

Ekim 2023
2023 October

GÜZEL SANATLAR
Alanında Akademik
Çalışmalar

Academic Studies in
FINE ARTS

EDİTÖR/ EDITOR
Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni • Eda Altunel
Yayına Hazırlayan • Gece Kitaplığı
Editör • Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

Birinci Basım • Ekim 2023 / ANKARA

ISBN • 978-625-425-208-2

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan
hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı

Adres: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak Ümit Apt

No: 22/A Çankaya/ANKARA Tel: 0312 384 80 40

www.gecekitapligi.com
gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt
Bizim Buro
Sertifika No: 42488

Güzel Sanatlar Alanında Akademik Çalışmalar

Ekim 2023

2023 October

Academic Studies in Fine Arts

Editör / Editor

Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1
CHAPTER 1
MİTOLOJİK BİR UNSUR OLAN AY KÜLTÜNÜN TÜRK HALK MÜZİĞİNE
YANSIMALARI

Yasemin KARATAŞ 1

BÖLÜM 2
CHAPTER 2
ARMONİDE DOMİNANT ONBİRLİ VE ONÜÇLÜ AKORLAR

Yaşar ÖZELMA..... 21

BÖLÜM 3
CHAPTER 3
ERKİN'İN PİYANO ESERİ "II KÜÇÜK ÇOBAN/ THE LITTLE
SHEPHERD" ÜZERİNE BİR İNCELEME

(DUYUŞLAR KİTABINDAN ÇAĞDAŞ TÜRK MÜZİĞİ ESERİ ANALİZİ)

Ercan BAŞ..... 41

BÖLÜM 4
CHAPTER 4
AN EXAMPLE OF HOW TRADITIONAL TURKISH BIRD MOTIF IS
REFLECTED IN CONTEMPORARY TEXTILE ART

Tülay GÜMÜŞER..... 69

BÖLÜM 5
CHAPTER 5
PİYANO PERFORMANSINDA ZİHİN SÖYLER PARMAK ÇALAR

Pınar ÇELİK DEMİRAY..... 85

BÖLÜM 6
CHAPTER 6
FARKLI BİR EĞİTİM MATERYALİ OLARAK UD TABLATÜR
NOTASYONU

Yasin BOL 101

BÖLÜM 7
CHAPTER 7
TÜRK MÜSİKİSİNDE ZÂKİRBAŞILIK

Meriç DÜZBAŞ 121

BÖLÜM 8
CHAPTER 8
GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL ÇALGI DERSİ
MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Tarkan YAZICI, Anıl ALTAÇ..... 137

BÖLÜM 9
CHAPTER 9
MUALLİM İSMAİL HAKKI BEY'İN "TÜRK MUSİKİSİ - NOTA, USUL,
MAKAMAT VE SOLFEJ METODU" ADLI ESERİNDE MÜZİK TEORİSİNE
YAKLAŞIMI

Gamze KURTÇU..... 171

BÖLÜM 10
CHAPTER 10
TÜRK HALK MÜZİĞİ ESERLERİNİ EŞLİKLEME ÇALIŞMALARINDA
"MARŞ ARMONİ" KULLANIMI (KÜRDİ MAKAMI ÖRNEĞİ)

M. Erhan YİĞİTER..... 191

BÖLÜM 11
CHAPTER 11
MÜZİK TEORİSİNDE ARALIK KAVRAMININ PRATİK ÖĞRENİMİ
ÜZERİNE YAKLAŞIMLAR

Serkan SELÇUK..... 207

BÖLÜM 11
CHAPTER 11
GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİNDEKİ ÖZYETERLİLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ: AKDENİZ BÖLGESİNDEKİ GÜZEL SANATLAR
LİSELERİ

Tarkan YAZICI, Ceren TURABİK..... 237

BÖLÜM 11
CHAPTER 11
MUSSOLİNİ DÖNEMİ BEYAZ TELEFON FİLMLERİ ÜZERİNE BİR
İNCELEME

F. Nihan ŞEN..... 287

BÖLÜM 12
CHAPTER 12
RAMAZAN GÜNGÖR (TOPAL RAMAZAN)

Elif Nun GÖKÇE 309

BÖLÜM 13
CHAPTER 13
YORGO BACANOS
(21 EYLÜL 1900 - 24 ŞUBAT 1977)

Elif Nun GÖKÇE 321



BÖLÜM 1 CHAPTER 1

MİTOLOJİK BİR UNSUR OLAN AY KÜLTÜNÜN TÜRK HALK MÜZİĞİNE YANSIMALARI

Yasemin KARATAŞ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Müzikoloji Bölümü, yaseminbayraktar@msn.com, ORCID: 0000-0001-9148-1003

GİRİŞ

İlkel çağlardan bugüne toplumlar iletişim kurma, anlaşma, anlatma ve anlaşılma gibi ihtiyaçlarının karşılanmasında mitik öğelere yaşamlarında yer vermiş ve bu öğeleri kullanmışlardır. Mitik öğeler, bireyler tarafından kutsallaştırılarak günlük yaşantılarında da bu öğelere değerler atfedilmiş, halk ürünlerinde dahi bu öğelere sıklıkla yer verilmiştir.

Halk ürünlerinde yer alan mitik öğeler farklılıklarına göre sınıflandırılabilirken Türk toplumunun inanç sistemine bağlı olarak kozmolojik öğelere de bağlı kalınmaktadır. Bu doğrultuda mitlerin ve kozmolojik öğelerin halk ürünlerinde, sanat eserlerinde, anlatı öğelerinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Türk mitolojisinde geçmişten bugüne ay, güneş ve yıldız gibi kozmolojik öğelere büyük bir ilgi duyulmakta ve önem verilmektedir. Türk toplumları geçmişten günümüze inandıkları ve anlamlandırdıkları mitik öğelere ilişkin olarak sanat eserleri, türküler, efsaneler, hikayeler, destanlar ve benzeri birçok halk ürünü ortaya koymakta ve bu ürünleri nesilden nesile aktarmaktadırlar.

Geçmişte Gök Tanrı ve Şamanik inanç sistemine sahip olan Türk toplumu gök cisimlerine anlam yükleyerek onları kutsal kabul edip inanç sistemi ile bağlantılı bir hale getirmişlerdir (Kalafat, 2004: 16'dan aktaran Küçüktuncer, 2020: 96). Bu doğrultuda İslamiyet öncesinde Türk toplumu tarafından gök cisimlerine atfedilen değer inanca boyutunda algılandığı ve gök cisimlerinin kutsal sayılabileceği, bununla ilgili hikayeler ve efsaneler gibi halk kültürünü oluşturan ürünler ortaya koydukları söylenebilir.

Halk kültürünün en önemli aktarım aracı ve öğelerinden biri de halk türküleridir. Kültürel aktarımda önemli bir faktör olan mitler ve türküler toplumsal olarak değerlendirildiğinde bir eğitim aracı olarak dahi kullanılabilir. Türk toplumu yaşamlarındaki olayları, duygu ve düşüncelerini, gelenekleri ve göreneklerini, kültürel kimlikleri, hislerini ifade edebilmek amacıyla türkülerini kullanmış ve türkü sözlerinde ay kültürüne oldukça fazla yer vermiştir. Ayrıca türküler kültürün bir ögesi olarak toplum tarafından kabul görmüş ve benimsenmiştir.

Bu çalışmada Türk mitolojisinde yer alan ay kültürünün türkülerdeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Ay kültürünün sembolik olarak neyi çağrıştırdığı, türkülerin temaları ve müzikal yapıları, ay kültürünün dile getiriliş biçimleri incelenmiştir.

MİT VE MİTOLOJİ HAKKINDA

Mit kelimesi kökeni Fransızca “mythe” ve Yunanca “mithos” kelimesinden gelmekte, söz ya da konuşma olarak tanımlanmaktadır (Batuk, 2009: 28). Mit kelimesi, kısaca öykü, efsane, söylence ve benzeri anlam-

larla tanımlanmaktadır. Batuk (2009: 28), mit kelimesini kutsalla ilişkilendirilen öykü ya da dünya ve insanın nasıl bu şekilde olduğunu açıklayan dinsel söylemler olarak ifade etmiştir. Mitler, ilkel insanların, toplumların ve geçmişte yaşamış olan bireylerin, kainatı anlama ve yorumlama çabası olarak tanımlanan, kutsal sayılabilen hikayelerdir. Mitlerin geçmişten günümüze kadar kaybolmadan gelebilmesinin nedeni de inançla olan ilişkisi olarak belirtilmektedir (Yılar, 2005: 383-384).

Toplumların kültürlerini yansıtan ortak bir bilinçle üretilen kuşaktan kuşağa aktarılan mitler, arkaik toplumlarda yazının gelişmemesi nedeniyle sözlü üretim ürünü olarak ortaya çıkmıştır ve genel olarak toplumlarda kimlik olgusunu güçlendirerek kolektif bir eylem algısı oluşturmaktadır (Nar, 2014: 55-56). Kültürel kimlik bağlamında düşünüldüğünde toplumların gelecek kuşaklara aktarılan kendilerine has özellikleri mitler aracılığıyla gerçekleşmekte ve mitler gelecek nesillerin ait oldukları toplumun özelliklerini bu sözlü anlatım geleneği yoluyla benimsemesinde önemli bir görev üstlenmektedir.

Mitler, yalnızca sözlü anlatım geleneği, hikaye ya da efsane değildir ve toplumlara ait olan geleneklerin, göreneklerin, kodların, alışkanlıkların ve daha bir çok kültürel kimlik ögesinin gelecek kuşaklara aktarılma aracıdır. Konuyla ilişkili olarak Strauss mitlerin yalnızca hikaye ya da efsane olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ve toplumların bilinmeyen ataları tarafından gelecek nesillere aktarılan mesajlar olduğunu belirtmektedir (Aktaran Nar, 2014:58).

Toplumlar çevrelerindeki varlıklara bazı değerler atfederek, çevrelerinde olan olayları ve durumları anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda geçmiş dönemlerde bilimsel olarak adlandırılmayan mitik olaylar günümüzde mitoloji kavramıyla da adlandırılmaktadır. Kaptan Bayzar (2016: 114), mitolojiyi insanoğlunun doğa karşısında varoluş nedenini anlamlandırmaya çalışırken ortaya çıkardığı öyküler bütünü olarak tanımlamaktadır ve eski dönem insanların inanç bağlamında yarattığı tanrılar, periler, devler, kahramanlar ve onların hikayelerinin tamamı olarak ifade etmektedir.

Mitler çoğunlukla geçirgenlik özelliği göstermekte ve birbiriyle bağlantılı olarak düşünülebilmektedir. Mitler ve mitolojik öğeler çeşitlilik gösterdiğinden ve bilimsel olarak düzenli bir biçimde sınıflandırılabilmesi açısından kategorilere ayrılmışlardır. Konuyla ilişkili olarak Bayat (2023:15) mitlerin çeşitliliğinden ve mitolojik araştırmalar gündeme gelmesinden dolayı bir sınıflandırma gereği duyulduğunu ve bu bağlamda mitleri genel ve özel kategoriler olmak üzere ikiye ayırdığını belirtmektedir. Bayat (2023: 15-30), genel kategorisini; kozmogonik mitler, ilk insanın yaratılması mitleri, türeyiş mitleri ve takvim mitleri olarak sınıflandırırken, özel kategorisini ise; tanrılar hakkında (teogoni) mitler, köken (etiolojik) mitler,

dünyanın sonu (eskatoloji) hakkında mitler, totem mitleri ve kahramanlık mitleri olarak sınıflandırmaktadır.

Yukarıda bahsedilen sınıflandırma doğrultusunda, çalışma özelinde kozmolojik mitler değerlendirildiğinden kozmolojik mitler evrenle ilişkili olan mitler olarak tanımlanabilmektedir. Bu kategoride dünya, ay, güneş ve yıldız gibi evrenin oluşumuyla ilişkilendirilen konular yer almaktadır.

KOZMOLOJİK UNSURLARDAN AY KÜLTÜ

Kült kelimesinin kökeni, latince tapınma anlamına gelen *cultus* sözcüğü ile ilişkilendirilmekte ve mitik-dinsel bağlamda kült kavramı, kutsal olarak kabul görüp yaratıcıyla ilişkilendirilen ve yaratıcıyla bağlantı kurduğu varsayılan güçlerin bir bilincidir (Dilek, 2020: 49). İlkel insanlar ay kültünü yaratıcı tanrı olarak benimsemektedir (Bayat, 2005: 55). Bu doğrultuda ay kültü ilkel insanların bir yaratıcıya olan ihtiyaçlarını karşılamada ve inanç sistemi temellerinin oluşturulmasında önemli bir rol oynamıştır.

İlkel toplumlar ateşten önceki tek ısı ve ışık kaynağı olan güneş ve aya odaklanarak bu varlıkları kutsal kabul etmişlerdir. Özellikle Ay'ın gece dünyayı aydınlatması ve kendine ait bir döngüsünün bulunması, şekil değiştirmesi insanların dikkatini çekmiş, doğum-ölüm, insanlık ve doğa gibi unsurlarla ilişkilendirilmiştir (Öksüz, 2019: 3854).

Ay kültüne geçmişten bugüne kadar farklı uygarlıklar tarafından dinsel-mitik anlamlar yüklenmiştir. İlahi bir niteliği olan Ay'a tapınma Sümer uygarlığı, Hitit uygarlığı, İskit-Sakalar, Kimerler ve Hunlar gibi birçok uygarlıkta yer bulmuştur (Bayat, 2017: 269-270). Geçmişten bugüne birçok uygarlık ve birçok toplum için ay kültü dinsel ve mitolojik bağlamda değer görmüş ve insanlar Ay kültünü anlamlandırmaya çalışmışlardır.



Şekil 1. *Astronomik Hesaplamaları Gösteren Tasvir* (Aktaran Karaköz, 2020: 28).

Ay kültü toplumların günlük yaşamlarını düzenleyen bir araç olma özelliği de taşımaktadır. Geçmiş uygarlıklar tarafından Ay kültü aracılığıyla takvimler oluşturulmuş, zamanın doğru kullanılabilmesi amaçlanmış, tarım ve ticari faaliyetleri Ay kültü aracılığıyla düzene sokmaya çalışmışlardır (Sayılı, 1982: 330'dan aktaran Karaköz, 2020: 30).



Şekil 2. *Nebukadnezar Dönemine Ait Gökyüzü Sembolleri İçeren Kireçtaşı Stel* (Aktaran Karaköz, 2020: 29).

Toplumlara göre ışık kaynağı olan ay geceleri yeryüzünü aydınlatmakta ve insanlara kolaylıklar sağlamaktadır. Ay ışık kaynağı olması ve geceleri yeryüzünü aydınlatması nedeniyle yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Bu durum ayın insanlar tarafından ilahlaştırılmasına yol açmış ve hatta ay tutulmalarına ilahi anlamlar yüklemişlerdir. Toplumların ay tutulması hakkında da bazı inanışları bulunmaktadır. Toplumlar ay tutulması sırasında kötü ruhların ayı yakalayıp karanlık dünyasına sürüklediğini savunmuş ve ay tutulmasının nedenini buna bağlayarak ayı kötü ruhların elinden kurtarmak için tutulma sırasında gürültü patırtı çıkarmışlardır (İnan, 2006: 29).

Toplumlar tarafından ay kültürüne atfedilen cinsiyet rolleri de bulunmaktadır. Ay kültürünün birçok toplum tarafından eril olarak kabul edildiği ve erkek cinsiyet özelliklerine sahip olduğu söylenebilirken, bazı toplumlar da ay kültürüne dişil özellikler atfetmişlerdir. Eyüpoğlu (1987: 42) Sümerlerde ay kültürü Nanna diğer adıyla Sin adı verilen bir tanrı iken, İbrani kozmogonisinde durum tersine dönerek ay kültürü en büyük ışık saçan tanrı olan güneş ışığını yansıttığı için bir tanrıça olarak adlandırılmaktadır. Eliade (2003: 167) Ay'ın cinsiyetine ilişkin olarak sahip olduğu hilal şeklinin dişil prensibi temsil ettiğini ve İ.Ö. 3. yy'da Babil tanrıçası İştar'ın tacı gibi olduğunu belirtmektedir.



