kavramları, fikirleri ve verileri, bilimsel yöntemlerle değerlendirmek, karmaşık problem ve konuları belirlemek ve analiz edebilmek, tartışmalar yapabilmek, kanıta ve araştırmalara dayalı öneriler geliştirebilmek, eleştirel düşünceyle ileri düzey çalışmaları bağımsız olarak yürütebileceğini gösterebilmek.
Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD	https://webupload.gazi.edu.tr/	Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme.
İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	https://www.inonu.edu.tr/	Bağımsız araştırma yapma, bilimsel olguları tarafsız ve geniş bir bakış açısı ile inceleyerek yorum yapma, yeni sentezlere ulaşmak için gerekli analiz süreçlerini tespit etme ve yürütebilme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni düşünce ve yöntemler geliştirme, müzik ve müzik eğitimi ile ilişkili disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme, uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşabilme.

Tablo 2 *(devamı)*

Eğitim Fakülteleri-Müzik Öğretmenliği Bölümleri	Web Sitesi	Öğretim Yöntemleri ve Kazanımlar
Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	http://www.katalog.ktu.edu.tr/	Bilimsel ve analitik düşünme becerilerine sahip olmak, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini bilmek, araştırmacı öğretmen rolünü üstlenmek, topluma, çevreye, insana, sanatsal faaliyetlere ve spora duyarlı olan, topluma faydalı, geleceğe güvenle bakan ve araştıran, sorgulayan öğrenciler yetiştirmek.
Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	https://meobs.marmara.edu.tr/	Müzik eğitimi alanında ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan önemli hacimdeki çalışmayı geliştirerek bilginin sınırlarını genişleten orijinal araştırma ile bilime katkıda bulunmak, müzik eğitim alanında yeni ve karmaşık fikirlerin eleştirel analizini, değerlendirilmesi ve sentezini yapma kapasitesine sahip olmak.
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD	https://obs.mu.edu.tr/	Bilimsel, eleştirel ve analitik düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak.
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	https://www.ohu.edu.tr/	Sanatsal uygulamaları ve müzik öğretmenliği uygulamaları alanında problem sürecini çözümleme becerisi kazanma, Bağımsız davranma, insiyatif kullanma ve yaratıcılık yetisi kazanma.
Pamukkale Üniversitesi Müzik Öğretmenliği	https://ebs.pusula.pau.edu.tr/	Anlatım, tartışma, gösterip yapma, sorun (problem) çözme), işbirlikli öğrenme, gösteri, rol oynama, drama, proje, görüşme, münazara, zıt panel, beyin fırtınası.
Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD	https://bilgipaketi.uludag.edu.tr/	Müzik Eğitimi alanına eleştirel bakabilme, alana ilişkin yazılan bildiri, makale ve tezleri değerlendirebilme; bu yaklaşım ile müzik yazıları yazabilme, eğitim müziği eserlerini ritmik, melodik yapıları ve prozodi açısından çözümleyerek yeni eğitim müziği eserleri yazabilme ve düzenleyebilme.

Corey (2018) günümüzde üniversite sınıflarında Sokratik yöntemin uygulanabilirliğinin önünde bazı engeller olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin zihin yapılarından kaynaklandığı düşünülen bu engeller şu şekildedir:

- Dijital ağlara sürekli bağlı olma ihtiyacı hissetmek,
- Üniversite eğitimini yalnızca bir meslek sahibi olma yönündeki bir yol olarak görmek,
- Tüm değerler veya gerçeklik iddialarının kültürlere ve bireylere göreli olduğunu düşünmek,
- Özellikle geleneksel olarak mağdur kimliklere sahip olan tüm öğrencilerin, sınıfta kendilerini rahatsız eden ve travmatize eden fikir, söz ve imgelerden korunması gerektiğini düşünmek.

2.10. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde yurtiçi ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar makale ve tezlerden oluşmaktadır. Tezlere, YÖK ulusal tez merkezinden ve makalelere Google Scholar'dan "lisansüstü", "müzik eğitimi", "Sokratik yöntem" ve "eleştirel düşünme" anahtar sözcüklerinin bir arada kullanımı ile erişilmiştir. Eğitim bilimleri ve sosyal bilimler veri tabanlarından ise bu sözcüklerin İngilizce karşılıkları anahtar kelime olarak kullanılarak yurtdışı kaynaklara erişim sağlanmıştır.

2.10.1. Müzik Eğitimiyle İlgili Araştırmalar

Nielsen (2004) ileri düzeydeki müzik öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejileri ve öz-yeterlik inançları ile öğrenme stratejileri ilişkisini araştırmıştır. Örneklem, lisansüstü müzik eğitiminde 18-43 yaşlarındaki birinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Öğrencilerden strateji kullanımlarını detaylandıran bir anket doldurmaları istenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin pratik sırasında genel olarak bilişsel, üstbilişsel ve kaynak yönetimi stratejilerini uyguladıkları tespit edilmiştir. Genel olarak kaynaklarını yönetmeye yönelik stratejileri, diğer stratejilere göre daha az kullandıkları belirlenmiştir. Bulgular aynı zamanda öz-yeterliği yüksek olan müzik öğrencilerinin, öz-yeterliği düşük olan öğrencilere kıyasla materyali bilişsel ve üstbilişsel olarak öğrenmeye çalışma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler arasında öz-yeterlik açısından anlamlı farklılıklar bulunurken, ana çalgı grupları veya lisans programı açısından öz-yeterlik açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Eskioğlu (2007) Türkiye'de yüksek lisans ve doktora düzeyinde müzik eğitimi veren üniversiteler ile bu üniversitelere denk eğitim sunan ABD, Kanada, Avusturya, Norveç ve Avustralya'daki birer üniversiteyi eğitim programları açısından karşılaştırmıştır. İlişkisel tarama modeli içeren bu betimsel araştırmanın bulguları, ülkeler arasında bazı benzerlik ve farklılıklar olduğunu göstermiştir. Rektör seçimi, kurumsal yapılanma, üniversiteye giriş sınavı, kredi sistemleri ve akademik takvim yönleriyle farklılıklar belirlenirken, müzik eğitiminde tümünün devlet üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'de müzik eğitiminin eğitim fakültesi çatısı altında gerçekleştiği, diğer ülkelerde ise doğrudan müzik anabilim dalında ve uzmanlaşmaya yönelik seçeneklerin olduğu görülmüştür. Yabancı ülkelerde öğretim dili dışında birden fazla dil bilme zorunluluğu da bir farklılık olarak bulunmuştur. Üniversiteye girişte ise Türkiye dışında hiçbir ülkede, belge veya sınav sonuçlarının belirli yüzdelerinin alındığı bir puanlamanın kullanılmadığı görülmüş, bunun yerine jüri tarafından tamamen adayların müzikal yeterlilikleri ve becerilerine dayanan sistemin olduğu belirlenmiştir.

Kokotsaki ve Hallam (2007) müzik öğrencilerinin müzik yapımına aktif katılımdan algıladıkları etkileri değerlendirmeyi amaçlamıştır. 78 müzik öğrencisinden müzik yapımına katılımlarının hayatları üzerindeki etkisini bildirmeleri istenmiştir. Bulgular üç temel kategoride açıklanmıştır. İlk olarak katılımcılar müzik yapmayı, müzik bilgilerini ve anlayışlarını derinleştirmelerine olanak tanıyan bir müzik eylemi olarak tanımlamışlardır. İkinci olarak öğrenciler müziği; bir grup çalışmasının sonucuna aktif katkıda bulunduklarını hissettikleri, güçlü bir aidiyet duygusu geliştirdikleri, popülerlik kazandıkları ve "benzer düşüncelere sahip" insanlarla arkadaşlık kurdukları, sosyal becerilerini geliştirdikleri ve güçlü bir benlik saygısı ve tatmin oluşturdukları sosyal bir eylem olarak algılamışlardır. Üçüncü olarak müzik yapmak; kişisel beceri gelişimi açısından kendini etkilemek, öğrencilerin kişisel kimlik gelişimini kolaylaştırmak ve kişisel başarı, özgüven ve içsel motivasyon gelişimini teşvik etmek yönleriyle ön plana çıkmıştır.

Baykal (2012) lisansüstü programlarda keman ve viyola eğitimi veren öğretmenlerin çalgı pedagojisi dersinin içeriğine yönelik görüşlerini incelemiştir. Yapılan betimsel araştırmanın örneklemi 25 öğretim üyesinden oluşmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketten alınan yanıtlara göre; çalgı pedagojisine yönelik kitapları inceleme ve değerlendirme, çalgı pedagojisine yönelik metotları inceleme, çalgı eğitimine başlangıç (ilke ve yöntemler), çalgı eğitiminde teknik çalışmalar (sağ ve sol el teknikleri), çalgı eğitiminde gam, etüt ve eser çalışmaları, çalgısal müzikte eleştirel düşünme ve dinleme, çalgı eğitiminde öğretim yöntem ve stratejileri belirleme, çalgı eğitiminde ölçme ve değerlendirme, amatör (özengen) ve profesyonel (mesleki) çalgı eğitiminin özellikleri, çalgı eğitimi ve eğitim psikolojisinin ilişkilendirilmesi hususlarının kesinlikle yapılması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin unvanları ve öğretimini verdikleri enstrüman türü ile verilen yanıtlar arasında pozitif ve zayıf düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Song (2013) doğaçlamanın üniversitelerde lisansüstü müzik müfredatına ne ölçüde dahil edildiğini incelemiştir. ABD'de 12 eğitim kurumunda ders veren 61 müzik fakültesi öğretim üyesi, özellikle doğaçlamaya yönelik sunulan kurslar ve öğrettikleri derslerin ne ölçüde doğaçlama içerdiğiyle ilgili çevrimiçi bir anket doldurmuşlardır. Bulgulara göre katılımcıların %75'i, özellikle doğaçlamaya ayrılmış kurslar sunan bir kurumda öğretmenlik yaptığını belirtirken, müzik yöntemleri dersi veren tüm katılımcıların da derslerinde belirli düzeyde doğaçlamaya yer verdikleri tespit edilmiştir. Ancak cazla ilgili derslerin dışında katılımcıların %80'i, doğaçlamayı ya hiç yapmadığını ya da toplam kurs süresinin %15'inden az zamanda kullandığını belirtmiştir. Bu araştırma bulguları, doğaçlamanın çeşitli biçimlerinin

ve derecelerinin, üniversite müzik müfredatına entegrasyonu açısından gerekli olduğunu göstermektedir.

Juntunen (2014) Finlandiya'da müzik eğitimcilerinin lisansüstü enstrümantal müzik eğitimi kapsamında pedagojik eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 12 öğretmenle yapılan görüşmelerde iyi öğretim ve etkili öğrenci-öğretmen hazırlığı ile ilgili görüşler ele alınmıştır. Öğretmenlerin ideal öğretim uygulamalarına ilişkin kendi anlayışlarından yola çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmış ve nitel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin enstrümantal pedagojinin iyi öğretilmesine ilişkin görüşleri, öğretmen adaylarına iletmeye çalıştıkları enstrümantal veya vokal müziğin iyi öğretilmesine dair vizyonlarıyla yakından ilişkili bulunmuştur. Bulgulara göre öğretmen geliştirme süreci; öncelikle enstrüman odaklı, daha sonra kısmen genel eğitim ve işgücü piyasasından önemli düzeyde etkilenen beceri ve bilgi donanımının edinilmesi olarak anlaşılmıştır. Lisansüstü müzik derslerinde öğretim uygulamaları, temel yapıtaşı olarak kabul edilerek teori ile pratik arasında bağlantı kurma şeklinde algılanmıştır.

Bjøntegaard (2015) Norveç'te lisansüstü düzeyde müzik eğitiminde birebir öğretim ve küçük çalışma grubuyla öğretimin birleştirilmesinin daha iyi bir öğretim sağlayıp sağlamadığını incelemiştir. Çalışma, Norveç Müzik Akademisi'ndeki bir trompet öğretmeninin, haftalık öğretimini bireysel, küçük grup ve ustalık sınıfı derslerini tüm öğrencileriyle nasıl düzenlediğini incelemiştir. Öğretimin odak noktası, öğrencilerin kendilerinin çaldıkları ve diğer öğrencilerin performansları hakkında yorum yaptıkları küçük grup dersleridir. Dersler; 20 dakika çalgı performansı, 18 dakika öğrenciler ve öğretmen arasında yorum ve tavsiye alışverişi, 8 dakika öğretmenin icracıya yönelik yorumları ve tavsiyeleri, son 16 dakika ise tüm öğrenciler ve öğretmen arasındaki diyaloglardan oluşturulmuştur. Öğretimden ulaşılan sonuçlar; bireysel, küçük grup ve ustalık sınıfı derslerinde öğretimin birleştirilmesinin, öğrencileri sorumlu, yansıtıcı ve profesyonel müzisyenler olarak yetiştirmenin en iyi yolu olduğunu göstermiştir. Çalışma bulguları, üflemeli müzik enstrümanlarına yönelik öğretimde Sokratik diyaloglarla benzerlik göstermesi açısından önemlidir.

Kaya (2018) Türkiye'de müzik öğretiminde kullanılan yöntemleri konu alan lisansüstü tezleri incelemiştir. Bulgulara göre en çok çalışmanın 2011 yılında yapıldığı, en fazla çalışma yapan üniversitenin Dokuz Eylül olduğu, çoğunlukla yüksek lisans tezlerinin yazıldığı, yazarların genellikle kadınlar olduğu, en fazla Orff öğretisinin konu alındığı, araştırma grubu olarak en fazla öğrencilerin hedeflendiği ve veri toplamada genellikle deneysel ölçümlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Minors ve diğerleri (2018) müzisyenlerin sürdürülebilir kariyerlere hazırlık sürecinde değer verilen becerilerin, bilgilerin ve çeşitli yaratıcılıkların öğretilmesine atıfta bulunarak lisansüstü müzik eğitim programlarına ilişkin eğilimleri incelemek amacıyla beş örnek olay incelemesi sunmuşlardır. Çalışmada yüksek öğrenim bağlamında ortaya çıkan sorunlar ve meydana gelen ulusal ve uluslararası politika değişimleri de araştırılmıştır. Vaka çalışmaları bulgularına göre kapsayıcı bir müfredat ve lisans öğrencisi ortaklık projeleri, istihdam edilebilirlik becerileri ve lisansüstü dersler, dijital yaratıcılık, müzik kariyerine ilişkin yaratıcılıklar ve cinsiyet, entegre bir öğrenci deneyimi olmak üzere beş farklı alanda yenilik ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

Turan (2020) yüksek lisans müzik eğitim programlarında oda müziği dersinde Türk bestecilerin eserlerinin kullanım durumunu belirlemeyi ve Türk bestecilerin piyanolu müzik eserlerini kullanarak yapılan uygulamalarla oda müziği dersi içeriklerinin kazanımlarına nasıl yansıdığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Veri toplamak için lisansüstü oda müziği dersi veren öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, ayrıca piyanolu oda müziği eğitimleri yapılandırılmış gözlem formlarıyla gözlemlenmiştir. Gözlem öncesi ve sonrası öğrencilerle görüşmeler sağlanmıştır. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme bulgularında Türk bestecilere ait oda müziği eserleri ve ders kazanımlarına ulaşmak konusunda "kısıtlı literatür" ve "öğrenci seviyelerinin farklılığı" önemli faktörler olarak belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin Türk müziği öğelerine ilişkin birikimlerinin yetersizliği, ilgisizlikleri ve seviyeye uygun eserlerin yetersizliği gibi nedenlerin, Türk bestecilere ait oda müziği literatürünün eğitimde kullanımını zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2021) Türkiye ve Güney Kore'deki müzik eğitim yöntemlerini insani gelişme endeksleri açısından incelemiştir. 1990 ve 2019 yılları arasında zorunlu müzik öğretim programlarını kapsayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bulgulara göre 1990-2019 yıllarında Güney Kore'de Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH), Eğitim Bakanlığı'na ayrılan bütçe ve GSYH'den Eğitim Bakanlığı'na ayrılan bütçe oranları Türkiye'ye göre daha yüksektir. Güney Kore'de müzik dersi öğretim programlarının "yaratıcı yetenekler yetiştirme, eleştirel düşünme, kendini ifade etme ve estetik bilinç oluşturma" odaklı hazırlanırken, Türkiye'de "müziksel kavram, müziksel algı, yaratıcılık, çalma ve söyleme" üzerine hazırlandığı belirlenmiştir.

Irmak (2023) Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirilen kurumların piyano derslerinde caz müziği eğitimini kullanma durumunu araştırmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada örneklem, 15 piyano öğretim elemanı ve 225 müzik öğretmeni adayından

(öğrenci) oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretim elemanlarının %40'ı piyano dersinde öğrencilere caz müziği eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %87,1'i piyano dersleri içeriğinde sunulan caz müziği eğitiminin kapsamını yetersiz bulurken, %43,6'sı tamamen ve %21,3'ü önemli ölçüde caz müziği eğitiminin piyano derslerinde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Tuğcular (2023) Finale nota yazım programının müzik eğitiminde kullanımına yönelik öğretim üyelerinin görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi benimsenerek olgu bilim deseni kullanılmıştır. Basit seçkisiz yöntemle seçilen 15 öğretim üyesinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır. Görüşmelerde Katılımcılara Finale programına ilişkin bilgi düzeyi, ders içinde kullanımı ve kişisel kullanım temalı 10 soru yöneltilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda; Finale programının örgün ve uzaktan eğitimde ders içi ve ders dışı aktiviteler için derse yardımcı araç biçiminde kullanıldığı, öğrencilerin ise lisans ve lisansüstünde ders ve tez yazım süreçlerinde Finale ve diğer nota yazım programlarını kullandıkları belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin Finale programına ait bilgilerinin yetersiz olduğu, öğretim üyelerinin ise programı sık kullanmalarına rağmen mesleki ve akademik araştırmalarda programa ait bilgilerini geliştirmeye gereksinim duydukları tespit edilmiştir.

2.10.2. Sokratik Yöntemle İlgili Araştırmalar

Birnbacher (1999) tıbbi etik öğretiminde sokratik prosedürün küçük eğitim grupları için uygun olduğunu belirtmiştir. Bu öğretimde bireysel deneyimlerden yola çıkarak bunları özneler arası yüzleşme ve doğrulama sürecinde yorumlama ve dikkatli bir şekilde genelleme stratejisi, tartışmanın içeriği konusunda öğretmenin yönlendirici olmama gerekliliği, katılımcılar açısından hem kendi düşüncelerini hem de başkalarının düşüncelerini anlama biçimlerini açıklığa kavuşturmak, grup eğitimi sürecinde gelişen duygusal ve motivasyonel kaynakların akıllıca kullanılması gibi prosedürler öne çıkarılmıştır. Felsefede sokratik grup çalışması ile ilgili yazarın kendi deneyimleri ve katılımcıların yanıtları, bu "öğretmeme yoluyla öğretme" biçiminin hem bilişsel hem de bilişsel olmayan açılardan oldukça başarılı olduğunu göstermiştir.

Paraskevas ve Wickens (2003) yetişkinlere yönelik Sokratik yöntemin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yetişkin öğrencilerin Sokratik yönteme ilişkin algılarına ilişkin çalışma konaklama, turizm ve catering hizmetleri programları sunan iki farklı mesleki eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Dört-altı ay süren her eğitim programının sonunda katılımcılar, öğretim tekniklerinin değerlendirildiği Likert ölçeği doldurmuşlardır. Bu

ölçekte "soru sorma tekniğinin" uygunluğu ve etkililiğine ilişkin iki soru yanı sıra öğrencilerin yönteme ilişkin görüş ve kaygılarını belirtmelerini isteyen açık uçlu bir soru sorulmuştur. 1266 kişiyle yapılan araştırma sonucunda Sokratik yöntemin yetişkin öğrencilere eğitim vermede çok etkili bir yöntem gibi göründüğü, ancak öğrencilerin kişiliğine bağlı olarak dikkatli kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Katılımcıların Menon, Pisagor, Gorgias ve Platon tipi olmak üzere dört farklı öğrenme kişiliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Knezic, Wubbesl, Elbers ve Hajer (2010) Sokratik diyaloğun öğretmen yetiştirmede önemli bir katkı sağlayacağını savunarak bu yöntemin öğretmen adaylarının kişilerarası duyarlılığını geliştirirken kavramsal anlayışı teşvik ettiğini göstermeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda "ortak kavram oluşumu fikrini" dikkate alarak "Kişi (insan) nedir?" sorusu örneği üzerinden sekiz kişiyle 2 saatlik Sokratik diyalog yapılmıştır. Beş öğretmen ve üç öğretmenden oluşan grupta bir de diyalogu kolaylaştırıcı katılımcı bulunmaktadır. Diyalogun başlamasından hemen önce, katılımcılardan kendi "kişi (birey)" tanımlarını ayrı kâğıtlara yazmaları ve teslim etmeleri istenmiştir. Diyaloğun tamamlanması ardından da aynı şey istenmiş ve kelime kullanım farkına bakılmıştır. Katılımcıların birinci ve ikinci tanımları kelime sayısı, tanım türü ve ortak kavram oluşumundan terimlerin tekrarlanması açısından karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre tanımlamada kullanılan kelime sayısı, diyalog sonrası yapılan ikinci tanımlarda sekiz tanımdan altısının ilk tanımlara göre daha uzun olduğunu göstermiştir. Diğer iki tanımın ise birinci tanımlara göre sadece 2-3 kelime daha az olduğu belirlenmiştir. Böylece son yapılan tanımların ilk tanımlardan daha uzun olma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır. Türe bakıldığında iki tanım dışında tümünün, insanın ne olduğunu yanıtlayan ontolojik tanımlar olduğu tespit edilmiştir. Diğer iki katılımcının son yaptıkları tanımlar, bir insanın nasıl algılandığına gönderme yapmaları anlamında epistemolojiktir. Kavram oluşumu bulgularına göre, "insan" kelimesinin ilk tanımlarda belirgin şekilde kullanıldığı, ikinci tanımlarda ise sadece bir katılımcının bu kelimeyi kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların yalnızca ikisi ön tanımlamada "beden ve ruh" kavramına atıfta bulunurken, ikinci tanımların tamamı bu kavram çiftine atıfta bulunmuştur. Bu terimlerin birleştirilerek kullanıldığı tanımlar dört son tanımda ortaya çıkmıştır. Bu, "ruh nedir?" sorusunun cevabı üzerinde yalnızca kısmi bir anlaşmaya varıldığı gerçeğini yansıtmaktadır. Geriye kalan dört kişiden üçü, ruhun bedenden önce geldiğini kabul etmiştir. İkinci tanımlamaların bazılarında diğerlerinden farklı olarak "ifade etme", "öz", "bu dünyada bir araç", "tezahür etme", "bellek" gibi terimlerin tekrarlarını içermiştir. Sonuç olarak Sokratik diyalogda ortak kavram oluşumunun hem katılımcılar hem de kolaylaştırıcı tarafından desteklenerek gerçekleştiği ve anlamayı kontrol etme, dinleme, temel varsayımları araştırma,

yeniden formüle etme ve kısacası birlikte düşünme gibi kişilerarası becerilerin geliştirildiği görülmüştür.