Şekil 3. Silindir Mühür Üzerinde Ay Tanrısı Nanna-Sin Tasviri (Aktaran Karaköz, 2020: 36)

Ay insanlar tarafından belirli bir döngüye sahip olmasından dolayı doğum ve ölüm ile de ilişkilendirilmektedir. Bayat (2017: 268) Ay'ın doğup batmasının Türkler ve birçok toplumun kültürüne göre ölüp dirilme olarak algılanmakta ve halk inanışlarına göre Yeni Ay yenilenmeyi, gençleşme ve dirilmeyi, Hilal olgunlaşmayı, Dolunay ise yaşlanma ve ölümü temsil

etmektedir (Aktaran Öksüz, 2019: 3855).

İslamiyet'in kabulünden sonra ve günümüzde dahi ay kültürüne yüklenen anlam geçmişteki gibi olmayıp değişikliğe uğrasa da değerini yitirmemektedir. Kur'an'da yer alan bazı surelerde Ay kültürünün Allah'ın varlığının sembolü olması, düzenin işleyişini oluşturduğu ve gün, ay, yıl hesaplamada bir referans olabileceği konularında bahsedilmektedir (İslam Ansiklopedisi, 2023.08.01). İslamiyet ile birlikte Ay'a ilah olarak tapınma sürecinin ortadan kalkması ay kültürünün toplumlar üzerindeki etkisinin yön değiştirmesine neden olmuştur. İslamiyet'i benimseyen toplumların ay kültürüne olan bakış açılarında dinsel çağrışımlar ve Ay'ı ilahlaştırma durumu ortadan kalkmış, Ay kültürü Allah'ın varlığını hatırlatan bir madde olarak varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

TÜRK MITOLOJİSİNDE VE TÜRK HALK MÜZİĞİNDE AY KÜLTÜ

Şamanizmin kendine has dini, mistik ve kozmolojik yapısıyla Türk topluluklarından Orta Asya Türk toplulukları içerisinde etkili olmuştur (Mutlu Orhan, 2022: 3). Türk mitolojisine bakıldığında Şaman geleneklerine göre evren ve doğayla ilişkili olan unsurlara atfedilen dinsel mitik değerden dolayı ay kültürünün dini bir sembol olarak kullanıldığı rahatlıkla söylenebilmektedir.



Şekil 4. Şaman Davulu (2023.08.19)

Şekil 4’te görüldüğü gibi, Şaman davulu üzerinde yer alan semboller içerisinde ay k,ültü de yer almaktadır. Şamanlar tarafından dinsel bağlamda inanış biçimlerini kuvvetli ve daha etkili hale getirebilmek adına ritüel esnasında kullandıkları davulların üzerine ilahlaştırdıkları sembolleri resmettikleri düşünülmektedir. Şaman geleneklerinde ay k,ültünün inanış boyutunda önemli bir sembol olduğu söylenebilmektedir. Bu doğrultuda Şaman inanç sistemi Gök tanrı inanç sistemiyle ilişkilendirilebilmektedir.

Eberhard, “Eski Türk dinini” (Gök Tanrı inanç sistemini), ‘Güneş ve Ay k,ültlerinden müteşekkil Türk Gök Dini’ şeklinde tanımlamıştır (Günay ve Güngör, 2007: 71’den aktaran Çetin, 2011: 20). Bu bağlamda ay k,ültünün Türk k,ültüründe dini bir sembol olarak kabul edildiği söylenebilmektedir. Kozmolojik unsurlardan ay k,ültü Türk k,ültüründe sıklıkla yer bulan k,ültlerden biri olarak literatürde yer almaktadır. Ayrıca ay k,ültü, dinsel ve geleneksel k,ültür bağlamında düşünüldüğünde Türk k,ültüründe vazgeçilmez bir sembol olarak önemli bir görev üstlenmektedir.

Gök tanrı inancında gök cisimlerine tanrısallık atfedilmesi ve gökte bulunan kozmogonik unsurların tanrı olarak adlandırılması, aya, güneşe, yıldızlara, bulutlara ve gökyüzüne tanrısallık bağlamında değer verilmesi ve onlara tapılması olarak ifade edilmektedir. Gök cisimlerine tapan Altaylılar Güneş’i ana, Ayı ise ata olarak kabul etmektedirler (Pamir, 2003: 164).

Türk k,ültüründe aya cinsiyet rolleri de atfedilmektedir. Türk k,ültüründe Ay k,ültü kimi zaman adlandırılarak erkek cinsiyet kimliği kazanırken, kimi zaman da kadın cinsiyet kimliği kazanmaktadır. Erdal (2018) konuyla ilgili olarak yaptığı çalışmada Uğuz Han destanında, Oğuzname’de ve Manas destanında metinlerde ayın anne yani kadın olarak kabul edildiğini belirtirken, Ay Dede ve Ay Ata gibi kavramların kullanılmasıyla da ayın erkek olarak kabul edildiğini vurgulamaktadır.

Türk k,ültüründe ay k,ültüne yüklenen anlamdan yola çıkılarak yeni doğan bebeklere günümüzde dahi Aybeniz, Aysel, Ayris, Aybars, Ayberk, Aykut vb. isimler verilmektedir. Bu durum Türk k,ültüründe ay k,ültüne atfedilen değerın geçmiştın günümüze kadar güncelliğini korumaya devam ettiğini göstermektedir.

Geçmişten günümüze Türk k,ültüründe ve Türk sanatlarında ay k,ültüne yer verilmesi ve sanatın birçok alanında kullanılması İslamiyet öncesi ay k,ültüne verilen dini mitik anlamın günümüzde şekil değiştirerek gelenek ve k,ültür boyutuna ulaşmasıyla vazgeçilmez bir parçası niteliğini kazanmaktadır. Resim, seramik, mimari, müzik ve birçok alanda yer bulan Ay k,ültü k,ültürel aktarım yoluyla günümüze kadar değerini koruyarak ulaşmayı başarmıştır.

K,ültürel aktarımın sürdürülmesinde en önemli etkenlerden birinin

Türk Halk müziği ve türküler olduğu düşünüldüğünde ay kültürünün türkü metinlerinde de sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Mirzaoğlu Sıvacı (2005: 40), ay, gün (güneş) ve yıldızların genellikle aşk, sevgi, sevgili ya da ayrılık konularını işleyen türkülerin başlangıç dizelerinde yer aldığını güneş ve ayın sevgilinin güzelliğini, görkemliliğini ifade etmede doğrudan benzetme, ya da metafor olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir.

Türkü sözlerinde yer alan ay kavramı ay kültürünü ve ay kültürüne atfedilen inanç değerlerini türküler aracılığıyla günümüze kadar taşımaktadır. Geçmişten bu güne Türk kültürüne ait kültürel kodlar türkü metinlerinde yer alarak gelecek kuşaklara aktarılmıştır. Ay kültürünün geçmişte yol gösterici ve yaratıcı olarak benimsenmesiyle türkü metinlerinde sevgiliye atfedilen ay kavramları ilişkilendirilmekte bu nedenle onlara duyulan sevginin büyüklüğünü göstermek adına metafor olarak kullanılabilir.

Araştırmada Türk kültüründe mitolojik kavramlardan ay kültürünün Türk halk müziğine yansımaları ve türküler içerisinde kullanım durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada Türk kültüründe ay kültürünün önemli bir yere sahip olması ve günümüzde dahi bu değeri sürdürüyor olması araştırmaya konu olarak belirlenmiş ve kültürel aktarımın en temel araçlarından olan türkülerdeki kullanım durumunun tespiti araştırmaya değer görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel model ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada TRT Türk Halk Müziği repertuarında yer alan kırık havalar ve içeriğinde ay kavramı bulunan türküler tespit edilerek içerik analizi ve müzikal analizleri yapılmıştır. Tespit edilen 157 türkünün içerik analizinde ay kültürüne ilişkin olarak tema ve kodlamalar yapılmış, veriler tablolaştırılmış ve tablolarda türkü sözlerinden kesitlere yer verilmiştir. Araştırma ulaşılabilen kaynaklarla ve TRT Türk Halk Müziği repertuarında bulunan kırık havalar ile sınırlandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ay kavramı bulunan türkülerin adına, türkünün ait olduğu yöre, türkünün makam, usul, karar sesi ve tema özellikleri tablolaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca içerik analizi sonucu ay kültürü içeren türkülerde bulunan ay kavramına ilişkin tema ve kodlamalar yapılarak türkü sözlerinden kesitlere yer verilmiştir.

Tablo 1. İçerisinde ay kavramının bulunduğu türkülerin müzikal analizi.

Sayı	Türkü Adı	Yöre	Makam	Usul Özelliği	Karar Sesi	Tema
1	Ata Binesim Geldi	Rumeli	Segah	9/8	Si	Ağıt
2	Ay Aydırınır Aylmaz	Erzurum	Uşşak	4/4	La	Aşk/ Sevda
3	Aya Bak Nice Gider	Erzurum	Buselik	4/4	La	Aşk/ Sevda
4	Aya Bah Yıldıza Bah	Kerkük	Uşşak	10/8	La	Aşk/ Sevda
5	Aya Bak Yıldıza Bak	Kütahya	Gülizar	9/8+19/8	La	Aşk/ Sevda
6	Aya Baktım Ay Hani (Turalım)	Ardahan	Uşşak	6/4	La	Aşk/ Sevda
7	Bahçelerde Hıyar	Sivas	Uşşak	4/4	La	Aşk/ Sevda
8	Dirmilde'dir Evimiz	Burdur	Hüseyni	9/8	La	Aşk/ Sevda
9	Eşik Üstünde Durdum	Erzincan	Uşşak	9/8	La	Kına/ Düğün
10	Ortaca'da Evimiz	Muğla	Hüseyni	9/8	La	Aşk/ Sevda
11	Siyah Perçemini Dökmüş Yüzüne	Erzincan	Hüseyni	4/4	La	Aşk/ Sevda
12	Ay Dağlar Sende Gözüm Var	Kars	Segah	6/4	Si	Aşk/ Sevda
13	Gece Uzun Ay Dolanır	Kars	Segah	6/8	Si	Aşk/ Sevda
14	Bahça Bağa Girmişem	Azerbaycan	Hüseyni	6/8	La	Aşk/ Sevda
15	Ay Bulutta Bulutta	Uşak	Hüseyni	4/4	La	Aşk/ Sevda
16	Ay Bulutta Bulutta	Ankara	Uşşak	2/4+7/4	La	Aşk/ Sevda
17	Bir Ay Doğar Pasen'den	Erzincan	Hüseyni	6/8	La	Aşk/ Sevda
18	Derelerin Söğüdü	Manisa	Segah	9/8	Si	Aşk/ Sevda
19	Su Gelir Kütüğünen	Adana	Hüseyni	2/4+7/16	La	Aşk/ Sevda
20	Şu Köyceğiz Yolları	Muğla	Acemkürdi	9/8	La	Aşk/ Sevda
21	Ay Akşamdan Işığdır	Erzurum	Uşşak	4/4	La	Aşk/ Sevda
22	Ah Heceler Heceler	Kütahya	Hüseyni	9/8+5/8+ 11/8+15/8	La	Aşk/ Sevda
23	Ay Güzel Bu Yaylalar	Muğla	Hüseyni	9/8	La	Aşk/ Sevda
24	Ay Oğlan Tatar Mısın	Bursa	Hicaz	9/8	La	Aşk/ Sevda
25	Ay Oğlan Yiğitmisin	Kütahya	Hicaz	9/8	La	Aşk/ Sevda
26	Çekmecemin Kilidi	Erzurum	Segah	6/8	Si	Ayrılık
27	Çorabımı Ördüğüm	Afyon	Muhayyerkürdi	4/4	La	Aşk/ Sevda
28	Haydin Arkadaşlar Kına Yakalım	Afyon	Hüseyni	5/8	La	Kına/ Düğün
29	Köprüden Geçer İken	Kütahya	Hicaz	4/4	La	Aşk/ Sevda

30	Mehmet Mehmet Ay Oğlan Mehmet	Bursa	Hüseyini	9/8	La	Aşk/ Sevda
31	Muttalıb'ın Bayırı	Bilecik	Segah	4/4	Si	Aşk/ Sevda
32	Yeşil Olur Sandıklı'nın Biberi	Afyon	Uşşak	9/8	La	Aşk/ Sevda
33	Deniz Dibi Tekneli	Kilis	Hüseyini	4/4	La	Aşk/ Sevda
34	Denize Dalmayınca	Ankara	Muhalif	4/4	Si	Aşk/ Sevda
35	Geceler Zar Geceler Susuzam Su İsterem	Kerkük	Uşşak	10/8	La	Aşk/ Sevda
36	Tütünün Mülayim Mi	Bolu	Nihavent	4/4	Sol	Aşk/ Sevda
37	Ata Vurdum Yuları	Çankırı	Uşşak	4/4	La	Aşk/ Sevda
38	Çıranın Burnunu Kes	Van	Uşşak	10/8	La	Aşk/ Sevda
39	Giden Ay Dutulur Mu?	Kırıkkale	Saba	2/4	La	Aşk/ Sevda
40	Leylalar Yayıllar	Sivas	Hüseyini	10/8	La	Aşk/ Sevda
41	Giden Ay Tutulur Mu?	Kars	Uşşak	12/8	La	Aşk/ Sevda
42	Giden Ay Tutulur Mu?	Kayseri	Uşşak	12/8	La	Aşk/ Sevda
43	Kağnını Kayışlama	Yozgat	Hüseyini	4/4	La	Gurbet
44	Şu Giden Nerelidir?	Doğu Anadolu	Uşşak	6/8	La	Aşk/ Sevda
45	Al Yeşil Giymiş Allandır	Erzurum	Çargah	10/8	Do	Aşk/ Sevda
46	Ayağında Dar Şarvar	Kerkük	Rast	10/8	Do	Aşk/ Sevda
47	Uca Dağların Başına	Kars	Segah	12/8+18/8+6/4+4/4	Si	Aşk/ Sevda
48	Aras Gelir Gıygacı	Azerbaycan	Uşşak	6/8	La	Aşk/ Sevda
49	Ay Gız Adın Amandır	Kars	Segah	12/8+6/8	Si	Aşk/ Sevda
50	Ay Gız Kimin Gızısan	Kars	Buselik	6/8	La	Aşk/ Sevda
51	Ay Gız Menim Canımsan	Azerbaycan	Hüseyini	6/8	La	Aşk/ Sevda
52	Ay Gız Tavus Kimisen	Azerbaycan	Çargah	6/8	Do	Aşk/ Sevda
53	Ay Sallanıp Geden Yar	Kars	Çargah	12/8	Do	Aşk/ Sevda
54	Bağa Girdim Üzüme	Kars	Uşşak	6/8	La	Aşk/ Sevda
55	Bađban Oldum Bağ İçün (Bir Gül Seçtim)	Azerbaycan	Hicaz	12/8	La	Aşk/ Sevda
56	Bir Gül Ektim Duvara	Erzurum	Mahur	6/8	Sol	Aşk/ Sevda
57	Bulag Üste Duran Gözel	Azerbaycan	Çargaj	6/8+5/8	Do	Aşk/ Sevda
58	Can Dedim Ki Can Diyesen	Erzurum Kars	Uşşak	6/8	La	Aşk/ Sevda

59	Desti İçinde Bekmez (Teke Havası)	Denizli	Gülizar	9/16	La	Aşk/ Sevda
60	Dut Ağacı Boyunca	Azerbaycan	Segah	6/8	Si	Aşk/ Sevda
61	Etir Saçır Gül Çiçek (Arzu Gızım)	Azerbaycan	Sultaniyegah	6/8	Re	Aşk/ Sevda
62	Gara Gözün Ay Badam	Azerbaycan	Kürdi	6/8	La	Aşk/ Sevda
63	Garardı Garadeniz (Gemici Türküsü)	Rize	Rast	5/8	Sol	Aşk/ Sevda
64	Gelin Gelir Karşıya	Kars	Çargah	18/8	Do	Kına/ Düğün
65	Maral Çıkmış Dağ Başına	Kerkük	Hüseyni	10/8	La	Aşk/ Sevda
66	Guleyli	Azerbaycan	Segah	18/8	Si	Aşk/ Sevda
67	Şuşa'nın Dağları	Azerbaycan	Muhelif	6/8	Si	Aşk/ Sevda
68	Tarçı Kökle Tarını Toy Günü	Azerbaycan	Hüzzam	6/8	Si	Kına/ Düğün
69	Yonca Ektim Gül Bitti	Ağrı	Hüseyni	6/8	La	Aşk/ Sevda
70	Gelin Ağlayalım (Ata'ya Ağıt)	Sivas	Hüseyni	7/8	La	Ağıt
71	Emine'min Karda Buldum İzini	Rumeli	Rast	9/8	Sol	Aşk/ Sevda
72	Ah Tiren Kara Tiren	Kırklareli	Hicaz	9/8	La	Aşk/ Sevda
73	Ak Koyun Kara Koyun	Kahramanmaraş	Hicaz	4/4	La	Aşk/ Sevda
74	Altın Tabakta Vişne	Rumeli	Hüseyni	9/8	La	Aşk/ Sevda
75	Anne Buralar Nere	Burdur	Hüseyni	4/4	La	Aşk/ Sevda
76	Ay Doğar Aşar Gider	Adıyaman	Hüseyni	4/4	La	Aşk/ Sevda
77	Ay Doğar Aşmak İster	Isparta	Gülizar	9/4	La	Aşk/ Sevda
78	Ay Doğar Aşmak İster	Orta Anadolu	Hüseyni	2/4	La	Aşk/ Sevda
79	Ay Doğar Ayistan'dan	Bayburt	Segah	2/4	Si	Aşk/ Sevda
80	Ay Doğar Giresun'dan	Orta Anadolu	Hüseyni	2/4+5/4	La	Aşk/ Sevda
81	Ay Doğar Sini Sini	Eskişehir	Uşşak	4/4	La	Aşk/ Sevda
82	Ay Doğar Sini Sini	Diyarbakır	Hüseyni	2/4	La	Aşk/ Sevda
83	Mavili Ay Doğdu Batmadı Mı?	Sivas	Hüseyni	12/8	La	Aşk/ Sevda
84	Ay Doğdu Düze Düştü	Burdur	Hüseyli	9/16	La	Aşk/ Sevda
85	Ay Doğdu Mu Doğdu Mu	Malatya	Uşşak	6/4	La	Aşk/ Sevda
86	Ayancık Tepeleri	Sinop	Hüseyni	4/4+5/4	La	Aşk/ Sevda
87	Ayvanda Yatan Oğlan	Diyarbakır	Çargah	4/4	Do	Aşk/ Sevda

88	Bahçelerde Altıntop	Kıbrıs	Hüseyini	4/4	La	Aşk/ Sevda
89	Bahçelere Ay Doğdu	Malatya	Hüseyini	4/4	La	Aşk/ Sevda
90	Başımda Altın Tacım	Kırşehir	Karciğar	4/4+2/4	La	Aşk/ Sevda
91	Bir Ay Doğar İlk Akşamdan Gecedden	Malatya	Hüseyini	11/8+5/8+9/8	La	Aşk/ Sevda
92	Bir Ay Doğar Kenarsız	Elazığ	Hüseyini	10/8	La	Aşk/ Sevda
93	Bir Ay Doğdu Başıma	Sivas	Buselik	2/4	La	Aşk/ Sevda
94	Bir Ay Doğdu Iraktan	Bitlis	Hüseyini	2/4	La	Gurbet
95	Bir Ay Doğdu Odadan	Hakkari	Uşşak	6/4	La	Aşk/ Sevda
96	Bu Gece Ay Doğacak	Erzurum	Uşşak	18/8	La	Aşk/ Sevda
97	Bugün Ayın On Dördü	Mersin	Buselik	2/4	La	Aşk/ Sevda
98	Dağdan Kestim Çınarı	Amasya	Gülizar	4/4	La	Aşk/ Sevda
99	Deniz Dalgasız Olmaz	Kırşehir	Segah	2/4	Si	Aşk/ Sevda
100	Durnalar Dizi Dizi	Adıyaman	Uşşak	4/4	La	Aşk/ Sevda
101	Entarisi Filfli	Yozgat	Hüseyini	4/4	La	Aşk/ Sevda
102	Ereğli'den Çıktı Sökün Eyledi	Niğde	Hüseyini	2/4	La	Aşk/ Sevda
103	Evim Kireç Dutmuyor	Afyon	Gülizar	4/4	La	Aşk/ Sevda
104	Garşı Garşı Evimiz	Uşak	Gülizar	9/8	La	Aşk/ Sevda
105	Gine Dertli Dertli İniliyorsun	Sivas	Hüseyini+Karciğar	9/8+8/8+2/4+3/4	La	Semah
106	İlaman Çalıları	Muğla	Hüseyini	9/8	La	Aşk/ Sevda
107	İndim Saman Almaya	Erzurum	Karciğar	4/4	La	Aşk/ Sevda
108	Kale Kaleye Karşı	Erzurum	Hüseyini	10/8	La	Aşk/ Sevda
109	Kesdim Gısrı Geçiyi Gara Gız	Sivas	Uşşak	12/8	La	Aşk/ Sevda
110	Kırat	Sivas	Gülizar	10/8+2/4+9/8	La	Semah
111	Kuş Burnuyu Budarlar	Yozgat	Uşşak	4/4	La	Aşk/ Sevda
112	Mektebin Bacaları	Muş	Hicaz	4/4	La	Aşk/ Sevda
113	Pencereden Ay Doğdu	İzmir	Hüseyini	9/8	La	Aşk/ Sevda
114	Sako Giyer Garadan	Afyon	Hicaz	9/8	La	Aşk/ Sevda
115	Sen Çeşmeye Vardın Mı	Rumeli	Hüseyini	7/8	La	Aşk/ Sevda
116	Dere Boyu Düz Gider	Balıkesir	Uşşak	9/8	La	Aşk/ Sevda
117	Erzurum Vilayet Geyrek Gariyesi	Erzurum	Hüseyini	10/8	La	Aşk/ Sevda

118	Kişmiri Şalın Ollam	Azerbaycan	Çargah+ Bayatışiraz	6/8	Do	Aşk/ Sevda
119	Ay Gözümün Işığı	Azerbaycan	Hüseyni	12/8	La	Aşk/ Sevda
120	A Güzel Dolan Da Gel	Erzurum	Çargah	12/8	Do	Aşk/ Sevda
121	Kestaneci Köyünden	Zonguldak	Çargah	2/4	Do	Aşk/ Sevda
122	Afıyon'un Ortasında Galesi	Afyon	Hicazkar	9/8	Sol	Aşk/ Sevda
123	Ben Kendimi Gülün Dibinde Buldum	Kütahya	Hicazkar	9/4+17/4	Sol	Aşk/ Sevda
124	Bir İçecek Yolum Gider Yemen'e	İzmir	Muhayyerkürdi	9/8	La	Aşk/ Sevda
125	Bugün Hava Pusarık	Eskişehir	Segah	9/8	Si	Aşk/ Sevda
126	Bugün Hava Yağmurluk	Bolu	Mahur	4/4	Sol	Aşk/ Sevda
127	Denizde Vardır Kara	Rize	Uşşak	7/8	La	Aşk/ Sevda
128	Derik Saçın Örmeler	Gaziantep	Hüseyni	2/4	La	Aşk/ Sevda
129	Köyden Köye Gezerim	Burdur	Hüseyni	4/4	La	Aşk/ Sevda
130	On İkdir Şu Burdur'un Dermeni	Burdur	Gülizar	9/8	La	Aşk/ Sevda
131	Sarı Kilim Örmeler	Erzincan	Uşşak	2/4	La	Aşk/ Sevda
132	Amman Avcı Vurma Beni	İğdir	Nihavent	6/8+12/8	Sol	Aşk/ Sevda
133	Bakar Kapı Zarınnan	Kerkük	Segah	10/8	Si	Aşk/ Sevda
134	Güzeller Bezenmiş Toya Giderler	Erzurum	Segah	12/8	Si	Aşk/ Sevda
135	İğdir'in Al Alması	İğdir	Sultanıyegah	6/4	Re	Aşk/ Sevda
136	Men Periyem Ayım Yohtur	Kars	Segah	12/8	Si	Aşk/ Sevda
137	Sennen Ayrı Bu Dünyayı Neylem	Kars	Çargah	6/8	Do	Aşk/ Sevda
138	Sizin Evler Bizim Kende Daldadır	Kars	Segah	5/8	Si	Aşk/ Sevda
139	Süsem Sümbül Bitirmişem	Kars	Çargah	12/8	Do	Aşk/ Sevda
140	Kuzu Gelir Ütükten Allılar	Sivas	Buselik	18/8+8/8	La	Aşk/ Sevda
141	Mapushane Dedikleri	Afyon	Segah	4/4	Si	Ağıt
142	Gezdim Gurbet Eli Seyran Eyledim	Ardahan	Buselik	5/8	La	Aşk/ Sevda
143	Evleri Var Hana Hana	Azerbaycan	Segah	2/4	Si	Aşk/ Sevda
144	Bahçesinde Kelemsin	Zonguldak	Segah	2/4	Si	Aşk/ Sevda
145	Akşamı Ezan Vahdı	Kars	Çargah	4/4	So	Aşk/ Sevda
146	Bugün Ayın Üçüdür	Azerbaycan	Hüseyni	12/8	La	Aşk/ Sevda
147	Alimpınarının Arkası Mezer	Sivas	Muhayyerkürdi	7/8+5/8	La	Aşk/ Sevda

148	Denizin Dibinde Haçcem Demirden Evler	Burdur	Hüseyini	2/4	La	Aşk/Sevda
149	Evlerinin Önünde Pınarlar Harlar	Burdur	Hüseyini	4/4	La	Aşk/Sevda
150	Goyver De Paşam Celeplerim Sulansın	Uşak	Hüseyini	4/4	La	Ağıt
151	Mahleden Geçen Oğlan	Kars	Mahur	4/4	Sol	Aşk/Sevda
152	Ne Güzel Yaratmış Seni Yaradan	Kırşehir	Hüseyini	4/4	La	Aşk/Sevda
153	Şu Dağlar Tepe Tepe	Denizli	Gülizar	4/4	La	Aşk/Sevda
154	Tokat Yaylasında Yaylayamadım	Orta Anadolu	Gülizar Zemzeme	4/4	La	Ağıt
155	Evleri Köndelen Yar	Azerbaycan	Segah	6/4+6/8	Si	Aşk/Sevda
156	Ay Gara Gaş	Kars	Segah	6/8	Si	Aşk/Sevda
157	Emi Gızı Can	Azerbaycan	Mahur	6/8	Sol	Aşk/Sevda

Tablo 1’de içinde ay kavramının bulunduğu 157 türkü bulunmaktadır. Türkülerin müzikal analizleri gerçekleştirilerek makamsal ritmik ve tema analizlerine yer verilmiştir. Ayrıca türkülerin karar sesleri de belirtilmiştir. Tabloya bakıldığında türkülerin çoğunlukla aşk/sevda temalı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ağıt, gurbet, ayrılık, semah ve kına/düğün temalarına yer verilmiştir. Türkülerin yöre özelliklerine bakıldığında içeriğinde ay kavramı bulunan birçok türkünün çeşitli yörelere göre dağılım gösterdiği söylenebilmektedir. Ancak içerisinde ay kavramı bulunan türkülerin çoğunlukla Kars, Azerbaycan, Sivas ve Erzurum yörelerine ait oldukları görülmektedir. Türkülerin karar seslerine bakıldığında çoğunlukla la karar türküler olduğu ortaya konmuştur. Ritim özelliklerine bakıldığında içerisinde ay kavramı barındıran türkülerin çoğunlukla 6/8, 9/8, 2/4 ve 4/4 ritim özelliklerine sahip olduğu görülmektedir. Türkülerin makam özellikleri de çoğunlukla hüseyini, uşak ve çargah olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. İçerisinde ay kavramı bulunan türkü sözlerinin içeri analizi.

Tema	Alt Tema	Türkü Sözlerinden Bazı Kesitler
Ay	Ay Doğar/Doğdu (f=46)	• Aya Baktım Ay Ayaz, Kıza Baktım Kız Beyaz
	Ay Gız/Kız (f=30)	• Ay Gara Çuha Boz Papah Çit Arhalı Güloğlan
	Ay Oğlan (f=12)	Atını Yan Çeh Top Birçek Hammıdan Göyçah Güloğlan
	Ay Karanlık (f=12)	• Gız Belin İncedir Ay İnce Leblerin Goncadır Ay Gonca
	Ay Tutuldu (f=11)	• Cemalin Güneşe Benzer Yüzün Ay Gibi
	Aya Bak (f=11)	Değmesin Zülüfler Teller İncidir
	Ay Balam (f=10)	• Arvalı'nın Önünde De Pınarlar Harlar
	Ay Yıldız (f=9)	Haçcem Çıkmuş Pencereye Ay Gibi Parlar
	Giden Ay (f=9)	• Gezdim Gurbet Eli Seyran Eyledim
	Ay Aman (f=9)	Gördüm Ki Müşkildir Haller Perişan Ay Aman
	Ay Gibi (f=8)	• Evleri Var Ay Aman Hana Hana
	Ay Bulut (f=7)	Men Kül Oldum Ay Aman Ay Aman Yana Yana
	Ay Aşanda Aşmak (f=7)	• Ay Balam Eylene O Damda Duran Oğlana
	Ay Dolanır (f=5)	Yanış Gelsin Ey Nene Bu Menim Kimin Civana
	Ay Batır/Batır (f=5)	• Men Periyem (Ay Balam) Ayım Yohtur
	Ay Güzel/Güzelim (f=5)	Güzellikte (Ay Balam) Tayım Yohtur
	Ay Işığı/Işığ (f=4)	Hak Yanında (Ay Balam) Payım Yohtur
	Ay Gara (f=4)	• Amman Avcı Vurma Beni
	Ay Akşam (f=3)	Men Bu Dağın Ay Balam Maralıyam
	Ay Ayaz (f=3)	• Denize Dalayım Mı Bir Balık Alayım Mı
	Ay Yar (f=2)	Ay Battı Güneş Doğdu Daha Yalvarayım Mı
	Aya Karşı (f=2)	• Ay Doğar Gecelere Gün Doğar Yücelere
	Ay Menim (f=2)	• Ay Doğmuştur Işıktır Tabak Dolu Kaşıktır
	Ay Ayan Beyan (f=2)	• Aya Bak Nece Gider Ay Dolanır Gece Gider
	Ay İnce (f=2)	• Ay Aydıdır Ayıkız Gece Durma Yayılmaz
	Ay Aydın (f=1)	• Aya Bah Yıldız Bah Sarı Saçlı Mavi Gözlü Kıza Bah
	Ay Turalım (f=1)	• Buralarda Yar Seven Ay Aşanda Uyumaz
	Ay Hani (f=1)	• Püsürke'den Ay Doğdu Ben Sandım Sabah Oldu
	Ay Bey (f=1)	• Emine'min Aman Aya Karşı Bacası
	Ay Peri (f=1)	Yoktur Evde Aman Emine'min Gocası
	Ay Naz (f=1)	• Ay Doğar Ayan Beyan Yoluna Girdim Yayan
	Ayistan (f=1)	Gül Yüzüm Yeşil Gözlüm Yanına Geldim Uyan
	Aya Gider (f=1)	• Alçak Otur Suya Bak Yüksek Otur Aya Bak
	Ay Uca (f=1)	• Aya Bak Yıldız Bak Suya Giden Kıza Bak
	Ay Güçey (f=1)	• Bulut Mı Kaplamış Şu Aya Bakın
	Ay Güney (f=1)	• Ay Oğlan Emir Misin Dünyada Da Bir Misin
	Ay Süsen (f=1)	• Ay Turalım Aya Baktım Ay Hani Ay Turalım Yara Baktım Yar
	Ay Yüz (f=1)	Hani
	Ay Ala Göz (f=1)	• Ay Su Gelir Arhanağa Ay Dolanır Çarhanaya
	Ay Sırma (f=1)	• Gece Uzun Ay Dolanır Batmaya Ele Şirin Yukum Gelir Yatmaya
	Ay Sallanıp (f=1)	• El Oba Desin Ay Bey Toyun Mübarek Bey Sevindirsin Obasım
	Ay Gonca (f=1)	Elini
	Ay Yok (f=1)	• Aya Karşı Duramam Dama Kilit Vuramam
		Ay Buluta Girince (On Yedi Benli Şadiye'm) Başlasalar Duramam
		• Neynim Neynim Bala Ay Kız Kaldık Beçe Yalğuz
		• Yandım Yanasan Ay Kız Benim Olasan Ay Kız
	• Ay Akşamdan Işığdır Yüküm Şimşir Kaşığdır	
	• Ay Perim Gel Gir Bağa Gör Ne Hoş Olup Meyvası	
	Bir Elinde Zülfin Tarar Obür Elinde Var Aynası	
	• Ay Bulutta Bulutta Mendilim Kaldı Durtta	
	• Bir Ay Doğar Kenarsız Hopbala Bala Yar Vefasız Ben Arsız	
	• Ne Çare Emretmiş Yaradan Hüda Var Mı Bir Türk Ata Seni Unutta	
	Ay Tutuldu Güneş Girdi Buluta Bizi Karanlıkta Koydu Da Göçtü	
	• Ay Buluta Buluta Mendil Serdim Akduta	