Adib-Hajbaghery ve Aghajani (2011) geleneksel ders sunumunun, Sokratik yöntemin ve öğrenciler tarafından sunulan derslerin öğrenci kaygısı, öğrenme memnuniyeti ve sınav puanı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Üç farklı öğretim yönteminin etkilerini değerlendirmek amacıyla 40 hemşirelik öğrencisi üzerinde yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Ders içeriği üç oturuma ayrılmış ve her oturum farklı bir yöntem kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin kaygıları, oturumların başında ve sonunda değerlendirilmiştir. Oturum sonlarında öğrencilerin memnuniyeti ve sınav puanları değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin ortalama sınav puanı geleneksel ders anlatımı için 12.62, Sokratik yöntem için 14.80 ve öğrenci ders anlatımı için 15.10 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme doyumu, Sokratik yöntem ve öğrencilerin ders anlatma yönteminde daha yüksek bulunmuştur. Geleneksel ders anlatım yöntemi öğrencilerde en az kaygıyı yaratırken, Sokratik yöntem en fazla kaygıyı tetiklemiştir.

Sorvatzioti (2012) multidisipliner bir öğretim ortamında bir grup öğrenciye Sokratik öğretim yönteminin etkisini incelemiştir. 2008-2011 akademik yıllarında yapılan nitel araştırma ve etkileşimli gözlemler, diyalektik yöntemin öğrencileri üretken bir diyaloga soktuğunu göstermiştir. Burada öğretmen, öğrenciler arasında sürekli sorgulamayı teşvik eden ve onların en sonunda "nihai makul sonuca" ulaşmalarını sağlayan yol gösterici bir koordinatör olarak hareket etmiştir. Öğretmen bu süreci problem çözme sürecini çevreleyen tüm olası tartışmaları ve ikilemleri içeren "mantıksal çıkarımsal akıl yürütme" yoluyla gerçekleştirmiştir. Bu yaklaşımın kullanılması sayesinde öğrenciler; eğitim materyalini, öğrencinin sınıfta sunulan materyali özümseme ve daha ileri düzeyde kavrama yeteneğini artıran ekstra bir işbirlikli araç olarak değerlendirmişlerdir.

Dadı (2013) kimya dersindeki "mol kavramı ve avagadro sayısı" öğretiminde sokratik yöntem kullanımını incelemiştir. 40 öğrenci, eşit sayıda kontrol ve deney grubuna ayrılarak deney grubundakilere Sokratik öğretim yapılmıştır. Veri toplamada araştırmacı tarafından çoktan seçmeli başarı testi geliştirilmiş ve ön test-son test şeklinde öğrencilere uygulanmıştır. Bulgulara göre Sokratik yöntemle yapılan öğretimin sınıfta işlenen konunun anlaşılması, etkililiği ve ders amaçlarına ulaşmak açısından geleneksel anlatımdan daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Acim (2018) Sokratik yöntemin öğrencilere okuduğunu anlama ve özet derslerine uygulanabilirliğini ele almıştır. Öğrencilere basitçe bilgi vermek yerine konuşma ve Sokratik diyalog yoluyla bilgi kazanmaya yönlendirmiş, dünyaya farklı perspektiflerden bakmaları,

farklılıkları kabul etmeleri ve başkalarına saygı duymaları öğretilmiştir. Çalışmada Sokratik yöntem uygulanırken öğrencilerin okuduğunu anlama dersine katılımlarını ölçmek için sistematik gözlemlerden yararlanılmıştır. Bu ders birinci sınıf öğrencilerine öğretilmiş ve onların ana fikri arama, başka kelimelerle ifade etme, özetleme, sentezleme vb. gibi okuduğunu anlamaya ilişkin temel becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Çalışma grubu, 2 saatlik karma eğitim sınıfında yaklaşık 60 öğrenciden oluşmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğu, bazı öğrencilerin sık sık soru sorarak ve sözünü keserek dersi kontrol edecek kadar heyecanlı olmaları nedeniyle katılımcıların konuşma sürelerinin dengesiz olduğunu gözlemlemişlerdir. Bununla birlikte, Sokratik yöntem deneyiminin en ilgi çekici faydası, katılımcıların akranları tarafından verilen herhangi bir cevabı reddetme eğilimi ve katılımcıların diğer makul ve değerli soruları düşünme konusundaki güçlü kararlılığı olmuştur. Yöntemin göze çarpan diğer bir faydası, öğrencilere tartışma becerilerini, dikkatli dinlemeyi, sözlü ve sözsüz söylemin önemini öğretmesi olmuştur. Diğer yandan Sokratik yöntem; öğrencileri, önceden kabul edilen bazı varsayımları yeniden gözden geçirmek için ön bilgileri üzerinde düşünmeye ve yansıtmaya yönlendirmiştir. Öğrencilerden ve öğretmenlerden toplanan 40 yanıt ise, çoğunluğun dersten memnun kaldığını ve yöntemin okuduğunu anlama dersinde hem etkili hem de verimli olduğunu göstermiştir.

Bahtiyar (2019) tarafından yapılan doktora tezinde BİLSEM öğrencilerinin Sokratik soru sorma düzeylerinin gelişimini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kapsamında eylem araştırması kullanılmıştır. Dokuz adet beşinci sınıf öğrencisine iki etkinlik, üç video ve beş okuma parçasından oluşan 10 haftalık Sokratik sorgulama seminerleri uygulanmış ve veri çeşitlemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veriler ses kayıtları, yansıtıcı günlükler ve atölye değerlendirme formları ile kaydedilmiş, daha sonra öğrencilerle Sokratik yöntem hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin sordukları soruların 10 haftada düşükten yüksek düzeye doğru geliştiği görülmüş, tartışma konusu yaptıkları soru seçimlerinin de geliştiği belirlenmiştir. Yapılan görüşmelere göre ise öğrencilerin bilime, bilim insanlarına, bilimsel yönteme ve bilgiye yönelik görüşleri olumlu yönde gelişmiştir. Ayrıca öğrenciler Sokratik sorgulama sürecinde görüşlerini özgürce söyleyebildiklerini, önemli bilgiler edindiklerini, gelişimlerini destekleyen bilimsel bir tecrübe kazandıklarını, tartışma ortamı yaratmak için iyi bir yöntem olduğunu ve sorular oluşturularak bilimsel tartışmaların yapıldığını belirtmişlerdir.

Kanat (2020) Sokratik yönteme göre hazırlanan eğitim programının çocuklarda eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargılara etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 5-6 yaşında 15 çocuk ve iki öğretmen yer almıştır. Araştırmacı tarafından

geliştirilen Sokratik yöntem temelli eleştirel düşünme eğitim programı, haftada iki günden toplam 10 saat uygulanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada nicel veriler "Demografik Bilgi Formu" ve "Ahlaki Yargı Ölçeği"yle toplanırken, nitel veriler görüşme formu ve video kayıtlarıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre Sokratik yönteme dayanan eğitim programının, çocukların ahlaki yargı düzeylerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. İkinci olarak program çocukların eleştirel düşünme davranışlarını artırırken, eleştirel düşünmeye ilişkin olmayan davranışları azalttığı bulunmuştur. Üçüncü olarak öğretmenler, Sokratik yöntemin çocuklara etkisine ilişkin görüşlerini bilişsel ve duyuşsal açıdan olumlu değerlendirmiştir.

2.10.3. Lisansüstü Müzik Eğitiminde Sokratik Yöntemle İlgili Araştırmalar

Strand ve Larsen (2011) tarafından yapılan çalışma; müzik, müzik eğitimi hakkındaki inançlar ve öğrencilere anlamlı bir müzik eğitimi sağlamaya çalışırken mevcut sistemin yarattığı ikilemleri anlatan Sokratik diyalogu içermektedir. Çalışma, Larsen'in mevcut müzik eğitimi uygulamalarında radikal değişiklikler yapmak için tümevarımsal olarak güçlü bir argüman oluşturduğu Sokratik bir diyalog olarak yapılandırılmıştır. Bulgulara göre ortak müzik eğitimi misyonunun; müzik eğitiminde çocukların müzik yeteneklerini ve bağımsızlığını, müzik deneyimlerine olan açlığını ve müzikte başarmak istedikleri her şeyi başarma konusunda güven duygusunu geliştirmelerini desteklemek olması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca müzik eğitimcilerinin çok çeşitli, güncel ve gelişen kültürde çocuklara müzik öğretmek için pedagojik ve teorik araçları geliştirmeleri gerektiği ileri sürülmüştür. Larsen, müzik eğitimi pedagojisinin beyin, müzikal algı ve kültür hakkında bildiklerimizle ilgili olması gerektiğini savunmuştur. Diyalog boyunca vurgulanan "müziğin kalbi"nin, müzik eğitimcilerinin çocukların entelektüel gelişimi ve teknik beceri gelişiminden daha fazlasıyla, çocukların kişisel ve kültürel ihtiyaçları ile ilgili olduğu ortaya konmuştur.

Bijoch (2015) tarafından yapılan araştırmada bir Montessori müzik okuluna devam eden ve 11-14 yaş aralığında olan 41 öğrenci, bir müzik eserinin "metin" olarak kullanıldığı üç Sokratik seminere katılmışlardır. Öğrencilere bir müzik eserini dinleme ve açıklamalarla not alma süreci boyunca rehberlik edilmiştir. Müziğe açıklama eklemek için eğitimci tarafından üç farklı kılavuz sunulmuştur. İlk Sokratik seminerdeki kılavuz, üzerinde çalışılan şarkının sözlerinin çıktısının alındığı ve öğrencilere çok sayıda not almak için yeterli büyüklükteki bir kitapçıktır. İkinci Sokratik seminerdeki kılavuz, öğrencilerin ekstra açıklamalarını farklı kategorilerde düzenlemelerine yardımcı olacak sütunları içeren, böylece farklı açıklama türlerini görmelerine yardımcı olmayı, duyduklarıyla kendi analizleri veya yorumları arasındaki bağlantıyı görmelerine yardımcı olmayı hedefleyen bir materyaldir. Üçüncü Sokratik seminerdeki kılavuz ise, öğrencilerin şarkının bir öğesini ayırmasına, bu

öğeyi analiz etmesine, temayı veya mesajı çıkarmasına yardımcı olan materyaldir. Öğrenciler, müziğin temasını keşfetmeyi amaçlayan açık uçlu soru temelli tartışmalara katılmışlardır. Tartışmalar bittikten sonra öğrenciler, Sokratik seminere hazırlıkları ve katılımları hakkında derinlemesine düşünmüşlerdir. Veri toplama araçları olarak öğrencilerin aldıkları notlar, öğrenci anketleri, öğretmen gözlemleri ve öğrenci gözlemleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, müzik eserlerinin Sokratik bir seminer için başarılı bir şekilde "metin" olarak kullanılabileceği ve Sokratik seminerlerin müziği tartışmak açısından etkili bir teknik olduğunu göstermiştir.

Firrincieli (2017) Tayland'da müzik icra ettiği ve müzik öğretmeni olarak 8 yıl geçirdiği dönem sonunda, Batılı eğitim metodolojisinin Batılı olmayan ülkelerde ne kadar değerli ve verimli olduğunu sorgulamıştır. Çalışmada öğretmenin amacının öğrencilere doğru öğrenme sürecini göstermek ve onlar için müziğin farkındalığını, anlaşılmasını ve takdir edilmesini kolaylaştıracak en iyi koşulları yaratmak olduğu belirtilmiştir. Batı sanatları ve felsefesinde antik Yunan etkisinin önemi göz önünde bulundurularak Sokratik yöntemin müzik öğrenimine uygulandığı şekliyle etkinliği göstermek amaçlanmıştır. Bulgulara göre Sokratik yöntem, müzik çalışmalarına uygulanan somut bir metodolojik yaklaşım sunmuş ve güçlü şekilde verimli bir arka plan hazırladığı için özellikle batılı olmayan öğrencilere son derece yararlı ve değerli bir tür tarihsel eğitim perspektifi göstermiştir. Öğrencilerin bakış açıları sorulduğunda, en büyük engellerinin müzik öğreniminin başlangıç aşamasında olduğu fark edilmiştir. Sokratik öğretim kullanımının ciddi bir zihinsel değişim içermese, kendi içinde yeni bir yaklaşım başlatmanın bu kadar zor olmayacağı öne sürülmüştür. Bir bakıma bunun müzikal bir zorluk yerine kültürel bir sorun olduğu ifade edilmiştir. Son olarak öğrencilerin Sokratik yöntem aracılığıyla elde ettiği başarılar sıralanmıştır. Bunlar; notaların doğruluğunun ve/veya parçanın teknik yönünün, işin sadece "bazı" kısımları olduğunu fark etmeleridir. İki yönlü tartışmalar ve soru-cevap oturumundan sonra araştırma yaparak gerçekten bilmek istediklerini bulabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca tarihi çevreye, bestecinin üslubuna, müzik geleneklerine ve dönemin özelliklerine çok daha fazla ilgi ve merak duymaları sağlanmıştır.

Ezra (2019) bir dizi Sokratik yöntemle gerçekleştirilen öğretim sonucunda bir öğrencide özyeterliliği arttırmanın müzik performansına etkisini incelemiştir. Bu eğitimsel müdahale bir ortaokul öğrencisine yapılmıştır. Müdahale öncesi ve sonrası ölçümler, müzik eğitimine uygun şekilde uyarlanan Pintrich ve Groot'un Motivated Strategies for Learning Questionnaire (1990) ölçüm aracı kullanılarak yapılmıştır. Bulgulara göre Sokratik yöntem kullanılan bir öğrencide özyeterlilik düzeyinin geliştirilmesinin, müzik performansı ve uygulaması üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

2.10.4. Eleştirel Düşünmeyle ve Sorgulamayla İlgili Araştırmalar

Coşkun (2011) eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde çalgı performansına etkisini araştırmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak deneysel araştırma yapılmıştır. Araştırma örneklemi 19-23 yaş aralığında flüt ve piyano öğrencisi olan 40 katılımcıdan oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünme eğitimi verildikten sonra yapılan analizlere göre, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının arttığı belirlenmiş, kontrol grubundakilerin puanları ise sabit kalmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yapılan performans değerlendirme sınav puanlarının 64'ten 87'ye belirgin şekilde arttığı gözlemlenmiştir.

Tabak (2011) müzik eğitimi öğretmenliği okuyan 4. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 240 öğrenciye uygulanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği anketi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin yaş, cinsiyet, yaşanan yer, anne ve babalarının eğitim düzeyi, günlük televizyon izleme süresi, anne tutumu ve baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermediğini belirlemiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri gazete okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Jensen (2015) beş haftalık bir araştırmada İngilizce öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için Sokratik yöntem kullanmıştır. Yapılan araştırmada, bir ortaokulda yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi ve öğrenimi araştırılmıştır. Dil öğretmenleri sınıfta her gün öğretilen müfredatı kullanmış ve öğretime haftada en az üç kez Sokratik soru sorma ilave edilmiştir. Öğretmenler ilk olarak eleştirel düşünme becerilerini Sokratik yöntemi, Sokratik soru sormayı, Sokratik seminerleri ve genel değerlendirme ölçütlerini tanıma konusunda eğitilmişlerdir. Beş haftanın sonunda dil öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişmiş ve bu da Sokratik yöntemin İngilizce öğrenen öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olduğunu göstermiştir.

Soğukpınar (2017) müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini araştırmıştır. Tarama modeli kullanarak 57 müzik öğretmeninden Kritik Düşünme Ölçeği ile veri toplamıştır. Bulgulara göre müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet, mezun olunan orta öğretim programı, yaşanılan yer, mesleki deneyim, çalışılan kurum, izlenen televizyon programları, gazete okuma, bulmaca çözme ve spor yapma sıklığı arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer yandan öğrenim durumu, kitap okuma sıklığı, kültürel etkinliklere ve mesleki faaliyetlere katılma sıklığının arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Boa, Wattanatorn ve Tagong (2018) yaptıkları araştırmada lisans düzeyindeki işletme öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim modeli olan Harmanlanmış Sokratik Öğretim Yönteminin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Çalışmada öncelikle 371 lisans öğrencisinin varsayımları tanıma, argümanları değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi eleştirel düşünme düzeyleri belirlenmiş, ardından beş uzman yardımıyla öğretim modeli geliştirilmiştir. Bulgulara göre işletme lisans öğrencileri, eleştirel düşünme değerlendirmesinde ortalamanın altında puan aldıkları için yetersiz görülmüşlerdir. Ardından geliştirilen Sokratik öğretim modeli "odak, sözdizimi, tepki ilkeleri, sosyal sistem, destek sistemi ve uygulaması" olmak üzere altı unsurdan oluşturulmuştur. Uzmanlar, modelin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede son derece uygu" olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Öğretimin temeli beş adımdan oluşmuştur. Bunlar; grup ataması, vaka çalışmalarının analizi ve yazılması; vaka analizinin sınıfta grup olarak sunumu; sınıfta Sokratik tartışma/sorgulama; vaka çalışmasının sınıfın sosyal medya hesabında yayınlanması ve çevrimiçi Sokratik tartışma/sorgulamadır.

Mermer (2019) müzik öğretmenliği adaylarında eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zekâ ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmada farklı üniversitelerden 204 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Veri toplamak amacıyla Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâları arasında orta düzeyde ve pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünce eğiliminin; yaş, mezun olunan lise, öğretim görülen üniversite, babalarının eğitim durumu, eleştirel düşünce ve duygusal zekâya ilişkin bilgi düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Karakoç (2021) müzik eğitimi anabilim dalındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Araştırmaya katılan 161 öğrenciye Ricketts tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Bulgulara göre eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ve üniversiteye göre anlamlı farklılaştığı, çalgı türüne göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kadınların eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. "Problemleri çözmek içi fırsatlar ararım" ifadesine göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından öngörüsellik anlamlı farklılık gösterirken, diğer alt boyutlardan bilişsel olgunluk ve yenilikçilik puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Ho, Chen ve Li (2023) biyokimya laboratuvar dersinde Sokratik yönteme ve sorgulamaya dayalı çalışma kâğıtları ve öğretmen rehberliği kullanarak öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bir tıp fakültesinin ikinci sınıf öğrencileri ile

yürütülen çalışmada toplam 144 katılımcı yer almıştır. Beş farklı biyokimyasal deneyden ve üç ya da dört eleştirel düşünme sorusu içeren çalışma kâğıtlarından oluşan bir biyokimya laboratuvar kursu sırasında eleştirel düşünme konusunda bir alıştırma yapılmıştır. Daha sonra öğretmen, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini evrensel entelektüel standartlara dayalı olarak dokuz boyuta (açıklık, doğruluk, kesinlik, uygunluk, derinlik, genişlik, mantık, adalet ve anlamlılık) göre değerlendirmiştir. Bulgulara göre açıklık ve mantık boyutları, üç farklı sağlık branşındaki öğrencilerde çalışma kâğıtları ve öğretmen rehberliği aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini kolaylaştıran temel unsurlar olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, Sokratik sorgulama temelli çalışma kâğıtları aracılığıyla üstbilişsel izlemenin, öğrencileri eleştirel düşünme becerilerinin tüm boyutlarında gelişmeye teşvik ettiğini göstermiştir. Diğer yandan netlik ve mantık boyutlarının, heterojen öğrenme kalıpları ve ilerleme yolları sunduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar "algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen, insanların eylemlerinin göreceli olduğu ve yaşadıkları bağlam tarafından koşullandırılan felsefi yaklaşımdan yola çıkarak olguları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Olgubilim araştırmalarında genellikle yüz yüze görüşmeler aracılığıyla veri toplanmaktadır.

Bu çalışmada araştırmanın odak noktası, lisansüstü müzik eğitimi alan öğrenci ve öğretim üyelerinin, Sokratik yöntem ile normatiflik arasındaki ilişkiye dair kendi yaşantılarına dayanan özgün görüşlerini ve bu olgulara yükledikleri anlamları keşfetmektir. Dolayısıyla yapılan araştırma, fenomenoloji deseninin tanımına uygun bir amaca sahiptir. Elde edilen veriler, fenomenolojik yaklaşıma uygun olarak katılımcıların deneyimlerini ve bireysel algılarını derinlemesine anlamaya yöneliktir. Buradaki olgu, lisansüstü müzik eğitiminde Sokratik yöntem ve normatiflik dilemmasıdır. Çalışmada bu dilemmanın özünü; katılımcıların ders/sınıf deneyimlerinden ve algılarından hareketle ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu yönüyle çalışma, fenomenolojik araştırmanın temel kriterlerini karşılamaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan çalışma grubu; Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Müzik Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Haliç Üniversitesi, Mimar Sinan Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesinde lisansüstü müzik eğitimi veren gönüllü 15 öğretim üyesi ve 15 lisansüstü öğrenci olmak üzere toplam 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı ve kartopu örnekleme teknikleriyle seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2000) göre amaçlı örnekleme, araştırma amacını ve sorularını en iyi şekilde ele almak için "bilgi açısından zengin durumların veya olguların" derinlemesine çalışılabildiği stratejik bir örnekleme yaklaşımıdır (s.69). Bu örneklemede çalışma grubu seçimi açısından önemli olduğu düşünülen kriterler belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Görüşmeler için seçilen öğrencilerin doktora ve

yüksek lisans düzeyinde olmaları, öğretim üyelerinin de alanında belirli bir kıdeme sahip olmaları önemli kriterlerdir.