• Ay Buluta Giriyor Gözüm Yarı Görüyor
• Ay Akşamdır Varamam Dillere Destan Olamam Ay Buluta Girince Başlasalar Duramam
• Eğil Biyo Open Ay Gız Ahdim Var Sende Inan
• Ay Karanlık Gece Vurdular Beni Yarın Yazmasına Sardılar Beni
• Bizim Elin Çiçeği Gars'ımın Göyçeği Ay Gız Seni Sevmişem Budur Sözün Gerçeği
• Aşığam Ay Yüzüne Telini Yay Yüzüne Dolaşıp Diyar Diyar Ay Ala Gözünü Nigar Ay Gız Tavus Kimisen Ne Gözel Bezenmişsen
• Ay Oğlan Da Sen Bu Yaylaların Ağası Mısın
• Ay Oğlan Tatar Mısın Şeftali Satar Mısın
• Ay Gız Sözüm Sendedir Gel Bi Meni Sevindir Dünya Gözele Dönse Menim Gözüm Sendedir
• Ay Menim Göyçek Gızım Saçları İpek Gızım Omrüme Bezek Gızım
• Al Beni Sar Beni Ay Karanlık Odalara Al Beni Alamam Saramam Ay Işıktır Odalara Alamam
• Oy Beni Beni Beni Keşke Sevmeseydim Seni Ay Işığında Gelme Komşular Görer Seni
• Ay Gız Kimin Gızsan Almadan Gırmmızsan Atan Anan Beslesin Büyüyende Bizimssen
• Sana Yandım Ay Oğlan
• Ay Oğlan A Gardeş Gınan Gutlu Olsun Amin Den Arkadaşlar Bize De Gelsin
• Denize Dalayım Mı Bir Balık Alayım Mı Ay Battı Güneş Doğdu Daha Yalvarayım Mı
• Geceler Zar Geceler Mene Zinhar Geceler Ay Battı Ülker Doğdu Gelmedi Yar Geceler
• Alını Bağlanırım (Allılar)Odlara Dağlanırım (Ay Yarım)
• Giden Ay Dutulur Mı Bala Duz Gatılır Mı Şu Uzun Gecelerde Yalnız Yatılır Mı
• Ay Uca Dağların Başında Ay Balam Gendireyim Aykız Seni Ay Süsen Sümbül Dermemişsen Ay Neyleyeyim Ay Kız Seni
• Ay Gız Adın Amandır Hoş Bakışın Yamandır Dönen Gece Söz Verdi Bu Geceki Tamamdır

Tablo 2’de yer alan içeriğinde ay kavramı bulunan türkü sözlerinin içerik analizi yer almaktadır. Tabloya bakıldığında 157 türkü içerisinde ay temasının alt teması olarak Ay Doğar/Doğdu (f=46), Ay Gız/Kız (f=30), Ay Oğlan (f=12), Ay Karanlık (f=12), Ay Tutuldu (f=11), Aya Bak (f=11), Ay Balam (f=10), Ay Yıldız (f=9), Giden Ay (f=9), Ay Aman (f=9), Ay Gibi (f=8), Ay Bulut (f=7), Ay Aşanda/Aşmak (f=7), Ay Dolanır (f=5), Ay Batar/Battı (f=5), Ay Güzel/Güzelim (f=5), Ay Işığı/Işığın (f=4), Ay Gara (f=4), Ay Akşam (f=3), Ay Ayaz (f=3), Ay Yar (f=2), Aya Karşı (f=2), Ay Menim (f=2), Ay Ayan Beyan (f=2), Ay İnce (f=2), Ay Aydın (f=1), Ay Turalım (f=1), Ay Hani (f=1), Ay Bey (f=1), Ay Peri (f=1), Ay Naz (f=1), Ayistan (f=1), Aya Gider (f=1), Ay Uca (f=1), Ay Güçey (f=1), Ay Güney (f=1), Ay Süsen (f=1), Ay Yüz (f=1), Ay Ala Göz (f=1), Ay Sırma (f=1), Ay Sallanıp (f=1), Ay Gonca (f=1), Ay Yok (f=1) olarak belirlenmiştir. Ay kavramının türkülerde kullanılış amacına ilişkin olarak güzellik, parlaklık, büyüklük kavramlarını ifade aracı olarak kullanılırken, batmak, karanlık, kara şeklinde de olumsuz çağrışımları ifade ederken kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı durumlarda ay kavramı bir sonraki sözcükleri birbirine bağlamak amacıyla bağlaç olarak da kullanılmaktadır. Ay kavramının türkülerde

içerisinde çoğunlukla sevgi ve aşkı ifade etmek amacıyla, sevgiliye olan duyguları ifade etmek amacıyla ay kavramı çokça kullanılmaktadır. Türk kültüründe ay ve yıldız verilen değer türkülerde de sıklıkla yer aldığını görmekteyiz. Bunun yanında türkülerde ayın bir mekan olarak ve aydınlatma aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Doğuşu ve batışından ve bu durumun etkilerinden türkü sözlerinde sıklıkla bahsedilmektedir.

SONUÇLAR

Araştırmada Türk kültüründe büyük bir öneme sahip olan ay kültüne değinilmiş ve içinde ay kavramı bulunan 157 türkünün müzikal ve içerik analizine yer verilmiştir. Ay kültürünün Türk kültüründe geçmişten günümüze kadar atfedilen değeri koruduğu, kültürel aktarım ve kültürel bellek aracılığıyla günümüze kadar taşındığı belirlenmiştir. İslamiyet öncesi dinsel bir araç olarak kullanılırken İslamiyet sonrasında dinsel özelliğini kaybetmiş fakat değerini ve farklı toplumsal rollerini korumaya devam etmiştir.

Araştırmada 157 türkü içerisinde ay kavramının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İçeriğinde ise ay kavramının ay doğar/doğdu, ay kız/kız, ay oğlan, ay karanlık, ay tutuldu, aya bak, ay balam, ay yıldız, giden ay, ay aman, ay gibi, ay bulut, ay aşanda/aşmak, ay dolanır, ay batar/battı, ay güzel/güzelim, ay ışıdı/ışığı, ay gara, ay akşam, ay ayaz, ay yar, aya karşı, ay benim, ay ayan beyan, ay ince, ay aydın, ay turalım, ay hani, ay bey, ay peri, ay naz, ayistan, aya gider, ay uca, ay gücey, ay güney, ay süsen, ay yüz, ay ala göz, ay sırma, ay sallanıp, ay gonca ve ay yok gibi farklı anlamlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada ay kavramının çoğunlukla sevgiliye olan duyguları ifade etmek amacıyla kullanıldığı, büyüklük, güzellik ve parlaklık kavramlarını ifade etmek için kullanıldığı, karanlığı aydınlatan bir aydınlatma aracı olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca karanlık, kara, batmak gibi olumsuz durumları çağrıştırdığı sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmada ay kavramının bir sonraki sözcükleri birbirine bağlamak amacıyla bağlaç olarak kullanıldığı da belirlenmiştir.

Türkülerin içerisinde yer alan ay kavramı çoğunlukla Azerbaycan, Kars, Erzurum ve Sivas yörelerine ait türkülerde kullanılmıştır. Bunun yanında Türkiye coğrafyasının birçok yöresine ait türkülerde ay kavramının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkülerin karar seslerine bakıldığında çoğunlukla la karar türküler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerisinde ay kavramı barındıran türkülerin ritim özelliklerine bakıldığında çoğunlukla 6/8, 9/8, 2/4 ve 4/4 ritim özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Türkülerin makam özellikleri de çoğunlukla hüseyini, uşşak ve çargah olarak belirlenmiştir.

Araştırmada Türk kültüründe mitolojik kavramlardan ay kültürünün türküler içerisinde kullanım durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Türk

kültüründe toplumsal belleğin ve kültürel aktarım bir aracı olarak türkülerin geçmiş yaşantıları ve gelenekleri gelecek nesillere taşımada önemli bir faktör oluşu, türkülerin içerik analizi bağlamında değerlendirilip literatüre kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda benzer mitolojik kavramların diğer araştırmacılar tarafından araştırılması ve tespit edilmesi önerisinde bulunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Batuk, C. (2009). Mit, Tarih ve Gerçeklik Sorunu Üzerine Notlar, Milet ve Nihal, İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi, 6(1), 27-53.
- Bayat, F. (2005). Ay Kültünün Dini-Mitolojik Sisteminde Türk Boy Adları Etimolojisi, Ankara: 3Ok Yayıncılık.
- Bayat, F. (2017). Türk Mitolojik Sistemi. Cilt 1, İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Bayat, F. (2023). Mitolojiye Giriş. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Dilek, İ. (2020). Kült Kavramı ve Söz Kültü. Bilig, 0(95), 47-77.
- Eliade, M. (2003). Dinler Tarihine Giriş. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Erdal, T. (2018). Ay Dede, Evin Nerde?: Halk Anlatılarında Ve İnanışlarında Ay'ın Cinsiyeti. Milli Folklor Dergisi. 30(120), 198-211
- Eyüpoğlu, İ. Z. (1987). Anadolu İnançları Anadolu Mitolojisi. İstanbul: Geçit Kitabevi.
- İnan, A. (2006), Tarihte ve Bugün Şamanizm Materyaller ve Araştırmalar. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İslam Ansiklopedisi. (2023.08.01). Ay. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ay>
- Karaköz, K.. (2020). Mezopotamya'da Ay Kültü ve İnanç. Gorgon Dergisi.0(12): 17-45.
- Küçüktuncer, M. (2020). Türk Mitolojisi ve Şamanizm'de Tabiat Olayları. Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, 21(8), 95-108.
- Mirzaoğlu Sıvacı, F. G. (2005). Türkülerde Mitolojik Unsurlar. Türkbilig, 0(10), 34-53.
- Mutlu Orhan, N. (2022). Şamanizm'den Anadolu aleviliğine müzik ve kozmoloji ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Nar, M. Ş. (2014). Günümüz Toplumunda Mitler: Anadolu Halk Efsaneleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme. Folklor/Edebiyat Dergisi, 20(79), 55-77.
- Öksüz, G. (2019). Türk ve Slav Mitik Dünyasında Ay Kültü. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 6(45), 3853-3858.
- Pamir, A. (2003). Türklerin Geleneksel Dini Şamanizm'in Orta Asya Türk Kamu Hukuku'na Etkisi. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 52(4), 155-185.
- Şaman Davulu. (2023.08.19). Eski Türklerde Şaman Ayini Nasıl Yapılırdı? <https://eksiseyler.com/eski-turklerde-saman-ayini-nasil-yapilirdi>
- Yılar, Ö. (2005). Mit-Efsane ve Eğitim. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(11), 383-392.



BÖLÜM 2

CHAPTER 2

ARMONİDE DOMİNANT ONBİRLİ VE ONÜÇLÜ AKORLAR

Yaşar ÖZELMA¹

¹ Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Isparta, Türkiye, yasarozelma@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4475-3197

GİRİŞ

Üçlü armonide akorlar, 3'lü aralıklarla üst üste eklenen seslerden oluşmaktadır. Türkçe literatürde; beşli, yedili, dokuzlu, onbirli ve onüçlü isimleri ile sıralanan bu akorlar çok seslendirmede kullanılmaktadır. 'Dokuzlu akorlardan itibaren 1 oktavdan daha geniş bir dikey aralıkta kurulan bu yapılar, genişletilmiş akorlar olarak nitelendirilir' (Özelma, 2021: 34). Bu grupta yer alan onbirli ve onüçlü akorların; dizinin diğer sesleri üzerinde de kurulması mümkün olmakla birlikte, dominant sesi üzerinde kurulan biçimleri daha yaygın kullanılmaktadır. Dominant onbirli ve onüçlü akorlar; aynı fonksiyonu taşıyan diğer akorlara kıyasla müziksel ifadedeki disonansı ve dolayısıyla gerilim hissini arttırarak, daha çarpıcı ve yeni etkilere imkan vermektedir.

Barok ve klasik dönemlerde, 11'li ve 13'lü sesler genellikle akora yabancı sesler olarak beşli ya da yedili akorların üzerinde değerlendirilir ve akor değişiminden önce çözüldü. Bu dönemlerin eserlerinde gerçek onbirli ya da onüçlü akorlar oldukça enderdi. Romantik dönem ise onbirli ve onüçlü akorların kullanımının arttığı bir dönemdir (Benward & Saker, 2008: 181). İfadede yer alan "gerçek" kelimesinden kasıt, akorun kök sesine göre 11'li ya da 13'lü seslerin; akora dahil bir ses olarak kullanılması ve ilgili dönemdeki müziksel tercihlere göre şekillenen çözülme/çözülmemeye durumunun değerlendirilmesidir.



Şekil 1. Dominant Yedili Akor Üzerinde Akora Yabancı 11'li Ses.
(Gardner, 1918: 90).

Şekil 1'de, gerçek dominant onbirli olmayan bir akor ilk ölçünün 4. vuruşunda görülmektedir. Burada tını olarak dominant onbirli akor ortaya çıksa da, "do" sesi sonraki akorun kök sesinin erken duyurulmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim, 'Erken duyurmalar genellikle onbirli akor oluşumuyla sonuçlanır' (Gardner, 1918: 90). Müzik tarihi içerisinde onbirli ve onüçlü akorların ilk örnekleri aslında buna benzer akora yabancı sesler yoluyla. '19. yüzyılın sonlarında başlayan izlenimcilikten önce

gerçek onbirli ve onüçlü akorlar nadirdir' (Kostka, Payne & Almen, 2013: 415). Her ne kadar nadir olsa da romantik dönemde, öncesine kıyasla ilgili akorların kullanımları artmaktadır; fakat izlenimcilik akımı ile birlikte uyumsuz olan bu akorları çözme eğilimi azalmaktadır.