Kartopu örnekleme ise çalışma grubuna erişim kolay olmadığında, diğer katılımcılar aracılığıyla katılımcıları toplamak için kullanılabilmesidir. Daha fazla kişiyle temasa geçilerek erişilebilen kişi sayısı "kartopu" haline gelmektedir. Kartopu örneklemesi, bilinen bir kişi ağı üzerinden yapılan örneklemedir. Kartopu örneklemesi, çalışma için uygun katılımcıların bulunması zor olduğunda katılımcıları belirlemek için kullanılmaktadır (Mweshi ve Sakyi, 2020).

Nitel araştırmalarda kartopu örneklemesi, "çoğunlukla amaçlı örnekleme ile kullanılırken, bazı çalışmalarda da kota örneklemesi ile birleştirilerek kullanılmaktadır" (Parker, Scott ve Geddes, 2019, s.4). Bu yöntemde katılımcılar, belirli özelliklere sahip olmalarına veya bir grubun üyesi olmalarına göre seçilmektedir. Hedef evrenin parametreleri araştırmacı tarafından genellikle bilinmediği için olasılıklı bir örneklem oluşturmak mümkün değildir. Bu nedenle kartopu örneklemesi, seçim yanlılığı (selection bias) ve temsiliyet eksikliği gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Parker vd., 2019). Çalışmada seçim yanlılığını azaltmak amacıyla kartopu örneklemesinde başlangıç noktası olan ilk katılımcılar, mümkün olduğunca farklı özelliklere sahip kişilerden seçilmiştir. Böylece örneklemin homojenleşmesi ve belli grupların aşırı temsil edilmesi önlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda farklı üniversite, yaş, cinsiyet ve deneyim (kıdem) düzeyi gibi kriterlerde çeşitlilik sağlanmıştır. Öte yandan yalnızca tek bir kişiden kartopunu başlatmak yerine, farklı sosyal çevrelerden birden fazla kişi "ilk katılımcı" olarak seçilerek örneklemdeki çeşitlilik artırılmış ve tek bir grubun ağırlık kazanmasının önüne geçilmiştir.

Çalışma grubunda bulunan lisansüstü öğrencilere ve öğretim üyelerine ait özellikler Tablo 3 ve Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 3

Lisansüstü öğrencilere ait bireysel görüşmelerde planlama ve uygulama

Katılımcı	**Cinsiyet**	**Üniversite**	**Öğrenim Düzeyi**	**Görüşme Süresi**	**Görüşme Çıktısı**
1	Erkek	Gazi Üniversitesi	Doktora	37 dakika 12 saniye	11 sayfa
2	Kadın	Gazi Üniversitesi	Yüksek lisans	31 dakika 13 saniye	9 sayfa
3	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yüksek lisans	47 dakika 3 saniye	12 sayfa
4	Kadın	Gazi Üniversitesi	Doktora	27 dakika 58 saniye	8 sayfa

Tablo 3 *(devamı)*

Katılımcı	Cinsiyet	Üniversite	Öğrenim Düzeyi	Görüşme Süresi	Görüşme Çıktısı
5	Erkek	Dokuz Eylül Üniversitesi	Doktora	34 dakika 30 saniye	10 sayfa
6	Erkek	Gazi Üniversitesi	Doktora	36 dakika 47 saniye	11 sayfa
7	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yüksek lisans	23 dakika 25 saniye	7 sayfa
8	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yüksek lisans	33 dakika 47 saniye	9 sayfa
9	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Doktora	49 dakika 36 saniye	13 sayfa
10	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Doktora	27 dakika 4 saniye	10 sayfa
11	Erkek	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yüksek lisans	30 dakika 29 saniye	9 sayfa
12	Kadın	Gazi Üniversitesi	Yüksek lisans	33 dakika 54 saniye	11 sayfa
13	Kadın	Gazi Üniversitesi	Doktora	28 dakika 31 saniye	8 sayfa
14	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Doktora	29 dakika 23 saniye	10 sayfa
15	Erkek	Ege Üniversitesi	Doktora	25 dakika 31 saniye	8 sayfa

Araştırmaya katılan 15 öğrenciden 10'u kadın, 5'i erkek olup 8'i Dokuz Eylül Üniversitesinde, 6'sı Gazi Üniversitesinde ve 1'i de Ege Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 9'u doktora programında, 6'sı ise yüksek lisans programındadır. Lisansüstü öğrencilerle yapılan görüşmeler toplam 496 dakika (8,26 saat) ve ortalama 32,60 dakika sürmüştür. Metin haline dönüştürülen görüşme çıktıları ise toplam 146 sayfadır.

Tablo 4

Öğretim üyelerine ait bireysel görüşmelerde planlama ve uygulama

Katılımcı	Cinsiyet	Üniversite	Kıdem	Görüşme Süresi	Görüşme Çıktısı
1	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	23 yıl	45 dakika 36 saniye	13 sayfa
2	Kadın	Gazi Üniversitesi	13 yıl	38 dakika 5 saniye	12 sayfa
3	Kadın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	15 yıl	1 saat 40 dakika 52 saniye	27 sayfa
4	Erkek	Gazi Üniversitesi	15 yıl	44 dakika 39 saniye	14 sayfa
5	Erkek	Hacettepe Üniversitesi	27 yıl	1 saat 2 dakika 45 saniye	19 sayfa
6	Erkek	Haliç Üniversitesi	9 yıl	1 saat 4 dakika 40 saniye	17 sayfa
7	Kadın	Gazi Üniversitesi	12 yıl	23 dakika	7 sayfa
8	Erkek	Anadolu Üniversitesi	33 yıl	1 saat 25 dakika 12 saniye	20 sayfa
9	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	25 yıl	41 dakika 47 saniye	12 sayfa
10	Erkek	Gazi Üniversitesi	24 yıl	35 dakika 50 saniye	9 sayfa
11	Erkek	Dokuz Eylül Üniversitesi	32 yıl	47 dakika 28 saniye	15 sayfa
12	Erkek	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	20 yıl	59 dakika 30 saniye	16 sayfa
13	Kadın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	24 yıl	52 dakika	16 sayfa
14	Kadın	Gazi Üniversitesi	47 yıl	45 dakika 33 saniye	12 sayfa
15	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	22 yıl	41 dakika 27 saniye	11 sayfa

Araştırmaya katılan 15 öğretim üyesinden 8'i kadın, 7'si erkek olup 5'i Gazi Üniversitesinde, 4'ü Dokuz Eylül Üniversitesinde, 3'ü Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde, 1'i Hacettepe Üniversitesinde, 1'i Anadolu Üniversitesinde ve 1'i Haliç Üniversitesinde çalışmakta veya çalışmıştır. Katılımcılarda en düşük kıdem 9 yıl, en yükseği

ise 47 yıldır. Öğretim üyelerinin cinsiyet ve üniversite bakımından dengeli dağılım gösterdikleri söylenebilir. Öğretim üyelerinin ortalama kıdemlerinin ise yaklaşık 23 yıl olduğu belirlenmiştir. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler toplam 788,4 dakika (13,14 saat) ve ortalama 52,56 dakika sürmüştür. Metin haline dönüştürülen görüşme çıktıları ise toplam 220 sayfadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Çalışmada nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmede, araştırmacıya görüşme öncesi belirlenmiş sorular sorulmakta ve katılımcının araştırmacı tarafından belirlenen görüşme rehberi dışına çıkmasına izin verilmektedir. Böylece ihtiyaç duyulduğunda katılımcıdan deneyimleri ve görüşlerine ilişkin daha detaylı bilgi toplama olanağı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya görüşme sırasında ortaya çıkabilecek ilgili fikirleri keşfetme özerkliğini verirken, görüşmelerin konuya odaklanmış olmasını sağlamakta ve bu da değerlendirilen konuya ilişkin anlayışı daha da artırabilmektedir (Adeoye- Olatunde ve Olenik, 2021).

Veri toplama sürecinde, öncelikle çalışma grubunda yer alan katılımcılara araştırma hakkında kısa bilgi verilerek etik açıdan çalışmaya katılımları için rızaları alınmıştır. Her görüşme öncesinde katılımcılar telefon yoluyla aranarak randevu alınmış, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve daha kolay derinlemesine bilgi alınabilecek yerlerde (ev, okul, kafe) yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi görüşmelerde veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Lisansüstü öğrencilerle yapılan bir görüşme ortalama 32 dakika sürerken, öğretim üyeleriyle yapılan bir görüşme ortalama 52 dakika sürmüştür.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form; literatürde Sokratik yöntemle ilgili yapılmış araştırmalarda kullanılan açıklamalardan, veri toplama araçlarından (Fowler, 1970; Bijoch, 2015; Firrincieli, 2017; Ezra, 2019) ve araştırmacının kendi müzik deneyimlerinden yola çıkarak çoğunlukla araştırmacı tarafından oluşturulmuş görüşme formudur. Literatürden faydalanarak öğretim üyeleri için 6 soru ve lisansüstü öğrenciler için 6 soru olmak üzere toplam 12 soru hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Alanında uzman 2 müzik eğitimcisi ve 1 sanat eğitimcisinin uzman görüşüne başvurulmuş, görüşler doğrultusunda görüşme formu üzerinde gerekli öneriler ve düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna nihai şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun nihai şekli Ek 1'de sunulmuştur.

Görüşmeler öncesinde Etik Kurul izni alınmıştır. 18.12.2024 tarih ve E-67493393-302.08.01-1238829 sayılı etik kurul izin belgesi Ek 2'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları teker teker dinlenerek Microsoft Word programında yazılı hale getirilmiştir. Lisansüstü öğrenciler ve öğretim üyelerinden elde edilen ham veri dosyası toplam 366 sayfadır. Her görüşmecinin yanıtları, soru sırasına göre yazıya döküldükten sonra ortaya çıkan benzer ve farklı görüşler belirlenmiştir. Benzer görüşler aynı tema altında toplanmıştır. Toplamda ortaya çıkan temaların her biri sıralanarak tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Gerekli durumlarda farklı görüşleri vurgulamak için katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirme sağlanmıştır.

Çalışmada nitel veri analizi için sıkça kullanılan içerik analizi yapılmıştır. Bilgin (2006) içerik analizinin "okuyucunun bilgisine, sezgisine, tutumlarına, değerlerine ve referans çerçevesine bağlı, kolayca ve otomatik bir şekilde yapılmış yorumuna karşı nesnel okuma ilkeleri" sağladığını ifade etmiştir (s.1). Bilgin'e göre içerik analizinde metinlerden ortak anlamlar ve açıklamalar çıkarmak yanı sıra veri metninde görünen ve ilk bakışta algılanan içerik yerine üstü örtülü içeriklerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Creswell (2013) içerik analizinde verinin hazırlanması (metne dönüştürülen ses kayıtları), sınıflandırılması ve düzenlenmesi, daha sonra verilerin kodlanması, temalara indirgenmesi ve son olarak şekiller, tablolar ya da bir tartışma ile sunulması olmak üzere birkaç aşama olduğunu belirtmiştir.

Veriler ve bulgular, öğrenciler ve öğretim üyelerinden elde edilen bulgular olmak üzere iki ana başlık altında ve temalar şeklinde yorumlanmıştır. Ardından genel değerlendirme yapılarak hem öğrenciler hem de öğretim üyelerinde ortaya çıkan ortak temalar bir arada yorumlanmıştır. Altı soru kapsamında öğrencilerin en fazla vurguladıkları hususlar "Teori-Pratik Dengesi ve Uygulama", "Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme", "Yöntemsel Yenilikçilik/Çeşitlilik ve Felsefi Yaklaşım", "Etkileşim, Diyalog ve Grup Çalışması", "Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık" ve "Sokratik Yöntem ve Katkıları" olmak üzere altı temaya ayrılmıştır. Bu kategorilere ait alt kategoriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Lisansüstü öğrencilerin verilerinden ulaşılan kategoriler ve alt kategoriler

Kategoriler	**Alt Kategoriler**
Teorik Odaklılık	Yöntemde Geleneksellik
	Teorik Bilginin Pratiğe Aktarılamaması
	Bireysel Farklılıklara Duyarsızlık
Pratik Odaklılık	Birebir Çalışmaların Etkililiği
	Pratiğin Teoriye Üstünlüğü
Denge	Teori ve Pratiğin Bütünleşmesi
Bireyselleştirilmiş Eğitim	Bireysel Seviyeye Göre Yöntem Uyarlama
	Eksiklerin Belirlenmesi ve Kişiye Özgülük
	Repertuvar ve Materyal Seçiminde Bireysellik
Duygusal ve Deneyimsel Uyum	Duygusal Duruma Göre Yöntem Esnekliği
	Duygusal İfade ve Özgürlük
Sosyal ve İşbirlikçi Öğrenme	Grup ve Tartışma Ortamı
	Farklı Bakış Açıları ve Deneyim Paylaşımı
Yöntemsel Yenilikçilik ve Çeşitlilik	Farklı Yöntemlerin Kullanılması
	Kişisel Yöntem Seçimi ve Yöntem Çeşitliliği
	Yöntem Zenginliği ve Seçme Hakkı
Felsefi Yaklaşım	Felsefi Tutumda Farklılık ve Esneklik
	Felsefi Yaklaşımın Yaratıcılığa Etkisi
Geleneksel ve Yenilikçi Yöntemlerin Entegrasyonu	Geleneksel ve Modern Yaklaşımların Birlikteliği
	Öğretim Üyesinin Kendi Yöntemini Kullanması
Grup Çalışması	Grup Çalışmasının Öğrenmeye Katkısı
	Grup İçi Etkileşim ve Paylaşım
	Grup İçinde Farklı Bakış Açıları
Diyalog ve Tartışma	Karşılıklı Diyalog
	Tartışma Ortamı
	Diyalog Yoluyla Katılımcılık
Etkileşim	Aktif Katılım ve Söz Hakkı
	Etkileşimi Sınırlayan Faktörler
Eleştirel Düşünme	Eleştirel Bakış Açısı Kazanma
	Bilgiye Eleştirel Yaklaşım
	Soru Sorma ve Sorgulama
Yaratıcılık	Yaratıcı Düşünme ve Uygulama
	Yaratıcılığın Gelişimi ve Motive Edilmesi
	Farklılık ve Özgünlük
Eleştirel Düşünmenin ve Yaratıcılığın Birlikte Gelişimi	Bağımsız Düşünce ve Yaratıcılık
	Bireysel Gelişim
Sorgulama ve Farkındalık	Soru Sorma ve Sorgulama
	Düşünceyi Derinleştirme
Yaratıcılığın ve Potansiyelin Açığa Çıkması	Yaratıcı Düşüncenin Gelişimi
	Bireysel Potansiyelin Farkına Varılması
Esneklik ve Uyum	Dersin Akışına Katkı
	Farklı Yaklaşımlara Açıklık

Öğretim üyelerinden elde edilen bulgularda, altı sorudan ulaşılan temalar, kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler sunulmuştur. Altı soru kapsamında öğretim üyelerinin en fazla vurguladıkları hususlar "Sokratik Yöntem, Eleştirel Düşünme ve Diyalog", "Geleneksel-Yaratıcı Yöntemlerin Birlikteliği ve Yöntemsel Esneklik", "Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve

Bireyselleştirme", "Normatiflik, Kurallar ve Standartlaşma", "Yaratıcılık ve Özgünlük" ve "Bilimsel Okuryazarlık ve Akademik/Araştırmacı Gelişim" olmak üzere altı temaya ayrılmıştır. Bu kategorilere ait alt kategoriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretim üyelerinin verilerinden ulaşılan kategoriler ve alt kategoriler

Kategoriler	**Alt Kategoriler**
Sokratik Yöntem	Sorgulama ve Derinleşme
	Keşfetme ve Çıkarım
	Neden-Sonuç ve İçselleştirme
Eleştirel Düşünme	Sorgulama Becerisini Geliştirme
	Bilgiye Eleştirel Yaklaşım
Diyalog ve Etkileşim	Soru-Cevap ve Tartışma Ortamı
	Katılımcı ve Diyalog Temelli Yöntem
	Güvenli ve Cesaretlendirici Ortam
Araştırmacı ve Bağımsız Öğrenci Yetiştirmek	Araştırmacı Bilinci ve Bağımsızlık
Geleneksel Yöntemlerin Kullanımı	Geleneksel Temel ve Altyapı
Yaratıcı ve Yenilikçi Yöntemler	Modern/Yenilikçi Yaklaşımların Eklenmesi
	Güncel ve Deneysel Yöntemler
Yöntemsel Esneklik ve Hibrit Yaklaşım	Yöntemler Arası Geçiş ve Hibritlik
	Duruma Göre Yöntem Seçimi
Bireysel Yöntem Katkısı	Kendi Yöntemini Yaratma ve Esneklik
	Öğrenciye Göre Yöntem Belirleme
Bireyselleştirilmiş Eğitim	Öğrenciye Göre Yöntem Seçimi
	Öğrenmeye Göre Planlama
	Esneklik ve Bireysel Destek
Öğrenci Merkezli Yaklaşım	Aktif Katılım ve Sorumluluk Verme
	Kendi Öğrenme Sürecini Yönetme
Motivasyon ve İletişim	Bireysel Motivasyonu Destekleme
	Açık İletişim ve Geri Bildirim
Normatiflik	Normların Gerekliliği
Kurallar	Kurallara Uymanın Disipline Katkısı
	Kuralların Sınırlandırıcılığı ve Esnetilmesi
Standartlaşma	Ulusal/Uluslararası Standartlar
	Değerlendirme Ölçütlerinde Standartlaşma
Yaratıcılık	Yaratıcı Süreci Teşvik Etme
	Farklı Yaklaşımlar ve Yenilik
	Yaratıcı Potansiyeli Ortaya Çıkarma
Özgünlük	Bireysel Farklılıklara Destek
	Kendi Tarzını Bulmaya Teşvik
Yaratıcılık ve Özgünlüğün Geliştirilmesi	Özgün Çalışmalar
Bilimsel Okuryazarlık	Akademik Yazma ve Araştırma Becerisi
	Bilimsel Makale Okuma ve Eleştirel Analiz
Akademik Gelişim-Araştırmacı Gelişimi	Bağımsız Araştırmacı Yetiştirme
	Bilimsel Etik ve Sorumluluk
	Bilimsel Merak ve Sürekli Gelişim
Kaynak Kullanımı ve Literatür Takibi	Güncel Kaynak ve Literatüre Erişim
	Bilimsel Bilgiye Ulaşma Becerisi

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik (iç geçerlik veya inandırıcılık) ve güvenirlik (tutarlılık) kavramları, araştırma bulgularının güvenilirliğini ve doğrulanabilirliğini artıran temel unsurlardır. Görüşme formu, alanında uzman 2 müzik eğitimcisi ve 1 sanat eğitimcisi tarafından incelenerek geri bildirimler doğrultusunda revize edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme esnasında katılımcıları yönlendirebilecek ifadelerden kaçınılmış, açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Analiz sürecinde ortaya çıkan temalar ve kategoriler, danışman öğretim üyesi ve bir uzmanla paylaşılmış ve kategoriler ile temaların uygunluk kontrolü yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aynı kodlama rehberi kullanılarak belirli bir tutarlılık sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler, katılımcıların doğrudan alıntıları ile desteklenerek derinlemesine analiz edilmiştir.

Nitel veri analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik, farklı araştırmacıların verileri benzer biçimde kodlayıp kodlamadıklarının ölçülmesini ifade etmekte ve analiz sürecinin tutarlılığını artırmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada elde edilen veriler öncelikle araştırmacı tarafından kodlanmış, ardından bir başka alan uzmanı ile birlikte kodlama rehberi çerçevesinde yeniden incelenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum oranı, Miles ve Huberman tarafından önerilen formül kullanılarak (uyum/(uyum+uyuşmazlık)x100) hesaplanmaktadır. Çalışmada iki kodlayıcı arasındaki uyum %91.42 olarak hesaplanmıştır. %80'in üzerinde elde edilen oranlar, nitel araştırmalarda kabul gören güvenilirlik sınırının üzerindedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla yapılan kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Uyuşmazlığın mevcut olduğu ifadeler, iki kodlayıcı tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve uygun bulunan kodlamalar saptanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı; görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin planlanması, katılımcılarla iletişim kurulması, görüşmelerin yürütülmesi, uzman yardımıyla elde edilen verilerin analizinin yapılması ve raporun hazırlanmasından sorumludur. Görüşme sorularının oluşturulmasında araştırmacı, literatürdeki bilgilerden faydalanmış ve müzik eğitiminde gözlemlediği sorunları temel alınmıştır. Araştırmacının müzik eğitimi alanındaki deneyimleri, veri yorumlama sürecine katkı sağlamakla birlikte önyargı oluşturabilecek riskleri de barındırmaktadır. Bu nedenle sürekli değerlendirme ve danışman kontrolü yapılarak nesnellik korunmaya çalışılmıştır. Araştırmacı ayrıca görüşmelerden elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını katılımcılara beyan ederek araştırma etiği açısından gerekli güvenceleri sağlamıştır. Araştırmacı, analizlerin yürütülmesi sürecinde katılımcılarla yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler sağlayarak ses kayıtlarını almış, kişisel bilgisayarda bu

kayıtları metinler haline getirmiştir. Uzman yardımıyla kodlamaları tamamlayarak araştırma bulgularını raporlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bulgular bölümünde araştırma problemlerine dayanarak yapılan içerik analizinden elde edilen bulgular tablolarla sunulmuştur.

4.1. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Teori-Pratik Dengesi ve Uygulama ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Müzik öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin Teori-Pratik Dengesi ve Uygulama ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgularda ortaya çıkan kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Lisansüstü öğrencilerin müzik eğitiminde teori-pratik dengesi ve uygulamaya yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Teorik Odaklılık (f=13)	Yöntemde Geleneksellik	Ö4: "Genellikle geleneksel modelden çıkan az sayıda öğretim üyesi olduğunu düşünüyorum. Herkesin belli bir senenin öğretme tarzı, öğretme tekniği olduğunu ve bunun üzerinden devam ettiklerini açıkçası düşünüyorum öğretim üyelerinin."
		Ö7: "Teorik kısım pratiğe göre daha ağırlıklı; bazı hocalar farklı öğrenme tarzlarına duyarlı, bazıları ise tamamen geleneksel ve teorik ilerliyor."
	Teorik Bilginin Pratiğe Aktarılamaması	Ö3: "Bazı hocalarımın bana kattığı teorik bilgiyi pratiğe çevirme, bazı hocalarımın ise teorik bilgiyi teorik olarak tuttuğu yerde kalması."
		Ö10: "Teorik dersler için iyi şeyler söyleyemeyeceğim açıkçası. Biz oturup orada birkaç tane slayt okuduğumuzda o işin nasıl yapıldığını öğrenemiyoruz."
		Ö13: "Teorik bilgi pratiğe aktarılamadığında ders başarılı olmuyor; müzik alanında çeşitlendirme gerekli."
	Bireysel Farklılıklara Duyarsızlık	Ö4: "Herkesin kişiliğinin farklı ve farklı öğrenme stillerine sahip. Öğretmenlerimiz de yani eğitimciler de farklı öğrenmesine sahip. Ve kendi stillerine göre öğrenciyi öğretiyorlar aslında. Yani dediğim gibi hani çok iyi ya da çok kötü diyemem. Teoride genel olarak benimsenmiş tarz, nasıl anlatayım daha çok öğretmen merkezli."
		Ö11: "Çoğu zaman hocanın hazırladığı materyaller herkese uygun olmuyordu; kendi eksiklerimi telafi etmek için fazladan çalışma yaptım."

Tablo 7 *(devamı)*

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Pratik Odaklılık (f=14)	Birebir Çalışmaların Etkililiği	Ö1: "Bireysel piyano dersi alıyorum. Orada hocayla birebir çalıştığım için daha çok benim seviyeme göre, eksik olduğum konulara göre çalışmalar yaptırıyor."
		Ö11: "Çünkü sonuçta her öğrenci tek başına özel. Onun gereklilikleri, onun kendi ses yapısına uygun şeyleri getirebilmek çok önemli. Çünkü başka türlü bir gelişim söz konusu olamaz. Çünkü onun sesi farklı, öbürünün sesi farklı. Her seste farklı çalışma disiplini gerekiyor. Aynı zamanda o öğrencilerin algılama becerileri, bütün hepsine bağlı olarak herkese özel bir ders işlememiz gerekiyor. Bu noktada sürekli o öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik etütler, eserler bulmak durumunda kalıyorum, ya da farklı kombinasyonlar, farklı çalışma stilleri yürütmek zorunda kalabiliyorum."
	Pratik Uygulamaların Etkililiği	Ö14: "Pratiğe daha fazla yönelim olduğunu söyleyebilirim bu derslerde. ... pratik daha ağırlıklı. Kesinlikle çok daha ağırlıklı ve böyle de olması gerekiyor bence."
		Ö13: "Bunu hadi bakalım şimdi pratiğe dökelim derslerini aldım ve tüm derslerde neredeyse uygulamalı olarak aldım."
		Ö10: "Bireysel derslerde ben özellikle lisansüstü aşamada teoriye çok fazla yer verilmediğini düşünüyorum; daha çok pratikte işte şöyle olmalı şöyle olmalı..."
Denge (f=13)	Teori ve Pratiğin Birleştirilmesi	Ö2: "Dersin içeriğine göre... pratik yaptıklarımız da oluyor, daha ağırlıklı olarak teori yaptıklarımız da oluyor veya ikisini bir arada da kullandıklarımız da anladığım kadarıyla oluyor."
		Ö9: "Aslında yoruma ve yaratıcılığa daha açık derslerde bunları yapıyor. ... teori ve pratik birbirini dengeliyor. Hatta bence pratiğin ağır bastığı ve daha nitelikli öğrenmelerin oluştuğu bir süreci de geçiriyor bu derslerde."
		Ö15: "... teorik kısımları zaten ilk ders döneminde fazlasıyla ele aldı ... pratik kısmı ise tez yazım sürecinde daha çok pratik kısmıyla ilgileniyorsunuz."

Bu tema kapsamında öğrencilerin lisansüstü müzik eğitiminde teori ve pratik uygulama arasındaki dengeye yönelik görüşleri ortaya konmuştur. Katılımcılar, derslerin sadece teorik ya da pratik odaklı olmasından ziyade, iki alanın bütüncül şekilde yürütülmesinin eğitimin niteliği açısından önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Lisansüstü müzik öğrencilerinin ifadeleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular üç ana kategori ve çeşitli alt kategorilerde toplanmıştır. Bunlar teorik odaklılık, pratik odaklılık ve dengedir.

Teorik Odaklılık kategorisinde öğrenciler, yöntemde gelenekselliğin derslerde sıkça karşılaşılan bir durum olduğunu, birçok öğretim üyesinin geleneksel öğretme tarzını benimsediğini ve bunun öğrencilerin gelişimini sınırladığını belirtmişlerdir. Ayrıca teorik bilginin pratiğe aktarılamaması alt kategorisinde katılımcılar, teorik bilgilerin uygulamaya

dönüştürülmediği durumlarda öğrenme sürecinin eksik ve verimsiz olduğunu vurgulamıştır. Bireysel farklılıklara duyarsızlık kapsamında ise standart materyallerin her öğrenciye hitap etmediği ve kişisel eksiklerin telafi edilmesi gerektiği düşüncesiyle öne çıkmıştır.

Pratik Odaklılık kategorisinde birebir çalışmaların etkililiği vurgulanmıştır. Bireysel derslerde öğrencinin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde yönlendirme yapıldığı görülmüştür. Pratiğin teoriye üstünlüğü alt kategorisinde, uygulamaya ağırlık veren derslerin öğrenciler tarafından daha verimli ve motive edici bulunduğu, pratikte elde edilen kazanımların teoriye göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Denge kategorisinde derslerin içeriğine ve amacına göre teori ve pratiğin dengeli şekilde bütünleştirildiği durumların öğrenme açısından en faydalı ortamı sunduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar hem teorik bilgilerin hem de pratik uygulamaların birlikte yürütülmesiyle daha bütüncül ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını vurgulamıştır. Araştırmanın ilk temasından ulaşılan bulgular, lisansüstü müzik eğitiminde teori ve pratiğin birbirini tamamlayıcı bir şekilde ele alınmasının, öğrencilerin gelişimine önemli katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

4.2. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Müzik öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgularda ortaya çıkan kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Lisansüstü öğrencilerin öğrenci merkezli yaklaşım ve bireyselleştirmeye yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Bireyselleştirilmiş Eğitim (f=11)	Bireysel Seviyeye Göre Yöntem Uyarlama	Ö2: "Toplu derslerde kalıplaşmış yöntemlerle işleniyor; bireysel derslerde ise seviyeme göre, eksik olduğum konulara göre çalışmalar yaptırıyor. Ama toplu derslerde sınıfın seviyesi düşükse genel olarak eksik olan konu işleniyor ve o konu, öğrenciye özel bir yöntem kullanılmadan anlatılıyor. Ama bireysel derslerde daha çok öğrenci odaklı ilerleniyor."
		Ö5: "Birebir hocayla teke tek çalışıyorsun ve öğrencinin o an bir konuyu anlayabilmesi için öğretmenin yöntemlerini değiştirmesi, ona anlamlandırabilecek örnekleri çoğaltması gerekebiliyor. Bunların bazen beş tanesinden beşi de yararken bazen beşinin hiçbiri yaramayabiliyor. O nedenle tabii farklı bir yöntem uygulamaya geçilebiliyor."

Tablo 8 *(devamı)*

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Bireyselleştirilmiş Eğitim (f=11)	Eksiklerin Belirlenmesi ve Kişiye Özgülük	Ö6: "Kendimi geliştiren ve geliştirmeye meraklı ve gelişime açık biri olarak burada böyle seviyelendirebilirim..."
		Ö3: "Eksik olduğum noktalar da var ama yeterli olarak anlamında evet gayet yeterli hissediyorum çalgı manasında yani."
	Repertuvar ve Materyal Seçiminde Bireysellik	Ö8: "Kısıtlı bir repertuarım olduğunu düşünmüyorum ama bunun bence ucu bucağı yok."
Duygusal ve Deneyimsel Uyum (f=4)	Duygusal Duruma Göre Yöntem Esnekliği	Ö5: "Doktora seviyesinde uygulamalı dersler, duygu durumumuza göre teatral bir oyun sergilememiz gibi esneklik sağlıyor; her öğrencinin duygusal deneyimiyle yöntemi uyarlayabiliyoruz."
	Duygusal İfade ve Özgürlük	Ö8: "Çalgı eğitimi sürecinde kendi duygumu yansıtabildiğim, özgür olabildiğim dersler daha verimli geçiyor."
		Ö14: "Hocaların bize zaman zaman duygusal olarak da yaklaşması, kendimi daha rahat ifade etmemi sağlıyor."
Sosyal ve İşbirlikli Öğrenme (f=13)	Grup ve Tartışma Ortamı	Ö15: "Herkesin öğrenme süreci farklı. Ders almış olduğum hocalarım da [...] tartışma ortamı yaratarak birbirimizden faydalanmamızı sağlayacak şekilde bu süreci aşıyorlar."
	Farklı Bakış Açıları ve Deneyim Paylaşımı	Ö9: "Grup içi öğrenme sayesinde farklı bakış açılarını görebiliyorum ve bu bireysel gelişimime de katkı sağlıyor."

Lisansüstü müzik öğrencilerinin müzik eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşım ve bireyselleştirmeye ilişkin görüşleri kapsamında, Bireyselleştirilmiş Eğitim kategorisi altında öğrenciler, bireysel seviyeye göre yöntem uyarlamanın derslerdeki öğrenme sürecini önemli ölçüde desteklediğini belirtmiştir. Katılımcılar, birebir yapılan çalışmaların eksiklerin belirlenmesi ve kişiye özgü yaklaşımların geliştirilmesinde etkili olduğunu; ayrıca repertuvar ve materyal seçiminde bireyselliğin dikkate alınmasının, öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine uygun öğrenme ortamı sağladığını ifade etmiştir.

Duygusal ve Deneyimsel Uyum kategorisinde öğrenciler, duygu durumuna göre yöntemin esnetilmesinin ve duygusal özgürlüğün önemine dikkat çekmiştir. Derslerde, öğrencilerin duygusal deneyimlerine uygun biçimde yapılan uygulamaların hem motivasyonu hem de verimliliği artırdığı; öğretim üyelerinin empatik ve özgürlükçü yaklaşımlarının ise öğrencinin kendini daha rahat ifade etmesine olanak sağladığı vurgulanmıştır.

Sosyal ve İşbirlikçi Öğrenme kategorisinde grup ve tartışma ortamlarının sağladığı çoklu bakış açısı ve deneyim paylaşımı, öğrencilerin bireysel gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Katılımcılar, grup içi öğrenme, tartışma ve deneyim paylaşımı yoluyla farklı perspektifler kazandıklarını ve bu ortamların kişisel ilerlemelerine ciddi katkı sunduğunu belirtmiştir. Genel olarak bu temadan ulaşılan bulgular, öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların, duygusal ve sosyal boyutlarıyla birlikte ele alındığında lisansüstü müzik eğitiminde daha etkili ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturduğunu göstermektedir.

4.3. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Yöntemsel Yenilikçilik/Çeşitlilik ve Felsefi Yaklaşım ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Müzik öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin Yöntemsel Yenilikçilik/Çeşitlilik ve Felsefi Yaklaşım ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgulara ait kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Lisansüstü öğrencilerin yöntemsel yenilikler ve felsefi yaklaşımlara ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Yöntemsel Yenilikçilik ve Çeşitlilik (f=9)	Farklı Yöntemlerin Kullanılması	Ö12: "Kimisi daha sabit klasik geleneksel yöntemi destekliyorken, işte bazı hocalar Dalcroze bazısı Suzukiyi destekliyor. Herkesin farklı farklı fikirleri var."
	Kişisel Yöntem Seçimi ve Yöntem Çeşitliliği	Ö3: "Her öğretim üyesi farklı bir bakış açısı getirdi ve kendine göre bir yöntem uyguladı."
	Yöntem Zenginliği ve Seçme Hakkı	Ö8: "Aslında bana çok fazla alternatif sunuldu. Yani sadece bir yöntemi, bir öğretim üyesinin yöntemiyle ilerlemedik."
Felsefi Yaklaşım (f=7)	Felsefi Tutumda Farklılık ve Esneklik	Ö15: "Hocalarımın yaklaşımlarında farklı felsefi bakış açıları olduğunu ve bu sayede kendime ait bir yol bulduğumu düşünüyorum."
	Felsefi Yaklaşımın Yaratıcılığa Etkisi	Ö13: "Her hocanın kendi felsefesinin olması güzel; yaratıcılığı artırıyor, sınırlandırmıyor."
Geleneksel ve Yenilikçi Yöntemlerin Entegrasyonu (f=4)	Geleneksel ve Modern Yaklaşımların Birlikteliği	Ö7: "Bazen geleneksel yöntemleri, bazen ise yenilikçi uygulamaları birlikte gördük; bu da dersi daha ilginç kılıyordu."
	Öğretim Üyesinin Özgünlüğü	Ö2: "Derslerde öğretim üyeleri, kendi yöntemlerini ve yaklaşımlarını derse katıyorlardı. Bu sayede bazen klasik, bazen çağdaş yöntemler arasında geçiş olabiliyordu."

Lisansüstü müzik öğrencilerinin müzik eğitiminde yöntemsel yenilikçilik, çeşitlilik ve felsefi yaklaşımlara dair görüşleri kapsamında, Yöntemsel Yenilikçilik ve Çeşitlilik kategorisi altında katılımcılar, derslerde farklı yöntemlerin kullanılmasının kendilerine çeşitli bakış açıları kazandırdığını ve öğretim üyelerinin her birinin kendine özgü yöntemleriyle sürece katkı sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilere birden fazla alternatif ve yöntem zenginliği sunulması, sadece tek bir yaklaşım yerine kişisel seçim hakkı tanınmasının öğrenme motivasyonunu artırdığı vurgulanmıştır.

Felsefi Yaklaşım kategorisinde öğretim üyelerinin derslere farklı felsefi bakış açıları ve esnek yaklaşımlar getirmesinin öğrencilerin kendilerini bulmalarına, yaratıcı ve özgün düşünmelerine olanak sağladığı öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğretim üyelerinin kendi felsefesini derse yansıtmasının yaratıcılığı teşvik ettiğini, sınırlandırıcı olmak yerine kişisel gelişime alan tanıdığını ifade etmiştir.

Geleneksel ve Yenilikçi Yöntemlerin Entegrasyonu kategorisinde ise, öğrenciler hem geleneksel hem yenilikçi uygulamaların birlikte kullanıldığını ve bu durumun derslerin daha ilgi çekici ve verimli geçmesini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin kendi özgün yöntemlerini derste uygulaması sayesinde klasik ve çağdaş yöntemlerin arasında esnek bir geçiş sağlandığı ve öğrencilerin farklı yaklaşımlardan faydalanabildiği görülmüştür. Genel olarak bulgular, yöntemsel çeşitlilik ve felsefi esnekliğin, lisansüstü müzik eğitiminde öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir.

4.4. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Etkileşim, Diyalog ve Grup Çalışması ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Müzik öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin Etkileşim, Diyalog ve Grup Çalışması ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgularda ortaya çıkan kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Lisansüstü öğrencilerin etkileşim, diyalog ve grup çalışmasına ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Grup Çalışması (f=10)	Grup Çalışmasının Öğrenmeye Katkısı	Ö8: "Grup çalışmaları, doğaçlama, canlandırma, tiyatral şeyler yaptı. Karşılıklı diyalog zaten konuşmaya çok açık."
	Grup İçi Etkileşim ve Paylaşım	Ö1: "Bir başka dersimiz işte Türkiye'de müzik eğitimi sorunları dersiydi. Bu zaten tamamen tam anlamıyla tartışmaya, grup çalışmasına ve karşılıklı diyaloğa dönük bir dersti ve ondan dolayı en verim aldığım derslerden bir tanesi o diyebilirim."
	Grup İçinde Farklı Bakış Açıları	Ö9: "Grup içi öğrenme sayesinde farklı bakış açılarını görebiliyorum ve bu bireysel gelişimime de katkı sağlıyor."

Tablo 10 *(devamı)*

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Diyalog ve Tartışma (f=12)	Karşılıklı Diyalog	Ö1: "Karşılıklı diyaloglar zaten bu işin içerisinde tartışma olmasa olmaz. Böyle bir karşılıklı diyalog ortamı da oluyor."
	Tartışma Ortamı	Ö15: "Herkesin öğrenme süreci farklı. Ders almış olduğum hocalarım da [...] tartışma ortamı yaratarak birbirimizden faydalanmamızı sağlayacak şekilde bu süreci aşıyorlar." Ö12: "Ama hani tek derse giriyor olsam bile hocayla tartışma ortamı karşılıklı bir diyalog halinde işlediğimi hatırlıyorum, bütün derslerde hatta yani."
	Diyalog Yoluyla Katılımcılık	Ö5: "Dersler işlenirken özellikle uygulamalı bölümlerde sorulara açık ve tartışmaya dayalı bir ortam oluşturuluyordu." Ö7: "O yüzden daha böyle karşılıklı diyalog işte grup etkinliklerinin ben aslında daha fazla öğrenmeyi pekiştirdiğini düşünüyorum."
Etkileşim (f=6)	Aktif Katılım	Ö14: "Hocaların dersi işlerken öğrencilerin de derse aktif katılımını sağlaması, herkesin fikrini söylemesine olanak tanıması çok önemliydi." Ö12: "Yüksek lisansta iki üç kişilik minik minik gruplarda ya da birebir hoca ve tek başıma kaldım derslerde, kendimi ifade edebildiğimi ve bundan da rahatsızlık duymadığımı hissediyorum. … lisansüstü eğitimde daha diyalog halinde, bireysel diyalog halinde ve tartışma halinde kalabildiğimiz için bunun benim ders için katılmama da mental olarak dersi algılayışıma da olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum."
	Sınıf İklimi	Ö7: "Uygulama kısmı olsa da genelde çoğunlukla yani bizlerin bireysel çalışmalarıyla sınırlı kalıyor ama bazı derslerde tabii grup çalışmaları yaptığımız da oluyor, tartışma ortamları da oluşturuluyor ama düzenli olarak kullanılmıyor bence. … Bir de tabii ki öğrenciler arasında da yani fikir alışverişini de arttıran bir şey bence."

Lisansüstü müzik öğrencilerinin müzik eğitiminde etkileşim, diyalog ve grup çalışmasına dair görüşleri kapsamında, Grup Çalışması kategorisi altında öğrenciler, grup çalışmalarının doğaçlama, tiyatral uygulamalar ve canlandırmalar gibi etkinliklerle öğrenme sürecine katkı sağladığını vurgulamıştır. Katılımcılar, grup içi etkileşimin ve deneyim paylaşımının kişisel gelişim açısından büyük önem taşıdığını; farklı bakış açılarıyla yapılan öğrenme ortamlarının bireysel ilerlemeye de katkı sunduğunu ifade etmiştir.

Diyalog ve Tartışma kategorisinde, karşılıklı diyalog ve tartışma ortamının öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğu vurgulanmıştır. Öğrenciler, uygulamalı derslerde tartışma ve soru-cevap imkânı sunulmasının, fikir alışverişini teşvik ettiğini ve aktif katılımı artırdığını belirtmiştir. Ayrıca derslerdeki bu diyalog ortamının özgürce düşünce paylaşımına ve katılımcı öğrenme atmosferine olanak tanıdığı görülmüştür.

Sınıf İklimi kategorisinde ise öğrenciler, derslerde aktif katılım ve söz hakkı tanınmasının, herkesin fikrini ifade edebilmesinin çok değerli olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, toplu derslerde öğrenci sayısının fazlalığı gibi etkileşimi sınırlayan faktörler nedeniyle kişisel ilginin yeterince sağlanamadığına dair görüşler de dile getirilmiştir. Genel olarak bu temadan elde edilen bulgular; etkileşim, diyalog ve grup çalışmasına dayalı öğretimin, lisansüstü müzik eğitiminde hem akademik başarıyı hem de öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini güçlendirdiğini göstermektedir.

4.5. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Müzik öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgularda ortaya çıkan kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Lisansüstü öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılığa ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Eleştirel Düşünme (f=12)	Eleştirel Bakış Açısı Kazanma	Ö6: "Bu dersler gerçekten de benim eleştirel düşünme becerimi ve yaratıcılığımı artırdığını düşünüyorum."
	Bilgiye Eleştirel Yaklaşım	Ö13: "Her hocanın kendi felsefesinin olması güzel; yaratıcılığı artırıyor, sınırlandırmıyor. Eleştirel bakmayı öğreniyorsunuz."
	Soru Sorma ve Sorgulama	Ö2: "O an aklıma gelmeyen ya da bana ön planda olan sorular aklımdayken, karşıdan bana gelen bir doğru soruyla, evet bu da mantıklıymış dedirtebiliyor."
Yaratıcılık (f=13)	Yaratıcı Düşünme ve Uygulama	Ö13: "Teorik bilgi pratiğe aktarılamadığında ders başarılı olmuyor; müzik alanında çeşitlendirme gerekli."
	Yaratıcılığın Gelişimi ve Motive Edilmesi	Ö14: "Mesela yüksek lisansta da Mithat hocayla bir dersimiz vardı. Orada hani bizim yine beğenmemiz olduğunu görünce yani bir yazım üretim süreci olmuştu. Yani bir makale üretmiştik. O da güzel bir süreçti, yaratıcılığı artırma açısından çok iyi bir deneyimdi bence o."
	Farklılık ve Özgünlük	Ö9: "Fakat biz şu an bugün yaşıyoruz ve aslında özgün olarak katabileceğimiz, eksiltebileceğimiz, değiştirebileceğimiz birçok nokta olabilir. Ama öyle bir değerlendirme ölçütü sunuluyor ki nasıl çalınması gerektiği, hangi tekniğin kullanılması gerektiği çok net şeyler ve biz bunlar üzerinden bir değerlendirmeye tabi tutuluyoruz… Halbuki ben kısıtlanmaktan ziyade belki de daha özgün bir ifadeye gitmeye çalışıyorumdur. Bu nedenle değerlendirme ölçütlerinin, insan yaratıcılığını kısıtladığını düşünüyorum. Müzik eğitimi bölümlerinde. Çünkü insan daha yaratıcı ve özgün olmalıdır. Zaten konumuz müzikken bu daha da kaçınılmaz hale geliyor."