Çeşitli kullanımları mevcut olmakla birlikte dominant onbirli ve onüçlü akorları, uyumsuz birer akordur ve kuvvetli derecede çözümlene eğilimine sahiptir. Dominant grubundaki diğer akorlar gibi yaygın olarak toniğe ilerleyerek çözümlenirler. Walter Piston'ın (1959) "Harmony" kitabı gibi bazı eski kaynaklarda; onbirli ve onüçlü akorların kullanımlarına değinilmiş olsa da, Türkçe armoni kitaplarında dominant dokuzlu akorları haricindeki diğer genişletilmiş akorların kullanımlarına ilişkin bilgilere rastlanmamaktadır. İlgili nedenlerden dolayı, klasik armoni öğretisinin dışına çıkan ve bazen caz armonisi yönüne kayan bu konu; teorik temeli, farklı kaynaklardaki akor çözümleri/ilerleyişleri bakımından incelenerek; 2 adet eser örneğinin analizleri yorumlanmış ve sonuç kısmında dominant onbirli ve onüçlü akorlarının armonide kullanımlarıyla ilgili genellemelere ulaşılmıştır. Bu bağlamda, cevabı aranan soru şu şekilde ifade edilebilir: "Dominant onbirli ve onüçlü akorları armonileme çalışmalarında hangi kurallar dahilinde kullanılmaktadır?".

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırma, dominant onbirli ve onüçlü akorların; majör ve minör tonalitelerdeki kuruluşlarını karşılaştırmak, dört partili yazımda atılan seslerini belirlemek, sıklıkla kullanılan çevrim durumlarının bas şifredeki gösterimlerini örneklendirmek, farklı kaynaklardaki çözümlerini inceleyerek bir genellemeye ulaşmak, sırası ile 11'li ve 13'lü seslerinin alterasyon imkanlarını ve çözümlüş eğilimlerini tespit etmek ve 2 adet eser örneği dahilindeki kullanımlarını yorumlayarak ilgili konuyu açıklığa kavuşturmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma; Türkçe tonal armoni kitaplarında yer almayan bu konu hakkındaki teorik altyapıyı ortaya koyması, ilgili akorların eser örnekleri içerisindeki kullanımlarını yorumlayarak armonileme çalışmalarında yön belirleyici olması bakımından önemlidir.

Dominant onbirli ve onüçlü akorlarındaki alterasyonlar incelenirken, imkanlar sırasıyla 11'li ve 13'lü seslerin alterasyonları ile sınırlı tutulmuştur; çünkü ilgili akorların alt destek yapısında bu bakımdan çok sayıda imkan mevcuttur.

YÖNTEM

Araştırma Yöntem ve Tekniği

Araştırmada; literatür tarama yöntemi kullanılmış, ulaşılan veriler tab-

lo ve şekiller halinde sunulmuş, 2 adet eserden ilişkili örneklerin analizleri yorumlanmış ve “sonuçlar” kısmı içerisinde odak konu bağlamında genel tespitlere ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplamak için kullanılmış olan literatür tarama yöntemiyle öncelikle dominant onbirli ve onüçlü akorların; kuruluşları, 4 partili armonileme çalışmalarında gerekli öğeleri, sıklıkla kullanılan çevrim durumları ve bu durumların bas şifre üzerindeki gösterimleri, çözümleri, sırası ile 11’li ve 13’lü seslerinin alterasyon imkanları ve mümkün çözümleri ile ilgili kuramsal altyapı farklı görüşlere aynı biçimde yer vererek belirlenmiştir. Sunulan ve yorumlanan tablo ve şekillerin çoğunluğu ilgili kaynaklar temel alınarak araştırmacı tarafından yeniden oluşturulmuş; bu noktada gösterimde teorik birlikteliğin sağlanması bakımından bir kısmına eklemeler yapılmıştır. Sonrasında, iki ayrı bestecinin (Debussy ve Chopin) eserlerinden örneklerin analizleri ele alınarak; ilgili akorların kullanımları yorumlanmıştır. “Sonuçlar” kısmında ise mevcut veriler sentezlenerek ulaşılan tespitler maddeler halinde ifade edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Kuruluşları

Tablo 1. Dominant Onbirli ve Onüçlü Akorlarının Kuruluşları. (Soruce, 1995: 392-393).

Sol Majör		
Derece \ Akor	Onbirli	Onüçlü
V.	D-F#-A-C-E-G	D-F#-A-C-E-G-B
Sol Minör (Armonik)		
Derece \ Akor	Onbirli	Onüçlü
V.	D-F#-A-C-Eb-G	D-F#-A-C-Eb-G-Bb

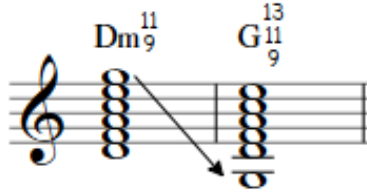
Tablo 1’de, “sol” majör ve minör tonalitelerinde V. derece (re) üzerinde kurulan dominant onbirli ve onüçlü akorlarının sesleri incelenmektedir. Bu akorlar diyatonik oldukları için; majör ve minör tonalitelerdeki kuruluşları arasında, hem dominant onbirli hem de dominant onüçlü akorlarında olmak üzere farklı ses ya da seslerin bulunduğu görülmektedir. ‘Dominant onüçlü akorunun; majör tonalitelerde büyük 9’lu ve büyük 13’lü aralık içerdiğine, minör tonalitelerde ise her ikisinin de küçük aralıklar olduğuna dikkat edilmelidir. Dominant onbirli akorlarındaki 11’li ses tonalite deği-

şimlerinden etkilenmez' (Benward & Saker, 2008: 179). Bu aralıklar, bileşik aralık olup kök sese (re) göredir.



Şekil 2. Genişletilmiş Akorlar için Sınır.
(Soruce, 1995: 382-383).

Şekil 2'deki "fa" anahtarında onüçlü bir akor ve "sol" anahtarında ise kök sese göre 15'li, 17'li ve 19'lu sesleri ile genişletilmeye devam edildiği görülmektedir. 15'li sestten itibaren akorda var olan seslerin tekrar edildiği (katlandığı) ve bu açıdan bakıldığında ise, onüçlü akorların bir yapısal sınırı temsil ettiği incelenmektedir. Nitekim bu sesler aslında akorun kök sesi, 3'lüsü ve 5'lisidir.



Şekil 3. Onbirli Akorun Çevrim Durumunda Kullanılması.
(Soruce, 1995: 397-398).

Şekil 3'te, ilk ölçüdeki onbirli bir akorun 11'li sesinin 2. ölçüde basa alındığı görülmektedir. Onbirli ve onüçlü akorların çevrim durumlarında kullanılması mümkün olsa da şöyle bir riski vardır: 'Onbirli ve onüçlü akorlar çevrim durumlarında kimliklerini kaybetme eğilimindedir; bu nedenle genellikle temel durumlarında bulunurlar' (Benward & Saker, 2008: 179). 2. ölçüdeki akor "sol" sesi üzerinde kurulmuş bir dominant onüçlü akor olarak algılanabilir. 'Üst seslerden birinin basta olduğu onbirli ve onüçlü akorların çevrimlerinde, akorun üçlü fonksiyonunda bir belirsizliği önlemek için orijinal akor genellikle yeniden köklendirilir' (Soruce, 1995: 397-398). Yeni akorun kök sesinin "re" değil "sol" sesi olduğu incelenmektedir.

Seslerin dikey dağılımı hususu önem taşımaktadır; çünkü dominant onbirli ve onüçlü akorların gerilim seviyesi yüksektir. ‘Genişletme sesleri, bastaki kök sese göre basit değil bileşik aralıklar olarak yazılmalıdır. Bu şekilde, aralıklar arasındaki gerilimi azaltmak için arzu edilen daha geniş bir seslendirme sağlanacaktır. Örnek olarak; dominant onüçlü akorlarında 7’li ve 13’lü sesleri, her ikisi de basit aralık olarak yazılırsa birbirleri ile çatışırlar’ (Sanchez-Behar, 2013: 11). Şekil 3’te 2. akordaki “fa” ve “mi” sesleri buna örnektir.



Şekil 4. Dominant Onbirli ve Onüçlü Akorlarının 4 Partili Yazımda Kullanılan Sesleri.

(Benward & Saker, 2008: 179).

Şekil 4’te, dominant onbirli ve onüçlü akorlarının 4 partili (SATB) yazımında sıklıkla kullanılan sesleri görülmektedir. ‘Dominant onbirli akorunda; kök, 7’li, 5’li ya da 9’lu, 11’li sesler bulunabilir; 3’lü, 5’li ya da 9’lu sesler atılabilir’ (Caldwell, 2011: 6). İlgili akorda tercih dahilinde olmak üzere 5’li ses yerine 9’lu sesin de atılabileceği vurgulanmaktadır. 4 partili yazımda kullanılan sesler, belirli teorik nedenlere göre seçilmektedir. ‘Dominant onbirli akorunda 3’lü ses bariz nedenlerle kullanmaz: 3’lü ses, akorun 11’li sesi ile çatışır ve sert bir küçük 9’lu aralığı yaratır’ (Sanchez-Behar, 2013: 11). “Mi” ve “fa” sesleri arasındaki gerilim, bu şekilde giderilmeye çalışılmaktadır. Dominant onüçlü akorlarında ise yaygın olarak; 5’li, 9’lu ve 11’li seslerin atıldığı incelenmektedir.

Onbirli ya da onüçlü dominant fonksiyonlu akorlarda, akorların karakterini ve bütünlüğünü korumak için minimum gereksinim; kök ses, küçük 7’li ses ve üst kısmı temsil eden sesin (11’li ya da 13’lü) varlığıdır (Sorace, 1995: 398-400). Buradan hareketle, ilgili akorların niteliklerini yitirmemeleri bakımından en az 3 adet sesin gerekli olduğu görülmektedir. Bunlardan; kök ses akorun ismini ve derecesini vermekte, 7’li ses akorun dominant fonksiyonunu ve ait olduğu tonaliteyi vurgulamakta, üst kısmı temsil eden ses ise akorun onbirli ya da onüçlü olduğunu belirlemektedir.

Çevrim Durumlarının İfade Edilmesi

The image shows two musical staves. The first staff is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). It contains two chords: A7 #13 / #9 / E and C7 #13 / #9 / Db. The second staff is in bass clef with a key signature of two flats (Bb and Eb). It contains two chords: D: V b13, #9 / 4 / 3 and F: V b13, 11, b9 / (b9). The chords are labeled with their respective symbols and figured bass notation.

Şekil 5. Dominant Onüçlü Akorların Çevrim Durumlarının İfade Edilmesi.
(Soruce, 1995: 396-397).

Şekil 5'te; ilk ölçüde "re" majör tonalitesinde ancak altere edilmiş, 2. ölçüde ise "fa" majör tonalitesinde ancak altere edilmiş dominant onüçlü akorları görülmektedir. İlk akorun 11'li sesi, 2. akorun ise 3'lü sesi eksiktir. Alterasyonların ifade edilmesini de göstermesi bakımından bu örnek seçilmiştir. 'Temel durumundaki onbirli ve onüçlü akorların görülmesi yaygın olmasına rağmen, çevrimleri de mümkündür. En sık kullanılanlar; $\frac{6}{5}$ (birinci), $\frac{4}{3}$ (ikinci) ve $\frac{4}{2}$ (üçüncü) çevrimlerdir. Bununla birlikte, basta bir genişletme ögesini görmek de mümkündür. Bu tür çevrimler sembolün alt kısmında, üst kısımdaki sayının (11 ya da 13) parantez içine alınmasıyla gösterilir. 2. ölçüde basa alınan "re bemol" altere 9'lu sesinin, bas şifredeki ifade biçimi görülmektedir' (Soruce, 1995: 396-397). İlk akorun 2. çevrim durumunda olduğu ve $\frac{4}{3}$ rakamlarıyla gösterildiği incelenmektedir. Burada bahsedilen yöntem, onbirli ve onüçlü akorların sıklıkla kullanılan çevrim durumlarının ifade edilmesi için kullanışlıdır. Özellikle 1, 2 ve 3. çevrimlerinin ifade biçimleri yedili akorların çevrimlerinin gösterilmesi ile aynıdır. Dominant onbirli akorların sıklıkla kullanılan çevrimlerinin bas şifrede ifade edilmesi de benzer şekildedir.

Dominant Onbirli ve Onüçlü Akorlarının Çözülüşleri ile İlgili Genel Kurallar

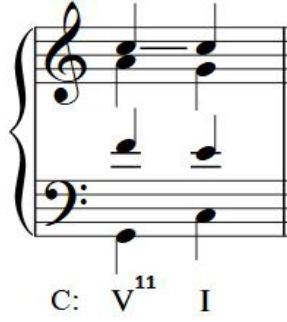
Dominant onbirli ve onüçlü akorları uyumsuz tınlayan birer akor olarak tonal müzik çağında çoğunlukla tonik akoruna çözülmektedir. 7'li, 9'lu, 11'li ve 13'lü sesleri disonans aralıklar oluşturur. Tonik beşli akoruna çözülmüşte seslerin ilerleyişleri bakımından bazı genel yaklaşımlar bulun-

maktadır. ‘Genişletme seslerini parti yazımında bu yönergeleri kullanarak çözün: 9’lu ses inici adım hareketiyle çözülür, 11’li ses ortak olarak kalır, 13’lü ses ise pese doğru toniğe atlayarak çözülür’ (Sanchez-Behar, 2013: 11). İlgili akorların 7’li sesi tonik akorunun 3’lüsüne inici adım hareketiyle çözülür (“Extended Chord,” 2023). Bahsi geçen kurallardan hareketle 7’li ve 9’lu seslerin çözülüş eğiliminin, dominant yedili ve dokuzlu akorlarındaki ilgili seslerin çözülüş eğilimi ile aynı olduğu görülmektedir. Bunların yanında, eğer akordan atılmamışsa dizinin yeden sesinin hareketine dikkat etmek gereklidir. ‘Yeden ses; soprano ya da bas partilerinde ise tonik sese çözülmelidir, orta partilerde ise buna ek olarak dizinin V. derecesine inici olarak çözülebilir’ (Murphy, 2018: 8-9). Dominant onbirli ve onüçlü akorlarının yaygın çözülüşlerine ilişkin genel kurallar bunlar olmakla birlikte, farklı görüşlerin ve yeden sesin çözümediği ya da 7’li sesin yerinde kaldığı (tuttuğu) kullanımların da bulunduğunu belirtmek gerekir.

Dominant Onbirli Akorunun Çözülüşleri

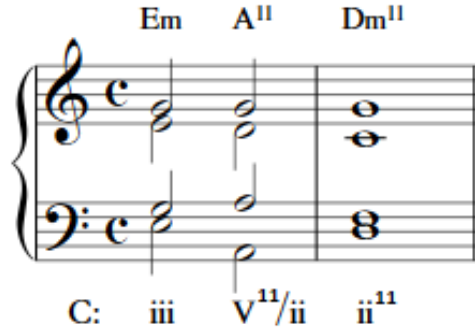
Dominant onbirli akoru son derece aktiftir ve doğal olarak I, i, VI veya vi. derece akorlarına çözülmeyi gerektirir; başka çözümler de mümkündür; ancak ifade edilenler dominant onbirli akorunun en yaygın kullanımlarıdır (Sorace, 1995: 387-388). Buradan, dominant onbirli akorunun en yaygın olarak tonik ya da tonik paraleli akorlarına çözüldüğü anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere, 11’li sesin eklenmesi akorun fonksiyonunu ve tonal eğilimlerini değiştirmemektedir.