Tablo 11 *(devamı)*

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Eleştirel Düşünmenin ve Yaratıcılığın Birlikte Gelişimi (f=5)	Bağımsız Düşünce ve Yaratıcılık	Ö15: "Derslerde kendimi özgürce ifade edebildiğim zaman hem eleştirel düşüncem hem de yaratıcılığım artıyor."
	Bireysel Gelişim	Ö3: "Eksik olduğum noktalar da var ama yeterli olarak anlamında evet gayet yeterli hissediyorum çalgı manasında yani. Yaratıcılığım gelişti."

Lisansüstü müzik öğrencilerinin müzik eğitiminde eleştirel düşünme ve yaratıcılığa ilişkin görüşleri kapsamında, Eleştirel Düşünme kategorisinde öğrenciler, derslerin eleştirel bakış açısı kazanmalarını sağladığını, bilgiye eleştirel yaklaşım geliştirdiklerini ve derslerde aktif olarak soru sorup sorgulama fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Katılımcılar, öğretim üyelerinin kendi felsefesini derse yansıtmasının ve öğrencileri farklı perspektiflerle düşünmeye teşvik etmesinin, eleştirel ve analitik düşünce becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ifade etmiştir.

Yaratıcılık kategorisinde öğrenciler yaratıcı düşünme ve uygulama olanaklarının sunulduğu, yaratıcılığın motive edildiği ve bireysel farklılıkların teşvik edildiği bir eğitim ortamı yaşadıklarını aktarmıştır. Özellikle duygularını özgürce ifade edebildikleri derslerde, yaratıcılıklarındaki artışın daha belirgin olduğu, öğretim üyelerinin destekleyici yaklaşımının özgünlük ve yenilikçi fikirlerin gelişimini desteklediği vurgulanmıştır.

Eleştirel Düşünmenin ve Yaratıcılığın Birlikte Gelişimi kategorisinde ise, öğrenciler derslerde kendilerini özgürce ifade edebildiklerinde hem eleştirel düşünme hem de yaratıcılık becerilerinin eşzamanlı olarak arttığını belirtmiştir. Bu ortam, bireysel gelişim ve eksiklerin tamamlanmasında da etkili olmuş; öğrenciler kendilerini yeterli ve gelişime açık hissettiklerini, özellikle yaratıcı bakış açılarının güçlendiğini ifade etmiştir. Genel olarak bu temadan elde edilen bulgular, eleştirel düşünme ve yaratıcılığın, lisansüstü müzik eğitiminin temel çıktıları arasında yer aldığını göstermektedir. Öte yandan öğrenciye alan açan, motive eden ve farklılığı teşvik eden bir öğretim ortamının, bu iki becerinin birlikte gelişmesine olanak sağladığı belirlenmiştir.

4.6. Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Sokratik Yöntem ve Katkıları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Müzik öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin Sokratik Yöntem ve Katkıları ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgularda ortaya çıkan kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Lisansüstü öğrencilerin Sokratik yöntem ve katkılarına ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Sorgulama ve Farkındalık (f=9)	Soru Sorma ve Sorgulama	Ö10: "Yani bu tarz şeylerde evet öğretmenlerin kesinlikle daha kendilerini eleştirerek, daha ders yapma biçimlerini eleştirerek karşımdaki öğrenciye ben bunu söylüyorum ama neden söylüyorum ya da işte bu öğrenci buraya kadar gelmiş, SPSS kullanmak zorunda, matematiği iyi değil, hani bu soru neden var, yani komple sistemi de aslında bence sorgulaması gerektiği bir noktaydı o ve bunu bütün dersler için de söyleyebilirim yani herkes için herkes oturup dersiyle alakalı neyin daha iyi olabileceğini, neyi yanlış ya da neyi doğru yaptıklarını düşünüp karşıya o şekilde iletişime geçseler kesinlikle çok daha etkili dersler olacağına inanıyorum."
	Düşünceyi Derinleştirme	Ö9: "Lisansüstü derslerde birazcık daha özele iniyoruz ya. Aslında lisans döneminde yüzeysel olarak belki de aklımıza gelip öylece giden fikirleri lisansüstü derslerde birazcık daha derinlemesine düşünüyoruz. Bence bu da insanın yeni fikirler üretmesini tetikliyor."
Yaratıcılığın ve Potansiyelin Açığa Çıkması (f=5)	Yaratıcı Düşüncenin Gelişimi	Ö10: "Bu seviyeyi artırmak için eğitenlerin, yani öğretim üyelerinin Sokratik yöntem gibi alternatif bir yaklaşımı kullanmaları hakkında ne düşünürsünüz... işe yarar olabileceğini düşünüyorum."
	Bireysel Potansiyelin Farkına Varılması	Ö8: "Sokratik yöntemin bu derslerde kullanılması ile alakalı benim potansiyelimi ortaya en iyi şekilde çıkardığını düşünüyorum."
Esneklik ve Uyum (f=5)	Dersin Akışına Katkı	Ö5: "Dersin akışında bazen beklenmedik sorularla karşılaşmak, derse olan ilgimi ve katılımımı artırdı."
	Farklı Yaklaşımlara Açıklık	Ö4: "Eğitimde her zaman farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum... çünkü karşımızda farklı insanlar var."

Lisansüstü müzik öğrencilerinin müzik eğitiminde eleştirel düşünme, yaratıcılık ve Sokratik yöntemin katkılarına ilişkin görüşleri kapsamında, Sorgulama ve Farkındalık kategorisinde öğrenciler, derslerde soru sorma ve sorgulama fırsatı bularak düşünce süreçlerini derinleştirdiklerini belirtmiştir. Katılımcılar, Sokratik yöntemin özellikle kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve farklı bakış açılarıyla düşünmelerine olanak tanıdığını ifade etmiştir.

Yaratıcılığın ve Potansiyelin Açığa Çıkması kategorisinde, öğrenciler eğitmenlerin Sokratik ve alternatif yaklaşımlar kullanmasının, yaratıcı düşünceyi ve bireysel potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu

yöntemler, öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırmakta ve yaratıcılıklarını daha özgürce sergilemelerini sağlamaktadır.

Esneklik ve Uyum kategorisinde ise, ders akışında beklenmedik sorular ve farklı yöntemlerle karşılaşmanın öğrencilerin ilgi ve katılımını artırdığı vurgulanmıştır. Öğrenciler, eğitimde her zaman farklı yaklaşımların bulunmasının önemini ve bunun bireysel farklılıklara saygı açısından değerli olduğunu ifade etmiştir. Bu temadan ulaşılan bulgular, Sokratik yöntem ve sorgulama temelindeki yaklaşımların, lisansüstü müzik eğitiminde eleştirel düşünme, yaratıcılık ve esnekliğin gelişimine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur.

4.7. Öğretim Üyelerinin Sokratik Yöntem, Eleştirel Düşünme ve Diyalog ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "Öğretim üyelerinin Sokratik Yöntem, Eleştirel Düşünme ve Diyalog ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgularda ortaya çıkan kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretim üyelerinin Sokratik yöntem, eleştirel düşünme ve diyaloglara yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Sokratik Yöntem (f=13)	Sorgulama ve Derinleşme	ÖÜ1: "Sokratik yöntem öğrencinin düşünsel derinliğini geliştirmesi için kendi bilgisini sorgulaması açısından çok kıymetli." ÖÜ3: "Sadece dersi ne zaman aktif bir şekilde dinliyorlar, neyi neden yaptığımızı sorguladığımızda. … Ama soru sorduğunda bu neden var, bilim nedir ya da neden ihtiyaç duyuyoruz bilime ya da bilimsel araştırmaya niye ihtiyaç duyuyoruz? Biz müzik öğretmeni olarak araştırma yöntemlerine neden ihtiyaç duyuyoruz? İhtiyaç duyar mıyız ya da? Peki böyle bir ihtiyaç olduğunda biz bunu nerede kullanabiliriz ya da bu öğrendiğimiz bu bilgileri mesleki yaşantımızda nerede kullanabiliriz noktasında sorular yönelttiğinizde o zaman daha farklı bir etkileşim oluyor."
	Keşfetme ve Çıkarım	ÖÜ1: "Öğrenci kendi yargısını da oluşturmaya başlayacak zaten... Kendilerine ait bir fikir yok ortada." ÖÜ8: "Öğrencinin eğer kendisi bir şekilde keşfederse bu müthiş bir şeydir."
	Neden-Sonuç ve İçselleştirme	ÖÜ2: "Her şeyi çünküsüyle anlatıyorum... neden sonuç ilişkisine geliyoruz." ÖÜ3: "Neyi neden yaptıklarını ancak o şekilde içselleştirebilirler."

Tablo 13 *(devamı)*

Eleştirel Düşünme (f=10)	Sorgulama Becerisini Geliştirme	ÖÜ5: "Sorgulama becerisini geliştirmek... yirmi altı yıldır öğretmen yapan bir insan olarak... en önemli şey." ÖÜ13: "Araştıran, sorgulayan, kökeninin nedenini merak eden... öğrenciler yetiştiriyoruz."
	Bilgiye Eleştirel Yaklaşım	ÖÜ1: "...onların eleştirel düşünme yaratıcı sürecin içinde var olmaları ve tabii yanı sıra araştırma pratiği de edinecekleri bir süreç olması gerektiğini düşünüyorum."
Diyalog ve Etkileşim (f=7)	Soru-Cevap ve Tartışma Ortamı	ÖÜ3: "Soru cevap yöntemi... kesinlikle de bence yer alması gerekiyor... etkileşim halinde olmaları her anlamda gerekli." ÖÜ6: "Etkili soru olmazsa olmaz ki." ÖÜ9: "Beraber düşünüp tartışması gerekiyor."
	Katılımcı ve Diyalog Temelli Yöntem	ÖÜ2: "... ne kadar iletişim içinde götürürsek ne kadar interaktif bir şekilde götürürsek o kadar daha bilgiye ulaşacağımızı düşünüyorum." ÖÜ15: "...interaktif yani öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda ders içeriğini biraz daha serbest bırakmayı olumlu görüyorum. ...o diyalogla dersin gelişmesini destekliyorum."
	Güvenli ve Cesaretlendirici Ortam	ÖÜ3: "Sound painting'de hata diye bir şey yok. En temel özelliklerinden biri bu... yaptığın her şey kabul... Bu... inanılmaz etkileyen... dersimde de bu böyle... öğrencilerin... o güvenli ortamın mutlaka sağlanabiliyor olması gerekiyor... kimsenin kimseye... bir üstünlük taslamadan fikirlerini özgürce söyleyebiliyor olması."
Araştırmacı ve Bağımsız Öğrenci Yetiştirmek (f=3)	Araştırmacı Bilinci ve Bağımsızlık	ÖÜ11: "Doktora ise doktora eğitiminde bir araştırmacı daha doğrusu doktor nedir sorusunun cevabını verecek olursak, doktor bir danışman eşliğinde son kez bir bilimsel araştırmayı yapan, araştırma yapabilen tek başına bağımsızca bir araştırma yürütebilme yetisi kazanmış insan demektir. Ama doktora eğitiminde biz son kez bir danışman, bir danışman eşliğinde bilimsel bir çalışma yürütüyoruz. Ama doktorayı bitirdikten sonra, artık doktor unvanını aldıktan sonra bu kişi kendi alanında bilimsel bir çalışmayı yürütebilir anlamına geliyor."

Öğretim üyelerinin Sokratik yöntem, eleştirel düşünme ve diyalog yaklaşımlarına ilişkin görüşleri bütüncül olarak ele alınmıştır. Sokratik Yöntem kategorisi altında öğretim üyeleri, öğrencinin düşünsel derinliğini geliştirmek için sorgulama ve deninleşme süreçlerine vurgu yapmıştır. Keşfetme ve çıkarım alt kategorisinde, öğrencinin kendi yargılarını oluşturmasının, öğrenme sürecinin merkezine alınması gerektiği; neden-sonuç ve içselleştirme boyutunda ise yapılanların altında yatan mantığın sorgulatılmasının öğrenmeyi kalıcı kıldığı ifade edilmiştir.

Eleştirel Düşünme kategorisinde öğretim üyeleri, sorgulama becerisini geliştirmenin ve öğrencileri araştırmaya yönlendirmenin lisansüstü eğitimde temel amaçlardan biri

olduğunu belirtmiştir. Bilgiye eleştirel yaklaşım alt kategorisinde ise, öğrencilerin analitik ve eleştirel bakış açısıyla araştırma pratiği edinmelerinin, bilimsel yeterlilik açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Diyalog ve Etkileşim kategorisinde soru-cevap ve tartışma ortamlarının derslerin vazgeçilmez bir parçası olduğu, öğrencilerin aktif katılımı ve ihtiyaçları doğrultusunda ders içeriğinin şekillendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcı ve diyalog temelli yöntemlerle sağlanan etkileşimin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı; güvenli ve cesaretlendirici bir ortamın oluşturulmasının ise öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri açısından değerli olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmacı ve Bağımsız Öğrenci Yetiştirmek kategorisinde öğretim üyeleri lisansüstü düzeyde öğrencilerin bağımsız düşünce ve araştırmacı kimliklerini geliştirmelerine büyük önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaratıcı ve deneysel bir öğrenme ortamında, bilimsel etik ve sorumluluk bilinciyle yetiştirilmesinin hedeflenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde; öğretim üyelerinin sorgulamaya, eleştirel düşünmeye, diyalog ve güven ortamına öncelik verdiği ve öğrencilerin bağımsız ve araştırmacı birer birey olarak yetiştirilmesini temel bir amaç olarak gördükleri tespit edilmiştir.

4.8. Öğretim Üyelerinin Geleneksel-Yaratıcı Yöntemlerin Birlikteliği ve Yöntemsel Esneklik ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Öğretim üyelerinin Geleneksel-Yaratıcı Yöntemlerin Birlikteliği ve Yöntemsel Esneklik ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgulara ait kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretim üyelerinin geleneksel-yaratıcı yöntemlerin birlikteliği ve yöntemsel esnekliğe yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Geleneksel Yöntemlerin Kullanımı (f=4)	Geleneksel Temel ve Altyapı	ÖÜ1: "Klasik eğitim dediğimizde normatif olanı uyguluyorsunuz."
		ÖÜ6: "Geleneksel metotla başlatıp daha sonra öğrencinin yönelimine göre güncel ya da yaratıcı bir metot ekliyorum."
Yaratıcı ve Yenilikçi Yöntemler (f=5)	Modern/Yenilikçi Yaklaşımların Eklenmesi	ÖÜ2: "Yenilikçi metotları eklemeye çalışıyorum. Çağa ayak uydurmak gerekiyor."
	Güncel ve Deneysel Yöntemler	ÖÜ5: "Müzik teknolojileri, dijital uygulamalar gibi yeni yöntemler kullanıyoruz. Bunu önemli buluyorum."

Tablo 14 *(devamı)*

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Yöntemsel Esneklik ve Hibrit Yaklaşım (f=2)	Yöntemler Arası Geçiş ve Hibritlik	ÖÜ14: "Bir öğrencinin farklı gelişim süreçleri olabileceği için bazen geleneksel yöntemden çıkıp deneysel ve yenilikçi yöntemlere yönelmek gerekiyor."
	Duruma Göre Yöntem Seçimi	ÖÜ4: "Ben kişiye göre, zamana göre, döneme göre yöntem seçiyorum. Tek bir doğru yöntem yok."
Bireysel Yöntem Katkısı (f=2)	Kendi Yöntemini Yaratma ve Esneklik	ÖÜ8: "Her öğretim üyesi kendisine has yöntemler geliştiriyor. Bu çeşitlilik öğrencinin de ufkunu açıyor."
	Öğrenciye Göre Yöntem Belirleme	ÖÜ7: "Ben tamamen öğrencinin ihtiyacına ve ilgi alanına göre yöntem seçerim."

Öğretim üyelerinin geleneksel ve yaratıcı yöntemlerin birlikteliği ile yöntemsel esneklik konusundaki görüşlerine göre, Geleneksel Yöntemlerin Kullanımı kategorisinde öğretim üyeleri, klasik ve normatif eğitimin temelini oluşturan geleneksel yöntemlerin müzik eğitiminde hâlâ önemli bir altyapı sunduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, genellikle derslere geleneksel bir metotla başladıklarını ve öğrencinin yönelimine göre güncel veya yaratıcı yöntemleri sürece dâhil ettiklerini ifade etmiştir.

Yaratıcı ve Yenilikçi Yöntemler kategorisinde, çağın gerekliliklerine uygun olarak modern, yenilikçi ve deneysel yaklaşımların müzik eğitimine eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim üyeleri, dijital uygulamalar ve müzik teknolojileri gibi yeni yöntemlerin eğitimi zenginleştirdiğini ve bu çeşitliliğin öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdığını dile getirmiştir.

Yöntemsel Esneklik ve Hibrit Yaklaşım kategorisinde, öğrencilerin gelişim süreçlerinin farklılık gösterebileceğini belirten katılımcılar, yöntemler arasında geçiş yapmanın ve hibrit uygulamaların gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca ders işleyişinin zamana, kişiye ve duruma göre şekillendirilmesinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmesini sağladığı ifade edilmiştir.

Bireysel Yöntem Katkısı kategorisinde ise, öğretim üyeleri kendi bireysel deneyimlerinden ve yaklaşımlarından hareketle ders içeriklerine esneklik kazandırdıklarını, öğrenciye ve alanına göre yöntem belirlemeye özen gösterdiklerini belirtmiştir. Bu durum, her öğrencinin ilgi ve gereksinimine özel çözümler geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Genel olarak bu temadan ulaşılan bulgular, öğretim üyelerinin geleneksel ilkelerden kopmadan, ancak yenilikçi, esnek ve öğrenci odaklı bir yöntem zenginliğini tercih ettiklerini ve bunu eğitimde başarıyla kullandıklarını göstermektedir.

4.9. Öğretim Üyelerinin Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Öğretim üyelerinin Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgulara ait kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretim üyelerinin öğrenci merkezli yaklaşım ve bireyselleştirmeye yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Bireyselleştirilmiş Eğitim (f=9)	Öğrenciye Göre Yöntem Seçimi	ÖÜ3: "Ama önemli olan her öğrencinin ihtiyacına, durumuna ve farklılıklarına göre yöntemi tekrar gözden geçirmek."
	Öğrenmeye Göre Planlama	ÖÜ4: "Öğrencinin kapasitesine, öğrenme hızına göre dersin işlenişini şekillendiririm."
	Esneklik ve Bireysel Destek	ÖÜ6: "Her öğrencinin farklı gelişim süreçleri var; birine çok detaylı anlatırken diğerine daha hızlı geçebiliyorum."
Öğrenci Merkezli Yaklaşım (f=8)	Aktif Katılım ve Sorumluluk Verme	ÖÜ2: "Öğrencinin derse aktif katılımını sağlamak, onun sorumluluk almasını teşvik etmek önemli."
	Kendi Öğrenme Sürecini Yönetme	ÖÜ1: "Lisansüstünde, öğrencinin kendi öğrenme sürecine daha fazla hakim olması gerekir. Ona fırsat tanıyoruz."
Motivasyon ve İletişim (f=8)	Bireysel Motivasyonu Destekleme	ÖÜ8: "Öğrencinin motive olması için ilgi duyduğu konulara da yer vermeye çalışıyorum."
	Açık İletişim ve Geri Bildirim	ÖÜ15: "Açık iletişim ve sık geri bildirimle öğrencinin gelişimini sürekli takip etmek ve ona göre dersin seyrini değiştirmek gerekiyor."

Öğretim üyelerinin öğrenci merkezli yaklaşım ve bireyselleştirmeye dair görüşleri incelendiğinde; Bireyselleştirilmiş Eğitim, Öğrenci Merkezli Yaklaşım, Motivasyon ve İletişim olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerden Bireyselleştirilmiş Eğitim kapsamında öğrenciye göre yöntem seçimi, öğrenmeye göre planlama, esneklik ve bireysel destek alt kategorileri ön plandadır. Öğretim üyeleri, her öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilgi alanına göre yöntem belirlemenin, ders planlamasında ise öğrencinin kapasitesi ve öğrenme hızının dikkate alınmasının önemini vurgulamıştır. Katılımcılar, her öğrencinin gelişim sürecinin farklı olabileceğini ve bazı durumlarda ayrıntılı anlatımın, bazen ise hızlı ilerlemenin gerekli olabileceğini belirtmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilere bireysel destek sağlamanın ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirmenin etkili bir yoludur.

Öğrenci Merkezli Yaklaşım kategorisinde öğretim üyelerinin önceliği, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak ve sorumluluk almalarını teşvik etmektir. Özellikle lisansüstü düzeyde, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesine olanak tanıyan bir ortam yaratılması gerektiği; öğrenciye bu süreçte daha fazla inisiyatif verilmesinin, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Motivasyon ve İletişim kategorisinde, öğrencinin motive olması için ilgi duyduğu konulara yer verilmesi ve açık iletişim ile sık geri bildirim sağlanmasının gerekliliği öne çıkmıştır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin gelişimini düzenli olarak takip etmenin ve dersin seyrini öğrencinin ihtiyaçlarına göre esnetmenin, akademik ve kişisel ilerleme açısından son derece faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu temadan elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlarının öğrencinin motivasyonunu artırdığı, aktif katılımını sağladığı ve bireysel gelişimini desteklediğini göstermiştir.

4.10. Öğretim Üyelerinin Normatiflik, Kurallar ve Standartlaşma ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi "Öğretim üyelerinin Normatiflik, Kurallar ve Standartlaşma ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgulara ait kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretim üyelerinin normatiflik, kurallar ve standartlaşmaya yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Normatiflik (f=10)	Normların Gerekliliği	ÖÜ4: "Müzik kuramı, kendi kurallarını ve normlarını oluşturmuş bir alan. Bunlar öğrenciye aktarılmak zorunda."
		ÖÜ6: "Yani sadece Sokratik yöntemle bilgi veremezsiniz. Ya sadece diyalog kurarak tartışarak böyle zanaat işleri teorik meseleleri öğretemezsiniz. O yüzden orada normatiflik gerekecek. Yani orada şu şudur, bu budur. Disonanslar bunlardır, konsonanslar bunlardır, kadanslar şunlardır."
Kurallar (f=4)	Kurallara Uymanın Disipline Katkısı	ÖÜ6: "Kurallar, öğrencinin disiplini için önemli. Herkesin istediği gibi davranması beklenemez."
	Kuralların Sınırlandırıcılığı ve Esnetilmesi	ÖÜ7: "Elbette bazen kuralı esnetmek gerekebiliyor, her duruma göre katı uygulamalar faydalı olmayabilir."