“Bas partisi ile üst partilerden birisinin oluşturduğu 4’lü aralık uyumsuz bir aralıktır” (Özdemir, 2001: 57). 4’lü basit aralığın bileşik aralık olarak karşılığı, kendisi ile aynı niteliği taşıyan 11’li bir aralıktır. Bu nedenle, 11’li aralığı da çözülmesi gereken disonans bir aralık olarak kabul etmek gerekir. ‘Basım üzerinde 11’li içeren herhangi bir akorda 11’linin çözümü bu akorun 3’lüsü olduğundan; onbirli akorundan 3’lüsü atılmalıdır. Dominant onbirli akoru tonik akora ilerlerken, 11’linin çözüm sesi tonik akorda bulunmadığından; 11’lisi inici adım hareketi ile çözülemez’ (“Extended Chords,” t.y.). Burada bahsedilen tonik beşli akordur; nitekim aynı akor majör yedili akor olarak kullanıldığında, ilgili çözüm sesi akorun içeriğinde bulunmaktadır. ‘Dominant onbirli akoru I veya i. derece akoruna çözüldüğünde, genellikle 11’lisi ortak olarak tutulur’ (Benward & Saker, 2008: 184).



Şekil 6. Dominant Onbirli Akorunun Tonik Beşli Akoruna Çözülüşü.
(Benward & Saker, 2008: 184).

Şekil 6’da, 11’lisi ile çatışmaması için dominant onbirli akorunun 3’lü (si) sesinin atıldığı; akorun 7’li (fa) ve 9’lu (la) seslerinin inici yönde adım hareketi ile çözüldüğü incelenmektedir. 11’li (do) sesi ise tonik beşli akoru ile ortak bir ses olarak tutmaktadır. “Do minör” tonalitesindeki çözülüş de benzerdir; sadece donanımı farklıdır.



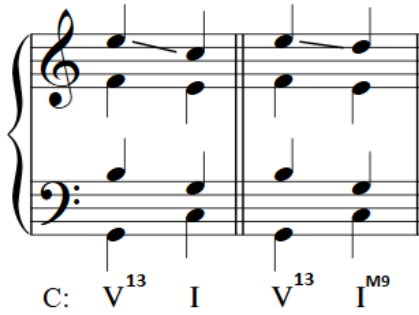
Şekil 7. Dominant Onbirli Akorunun Ara Dominant Olarak Kullanımına İlişkin Örnek.

(Soruce, 1995: 402-403).

Şekil 7’de, ii. derece geçici olarak tonikleştirilmekte ve ara dominant onbirli akoru, “re” minör onbirli akoruna ilerlemektedir. İlk ölçünün 2. akorunda kök sesin katlandığı incelenmektedir. İlgili akorun; 7’lisi (sol) ortak bir ses olduğu için tutmakta, 11’lisi (re) inici adım hareketi ile çözülmektedir. 3. akorda 3’lü sesi kullanılmakta; 3’lü (fa) ve 11’li (sol) arasında daha az sert tınlayan bir büyük 9’lu aralığı oluşmaktadır.

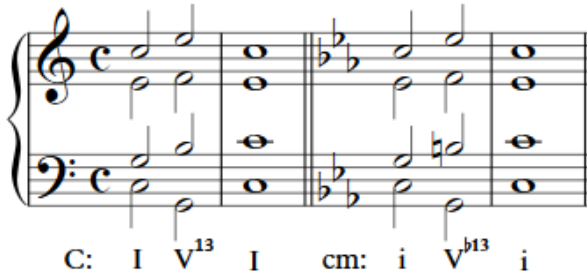
Dominant Onüçlü Akorunun Çözülüşleri

Dominant onüçlü akorlarının 13'lüsü, sıklıkla soprano partisindedir ve genellikle I ya da i. derece akorundaki karar sesine üçlü aralıkla pes atlayarak çözülür (Benward & Saker, 2008: 184). Burada bahsi geçen tonik beşli akordur. 'V¹³ akorunu takip eden tonik bir dokuzlu akor ise, V¹³ akorunun 13'lü sesi bazen I^{M9} akorunun 9'lu sesine çözülür' (Benward & Saker, 2008: 184). Dominant onüçlü akorlarının yaygın çözülüşleri böyle ifade edilmektedir. Bunların yanında, tonik sesi üzerinde kurulan bir akora ilerlediğinde ortak bir ses olarak tutabileceği ihtimali unutulmamalıdır.



Şekil 8. Dominant Onüçlü Akorunun Tonik Akorlarına Çözülüşleri.
(Benward & Saker, 2008: 184).

Şekil 8'deki örnekler "do majör" tonalitesindedir. İlk ölçüde; 13'lü (mi) sesi 3'lü pes atlayarak karar sesine, 7'li (fa) sesi ise inici adım hareketiyle çözülmektedir. İlk çözülüş "do minör" tonalitesinde de benzerdir; sadece donanımı farklı ve "si" sesi natürel işareti almaktadır. 2. ölçüde, 13'lü (mi) ve 7'li (fa) seslerinin inici yönde adım hareketiyle çözüldüğü görülmektedir. Her iki ölçüde de yeden (si) sesinin ara partilerden tenorda olmak üzere, dominant (sol) sesine ilerlediği incelenmektedir. Dominant onüçlü akorunun; 5'li, 9'lu ve 11'li sesleri atılmaktadır.



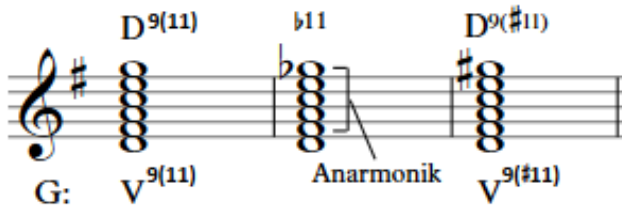
Şekil 9. Dominant Onüçlü Akorlarının Tonik Akorlarına Çözülüşleri.
(Sanchez-Behar, 2013: 12).

Öncelikle, Şekil 9'daki dominant onüçlü akorlarının soprano partisindeki seslerinin farklı olduğunu belirtmek gerekir. İlgili nedenle; 3. ölçünün 2. yarısındaki dominant onüçlü akorunun bas-soprano partileri arasındaki “küçük 13’lü” olarak nitelendirilebilecek bu aralığın, bas şifrede “b13” olarak gösterilmesi tercih edilmiştir. Şekil 9'daki çözümler, Şekil 8'in ilk ölçüsündeki çözümlerle benzerdir. Farklı olmak üzere; Şekil 9'da ara partideki yeden (si) sesi, karar (do) sesine çözülmektedir. Dolayısıyla tonik beşli akorunun 5’li (sol) sesi eksik çıkmaktadır ve akorda mevcut değildir. Böyle bir çözümler de mümkün görülmektedir.

11’li ve 13’lü Seslerin Alterasyonları Hakkında Genel Bilgi

11’li ve 13’lü sesler akorların genişletilmesinde kullanılan seslerdendir. ‘Debussy ve Ravel gibi besteciler; bazen bu üst uzantılarda kromatik alterasyonlarla birlikte, 11’li ve 13’lü içeren akorlar kullandılar’ (Hutchinson, 2019: 372). Debussy’nin izlenimci üslubu, kendisi öldükten çok sonra caz müziğinin gelişimi üzerinde derin bir etkiye sahip olacaktı (“Debussy-The Father of Jazz,” 2012). Genişletilmiş akorlarda, 11’li ve 13’lü seslerin aksi belirtilmedikçe her zaman majör diziden geldiği düşünülebilir (Hutchinson, 2019: 354). Kastettiği dizi, akorun kök sesi üzerinde kurulan majör bir dizidir ve esas farklı olsa da caz müziği için kullanışlıdır. Buradan hareketle minör tonalitelereki dominant onüçlü akorunun, neden “V^{b13}” olarak gösterildiği açıktır. İlgili ifade; majör tonalitelere altere, minör tonalitelere ise diyatonik bir akoru işaret etmektedir; bu nedenle dominant onüçlü akorunun 13’lü sesinde alterasyonun varlığı ya da yokluğu durumunun belirlenmesi için, ilk olarak mevcut tonalitenin seslerinin düşünülmesi lazımdır. Genişletilmiş dominant akorlarının 11’li sesi majör ve minör tonalitelere aynı olduğu için, böyle bir karışıklık söz konusu değildir.

Dominant Onbirli Akorunda 11’li Sesin Alterasyonu ve Çözümlüğü



Şekil 10. Dominant Onbirli Akorunda 11’li Sesin Alterasyon İmkânı.

(Sorace, 1995: 387-388).

Şekil 10’da, dominant onbirli akorunda 11’li sesin alterasyon imkanları görülmektedir. ‘Dominant akorundaki bu üçlü uzantının, doğal olarak mey-

dana gelen 11'li ve tizleştirilmiş 11'li olmak üzere sadece iki tipte uygulaması bulunur. 11'li sesi yarım perde pesleştirmek anarmonik bir 3'lü sesini üretir; bu nedenle bir akor ögesi olarak işe yaramamaktadır' (Soruce, 1995: 387-388). İlk ölçüde doğal olarak meydana gelen 11'li bulunmaktadır. 2. ölçüdeki yarım perde pesleştirilmiş 11'li (sol bemol), akorun 3'lüsünün (fa diyez) anarmonik karşılığıdır. Aynı sesin tekrarı mevcut akora katkıda bulunmadığı için 2. ölçüdeki olasılık kullanışlı değildir. 3. ölçüdeki yarım perde tizleştirilmiş 11'li (sol diyez), altere bir dominant onbirli akoru oluşturmaktadır ve bu akorun kullanımı mümkündür. Müzik tarihi içerisinde, 'V^{#11} akoru 20. yüzyıla kadar görülmemekteydi' (Bauer, 2020: 1).



Şekil 11. Dominant Onbirli Akorunda Tizleştirilmiş 11'li Sesin Çözülüşü.
(Soruce, 1995: 388-389).

Şekil 11'de, tizleştirilmiş 11'li sesle meydana gelen dominant onbirli akorunun kullanımı incelenmektedir. 'Destekleyici bir V⁷ ile birlikte kullanılan tizleştirilmiş 11'li ses, alt yapısındaki 3'lü sesin atılmasını gerektirmez. Tizleştirilmiş 11'linin eğilimi yarım perde tize doğru çözülmek olduğu için; bunun yerine alt yapıdaki 5'li sesin atılması en yaygın kullanımdır. Bu tize doğru çözülmeye, #11 akorunun alt yapısındaki atılan 5'li sese doğrudur' (Soruce, 1995: 388-389). İlk akordaki #11'li sesin çözülüşü "la" sesine doğrudur. Bu nedenle ilk akordaki "la" sesi atılmaktadır. Yine ilk akordaki "fa diyez" sesinin atılmasına gerek yoktur; çünkü tizleşen 11'li ses, 3'lü ses ile daha az çatışmaktadır. Yeden (fa diyez) sesi, karar (sol) sesine çözülmektedir. Bir genelleme yapmak gerekirse; 'Dominant onbirli akorlar 3'lü sesin atılmasını gerektirir; ilgili akorlarda tizleştirilmiş 11'li sesler ise 5'li sesin atılmasını gerektirir' (Soruce, 1995: 398-400).

Gmaj7 D¹¹ Gmaj7 G(add9) D7(#11) Gmaj9

G: I^{M7} V¹¹ I^{M7} I^{add9} V^{7(#11)} I^{M9}

Şekil 12. Diyatonik ve Altere Dominant Onbirli Akorlarının Kullanımlarına İlişkin Örnek.

(Soruce, 1995: 400-401).

Şekil 12’de; ilki diyatonik, ikincisi ise 11’li sesi tizleştirilmiş olmak üzere dominant onbirli akorlarının 4 partili yazımdaki ilerleyişleri görülmektedir. ‘Dominant onbirli akorlarında, diyatonik bir 11’li yarım/tam perde pese doğru adım hareketi ile çözülebilir veyahut ortak bir öge olarak kalabilir; tizleştirilmiş bir 11’li ise yarım perde tize yönelerek çözülür’ (Soruce, 1995: 400-401). İlk ölçüdeki 11’li (sol) sesi inici adım hareketi ile ilerlemektedir. Bu nedenle tonik akoru, “majör yedili akor” haline gelmektedir. 2. ölçüdeki tizleştirilmiş 11’li ses ise alterasyon doğrultusunda yarım perdeler hareketle “la” sesine çözülmektedir. İlgili ses çözülüşü tonik akorunu, “majör dokuzlu akor” haline getirmektedir. Altere dominant onbirli akorunun 3’lüsü yerine 5’lisinin atıldığı incelenmektedir.

Dominant onbirli akorunun 11’li sesinin alterasyon imkanı (tizleştirilmesi) olmak üzere 1 adet olasılık vardır. ‘Dominant onbirli akorlarının alt destek yapısındaki alterasyon imkanı elbette sayısızdır’ (Soruce, 1995: 408-409).

Dominant Onüçlü Akorunda 13’lü Sesin Alterasyonu ve Çözülüşü

G¹¹⁽¹³⁾ G^{11(b13)} #13

C: V¹¹⁽¹³⁾ V^{11(b13)} Anarmonik

Şekil 13. Dominant Onüçlü Akorunda 13’lü Sesin Alterasyon İmkani.

(Soruce, 1995: 390-391).

Şekil 13'te, dominant onüçlü akorunda 13'lü sesin alterasyon imkanları görülmektedir. 'Dominant onüçlü akorlar, kök sesin üzerindeki bileşik büyük 6'lı ya da bileşik küçük 6'lı aralıktaki sesin eklenmesiyle oluşturulur. 13'lü sesi tizleştirilmiş dominant bir akor; bileşik artık 6'lı aralıktaki ses, küçük 7'li aralıktaki sesi anarmonik olarak çoğalttığı için mevcut değildir. V^{b13} akorunda 5'li ses sıklıkla atılır' (Soruce, 1995: 390-391). İlk ölçüde doğal olarak meydana gelen 13'lü bulunmaktadır. 2. ölçüde yarım perde pesleştirilmiş 13'lü (mi bemol), altere bir dominant onüçlü akoru oluşturmaktadır ve akorun kullanımını mümkündür. Kullanım tarihçesine bakıldığında; ' V^{b13} ya da V^{-13} olarak gösterilen bu akor, 20. yüzyıldan önce nadiren görülmektedir' (Bauer, 2020: 2). 3. ölçüdeki yarım perde tizleştirilmiş 13'lü (mi diyez), akorun 7'lisinin (fa) anarmonik karşılığıdır. Aynı sesin tekrarı mevcut akora katkıda bulunamadığı için 3. ölçüdeki olasılık kullanışlı değildir.

The musical notation for Figure 14 is as follows:

Chord symbols above the staff: F^{13} Bb^{maj9} F^{13} Bb^{maj7} $F7(b13)Bbm^{(maj9)}$ $G7(b13) C^{maj9}$

Chord symbols below the staff: $Bb: V^{13} I^{M9} V^{13} I^{M7}$ $b\flat m: V^{b13} i^{M9}$ $C: V^{b13} I^{M9}$

Şekil 14. Diyatonik ve Altere Dominant Onüçlü Akorlarının Kullanımlarına İlişkin Örnek.

(Soruce, 1995: 401-402).

Şekil 14'te; ilk 3 ölçüde diyatonik, 4. ölçüde ise 13'lü sesi pesleştirilmiş olmak üzere dominant onüçlü akorlarının 4 partili yazımındaki ilerleyişleri görülmektedir. 4. ölçü araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. 'Dominant onüçlü akorlarında diyatonik bir 13'lü; inisi küçük 3'lü atlayarak ya da yarım/tam perdelik pese doğru adım hareketi ile çözülebilir; bunun yanı sıra ortak bir öge olarak da tutabilir. Pesleştirilmiş bir 13'lü ise yarım perde pese gitme eğilimindedir' (Soruce, 1995: 401-402). İlgili açıklamaya, minör bir tonalitede dominant sesi üstünde oluşturulmuş diyatonik bir onüçlü akorun 13'lüsünün pese doğru küçük 3'lü atlayarak da çözülebileceğini eklemek lazımdır. İlk 3 ölçüdeki yeden seslerin ortak ses olarak tuttuğu dikkat çekmektedir. 2. ölçüdeki dominant onüçlü akorunun; 13'lüsü ortak bir ses olarak tutmakta, 7'lisi (mi bemol) ise inisi adım hareketiyle çözülmektedir. 3. ölçüdeki dominant onüçlü akoru, mevcut (si bemol minör) tonalitesi nedeniyle altere bir akor değildir. 4. ölçüdeki dominant

onüçlü akorunun 13'lü sesinde alterasyon bulunmaktadır. Pesleştirilmiş ilgili ses (mi bemol) alterasyon yönünde yarım perdelik inici adım hareketiyle “re” sesine çözülmektedir. Bu nedenle, V^{b13} akorunun 5'lisi “re” sesi atılmaktadır. Tenor partisindeki “si” sesi ise; karar sesi yerine, dominant (sol) sesine ilerlemektedir.



Şekil 15. Dominant Onüçlü Akorunun Ara Dominant Olarak Kullanımına İlişkin Örnek.

(Soruce, 1995: 402-403).

Şekil 15'te, “do majör” tonalitesi içinde iii. derece geçici olarak tonikleştirilmekte ve ara dominant onüçlü akoru, “mi minör” akoruna çözülmektedir. Ara dominant onüçlü akoru “re diyez” sesi nedeniyle altere bir akordur; fakat 13'lü (sol) sesi tonalite sesi olduğu için ortak bir ses olarak tutmaktadır. “Mi minör” tonalitesinin yeden (re diyez) sesi, geçici tonik (mi) sesine çözülmektedir. 7'li (la) sesi ise inici adım hareketiyle çözülmektedir. Geçici tonik akoru olan, iii. derece beşli akorunun 5'li sesinin eksik çıktığı incelenmektedir.

Dominant onüçlü akorunun 13'lü sesinin alterasyon imkanı (pesleştirilmesi) olmak üzere 1 adet olasılık vardır. ‘Dominant onüçlü akorlarının alt destek yapısındaki alterasyon imkanı elbette sayısızdır’ (Soruce, 1995: 408-409). Akoru oluşturan elemanların çözümü ve kullanımının en sonunda ilgili müzik yapıtının türüne, dönemine ve gereklerine bağlı olduğu unutulmamalıdır (Soruce, 1995: 401). Müzik türleri arasında ve müzik dönemleri arasında da etkileşimlerin var olduğunu belirtmek gerekir.

Dominant Onbirli ve Onüçlü Akorlarının Kullanıldığı Eserlerden Örnekler

44

E: ii⁷ V⁷ vii⁴₃ I⁶ ii⁷ V¹¹ I

Şekil 16. C. Debussy, L. 66, *Deux Arabesques No. 1*, 44-46. Ölçüler,
Dominant Onbirli Akoru İçeren Eser Örneği.
(Benward & Saker, 2008: 180).

Şekil 16’da, Debussy’nin piyano eserinin; 44, 45 ve 46. ölçüleri görülmektedir. 45. ölçünün 4. vuruşunda görülen dominant onbirli akorunun 3’lü ve 5’li sesleri eksiktir. Sudominant paralelinden sonra gelen dominant onbirli akoru, tonik beşli akoruna çözülürken 11’li (mi) sesi ortak bir ses olmak üzere tutmaktadır. 9’lu (do diyez) sesi inici adım hareketiyle 46. ölçüde “si” sesine çözülmemektedir. 7’li (la) sesi ise inici adım hareketiyle yine aynı ölçüde; fakat gecikerek “sol diyez” sesine çözülmemektedir. Ardından basta karar sesi vurgulanmaktadır.

43

F: V¹³ I V¹³ I V¹³ I V¹³ I V¹³

Şekil 17. F. Chopin, Op. 38, *Ballade No. 2*, 43-44. Ölçüler,
Dominant Onüçlü Akoru İçeren Eser Örneği.
(Benward & Saker, 2008: 181).

Şekil 17’de, Chopin’in piyano eserinin, 43 ve 44. ölçüleri incelenmektedir. Ölçüler içerisinde dominant onüçlü akoru birçok kez tonik beşli ako-

runa çözülmektedir. Dominant onüçlü akorunun; 5'li, 9'lu ve 11'li sesleri eksiktir. Tonikten sonra gelen dominant onüçlü akorunun; 13'lü (1a) sesinin inici üçlü atlayarak "fa" sesine, 7'li (si bemol) sesinin ise pese doğru adım hareketi ile "la" sesine çözüldüğü görülmektedir. Yeden (mi) sesinin en tizdeki karar (fa) sesine ilerlediği incelenmektedir. Temel durumundaki tonik beşli akorunun, seslerinin tam olduğu ve kök (fa) sesinin katlandığı görülmektedir.

Şekil 16 ve 17 ortak olarak değerlendirildiğinde, dominant onbirli ve onüçlü akorlarının temel durumlarında kullanıldıkları ve yine temel durumlarındaki tonik akorlarına ilerledikleri görülmektedir. Dominant onbirli ve onüçlü akorlarının en sondaki uzantıları olarak, 11'li ve 13'lü sesleri soprano partisinde yer almaktadır.

SONUÇLAR

- Dominant akorlarının kuruluşlarında aynı adı taşıyan majör ve minör tonaliteler arasında; 11'li seslerin aynı, 13'lü seslerin ise farklı sesler olduğu incelenmiştir. Dört partili yazım için yaygın kullanımda; dominant onbirli akorlarının 3'lü ve 5'li seslerinin atıldığı, dominant onüçlü akorlarının ise 5'li, 9'lu ve 11'li seslerinin atıldığı belirlenmiştir. Hem dominant onbirli hem de dominant onüçlü akorlarında, akorların niteliklerini kaybetmemeleri bakımından; kök, 7'li ve 11'li ya da 13'lü bulunmak suretiyle en az 3 adet sesin gerekli olduğu görülmüştür.

- Dominant onbirli ve onüçlü akorlarının; sıklıkla temel durumlarında kullanıldığı, daha sonra 1., 2. ve 3. çevrimlerinin tercih edildiği, basta 9'lu, 11'li ya da 13'lü sesleri görmenin de mümkün olduğu ve bunların bas şifredeki gösterimleri incelenerek tespit edilmiştir. Eser örneklerine bakıldığında en sondaki akorsal uzantıların; yani 11'li ya da 13'lü seslerin daha çok soprano partisinde değerlendirildiği belirlenmiştir.

- Dominant onbirli akorlarının, sıklıkla tonik ya da tonik paraleli akorlarına ilerlediği ve 11'li sesinin yarım perde tizleştirilmek suretiyle altere edilebileceği incelenmiştir. Dominant onüçlü akorlarının ise, sıklıkla tonik akorlarına ilerlediği ve majör tonalitelerdeki akorlarda 13'lü sesinin yarım perde pesleştirmek suretiyle altere edilebileceği incelenmiştir.

- Dominant onbirli akorlarında; tonaliteye ait bir 11'li sesin pese doğru adım hareketi ile tekrar bir tonalite sesine çözüldüğü veyahut ortak bir ses olarak yerinde kaldığı, tizleştirilmiş bir 11'li sesin ise yine alterasyon yönünde yarım perde ilerleyerek çözüldüğü tespit edilmiştir.

- Dominant onüçlü akorlarında; tonaliteye ait bir 13'lü sesin inici üçlü aralıkla atlayarak veyahut pese doğru adım hareketi ile tekrar bir to-

nalite sesine çözüldüğü ya da ortak bir ses olarak yerinde kaldığı, pesleştirilmiş bir 13'lü sesin ise yine alterasyon yönünde yarım perde ilerleyerek çözüldüğü tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

- Onbirli ve onüçlü akorların armonide kullanımları, bu çalışmada dominant derecesi üstünde incelenmiştir. Benzer bir çalışma tonalitenin diğer dereceleri üstünde oluşturulan ve pratikte kullanılan onbirli/onüçlü akorlar için ve özellikle eser örnekleri temel alınarak tekrarlanabilir.

- Dominant derecesi ve dizinin diğer dereceleri üzerinde kurulan onbirli ve onüçlü akorların çok seslendirme çalışmalarında kullanımlarına ilişkin teorik temeller, Türkçe tonal armoni kitaplarında ele alınmamaktadır. Bu konulara, özellikle 20. yüzyıl müziği ve sonrasına ışık tutarak çağdaş çoksusli Türk müziğine yön kazandırması bakımından ileriki yıllarda daha kapsamlı olarak yer verilmelidir.

- Dominant onbirli ve onüçlü akorların sırası ile 11'li ve 13'lü sesleri dışındaki diğer faktörlerinin alterasyon imkanının incelenmesi tavsiye edilmektedir.

- Dominant onbirli ve onüçlü akorlarının disonans sesleri çözülme eğilimindedir; fakat bu sesler çözülmeden de kullanılabilir. Nitekim ortak uygulama dönemi sonrasındaki müzikte örnekleri bulunmaktadır. Bu noktada bestecinin; teori bilgisi, ustalığı ve eserin tınısını estetik yönden değerlendirme becerisi esastır.

KAYNAKLAR

- Bauer, A. (2020). Extensions on diatonic chords. *UCI Claire Trevor School of the Arts* içinde. Erişim adresi (11 Haziran 2023): <https://music.arts.uci.edu/abauer/4.1/readings/Extended%20harmonies.pdf> s. 1, 2.
- Benward, B. ve Saker, M. (2008). *Music: In theory and practice* (Cilt 2, 8. bs.). New York: McGraw-Hill. s. 179-181, 184.
- Caldwell, J. (2011). Outline summary of chromatic harmony. *Western Illinois University* içinde. Erişim adresi (11 Haziran 2023): http://www.wiu.edu/cofac/music/pdf/old_pdf/Theory_ReviewPages_old11.pdf s. 6.
- Debussy-The father of jazz. (2012, 25 Eylül). *WordPress.com* içinde. Erişim adresi (11 Haziran 2023): <https://sforzandosalon.wordpress.com/2012/09/25/>
- Extended chord. (2023, 13 Mart). *Wikipedia: The Free Encyclopedia* içinde. Erişim adresi (11 Haziran 2023): https://en.wikipedia.org/wiki/Extended_chord
- Extended chords. (t.y.). *MV Theory Geeks* içinde. Erişim adresi (11 Haziran 2023): https://mvtheorygeeks.weebly.com/uploads/2/6/5/4/26548460/205-11th_and_13th_chords.pdf
- Gardner, C. E. (1918). *Music composition: A new method of harmony*. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://ia600703.us.archive.org/15/items/musiccompositio00gardgoog/musiccompositio00gardgoog.pdf> s. 90.
- Hutchinson, R. (2019). *Music theory for the 21st-century classroom*. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: <https://musictheory.pugetsound.edu/hw/MusicTheory-Nov-2019.pdf> s. 354, 372.
- Kostka, S., Payne, D. ve Almen, B. (2013). *Tonal harmony: With an introduction to twentieth-century music* (7. bs.). New York: McGraw-Hill. s. 415.
- Murphy, B. (2018). Four part-writing. *Musictheorymaterials.utk.edu* içinde. Erişim adresi (11 Haziran 2023): <https://musictheorymaterials.utk.edu/wp-content/uploads/2019/01/Part-writing-Rules.pdf> s. 8, 9.
- Özdemir, M. (2001). *Armoni*. İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık. s. 57.
- Özelma, Y. (2021). *Akorlar ve çok seslendirmede kullanımları*. Ankara: Gece Kitaplığı. s. 34.
- Piston, S. (1959). *Harmony* (5. bs.). London: Victor Gollancz.

Sanchez-Behar, A. (2013). A guide to advanced harmony. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 27(1), Art. 10 1-15. Erişim adresi: <https://digitalcollections.lipscomb.edu/jmtp/vol27/iss1/10> s. 11, 12.

Sorce, R. (1995). *Music theory for the music professional: A comparison of common-practice and popular genres*. New York: Ardsley House Publishers. s. 382, 383, 387-393, 396-403, 408, 409.



BÖLÜM 3 CHAPTER 3

ERKİN'İN PİYANO ESERİ “II KÜÇÜK ÇOBAN/ THE LITTLE SHEPHERD” ÜZERİNE BİR İNCELEME

(Duyuşlar Kitabından Çağdaş Türk Müziği Eseri Analizi)

Ercan BAŞ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Müzik Bölümü, Çorum/Merkez (Türkiye), ercanbas_1971@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8124-4642

Bu çalışmada; *müzikal analiz için çağdaş dönem Türk bestecimiz Ulvi Cemal ERKİN'e ait Duyuşlar* kitabından II sıra numarasıyla verilen Küçük Çoban/ The Little Shepherd adlı eser seçilmiştir. Bu eserin tercih edilmesinin herhangi özel nedeni yoktur, ancak ritmik ve melodik zenginliğinin olması, içeriğinde farklı makamları barındırması, sol el eşlik modeli anlayışının ilginç ve farklı olması, eserin özgün olması, Türk eserlerinin akademik ve evrensel ortamlarda daha fazla tanınması ve anılması, genç ve gelecek kuşaklara tanıtılması, müzikal analizin önemi, yöntemlerin bilinçli olarak yaygınlaştırılması, müzik ile uğraşanlar için farklı bakış açıları geliştirmek ve yapılacak benzer çalışmalara örnek teşkil etmesi vb. hedefler güdülmüştür.

Çağdaş Türk bestecileri arasında yer alan değerli bestecimiz Ulvi Cemal ERKİN ile ilgili bilgi verilmiştir.

BESTECİNİN KISACA YAŞAM ÖYKÜSÜ¹

Ulvi Cemal Erkin² 1906 yılında İstanbul'da dünyaya geldi. Annesinin piyano çalması ve kendisinden büyük olan erkek kardeşinin keman dersleri alması nedeni ile müziğe küçük yaşta ilgi duymaya başladı. Ulvi Cemal sekiz yaşına önce Mercenier adlı bir Fransız'dan, daha sonra da o tarihlerde İstanbul'da ünlü bir öğretmen olan Adinolfi'den piyano dersleri alarak kısa sürede bu konudaki yeteneğini kanıtladı. Cumhuriyetin ilan edilmesi ile başlayan yeni atılımlar ve ulusal bilincin yaratılması konusundaki girişimler, en önemli devrimlerden biri olan müzik devrimini de gündeme getirdi. Büyük önder Atatürk'ün yıllar öncesinden tasarlayıp olgunlaştırdığı konulardandı. Ancak “ Çok Sesli Çağdaş Türk Müziği” temellerinin atılabilmesi için bu alanda akademik eğitim görmüş Türk sanatçılara gereksinim vardı. Atatürk güzel sanatların çeşitli dallarında öğrenim görecekt genç yetenekleri Avrupa'ya yollamayı kararlaştırdı.

Erkin 1930 yılında Türkiye'ye döndü ve Musiki Muallim Mektebi'ne piyano öğretmeni olarak atandı. Ulvi Cemal Erkin öğretmenliğe atandığı tarihten başlayarak kimi zaman bir piyano konçertosu ile solist, kimi zaman besteci, yorumcu, öğretmen ve orkestra şefi olarak önemli görevler üstlendi. Ulvi Cemal Erkin Musiki Muallim Mektebi'nde piyano öğretmenliğine atanan Ferhunde Remzi ile evlendi. Piyano yapıtlarının en iyi yorumcusu eşi Ferhunde Erkin oldu.