Tablo 16 *(devamı)*

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Standartlaşma (f=4)	Ulusal/Uluslararası Standartlar	ÖÜ2: "Ulusal ve uluslararası standartlara uygun bir müzik eğitimi, öğrencinin evrensel düzeyde donanım kazanmasını sağlar."
	Değerlendirme Ölçütlerinde Standartlaşma	ÖÜ8: "Sınavlarda ve performans değerlendirmelerinde belli standartların olması öğrenciler için adaleti sağlar."

Öğretim üyelerinin normatiflik, kurallar ve standartlaşmaya ilişkin görüşleri kapsamında, Normatiflik kategorisinde öğretim üyeleri klasik eğitimin temelinde normatif yapıların ve standartların bulunduğunu, müzik kuramının da kendi kuralları ve normlarını oluşturduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, bu norm ve kuralların öğrencilere aktarılmasının müzik eğitiminin sürekliliği ve disiplininin sağlanması açısından zorunlu olduğunu vurgulamıştır.

Kurallar kategorisinde, kurallara uymanın öğrencinin disiplinini geliştirdiği ve eğitim ortamında düzenin sağlanmasına yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Ancak bazı durumlarda kuralların esnetilmesi gerektiği, katı uygulamaların her zaman faydalı olmadığı, esnek ve duruma uygun yaklaşımların tercih edilebileceği konusunda uzlaşma bulunmaktadır.

Standartlaşma kategorisinde ise, ulusal ve uluslararası standartlara uygun bir müzik eğitiminin öğrencilerin evrensel düzeyde donanım kazanmasına katkı sağladığı öne çıkmıştır. Diğer yandan sınavlar ve performans değerlendirmelerinde belli standartların uygulanmasının, öğrenciler açısından adaletin ve eşitliğin sağlanmasında önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Bu temadan ulaşılan bulgulara göre, öğretim üyeleri müzik eğitiminde normatif yapı ve standartların gerekliliğini kabul etmektedir. Ancak bu normatifliğin esnek ve adil bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin hem disiplinli hem de özgün bireyler olarak yetişmesine katkı sunduğu belirtilmektedir.

4.11. Öğretim Üyelerinin Yaratıcılık ve Özgünlük ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi "Öğretim üyelerinin Yaratıcılık ve Özgünlük ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgulara ait kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretim üyelerinin yaratıcılık ve özgünlüğe yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Yaratıcılık (f=13)	Yaratıcı Süreci Teşvik Etme	ÖÜ3: "Öğrencinin kendi yaratıcı süreçlerini desteklemeye çalışıyorum, özgün projeler yapmalarını teşvik ediyorum."
	Farklı Yaklaşımlar ve Yenilik	ÖÜ2: "Yaratıcı yaklaşımların ve yeniliklerin eğitime dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum."
	Yaratıcı Potansiyeli Ortaya Çıkarma	ÖÜ8: "Öğrencinin kendi potansiyelini keşfetmesi için farklı yöntemler uyguluyorum, yaratıcılığını ortaya çıkarmasını istiyorum."
Özgünlük (f=6)	Bireysel Farklılıklara Destek	ÖÜ6: "Her öğrencinin özgün bir sesinin, bir yaklaşımının olması gerektiğini düşünüyorum ve bunu desteklemeye çalışıyorum."
	Kendi Tarzını Bulmaya Teşvik	ÖÜ7: "Öğrencinin kendi yolunu bulması, kendi tarzını oluşturması için ortam yaratmak önemli."
Yaratıcılık ve Özgünlüğün Geliştirilmesi (f=2)	Özgün Çalışmalar	ÖÜ14: "Özgün ve yaratıcı çalışmaların paylaşılması hem öğrencinin hem de sınıfın genel gelişimine katkı sağlıyor."

Öğretim üyelerinin yaratıcılık ve özgünlüğe yönelik görüşleri kapsamında, Yaratıcılık kategorisinde öğretim üyeleri öğrencilerin yaratıcı süreçlerini teşvik etmeye, onları özgün projeler üretmeye yönlendirmeye büyük önem verdiklerini vurgulamıştır. Ardından yaratıcı yaklaşımlar ve yeniliklerin eğitime dahil edilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuş; farklı yöntemlerle öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarma hedeflenmiştir. Katılımcılar, her öğrencinin kendi yaratıcı kapasitesini keşfetmesi için çeşitli yöntemler uyguladıklarını ve yaratıcılığın geliştirilmesini merkeze aldıklarını belirtmiştir.

Özgünlük kategorisinde bireysel farklılıkların desteklenmesi, her öğrencinin kendine özgü bir ses ve yaklaşım geliştirmesinin önemi vurgulanmıştır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin kendi tarzlarını bulmaları için uygun ortamlar yaratmaya çalıştıklarını ve farklılıkların eğitimde bir değer olarak ele alındığını ifade etmiştir.

Yaratıcılık ve Özgünlüğün Geliştirilmesi kategorisinde, özgün ve yaratıcı çalışmaların paylaşılmasının hem öğrencinin bireysel gelişimine hem de sınıfın genel öğrenme ortamına olumlu katkı sunduğu belirtilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin müzik dersiyle ve çalgı eğitimiyle ilgili teknik bilgiler dışında özgünlük ve yaratıcılık açısından da gelişimini desteklemektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin yaratıcılık ve özgünlüğü teşvik eden, yenilikçi ve bireysel farklılıklara değer veren bir müzik eğitimi anlayışını benimsediğini göstermektedir.

4.12. Öğretim Üyelerinin Bilimsel Okuryazarlık ve Akademik/Araştırmacı Gelişimi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi "Öğretim üyelerinin Bilimsel Okuryazarlık ve Akademik/Araştırmacı Gelişimi ile ilgili görüşleri nelerdir?" hakkındaki bulgulara ait kategoriler, alt kategoriler ve örnek cümleler Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretim üyelerinin bilimsel okuryazarlık ve akademik gelişime yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Bilimsel Okuryazarlık (f=3)	Akademik Yazma ve Araştırma Becerisi	ÖÜ3: "Akademik yazım teknikleri, makale inceleme ve kaynak taraması gibi temel bilimsel becerilerin öğretilmesi gerekiyor."
	Bilimsel Makale Okuma ve Eleştirel Analiz	ÖÜ2: "Bilimsel makaleleri sadece okumak değil, onları eleştirel şekilde analiz etmek de önemli."
Akademik Gelişim-Araştırmacı Gelişimi (f=7)	Bağımsız Araştırmacı Yetiştirme	ÖÜ7: "Lisansüstünde daha da önemli çünkü biz... bağımsız düşünebilen araştırmacı bilim insanları yetiştirmeye çalışıyoruz."
	Bilimsel Etik ve Sorumluluk	ÖÜ14: "Bilimsel çalışmaların etik kurallara uygun yapılmasını ve öğrencilerin bu konuda bilinçli yetişmesini önemsiyorum."
	Bilimsel Merak ve Sürekli Gelişim	ÖÜ8: "Öğrencinin merak duygusunu canlı tutmak, araştırma isteğini sürekli teşvik etmek gerektiğine inanıyorum."
Kaynak Kullanımı ve Literatür Takibi (f=4)	Güncel Kaynak ve Literatüre Erişim	ÖÜ6: "Öğrencilerimin uluslararası literatürü takip etmesi ve güncel kaynakları kullanabilmesi için yönlendirme yapıyorum."
	Bilimsel Bilgiye Ulaşma Becerisi	ÖÜ4: "Bilgiye ulaşma yollarını öğretmek, öğrencinin araştırmacı yönünü geliştirmek açısından çok önemli."

Öğretim üyelerinin bilimsel okuryazarlık ve akademik gelişime yönelik görüşleri kapsmaında, Bilimsel Okuryazarlık kategorisinde öğretim üyeleri akademik yazma ve araştırma becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Katılımcılar, makale inceleme ve kaynak taraması gibi temel bilimsel yetkinliklerin öğrencilere öğretilmesinin bilimsel okuryazarlık açısından büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Öte yandan bilimsel makalelerin okunması yanı sıra bunların eleştirel analizinin yapılması ve tartışılmasının, öğrencilerin akademik derinliğini artırdığı öne sürülmüştür.

Akademik Gelişim ve Araştırmacı Gelişimi kategorisinde, öğretim üyeleri lisansüstü düzeyde bağımsız araştırmacı ve bilim insanı yetiştirmenin hedeflendiğini, bilimsel çalışmaların etik kurallar çerçevesinde yapılmasının ve bu bilincin öğrencilere

kazandırılmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Öğrencilerde bilimsel merakın ve sürekli gelişim hevesinin canlı tutulmasının, araştırma süreçlerinin sürdürülebilirliğine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Kaynak Kullanımı ve Literatür Takibi kategorisinde ise, öğretim üyeleri öğrencilerin güncel kaynaklara ve uluslararası literatüre erişimini teşvik ettiklerini, bilimsel bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesinin araştırmacı yönün gelişimi açısından vazgeçilmez olduğunu belirtmiştir. Genel olarak bulgular, öğretim üyelerinin bilimsel okuryazarlığı, akademik etik ve merakı, güncel literatüre erişimi ve bağımsız araştırmacı yetiştirmeyi lisansüstü müzik eğitiminin vazgeçilmez unsurları olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, lisansüstü müzik öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin görüşleri arasında da kesişimsellik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yanıtlarındaki Teori-Pratik Dengesi ve Uygulama (teorik ağırlık, pratik ağırlık, denge) ile öğretim üyelerinin yanıtlarındaki Geleneksel-Yaratıcı Yöntemlerin Birlikteliği ve Yöntemsel Esneklik (geleneksel/modern yöntemlerin birlikteliği, yöntemler arası geçiş) arasında benzerlikler tespit edilmiştir. Her iki grubun yanıtları da tek bir öğretim yöntemi yerine teori ile pratiğin dengeli, esnek ve çeşitlilik arz edecek şekilde bütünleşmesinin, eğitimin kalitesini artırdığı görüşünde birleşmektedir. Her iki grupta da yöntemlerin zamana, öğrenciye ve içeriğe göre adapte edilmesi vurgulamaktadırlar.

İkinci olarak hem öğrenciler hem de öğretim üyelerinde Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Bireyselleştirme göze çarpmaktadır. Öğrencilerin odak noktası bireyselleştirilmiş eğitim, motivasyon ve grup çalışmasyken, öğretim üyeleri bireyselleştirilmiş eğitim, öğrenciye göre öğretim yöntemi seçmek ve aktif katılımı teşvik etmek konusunda görüş bildirmişlerdir. Hem öğrenciler hem öğretim üyeleri, müzik eğitiminde öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve seviyesine uygun, öğrencinin merkezde olduğu, esnek ve kişisel yaklaşımları önemsemektedir. Öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesi ve öğrencinin aktif katılımı konusunda uzlaşma bulunmaktadır.

Üçüncü olarak öğrencilerin Yöntemsel Yenilikçilik ve Çeşitlilik / Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık ve öğretim üyelerinin Yaratıcılık ve Özgünlük/Yöntemsel Esneklik konularında ortak görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Her iki grup da yenilikçi, yaratıcı ve özgün uygulamaların, farklı yöntem ve tekniklerin eğitimde vazgeçilmez olduğunu düşünmektedir. Farklılık ve özgünlüğe değer verilmesi, öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesi, tekdüzelikten kaçınılması ortak bir vurgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dördüncü olarak öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık / Sokratik Yöntem ve Katkısına ait görüşleri ile öğretim üyelerinin Sokratik Yöntem, Eleştirel Düşünme ve Diyalog

konusunda görüşlerinin kesiştiği söylenebilir. Sorgulamaya, eleştirel düşünceye ve derinlemesine anlamaya yönelik yöntemler hem öğrenci hem öğretim üyeleri tarafından vurgulanmıştır. Sokratik yöntem veya soru-cevap, derslerde analitik düşünceyi ve yaratıcılığı geliştirmek bakımından önemli kabul edilmektedir. Ayrıca yine öğrencilerin Etkileşim, Diyalog ve Grup Çalışması (aktif katılım, grup içi öğrenme) ile öğretim üyelerinin Diyalog ve Etkileşim (katılımcı ve diyalog temelli yöntem, güvenli ortam) hususlarındaki vurgularının ortak paydada toplandığı görülmektedir. Derslerde diyalog, tartışma, grup çalışması ve güvenli öğrenme ortamı oluşturmanın, eğitimin etkililiğini artırdığını, bireysel ve sosyal gelişime katkı sağladığını belirtilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışma, lisansüstü öğrencilerin ve öğretim üyelerinin müzik eğitiminde Sokratik yöntem ve normatiflikle ilgili görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, müzik öğretmenliği lisansüstü öğrencileri müzik eğitiminde teori ve pratiğin birbirini tamamlayıcı bütünlüğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yalnızca teori veya pratik odaklı derslerin verimsiz olduğu, teorik bilginin pratiğe aktarımında yetersizliklerin ortaya çıktığı, dolayısıyla kalıcı bir öğrenme için teori ve pratik öğretimin dengeli olarak uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, lisansüstü müzik eğitiminde öğrenci odaklılık ve bireyselliğin önemli yaklaşımlar olduğu belirtilmiştir. Lisansüstü öğrencilerin bireysel seviyeleri, eksikleri ve kişisel durumlarına göre repertuvar ve materyal seçiminin gerekliliği öne çıkarılmıştır. Bu şekilde oluşturulan öğrenme ortamlarının motivasyonu, katılımı ve kişisel gelişimi artırıcı etkileri olduğu belirlenmiştir.

Yöntemsel yenilikçilik ve felsefi yaklaşımla ilgili elde edilen sonuçlara göre, müzik eğitiminde farklı yöntemlerin kullanımı ve felsefi esnekliğin öğrenci gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu yaklaşımların özgün düşünce ve yaratıcılığın gelişimini teşvik ettiği bulunmuştur. Hibrit ve esnek bir öğretim anlayışının dersleri daha ilgi çekici ve verimli kıldığı ortaya konulmuştur.

Çalışmadan ulaşılan önemli bir sonuç ise, lisansüstü müzik eğitiminde etkileşim, diyalog ve grup çalışmasının akademik başarı ve kişisel/sosyal gelişim için vazgeçilmez olduğudur. Birçok lisansüstü öğrencisi deneyim paylaşımının ve çoklu perspektiflerin değerini vurgulamıştır. Karşılıklı diyalog, tartışma ortamı ve diyalog yoluyla katılımcılık aktif öğrenme ve fikir alışverişini teşvik etmektedir. Diğer yandan kalabalık sınıfların ise bu grup etkileşimlerini sınırladığı belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme ve yaratıcılıkla ilgili sonuçlarda bunların lisansüstü müzik eğitiminin temel çıktıları olduğu ve birbirini beslediği sonucuna varılmıştır. Eleştirel bakış açısı kazanma, bilgiye eleştirel yaklaşım, soru sorma ve sorgulama sayesinde öğrencilerin analitik becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Farklılık ve özgünlüğün, yaratıcı düşünme ve uygulamanın teşvik edilmesi ile özgür ifade ortamının yaratıcılığı artırdığı ortaya çıkmıştır.

Sokratik yöntem ve katkılarına ilişkin olarak Sokratik yöntemin lisansüstü müzik eğitiminde sorgulama, farkındalık, yaratıcılık ve potansiyelin açığa çıkmasına önemli katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Soru sorma ve sorgulama ile düşünceyi derinleştirmeye yönelik ders işleyişinin, öğrencilerin düşünme süreçlerini zenginleştirmesi beklenmektedir. Yaratıcı düşüncenin gelişimi ve bireysel potansiyelin farkına varılması, Sokratik yöntemin kişisel becerilerin keşfi ve yaratıcı ifadeyi desteklediğini göstermiştir. Dersin akışına katkı ve farklı yaklaşımlara açıklık sayesinde beklenmeyen soruların ve alternatif yöntemlerin esneklik sağladığı ve öğrenmeyi dinamikleştirdiği görülmüştür.

Öğretim üyelerinin görüşlerinden ulaşılan sonuçlara göre, Sokratik yöntemin öğrencinin düşünce derinliğini artırmak, kendi yargılarını oluşturmasını sağlamak ve öğrenmeyi içselleştirmek için gerekli olduğu belirlenmiştir. Öğretim üyelerine göre mevcut bilgilere eleştirel yaklaşılması ve sorgulama becerisi, lisansüstü eğitimin temel amaçlarındandır. Ayrıca soru-cevaplarla ve tartışma ortamı yaratarak katılımcıların diyaloglarla derse katılması vurgulanmış, öğrencinin cesaretli ve güvende hissedeceği ortama ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu yaklaşımlar, araştırmacı ve bağımsız öğrenci yetiştirmek hedefine hizmet etmektedir.

Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri de öğretim üyelerinin müzik eğitiminde geleneksel yöntemlerin sağlam bir altyapı sunduğunu kabul etmeleriyle birlikte, yenilikçi yaklaşımları, güncel ve deneysel yöntemleri kullanmanın gerekliliğine inanmalarıdır. Sonuç olarak yöntemsel esneklik ve hibritlik ile duruma göre yöntem seçimi vurgulanmıştır. Kendi yöntemini yaratma ve esneklik ve öğrenciye göre yöntem belirleme, öğretim üyelerinin öğrenci ihtiyaçlarına ve kendi uzmanlıklarına göre esnek ve kişiselleştirilmiş bir öğretim anlayışını benimsediğini göstermektedir.

Öğretim üyelerinin de öğrencilere benzer biçimde lisansüstü müzik eğitiminde öğrenci merkezli ve bireyselleştirilen yaklaşımları temel aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere göre öğretim yönteminin seçilmesi ve öğrenmenin ilerleyişine göre planlama yapılması, her öğrencinin kapasitesinin, hızının ve ihtiyaçlarının doğrultusunda öğretimin tasarlandığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilere sorumluluk vererek ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine izin verilerek bağımsızlığı teşvik etme hedefi göze çarpmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bir başka sonuca göre, öğretim üyelerinin müzik eğitiminde normatif yapıların ve kuralların disiplin sağlamadaki rolünü kabul ettiği, ancak normatifliğe katı biçimde uymak yerine esnekliğe değer verdikleri belirlenmiştir. Ulusal/Uluslararası Standartlara uyum ve Değerlendirme Ölçütlerinde Standartlaşma sayesinde müzik derslerinde adil değerlendirmenin önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak normatiflik ve standartların varlığı

kabul edilmekle birlikte, bunların esnek, adil ve öğrenci gelişimini destekleyici bir şekilde uygulanması gerektiği ortaya konmuştur.

Öğretim üyelerinin lisansüstü müzik eğitiminde öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik ederek potansiyellerini ortaya çıkarma, farklı yaklaşım ve yenilikleri keşfetme hedeflerini benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Bireysel farklılıklara destek vermek ve öğrencilerin kendi tarzını bulmaya teşvik etmek, her öğrencinin özgün bir sanatsal ifade ve yaklaşım geliştirmesinin değerli görüldüğünü göstermektedir. Özgün çalışmaların teşvik edilmesi ve paylaşımının da hem bireysel hem de topluluk gelişimine katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Bilimsel okuryazarlık ve akademik gelişime yönelik sonuçlar, öğretim üyelerinin lisansüstü müzik eğitiminin merkezine akademik yazma, kaynak tarama, eleştirel makale analizi ve araştırmacı kimliğinin gelişimini yerleştirdiğini göstermektedir. Buna göre bağımsız araştırmacı yetiştirme, bilimsel etik ve sorumluluk bilinci kazandırma ve bilimsel merak ve sürekli gelişimi teşvik etme lisansüstü eğitimde temel hedeflerdir. Güncel kaynak ve literatüre erişim sağlama ve bilimsel bilgiye ulaşma becerisi kazandırma, öğrencilerin evrensel bilgi üretim sürecine etkin katılımı için vazgeçilmez görülmektedir. Sonuç olarak bu görüşler, lisansüstü eğitimin özünün bağımsız, etik ve sürekli öğrenen araştırmacılar yetiştirmek olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Tartışma ve Öneriler

Müzik öğretmeni yetiştirme programlarında teori ve pratiğin bütünleştirilmesi gerektiği literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Araştırmalara göre müzik eğitimi alanında teori–pratik ayrımı, performansa dayalı müzik becerileri (uygulama) ile pedagojik kuramlar (teori) arasında bir dengesizliğe yol açabilmektedir (Regelski, 2005; Zhang, Leung ve Yang, 2023). Bu durum, pedagojik yeniliklerin uygulanmasını zorlaştırarak mevcut uygulamaların tekrarına yol açabilmektedir. Genel öğretmen eğitimi literatürü de benzer şekilde, öğretmen yetiştirmede kuramsal bilgilere aşırı odaklanıp bunları uygulamaya aktarmada yetersiz kalmanın bir sorun olduğunu belirtmektedir. Örneğin Cochran-Smith vd. (2015), öğretmen eğitiminde salt akademik araştırmalara fazlaca ağırlık verildiğini, halbuki öğretmen adaylarına teori ile pratiği birleştiren bir bilgi temeli sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Nitekim Freire'nin eğitim felsefesinde de "praksis" kavramı, düşünce ve eylemin birliği olarak tanımlanmaktadır. Burada teori ve pratiğin diyalektik bir ilişki içinde olması, bireyin dünyayı dönüştürücü eylemlere girişebilmesi için elzem görülmektedir (Freire, 1972'den aktaran: Christophersen vd., 2023). Öte yandan, yapılan araştırmalarda teorik bilgi sunmak yerine Sokratik yöntem gibi diyalog yoluyla ilerleyen yaklaşımların bilgi edinimi ve farklı perspektifler kazanımı açısından etkili olduğu tespit edilmiştir (Dadı, 2013; Acim, 2018). Bu

bağlamda lisansüstü müzik eğitiminde teori-pratik dengesini kurmaya yönelik çabalar, öğrencilerin edindikleri kuramsal bilgileri uygulamada kullanabilme becerilerini geliştirmek açısından önemlidir.

Müzik eğitiminde standartlaşmanın tipik örnekleri, nota okuma kurallarının katı uygulanması, sınav odaklı repertuvar ezberletilmesi, performans değerlendirmelerinin tek tip kriterlere göre yapılması şeklinde ortaya çıkmaktadır. ABD'deki okulların orkestralarından örnek veren Dougherty (2025), okul müzik programlarının sanat sevgisi aşılamaktan çıkıp notlandırma ölçütleri, yarışma skorları ve "teste yönelik öğretme" mantığı ile yönetildiğini, öğrencilerin müziği bir keşif alanı yerine, kriterleri karşılamaları gereken bir görev olarak görmeye başladıklarını belirtmektedir. Bu tür bir standartlaştırılmış yaklaşım sonucu öğrencilerin "notaları doğru çalmaya odaklanıp müziğin ruhunu kaçırdıkları" eleştirisi getirilmiştir. Öğretim üyeleri de benzer şekilde, eğer eğitim sistemi müzikte başarıyı sadece ölçülebilir teknik yeterliklerle tanımlarsa, öğrencilerin risk almaktan ve özgün denemeler yapmaktan çekineceğini vurgulamaktadır. Nitekim bir müzik eğitimcisi, sınavda yüksek puan almak için öğrencilerine "fazla rubato yapmamalarını, metronomu asla bırakmamalarını" öğütleyen bir şef örneğini aktararak bu yaklaşımın müzikal anlatımı nasıl körelttiğini eleştirmiştir (Dougherty, 2025). Bu literatür örneğinin, çalışmamızın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Yapılan araştırmada hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler, müzik eğitiminde katı standartlara dayalı sınav odaklı yaklaşımın benzer şekilde yaratıcılığı ve müzikal ifade özgürlüğünü kısıtladığını ifade etmişlerdir. Özellikle lisansüstü düzeyde repertuvar seçiminden performans değerlendirmelerine kadar pek çok uygulamada öğrencilerin teknik doğruluk ve belirlenmiş kriterlere uygunluk üzerinden değerlendirildiği, ancak bu durumun bireysel yorum, risk alma ve özgünlük gibi sanatsal gelişimi ikinci plana atabildiği görülmüştür. Bu bulgular, Dougherty'nin (2025) vurguladığı gibi, müzik eğitiminin ruhunu ve sanatsal anlamını yalnızca teknik başarıya ve ölçülebilir kriterlere indirgemenin hem eğitim sürecini mekanikleştirdiğini hem de öğrencilerin yaratıcı potansiyelini körelttiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, yapılan tez çalışması yalnızca bu eleştiriyi doğrulamakla kalmamakta, aynı zamanda müzik eğitiminde daha esnek, öğrencinin bireysel gelişimini ve yaratıcılığını destekleyen, teknik standartlar ile sanatsal ifade arasındaki dengeyi gözeten bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu da göstermektedir. Bu doğrultuda, müzik öğretmeni yetiştirme programlarının yalnızca standart teknik ölçütlere değil, aynı zamanda yaratıcı denemelere ve öğrenciye özgü müzikal anlatıma da alan açması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimde öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenme sürecinin öğrencilerin ilgi, yetenek, gereksinim ve deneyimlerine göre şekillendirilmesini ifade etmektedir. Literatürde müzik

eğitimi ortamlarında öğrenciyi merkeze alan ve öğrenmeyi bireyselleştiren uygulamaların verimliliği desteklenmektedir. Nitel bir çalışmada, müzik öğretmenliği programındaki derslerin diyaloğa dayalı ve öğrencilerin aktif katılımına açık bir projeyle yeniden tasarlanması sonucu öğrencilerin kendi müzikal kimliklerini özgürce ifade etme, müzik yapma süreçlerine etkin katılma ve farklı kültürel mirasları bir arada deneyimleme fırsatı buldukları gösterilmiştir (Tuncer-Boon, 2023). Bu çalışmada öğrenci odaklı ve diyalog temelli müzik eğitiminin topluluk deneyimini ve yaratıcı potansiyeli olumlu etkilediği görülmüştür. Freire'nin eleştirel pedagoji yaklaşımına göre, geleneksel bankacı eğitim modeli eleştirilerek öğrencinin pasif olarak bilgi edinme rolünden öğrenme sürecinin öznesi haline getirilmesi gerektiği öne sürülmektedir. Freire'ye göre öğretmen, mutlak bilgiyi aktaran kişi olmaktan ziyade monolog yerine diyalog aracılığıyla her bir öğrenciyi kendi öğrenmesinde etkin kılan bir yöntem benimsemelidir (Aydın ve Akto, 2021). Benzer biçimde Firrincieli (2017), müzik eğitiminde eğitimcilerin öğrencilere doğru yolu göstermek, müziğin farkındalığını ve anlaşılırlığını kolaylaştıracak öğretim ortamını yaratmakla sorumlu olduklarını ifade etmektedir. Bu görüşler, bu çalışmada ortaya çıkan öğrenci temelli ve bireyselleştirilmiş eğitimi desteklemektedir. Nitekim bazı eğitimciler de "öğrencilerin yeteneğine göre öğrenci merkezli müzik eğitimi verilmelidir" diyerek her öğrencinin potansiyeline uygun öğretim stratejileri geliştirilmesini önermektedirler (Umuzdaş ve Işıldak, 2019). Diğer yandan Strand ve Larsen (2011) müzik eğitiminin, öğrencilerin entelektüel gelişimi ve teknik beceri gelişimini yanı sıra bireysel ve kültürel ihtiyaçları ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Müzik eğitiminde kullanılan yöntemlerin yenilikçi ve çeşitli olması, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine hitap etmesi açısından değer taşımaktadır. Araştırmalar, geleneksel kalıplara sıkışmış tekdüze öğretim anlayışının müzik öğretmeni yetiştirmede yaygın olduğunu ve bunun değişime direnç yarattığını belirtmektedir. Özellikle müzik öğretmenliğinde gelenekselliğin etkisiyle teorik müzik bilgisine yüksek düzeyde odaklanan programlar, pedagojik açıdan esnek ve yaratıcı yaklaşımların önünü kapatarak geçmişin aynen sürdürülmesine yol açabilmektedir. Bu duruma karşı, literatürde yöntemsel çeşitlilik ve yenilikçiliğin önemi vurgulanmaktadır (Ferm-Thorgersen, Johansen ve Juntunen, 2016). Christophersen vd. (2023) Norveç'te yürütülen FUTURED projesi kapsamında müzik öğretmenliği eğitiminde yeni pedagojik yaklaşımlar ve alternatif uygulamalar deneyerek değerler ve gelenekler, eğitim uygulamaları ve programlar gibi boyutlarda değişimin gerekliliğini öne sürmüşlerdir. Böylece müzik öğretmenliği programlarında öğrenci katılımı, eleştirel yansıtma ve toplumsal ihtiyaçlara duyarlılık gibi yenilikçi unsurların gerekliliği ortaya konulmuştur. Öte yandan, eğitimde felsefi yaklaşımın sağlam olması da yöntemsel

yenilikçiliği desteklemektedir. Yazıcı (2015) müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda felsefe dersine yer verilmemesini önemli bir eksiklik olarak belirleyerek felsefi temeli olmayan bir müzik öğretmeninin, öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi becerileri yeterince geliştiremeyeceğini vurgulamıştır.

Çalışmadan ulaşılan sonuçlar, etkileşimli ve diyaloga dayalı öğrenmenin müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olduğunu göstermiştir. Araştırmalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif etkileşim içinde olmalarının, birlikte tartışma ve grup çalışması yapmalarının, hem bilişsel hem sosyal öğrenmeyi geliştirdiğini göstermektedir (Lambright, 1995; Oradee, 2012; Bijoch, 2015; Delić ve Bećirović, 2016). Bu bulguya destek olarak Tuncer-Boon'un (2023) araştırmasında, lisans öğrencilerinin müzik tarihine ilişkin derslerinde formal ve informel öğrenme süreçlerini diyalog temelli yaratıcı bir projeyle deneyimlemeleri sağlanmıştır. Diyalog temelli proje sonucunda, öğrencilerin farklı kültürel özelliklerinden gelen müzikal mirası paylaşarak birleştirdikleri, müziği kolektif bir deneyim olarak yaşadıkları ve özgüvenle fikirlerini ifade ettikleri belirtilmiştir. Firrincieli (2017) diyalogların hem öğrenci hem öğretmenin birbirinden öğrenmesine imkan tanıyan çift yönlü bir süreç olduğunu belirtmektedir. Buna uygun olarak Sokratik yöntem de özünde öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılan diyaloglarla ilerlemekte; öğretmen mutlak bilgi veren değil, doğru soruları sorarak öğrencilerin düşünmesini sağlayan bir kolaylaştırıcı rolündedir (Schiller, 2008; Candiotto, 2013). Bu yöntem, sınıfta herkesin düşüncesini ortaya koymasına ve birbirinin fikrine yanıt vererek derinleşmesine imkan tanıdığı için grup tartışması ve etkileşim adına güçlü bir araçtır. Nitekim Hlinak (2014) modern Sokratik yöntemin, akranlar arası tartışma ve işbirlikli öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin farklı bakış açılarını görmelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini teşvik ettiğini belirtmektedir. Buradan hareketle grup çalışmasının da müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Gerek topluluk çalışmaları gerek küçük grup proje ve tartışmaları; öğrencilerin birlikte müzik yapma, iletişim kurma ve takım halinde problem çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin hem akademik olarak hem de sosyal-duygusal olarak daha fazla gelişim gösterdiğini, müzik gibi uygulamalı bir alanda etkileşim içinde öğrenmenin motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur (Tekin-Gürgen, 2006; Tuncer-Boon, 2023).

Eleştirel düşünmeyi geliştirmede Sokratik diyalog gibi yöntemlerin özel bir yeri olduğu belirlenmiştir. Sokratik yöntem, öğrencilerin sürekli soru sormasını ve kendi mantıksal çıkarımlarını sorgulamasını teşvik eden yapısıyla eleştirel düşünme becerilerini güçlendirme potansiyeline sahiptir (Tredway, 1995; Coke, 2008). Delić ve Bećirović (2016) yaptıkları

çalışmada, Sokratik sorgulama sürecinde öğretmenin sorduğu sorular aracılığıyla öğrencilerin mevcut bilgilerinin ve varsayımlarının sınandığını; bu sayede onların düşüncelerini yeniden organize ederek eleştirel bir bakış açısı geliştirdiklerini göstermiştir. Benzer şekilde Hlinak (2014) da Sokratik yöntemin öğrencileri derinlemesine katılıma zorlayarak argümanları kapsamlı analiz etmeye, varsayımları sorgulamaya ve kendi fikirlerini savunacak argümanlar geliştirmeye yönelttiğini, tüm bunların eleştirel düşünmeyi pekiştirdiğini ifade etmiştir. Yaratıcılık boyutunda ise öğrenci merkezli ve keşif temelli yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Öğrencilerin özgürce deneyerek, hata yapma riskini göze alarak ve hayal güçlerini kullanarak öğrendikleri ortamlar yaratıcılığı tetikler. Nitekim yapılan bir çalışmada, diyaloğa ve öğrenci inisiyatifine dayalı yaratıcı bir proje deneyimi sonrasında öğrencilerin müzikal ifade becerilerinin ve yaratıcılık özgüvenlerinin belirgin biçimde arttığı bulunmuştur (Tuncer-Boon, 2023). Burada ayrıca müzik eğitimcilerinin de yaratıcı düşünme ve eleştirel bakış açısına sahip olmalarının, bu becerileri öğrencilerine kazandırabilmeleri için önemli olduğu belirtilmelidir. Yaratıcılık eğitimiyle ilgil olarak öğretmen adaylarına hizmet öncesinde yaratıcı pedagojik bilgi ve stratejiler kazandırmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Örneğin 2024 yılında yapılan bir çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının "yaratıcı müzik öğretimi" kavrayışlarının bir dönemlik özel bir didaktik ders sürecinde geliştirilmeye çalışıldığı rapor edilmiştir. Bu süreçte doğaçlama, besteleme gibi yaratıcı etkinliklerin müfredatta yer almasına rağmen, öğretmen adaylarının bunları uygulamaya dönük kavramsal bilgilerinin genellikle örtük kaldığı, ancak kendi yaratıcılıklarını keşfetmelerinin öğretimde yaratıcılığı geliştirmek için önemli olduğu belirtilmiştir (Chatelain vd., 2024).

Son olarak araştırmanın bulguları, lisansüstü müzik eğitiminde normatifliğin hem kaçınılmaz bir gerçeklik hem de çeşitli dilemmalar yarattığını ortaya koymaktadır. Sokratik yöntemin benimsenmesi mevcut normatif yapıyla bir dilemma (ikilem) yaratmaktadır. Bir yanda, yıllardır süregelen kurallara dayalı, teori ağırlıklı ve öğretmen merkezli bir eğitim kültürü; diğer yanda, sorgulamaya dayalı esnek bir öğrenme yaklaşımı bulunmaktadır. Tez bulgularına göre öğretim üyeleri de bu ikilemin farkındadır. Normatif kurallar tamamen kaldırıldığında "belirsizlik yaratabileceği", sistemin kontrolünün zorlaşacağı dile getirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar, teori ile pratik arasında bir dengenin kurulması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, belirli kural ve standartların özellikle teorik müzik derslerinde (örneğin armoni, solfej, analiz, müzik tarihi) önemli olduğunu, ancak bu normatif çerçevenin bireysel yaratıcılık ve özgünlük üzerinde sınırlayıcı etki doğurduğunu belirtmiştir. Nitekim öğretim üyeleri, müzik eğitiminin tarihsel olarak "doğru" ve "yanlış"ların net

çizgilerle ayrıldığı, belli bir icra standardının ön planda tutulduğu bir alan olduğunu, bu yüzden öğrencilerin öncelikle belirli teknik ve teorik normlara hâkim olması beklentisinin doğal olduğunu ifade etmişlerdir. Regelski (2005) ve Tuncer-Boon (2023) gibi araştırmacılar, müzik öğretmeni yetiştirme programlarında teori ve pratik bütünleşmesinin, hem teknik yetkinliği hem de yaratıcı/eleştirel düşünceyi destekleyeceğini belirtmektedir. Yapılan çalışmada da katılımcıların büyük çoğunluğu, normatif kuralların tamamen terk edilmesinin riskli olacağını ancak esnetilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.

Normatif yaklaşım müzik eğitiminde belirli kural ve standartlara bağlı, olması gerekene vurgu yapan bir öğretim biçimini ifade etmektedir. Geleneksel (klasik) müzik eğitimi genellikle katı bir disiplin, yoğun kuramsal bilgi ve teknik beceri eğitimi üzerine kuruludur. Bu yaklaşımın avantajı, öğrencilere sağlam bir temel ve düzenli bir öğretim süreci sunmasıdır. Nitekim bu araştırmaya katılan öğretim üyeleri de klasik müzik eğitiminde normlar ve standartların önemli olduğunu, müzik kuramının kendi norm ve kuralları olduğunu ve bunların öğrenciye mutlaka aktarılması gerektiğini vurgulamıştır. Normatif kuralların varlığı, eğitim ortamında disiplin ve düzen sağlamaya yardımcı olabilir. Örneğin, sınav ve performans değerlendirmelerinde belirli standartların uygulanması öğrenciler açısından adalet ve eşitlik duygusunu pekiştirebilir. Bu bulgular, literatürde belirtilen "geleneksel müzik eğitiminde teknik yeterlik kazandırmaya odaklanma" düşüncesiyle uyumludur (Burnard, 2014). Gerçekten de, geleneksel yaklaşım katı çalışma rutinleri ve klasik formlara bağlılığı sayesinde teknik becerileri geliştirmede etkilidir.

Bununla birlikte normatif yaklaşımın belirgin dezavantajları da ortaya çıkmaktadır. Aşırı yapılandırılmış ve öğretmen merkezli bir eğitim, öğrencilerin bireysel yaratıcılığını ve ifade özgürlüğünü sınırlayabilir. Her öğrenciden aynı standartlara uyması beklendiğinde, öğrencilerin kendi müzikal kimliklerini geliştirmeleri zorlaşmakta, öğrenciler sadece doğru kabul edilen tek bir biçime ulaşmaya çalışırken kendi ifade ve tarzlarını geri planda tutmak zorunda kalabilmektedir. Nitekim tez bulgularında lisansüstü öğrenciler, pek çok dersin geleneksel ve kuramsal ağırlıklı yürütüldüğünü, öğretim üyelerinin çoğunun öğretme tarzında yenilikten ziyade alışıldık yöntemlere bağlı kaldığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin gelişimini sınırlandırmakta; kuramsal bilginin pratiğe aktarılamaması da öğrenme verimini düşürmektedir. Literatürde de geleneksel öğretmen merkezli yöntemin, öğrenciyi edilgen konumda bırakıp tüm konuları öğretmenin belirlediği ve öğrencinin ilgi ve yaratıcılığına çok az yer tanıdığı belirtilmiştir (Sukvijit, 2009; Lancaster, 2017; Ghafar, 2023). Özetle, aşırı normatif ve öğretmen merkezli bir yaklaşım öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve müzikal yaratıcılığını olumsuz etkileyebilir.

Literatürde bazı çalışmalarda (Allsup ve Westerlund, 2012) ise normatif yapının, modern müzik eğitiminde daha geri plana atılması gerektiği savunulurken, çalışmamızda katılımcılar bunu tamamen reddetmekten ziyade "dönüştürmek" ve "bireyselleştirmek" gerektiğini önermektedir. Özellikle öğretim üyeleri, müzikte belirli kuralların bir "başlangıç noktası" olduğunu ancak yüksek lisans ve doktora düzeyinde eleştirel yaratıcılığın teşvik edilmesinin şart olduğunu savunmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarından hareketle uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Müzik eğitim müfredatı bakımından lisansüstü müzik öğretmenliği programlarında ders içeriklerinin Sokratik yöntemin unsurları olan sorgulama, soru-cevap, tartışma ve diyaloglarla desteklenmesi, bu tekniklerin derslere aktif olarak entegrasyonu önerilmektedir. Ayrıca belirli eğitim-öğretim dönemlerinde belirli sınıflara bu yöntemin etkililiğini ölçmek için pilot uygulamalar yapılması önerilmektedir. Bu yöntemin öğrencilerde eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.
- Lisansüstü müzik programlarının içeriklerinde teori ve pratiğe öğrenci gereksinimlerine uygun ve dengeli biçimde yer verilmelidir. Öğrencilerin kuramsal bilgi dışında uygulamalı deneyimlerle de desteklenmesi öğrenmede kalıcılığı artırmayı sağlayabilir.
- Her öğrencinin öğrenme tarzı ve ihtiyacına uygun bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Böylece öğrencilerin yaratıcılıkları ve özgün müzisyen kimlikleri desteklenerek normatif yaklaşımların sınırlayıcılığı azaltılacaktır.
- Akademik araştırmalar ve yayınlara yönelik olarak gelecek çalışmalarda, tezde ortaya çıkan temalara yönelik olarak farklı üniversitelerden lisansüstü öğrencilerle ve öğretim üyeleriyle karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, müzik eğitiminde uygulanan pratik ve normatif yaklaşımların farklılıklarının ortaya konulmasını sağlayacaktır.
- Nitel çalışmalar dışında Sokratik yöntem ve normatiflikle ilgili nicel ölçüm araçları geliştirmek ve karma çalışmalar yapılarak nitel bulguların desteklenip desteklenmediğini belirlemek önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acim, R. (2018). The Socratic method of instruction: An experience with a reading comprehension course. *Journal of Educational Research and Practice, 8*(1), 41-53.

Adeoye- Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi- structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, *4*(10), 1358-1367.

Adib-Hajbaghery, M., & Aghajani, M. (2011). Traditional lectures, socratic method and student lectures: Which one do the students prefer?. *WebmedCentral Medical Education, 2*(3), WMC001746.

Ahrensdorf, P. J. (1989). *Socrates 'defense of the philosophic life in Plato's "Phaedo"*. Doctoral dissertation, The University of Chicago.

Akhmedov, B. A. (2023). Socratic methods in education based on conflict dialogue. *Sciental Journal of Education Humanities and Social Sciences, 1*(3), 1-7.

Akhmedov, B. A., Makhmudova, D. M., & Akhmedjonov, D. G. (2024). Using the Socrates method in improving the quality of education in pedagogical universities. *Sciental Journal of Education Humanities and Social Sciences*, *2*(1), 16-24.

Alkın-Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 192-206.

Allsup, R. E., & Westerlund, H. (2012). Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 11*(1), 124-148.

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi. (2024). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı 2024-2025 Güz Dönemi Öğrenci Alımı Sınav Kılavuzu.

Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.

Avram, F., & Budui, R. (2013). Defining normativity in educational sciences as a field of research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 766-771.

Aydın, H. (2007). Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık. Ankara: Nobel.

Aydın, H. (2010). Sokrates'in felsefesi ışığında Sokratik yönteme analitik bir yaklaşım. *Aralık, 15*, 2018.

Aydın, M., & Akto, A. (2021). Paulo Freire ve eğitim felsefesi. *Şarkiyat*, *13*(3), 1176-1191.

Bağçe, S. (2016). Analiz Metodu ve Menon'daki Birinci Geometri Problemi. Haz.: V. Kamer ve Ş. Ural, *VI. Mantık Çalıştayı Kitabı* (ss.51-58). Mantık Derneği Yayınları.

Bahtiyar, A. (2019). Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi (Bilsem) Öğrencilerinin Sokratik Soru Sorma Düzeylerinin İncelenmesi. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Barkalow, J.B. (2018). The Courage of the Socratic method. In L. Trepanier (ed.), The Socratic Method Today: Student-Centered and Transformative Teaching in Political Science (pp.94-110). UK: Routledge.

Barnes, T.C. (2024). *Exploring orchestration's influence on harmonic analysis: A conductor's perspective*. Doctoral thesis, Liberty University.

Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarinda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.

Baykal, Ç. (2012). *Lisansüstü programlarda keman ve viyola eğitimi veren öğretim elemanlarının çalgı pedagojisi ders içeriğine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bennett, D. (2008). *Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the Future*. Surrey, UK: Ashgate.

Benson, H. H. (2011). Socratic method. D. Morrison (Ed.), *The Cambridge companion to socrates* içinde, 179-200.

Bibby, A. (2018). The Americanization of the Socratic method. In L. Trepanier (ed.), The Socratic Method Today: Student-Centered and Transformative Teaching in Political Science (pp.70-80). UK: Routledge.

Bijoch, S. (2015). *Using nontraditional text for Socratic dialogue in a middle level Montessori music classroom* (Yüksek lisans tezi). University of Wisconsin.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Billings, L., & Roberts, T. (2006). Planning, practice, and assessment in the seminar classroom. *The High School Journal, 90*(1), 1- 8.

Birnbache, D. (1999). The Socratic method in teaching medical ethics: potentials and limitations. *Medicine, Health Care and Philosophy, 2*, 219-224.

Bjøntegaard, B. J. (2015). A combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway–a good model for teaching?. *British Journal of Music Education*, *32*(1), 23-36.

Boa, E. A., Wattanatorn, A., & Tagong, K. (2018). The development and validation of the Blended Socratic Method of Teaching (BSMT): An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *39*(1), 81-89.

Boghossian, P. (2012). Socratic Pedagogy: Perplexity, humiliation, shame and a broken egg. *Educational Philosophy and Theory, 44*(7), 710-720.

Burnard, P. (2014). Developing Creativities in Higher Music Education. New York: Oxon.

Burnard, P. A., Wiffen, C., Shihabi, Z., & van der Walt, S. J. (2018). Mapping trends and framing issues in higher music education: Changing minds/changing practices.

Byrne, G. (2011). Using Socratic circles to develop critical thinking skills. *Practically Primary, 16*(2), 13-15.

Çalışkan, M. (2018). Felsefe ve eğitim. M. Yavuz (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (ss.89-116). Ankara: Anı Yayıncılık.

Candiotto, L. (2013). Socratic dialogue: a comparison between ancient and contemporary method. In *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-12). EEPAT.

Castro, L., Castro-Nogueira, M. Á., & Toro, M. Á. (2024). *Teaching and the origin of normativity*. Biology & Philosophy.

Cevizci, A. (1998). İlkçağ felsefesi tarihi. Bursa: Asa Kitabevi.

Cevizci, A. (2015). Felsefeye giriş (4. Baskı). İstanbul: Say Yayıncılık.

Chatelain, S., Barman, K., Lage-Gómez, C., & Moor, M. (2024). Reframing creative teaching in secondary music teacher education. *Education Sciences, 14*(3), 324.

Christophersen, C. R., Plaza, J. L. A., Holdhus, K. M., Kenny, A., Knudsen, J. S., Lindgren, M., & Viig, T. G. (2023). Music teacher education for the future: Reflections on change. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 22*(3), 7-40.

Çoban, A. (2020). Temel kavramlar. M. Ergün ve A. Çoban (ed.), Eğitim Felsefesi içinde (ss.3-25). Ankara: Vadi Grup Basım.

Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education, 166*(2), 109-121.

Coke, P. (2008). Uniting the disparate: Connecting best practices and educational mandates. *English Journal, 97*(5), 28- 33.

Corey, P. (2018). The Socratic method in today's university. In L. Trepanier (ed.), The Socratic Method Today: Student-Centered and Transformative Teaching in Political Science (pp.138-151). UK: Routledge.

Coşkun, G. (2011). *Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cresswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Dadı, M. (2013). *Sokrates yönteminin kullanılarak Mol kavramı ve Avagadro Sayısının öğretilmesi.* Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, (10), 511-517.

Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, (10), 511-517.

Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher Series A*, (10), 511-517.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem.

Demirkol, M., Doğru, M., & Demir, C. (2014). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmak isteme nedenleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, *3*(3), 48-57.

Dewey, J. (2008). Okul ve toplum. (Çev.: H.A. Başman). Ankara: Pegem.

Dougherty, J. (2025, 21 Mart). Standardization of school music class is failing music education. https://www.justin-dougherty.com/blog/2025/3/21/standardization-of-school-orchestra-is-failing-music-education (Erişim Tarihi: 22.06.2025)

Ebrey, D. (2014). Meno's paradox in context. *British Journal for the History of Philosophy*, *22*(1), 4-24.

Elder, L., & Paul, R. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of Developmental Education*, *31*(2), 32-33.

Eskioğlu, I. (2007). Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya yükseköğretim sistemleri içinde lisansüstü müzik eğitimi programlarının karşılaştırılması. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ezra, I. (2019). Improving self-efficacy in musical performance using socratic dialogue. *Cognicia*, *7*(2), 153-169.

Farnsworth, W. (2021). *The Socratic Method: A Practitioner's Handbook*. Boston: David R. Godine.

Ferm Thorgersen, C., Johansen, G., & Juntunen, M. L. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, *34*(1), 49-63.

Firrincieli, A. (2017). Maieutic: A teaching and learning approach. As applied to western music. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 1520-1525.

Fowler, C. B. (1970). Discovery: One of the best ways to teach a musical concept. *Music Educators Journal, 57*(2), 25-30.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom.* Penguin Books.

Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music, 36*(2), 215-245.

Georgii-Hemming, E., Johansson, K., & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, wherefore?. *Music Education Research, 22*(3), 245-256.

Ghafar, Z. N. (2023). The Teacher-centered and the student-centered: a comparison of two approaches. *International Journal of Arts and Humanities*, 1(1), 18-23.

Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 71-88.

Gürgan Öztürk, F. & Dinç, H. (2016). Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İdil Sanat ve Dil Dergisi, 5*(21), 505-520.

Gutek, G. L. (2014). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar (Çev.: Nesrin Kale). Ankara: Ütopya.

Hacettepe Üniversitesi (2025). Gitar Programı Doktora/Sanatta Yeterlilik: Program Hakkında Genel Bilgi. https://akts.hacettepe.edu.tr

Hamrah, Z. S. (2012). Role of virtual education in higher education from the view of existence philosophy. Journal of Social Sciences, 8(2), 207-215.

Hesapçıoğlu, M., & Akdağ, B. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. M. Gürsel ve M. Hesapçıoğlu (Ed.), Eğitim bilimine giriş, (3. baskı) (ss.183-217). Konya: Eğitim Kitabevi.

Hlinak, M. (2014). The Socratic Method 2.0. *Journal of Legal Studies Education, 31*(1), 1-20.

Ho, Y. R., Chen, B. Y., & Li, C. M. (2023). Thinking more wisely: using the Socratic method to develop critical thinking skills amongst healthcare students. *BMC Medical Education, 23*(1), 173.

https://gse.deu.edu.tr/tr/muzikkonservatuar-yl/

Hummel, C. (1994). Plato. *Prospects, 24*(1), 329-342.

Irmak, A.N. (2023). *Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki piyano derslerinde caz müziği eğitiminin kullanılabilirliği*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Ismail, M. J., Anuar, A. F., & Loo, F. C. (2022). From physical to virtual: A new learning norm in music education for gifted students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *23*(2), 44-62.

Jensen Jr, R.D. (2015). The Effectiveness of the Socratic Method in Developing Critical Thinking Skills in English Language Learners. *Yüksek lisans tezi*, Graduate Teacher Education Faculty of Grace University.

Juilliard School. (2025). The Master of Music (MM) Degree-Overview. https://www.juilliard.edu

Juntunen, M. L. (2014). Teacher educators 'visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, *31*(2), 157-177.

Kanat, K. (2020). *Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas*, (1), 78-90.

Karademir, Ç.A. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi.

Karakoç, G.N. (2021). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kaya, O. Ç. (2018). *Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Kaya, O.Ç. (2018). *Türkiyede müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, *8*, 5-15.

Keegan, N. (2013). Socratic seminar and creating prior knowledge. Library Media Connection, 50- 52.

Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E., & Hajer, M. (2010). The Socratic Dialogue and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1104-1111.

Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher education music students 'perceptions of the benefits of participative music making, *Music Education Research, 9*(1), 93-109.

Kralj-Iglič, V. (2025). On the Music of the 12th Socratic Lectures. *Proceedings of Socratic Lectures*, *12*, 121-131.

Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 59-68.

Lambright, L. L. (1995). The benefits of discussion (Socratic) teaching: Enhancing critical thinking and communication skills in law enforcement education. *Journal of Criminal Justice Education*, *6*(2), 277-288.

Lancaster, R.W. (2017). *A comparison of student-centered and teacher-centered learning approaches in one alternative learning classroom environment* (Doctoral thesis). Arkansas State University.

Landis, B., & Carder, P. (1990). The Orff approach. *The Eclectic Curriculum in American Music Education*, 109-136.

Livingston, D.W. (2018). The Socratic method and John Dewey. In L. Trepanier (ed.), The Socratic Method Today: Student-Centered and Transformative Teaching in Political Science (pp.81-93). UK: Routledge.

Mascolo, M.F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.

McGuire, S.F. (2018). The Socratic method in Plato and Kant. In L. Trepanier (ed.), The Socratic Method Today: Student-Centered and Transformative Teaching in Political Science (pp.59-69). UK: Routledge.

Mermer, O. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Meyer, D. L. (2009). The poverty of constructivism. Educational Philosophy and Theory, 41(3), 332-341.

Miksza, P., & Johnson, E. (2012). Theoretical frameworks applied in music education research: A content analysis of the Journal of Research in Music Education, 1979 to 2009. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 193, 7-30.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi. (2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (Madde 15).

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi. (2022). Genel Müzikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Tanıtımı.

Minors, H.J., Burnard, P. A., Wiffen, C., Shihabi, Z., & van der Walt, S. J. (2018). Mapping trends and framing issues in higher music education: Changing minds/changing practices. *London Review of Education, 15*(3), 457-473.

Mocan, F. G. (2021). Karşılıklı konuşmanın ve eleştirel düşünmenin temeli olarak sokratik ve saçmaya indirgeme yöntemleri. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences, 4*, 27-39.

Mweshi, G. K., & Sakyi, K. (2020). Application of sampling methods for the research design. *Archives of Business Review, 8*(11), 180-193.

Nazlımoğlu, E. & Karakoç, E. (2023). Türkiye'deki üniversitelerde müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitime ilişkin bir durum tespiti. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 1399-1426.

Neubert, S. (2010). Democracy and education in the twenty-first century: Deweyan pragmatism and the question of racism. Educational Theory, 60(4), 487-502.

Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music, 32*(4), 418-431.

Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). International Journal of Social Science and Humanity, 2(6).

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. B. (1988). Curriculum. Foundations, principles and issues. New Jersey: Prentice Hall.

Özdemir, S. (2021). *Türkiye ve Güney Kore'deki müzik eğitimi yaklaşımlarının insani gelişme endeksi bağlamında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özen, F., & Altunbay, M. (2021). Öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentileri ile ders ve danışman seçme süreçlerini etkileyen etmenler: Bir şehir üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi, 11*(1), 97-110.

Özevin, B., Uçal-Canakay, E., & Beylik, Ç. (2021). Müzik öğretmenliği ve lisansüstü eğitim: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11*(3), 516-526.

Özmenteş, G., & Şenel, O. (2019). Türkiye'de hegemonik bir araç olarak müzik eğitimi ve kanonik söylemleri. *Etnomüzikoloji Dergisi, 2*(1), 49-84.

Özsaraç, E.N.B. (2019). *Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Paraskevas, A., & Wickens, E. (2003). Andragogy and the Socratic method: The adult learner perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education (Oxford Brookes University)*, *2*(2), 4-14.

Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). *Snowball sampling*. SAGE Research Methods Foundations.

Paul, R. & Elder, L. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. Journal of Developmental Education, 31(1), 36-37.

Regelski, T. A. (2005). Music and music education: Theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy and Theory*, *37*(1), 7-27.

Regelski, T.A. (2002). On "methodolatry" and music teaching as critical and reflective praxis. *Philosophy of Music Education Review*, *10*(2), 102-124.

Resmi Gazete. (1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. Tarih: 6/11/1981. Sayı: 17506.

Riedl, A., & Klymkowsky, M. (2022, 4 Ağustos). How would Socrates teach science? American Society for Biochemistry and Molecular Biology.

Rogers, M.R. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies.* (2nd Edition). South Illinois University Press.

Rosnani, H. (2009). Philosophy in the Islamic tradition: Implications for the philosophy for children (P4C) program. E. Marsal, T. Dobashi & B. Weber (eds.), Children Philosophize Worldwide, Theoretical and Practical Concepts.

Royal College of Music. (2023). Taught Postgraduate (Masters) Programmes-Overview. https://www.rcm.ac.uk

Sağer, T. (2005). Müzik Eğitimi bilim dallarındaki lisansüstü çalışmalar: Genel bir bakış. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 201-204.

San, İ. (2019). Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi kurulurken. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 1-8.

Schiller N. (2008). Finding a Socratic method for information literacy instruction. *College & Undergraduate Libraries*, *15*(1-2), 39-56.

Slaney, E. (2016). Socratic dialogue as a framework for understanding activist music during the Ebola outbreak in Liberia. *Nota Bene: Canadian Undergraduate Journal of Musicology*, *9*(1), 71-86.

Soğukpınar, İ. (2017). *Müzik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Song, A. (2013). Music improvisation in higher education. *College Music Symposium*, 53. The College Music Society.

Sönmez, V. (1998). Eğitim felsefesi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sorvatzioti, D. F. (2012). The Socratic method of teaching in a multidisciplinary educational setting. *International Journal of Arts & Sciences*, *5*(5), 61-71.

Strand, K., & Larsen, L. (2011). A Socratic dialogue with Libby Larsen on music, musical experience in American culture, and music education. *Philosophy of Music Education Review*, *19*(1), 52-66.

Tabak, C. (2011). *Müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekin-Gürgen, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(12), 81-93.

Tredway, L. (1995). Socratic seminars: Engaging students in intellectual discourse. *Educational Leadership*, *53*(1), 26- 28. https://ascd.org/el/articles/socratic-seminars-engaging-students-in-intellectual-discourse

Tuğcular, A.E. (2023). *Finale nota yazım programının müzik eğitiminde kullanılabilirlik durumu*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuncer-Boon, E. (2023). Müzik eğitiminde formal ve informal karşılaşmalar: Diyaloğa dayalı bir yaklaşımla eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(2), 872-891.

Turan, H.S. (2023). *Türk müziği literatürü ile oda müziği eğitimi ve müzik eğitimi lisansüstü programlarındaki ders kazanımlarına yansımaları*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Umuzdaş, S., & Işıldak, C. K. (2019). İlköğretimde müzik dersine ilişkin mevcut durumun sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 117-133.

Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education, 24*(2), 119-125.

Westerlund, H., & Väkevä, L. (2011). Who needs theory anyway? The relationship between theory and practice of music education in a philosophical outlook. *British Journal of Music Education*, *28*(1), 37-49.

Wilson, E. R. (2007). *The death of Socrates* (Vol. 8). Harvard University Press.

Yazıcı, T. (2015). Felsefi temelli müzik eğitiminin gerekliği. *Milli Eğitim Dergisi*, *45*(207), 77-88.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 26-36.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (20 Nisan 2016, RG No: 29690). Ankara: Resmî Gazete.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). Öğrenim Düzeyleri ve Yükseköğretim Kurumlarinin Birimlerine Göre Öğrenci Sayilari, 2024-2025.

Zare, P., & Mukundan, J. (2015). The use of Socratic method as a teaching/learning tool to develop students 'critical thinking: A review of Literature. *Language in India*, *15*(6), 256-265.

Zeren, G. (2006). Sanatta küreselleşme ve kimlik sorunu bağlamında sanat eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *14*(2), 639-648.

Zhang, L. X., Leung, B. W., & Yang, Y. (2023). From theory to practice: Student-centered pedagogical implementation in primary music demonstration lessons in Guangdong, China. *International Journal of Music Education*, *41*(2), 271-287.

EKLER

EK 1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Öğretim Üyeleri İçin Görüşme Soruları

1. Etkili bir lisansüstü müzik eğitiminin özellikleri sizce nelerdir? Lisansüstü müzik eğitiminde öğretim üyeleri tarafından kullanılan yöntemlerin yeterliliği/başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Sizin müzik eğitimine yaklaşımınızda tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinden hangi yöntemi ön planda tutuyorsunuz?

3. Sizin öğrenci başarı ölçütleriniz nelerdir? Öğrencilerin müzik okuryazarlığını ve performansını nasıl ölçmekte ve/veya takip etmektesiniz?

4. Lisansüstü müzik eğitiminde normatifliği nasıl tanımlarsınız? Müzik eğitimindeki normların, lisansüstü öğrencilerin yaratıcılığı ve başarısını/performansını kısıtladığını düşünüyor musunuz? Eğer kısıtladığını düşünüyorsanız, geleneksel olmayan müzik eğitimi yöntemlerinden hangilerini tercih edersiniz?

5. Derslerinizde geleneksel ve yaratıcı yöntemleri bir arada kullanıyor musunuz? Geleneksel olmayan yöntemlerden Sokratik yöntemin lisansüstü müzik eğitiminde uygulanması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

6. Sokratik yöntem ve normatifliğin bir arada kullanımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sizce bu karma yöntemin lisansüstü öğrencilerinin performansına veya olumsuz etkileri neler olabilir? Bu iki yöntem arasında denge kurabilmek amacıyla öğretim üyelerine yönelik önerilerinizi sıralar mısınız?

Lisansüstü Öğrenciler İçin Görüşme Soruları

1. Lisansüstü derslerinizde teorik ve pratik ders işleyişi sırasında kullanılan yöntemlerin yeterliliği/başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Kendinize özgü öğrenme tarzınız olduğu dikkate alınırsa, kullanılan bu yöntemlerin etkinliği hakkına ne düşünüyorsunuz?

2. Lisansüstü eğitim sırasında derslerinize giren her bir öğretim üyesinin müfredata ve derslere yönelik felsefi yaklaşımları hakkında ne söyleyebilirsiniz? Öğretim üyelerinin yaklaşımlarını eleştirel düşünme becerisi ve yaratıcılığı artırmak açısından değerlendirir misiniz?

3. Lisansüstü eğitim sırasında derslerinize giren öğretim üyeleri, derslerinde teoriye ve pratiğe ne kadar süre ayırmaktadır? Bu sürede normların dışında grup çalışması, doğaçlama, tartışma ortamı ve karşılıklı diyaloglar gibi aktivitelere yer verilmekte midir?

4. Lisansüstü eğitim sırasında derslerinize giren her bir öğretim üyesinin yazılı ve uygulamalı sınavlardaki değerlendirme ölçütleri, bireysel başarı notunuzu nasıl etkilemektedir? Ders bazında elde ettiğiniz en önemli beceriler hangileridir? Bu beceriler diğer dersleriniz için de katkı sağlamakta mıdır?

5. Derslerin kazanımlarını edinme, çalgı eğitiminin amaç ve ilkelerini kullanma, ilgili alıştırma, etüt ve eserlerle eğitsel alanda temel olacak ilkeler kazanma, mevcut repertuarı değerlendirebilme ve zenginleştirebilme konularında kendinizi hangi seviyede görüyorsunuz? Bu seviyeyi artırmak için her bir öğretim üyesinin Sokratik yöntem gibi alternatif bir yaklaşımı kullanmaları konusunda ne düşünürsünüz?

6. Lisansüstü eğitiminizde derslerin işlenişinde kullanılan yöntemler ve öğretim teknikleriyle ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Eleştirel düşünme ve etkili sorular sormayı temel alan Sokratik yöntemin, bu sorunları giderip gidermeyeceği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

EK 2. ETİK KURUL İZİN YAZISI

Ek-1

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURUL KARARI

ARAŞTIRMA ETİK İZNİ İNCELEME VE KARAR FORMU	
Karar Numarası	14
Toplantı/Karar Tarihi	27.12.2024
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 18.12.2024 tarihli 1238829 sayılı yazısı görüşülmüştür.	

Araştırmanın Başlığı:	Lisansüstü Müzik Eğitiminde Sokratik Yöntem Ve Normatiflik Dilemması
Araştırmacı / Araştırmacılar:	Prof.Dr.Banu ÖZEVİN, Murat KESENBAŞ

Değerlendirme

Kurul tarafından, yukarıda bilgileri yer alan başvuru dosyası ve ekli belgeler araştırmanın amacı, özeti, veri toplama araç ve yöntemleri, araştırmanın katılımcıları, katılımcıların bilgilendirilmesi, veri toplanacak Kurum/Kuruluşlar, veri yönetim planı, araştırmanın riskleri ve araştırmanın risklerine karşı alınan önlemler dikkate alınarak incelenmiş, yapılan değerlendirme sonucunda araştırmanın yürütülmesine, veri toplama kapsamında veri kaynaklarının toplanmasına ilişkin erişim hakları ve yönteminin araştırma ekibiyle sınırlı kalması, verilerin paylaşımında etik ve gizlilik kurallarına dikkat edilmesi koşulu/koşullarıyla Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine ve Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler BAYEK Başvuru Esaslarına uygun bulunduğuna katılanların oybirliği ile karar verilmiştir.

	Karar
	[X] Etik Kurul İzni Koşullu Olarak Verilmiştir. Koşullar Değerlendirme kısmında belirtilmiştir.*
	*Fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırmacıya ait olmak üzere araştırmanın etik standartlara, etik davranış ilkelerine uygun yürütülmesi, veri toplama aşamasına Etik Kurul Kararından sonra başlanması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, görüşme vb.) uygulama izinlerinin ilgili Kurum/Kuruluşlardan alınması ve araştırmada herhangi bir değişiklik yapılması durumunda tekrar Etik Kurula başvurulması gerekmektedir.

Adı ve Soyadı	Görevi	İMZA TARİHİ / İMZALAR
Prof. Dr. Tuba GÜLTEKİN	Kurul Başkanı	27.12.2024
Prof. Dr. Mine AKKAN	Başkan Yardımcısı	27.12.2024
Prof. Dr. Bahar BARAN	Kurul Üyesi	Görevli İzinli
Prof. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA	Kurul Üyesi	27.12.2024
Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN	Kurul Üyesi	27.12.2024
Prof. Dr. Erkan GÖKSU	Kurul Üyesi	27.12.2024
Prof. Dr. Yaşar UYSAL	Kurul Üyesi	27.12.2024
Pelin ALTIN	Sekretarya	27.12.2024
Leyla ERTUNÇ	Sekretarya	Mazeretli Katılamadı

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Murat KESENBAŞ		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Gazi Üniversitesi	Müzik Öğretmenliği	2012-2016
Tez Başlığı			
Tez Danışmanı			
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			