Ulvi Cemal Erkin 15 Eylül 1972'de, altmış beş yaşında iken, kalbine yenik düşerek hayata veda etmiştir. Ulvi Cemal Erkin, 1991 yılında da Sevda Cenap And Vakfı'nın Onur Altın Madalya'sını ölümünden sonra almıştır. (el.k.6)

1 Bu yazının büyük bir bölümü 'Ulvi Cemal Erkin' adlı web sitesinden alınmıştır!

2 **Ulvi Cemal Erkin** (D:14 Mart 1906, Ö:15 Eylül 1972), Türk besteci, eğitimcidir. Türk beşleri arasında yer alır. (el.k.5)

Halk Müziği'nin zengin kaynaklarından yararlanıp, aksak ritimli yapının arasına ya da üstüne taksim gibi serbest ve durgun bir bölme yerleştirerek değişik hava yaratmak Ulvi Cemal Erkin'in sıkça ve başarıyla uyguladığı bir tekniktir. Erkin yapıtlarında kolayca benimsenen ve akılda kalan Türk ezgilerini bularak, bunları zevkli bir armoni üzerine oturtmasını, Anadolu'nun kokusunu, rengini ve sesini Batı'nın tekniği ile çağdaş kalıplar içine ustaca dökmesini bildi.

Evin İlyasoğlu, Ulvi Cemal Erkin'in küçük çoban ile ilgili görüşlerini "Küçük Çoban'ın Zarafetinden Köçekçe'nin Heybetine" adlı yazısında şu şekilde dile getiriyor:

"Küçük Çoban"ı ilk kez piyanomda çaldığımda neler duyumsadığımı hala anımsarım. Sol elde tek bir nota üstündeki sürekli bas çizgisini sağ eldeki zarif, derin bir kaval sesi süsler. Çalması çok kolay, yalın notalardır. Çocuk aklımla bir kerede çalabildiğim için kanatlanıp uçmuştum. Oysa derininde ne anlamlar taşır o "Küçük Çoban": Anadolu'nun renklerini, tekdüzeliğin içindeki umut ışığını getirir. Ulvi Cemal Bey'in insan olarak zarafetini yansıtır. Türk müziğini de içinde barındıran polifonik çizgiyi temsil eder. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişi simgeler. Piyanonun yalın tuşlarında bir tarihi özetler. (el.k.7)

Bir bestecinin hayatının detayları ne kadar anlatılsa da birkaç satıra sığmayacaktır. İsmi tarihe geçen müzik insanlarının bıraktığı eserler incelediğinde, müziğe harcadıkları zamanı ve emeği görmemek mümkün değildir. Üreten, yaratıcı, çalışkan ve özel insanlar, geride bıraktıklarının bir gün kendisini en iyi şekilde temsil edeceğini düşünebilir, ona göre özverili ve titiz işler yapabilirler. Sanat eserinin en önemli duygusu bazen bu titiz detaylarda gizli olabilir. Onu ortaya çıkartmak için önce farkına varmak ve incelemek gerekir. Eserin analizi sayesinde teknik veya teorik bilgi ve detayları, kullanılan yapı malzemelerini görmek bir eser veya yeni yaratılara katkı sağlayabilir. Geçmişteki çalışma, birikimi ve tecrübe ne kadar iyi olursa, yeni konularda karşılaşılan zorluklarla baş etmekte daha kolay olabilir. Aynı zamanda bir olayı çözümlenmek için o olayın iç yüzünü görmek, detaylarını anlamak, geriye dönüp tekrar kontrol etmek ve parçaları birleştirmek gerekebilir. Bütün anlaşılmadığı zaman ve anlaşılması için parçaların analizi gereklidir.

Analizlerde genel odaklar olduğu gibi farklı bakış açıları ile de parçalar değerlendirilebilir. Eserlere farklı bir göz ile bakmak, yeni bakış açıları sunmak ve benzer eserler için de etkili olabilir veya uygulanabilir. Müzik ezgi, motif ve cümleleri, ritmik yapısı, sözleri, armonik olaylar ve çoksesli yapısı, dokusu, formu ve duygusal boyutlara geçmeyi sağlayan nüanslarıyla canlılara etki eden bir sanattır. Sanat eseri sanatçının elinde tüm bilgi, beceri, yetenek, teknik, tecrübe, düşünce, kültür vb. unsurlarla yoğrulur, oluşturulur ve yorumcuları tarafından en güzel şekilde sunulur.

Duyuşlar Kitabı Eser Listesi

I. Oyun

II. Küçük Çoban (Little Shepherd) √ *(Elektronik kaynak linklerinden ilgili eser dinlenilebilir!)*

III. Dere

IV. Kağnı

V. Oyun

VI. Marş

VII. Şaka

VIII. Uçuşlar

IX. Oyun

X. Ağlama Yar Ağlama

XI. Zeybek

Duyuşlar kitabı eserlerinin tamamının görüntülü kaydını yapan değerli piyanist Fazıl SAY Arter Sevgi Gönül Oditoryumu'nda 2021 yılında gerçekleştirmiştir. (el.k.2)

Eser Hakkında Bilgiler (Künye)

Besteci eseri Piyano için bestelemiştir.³ II Küçük Çoban/ The Little Shepherd”, Ulvi Cemal ERKİN, Duyuşlar Kitabı Piyano için yazılmış çağdaş Türk eseri. (Ekte notası verilmiştir!)

Küçük Çoban (The Little Shepherd) eserinin birçok piyanistin yorumu olmakla beraber bestecimizin eşi Ferhunde ERKİN hanımefendinin yorumunun ayrı bir önemi vardır. (el.k.10)

Sanat eserlerini sanat eseri yapan, onlara anlam kazandıran ve anlaşılmasını sağlayan yapı taşları ve iç dinamikleri ile birlikte dengesi ve biçimsel yönüdür. Sanatçı eserinin biçimsel yönünü, detaylarını önceden düşünür, tasarlar, yazar, çizer, hesaplar, belirler ve kullandığı malzeme veya materyalleri kullanarak meydana bir ürün (eser) çıkarır.

Sanatçı eserinde kendine özgün şifreler yerleştirerek bazen gizemli

³ İncelenen Piyano eserinde sağ elde sanki çobanın kavalından çıkan doğaçlama bir ezgisi bulunmaktadır. Sağ elde bulunan ezgi solo Flüt için veya diğer nefesli enstrümanlar için yazılabilir. Nefesli Enstrümanlar (Flüt, Klamet, Obua vb.) repertuarına Tampere sitemde makamsal çağdaş Türk ezgisi olarak katılabilir. (Özellikle Flüt; sesi ve diğer yönleri ile Kaval'a benzemekte, doğadaki çeşitli pastoral konuları ifade edebilen etkileyici bir enstrümandır.)

davranabilir veya düşüncelerini tüm açıklığı ile sergileyebilir. Eğer eser sahibi hayatta değilse ise veya detaylandırarak bir anlatım yapmadı ise eserlerde hep bir gizem vardır. Etkileyici ve farklı bir eser ile karşılaşınca hayranlıkla aklımıza bazı sorular gelebilir. Kimin eseri? Hangi materyaller kullanıldı? Enleri nelerdir? Ne kadar süre içinde yapıldı? Ne için yapıldı? Nasıl bir ruh hali ile yapıldı? Maliyeti nedir? Kimler kullanıyor, Özel bir şey anlatıyor mu? vb. sorular. Bu nedenle, sanat eserinin ve sanatçının kullandığı malzemeleri ve detayları ortaya çıkartacak birtakım çalışmalar (analiz) yapıldığında gizemli soruların cevabını aramış oluruz.

Sanat eseri insanlar üzerinde her seslendirmede farklı his veya duygular oluşturabilir. Müzik eserlerinin sözlü veya sözsüz olması dinleyenler tarafından eserin anlattığı konuyu daha iyi anlamasında önemli bir faktör olabilir. Genellikle çalgısal eserler sözün verdiği anlamı sadece ses, ritim, nüans, enstrüman vb. unsurlarla vermeye çalışır. Sözlü ve görsel eserler bu yönden daha avantajlı olabilir.

Müziğin canlıları etkilediği bir gerçektir. “Müzik ve insan ruhu arasındaki etkileşim, üzerine çok düşünülen bir kavramdır” (Çoban, Syf.41).

Müzik tek başına olmadığı zaman söylemek veya anlatılmak istenilen söz, anlatılan konu veya duygunun tam olarak verilebilmesi kelime, cümle veya ifadeler sayesinde kolay olabilmektedir.

Bir enstrümantal müziğin içerisinde önemli bir konu olsa bile nereye gizlendiğini bulmamız veya bilmemiz için ancak bestecinin kendimiz olması veya bestecinin eser hakkında detaylı bilgi vermesiyle mümkün olabilir. Sözsüz çalgısal eserlerde eserin anlatmak istediğini nasıl anlayabiliriz bunu nasıl başarabiliriz. Öncelikle eserin isminden yola çıkılarak bestecinin hissettiklerini düşünmek, bestecinin yaşadığı dönemi, yaşanan olayları, kişileri, zamanı hatta besteleme anını vb. olayları hayal gücü ve yaratıcılığımızı kullanarak müziği yorumlama veya dinleme esnasında düşünebiliriz. Müziğin (eserin) adı bilinse bile eserin başlığı genel şarkı formlarından bir isim olabilir. (Örn: Konçerto) Müziğin adı konusu veya ne için yazıldığı belli olmasa bile canlılara etki ederek çeşitli duyguları ortaya çıkartabilir.

Besteci bu esere neden *Küçük Çoban* ismi vermiştir. Eser başlığı ve içinde gizli ipuçları bize yardım edebilir. Küçük bir çoban ile ilgili bir eser. Bu eseri duyduğumuzda yaratıcı hayal gücümüzü kullanarak bestecinin içinden geçen düşünceler ve ruh hali belki tam olarak bilinmese bile (ki gerekte yoktur), eserin yazılma nedeni ile ilgili bazı ortak düşüncelere ulaşabiliriz. Örneğin ilk aklımıza gelenler; kırsal hayat, çocukluk anıları, görmüş olduğu küçük bir çocuk (küçük çoban), meslek olarak çobanlık (çobanın evden çıkışı, eve dönüşü, doğada yalnız kalışı, tehlikeleri, acıları, sevinçleri), kaval sesi (eserin sağ el ezgisi için), çeşitli hayvanlar

(koyun, kuzu, keçi, inek, köpek, tilki, kurt vb.), çobanların hayvanları yönlendirmek için çıkardığı çeşitli seslenmeler, çan sesleri (özellikle eserin sol eli için), akarsular, yeşillikler, dağlar, kırlar, orman, askerlik anıları, arkadaşlıklar ve dahası. Eseri seslendirirken (yorumlarken) veya dinlerken hatta her duyuşta farklı konuları düşünerek zihnimizde küçük çoban ile düşünceleri canlandırabiliriz.

Piyanoya etkili bir eğitim aracı olarak bakıldığında, müzik eğitimi sürecinin hemen her aşamasında bu çalgıdan olabildiğince yararlanmak ve etkili bir şekilde kullanabilmek müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda esas alınmıştır. Bu anlamda piyano; temel müzik bilgi ve becerilerini kazandırma, öğrencilerin seslerini eğitime, öğrencileri müzik tür/çeşit ve biçimleri hakkında bilgilendirme, besteleme, eşikleme ve eser analizi yapabileceği gibi pek çok amaca yönelik olarak etkili bir şekilde kullanılmaktadır. (Bağçeci, Syf.161)

Avrupa'da eğitim görmüş olan ilk kuşak Türk bestecileri olan ve Türk Beşleri⁴ olarak da isimlendirilen, Cemal Reşit Rey, Ulvi Cemal Erkin, Ahmet Adnan Saygun, Necil Kâzım Akses ve Hasan Ferit Alnar'ın verdikleri eserler ile hayata geçmeye başlayan ve sonraki kuşaklardaki Türk bestecilerinin eserleriyle kapsamı giderek genişleyen Çağdaş Türk Müziği, seslendirilme ve dolayısıyla tanınma imkânları açısından sınırlı bir çerçevede kalmıştır (Tarkum, Syf. 251).

Bestecinin ayrıca solo piyano, şan ve piyano, keman ve piyano, sahne yapıtları, koro ve orkestra için eserleri, oda müzikleri ve opera çevirileri bulunmaktadır. Müziğin gelişimine ve alan içinde veya alan dışında daha iyi anlaşılmasına yönelik yaratıcı yöntemler geliştirilmesi gerekir. Her sanat eserinin bir formu vardır veya olmalıdır, ancak karmaşık bir yapıya sahip ise anlaşılabilmesi için analiz önemlidir.

Erkin'in söz konusu eserine ilk bakışta en dikkat çekici ve ilginç unsur; sol elin sürekli aynı ritmik değerde ve aynı notayı (fa#) duyurarak devamlı eşlik eder⁵ ve sağ elin çaldığı her nota ile bir etkileşime girmekte, uyumlu ve uyumsuz tınlayışlar (aralıklar) oluşmaktadır. Bestecinin bilinçli olarak uyguladığı bu yöntem ile doğal bir armoni oluşturduğu görülmektedir. Bu sayede dinleyiciyi belli bir atmosferin içinde tutulabilir ve etkilenebilir. Uzun süreli ve aynı frekanstaki seslerin dinleyiciyi farklı bir bilinç moduna girerek beyin dalgalarının⁶ değişmesine neden olabilmektedir.

“İşitme ve dokunma uyarısı olarak müzik, dikkatli kontrol edilebilir ve kişiyi öğrenmeye teşvik edebilir. Özellikle ses uyaranları güzel, orijinal

4 **Türk Beşleri:** Adnan SAYGUN, Ulvi Cemal ERKİN, Cemal Reşit REY, Hasan Ferit ALNAR, Necil Kazım AKSES. Atatürk'ün özel kanunlar ile eğitim için yurt dışına gönderilen sanatçılardır. (el.k.9)

5 Armonideki anlamıyla sürekli bas (continuo bas, pedal ses) (Bkz. Tanımlar!)

6 Beyin Dalgaları: Beta, alfa, teta, delta.

veya ilginç olarak algılanırsa müziğin dikkat toplamaya katkısı artar” (Çoban, Syf.69).

Bestecinin bu ve benzeri çalışmaları ile piyano dağarcığı için kültürel yapıları ön plana alan, sahip çıkan ve yansıtan özgün bir eser meydana getirdiği görülmektedir.

Ulusçuluk akımları Avrupa’da, ülkelerin kendi değerlerini bulmak için tarihe yönelmeleri ile başlamıştır. Böylece bugünün ulusal kimliğini oluşturmak için kültürel arka plânına yönelenler, kültürel değerlerden biri olan müziği de ihmal etmemişlerdir (Yıldırım ve Koç, Syf.24)

ESER ANALİZİ HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Bir nesnenin nelerden yapıldığının bilinmesi, hangi maddelerden oluştuğunu, parçalarının nasıl bir yöntemle birleştirildiğini ancak o nesneyi parçalarına ayırarak, inceleyerek ve analiz yaparak anlayabiliriz. Bazı ilgi çekici antika bina veya eşyaların restorasyon görüntüleri ilgimizi çekebilir. Tam ve etkili bir restorasyon yapabilmek için öncelikle parçalara ayırıp görsel incelemeler sonunca zarar gören, tamir edilmesi gereken kısımları onararak veya yenilenmesi gereken kısımları orijinaline uygun şekilde yapmak için ustalıkla parçaları güzelce söküp, temizleyip ayırmak gerekir. İlk bakışta görülemeyen önemli ayrıntıları bu incelemeler ile görebilir, anlayabilir ve bu sayede o zamana ait teknik, sanatsal vb. bilgileri de öğrenebiliriz. İnceleme yapan veya izleyen kişiler eskiden yeni şeyler öğrenme, merak giderme gibi heyecan verici işlerin yanı sıra, çoğu zaman restorasyon yapan usta ile ilk usta arasında manevi bir bağ oluşabilmekte, geçmiş dönemin şartlarına göre yapılan işçiliği, zekayı ve yapılan işin detaylarını gördüğünde, ilk ustaya saygı ve hayranlık duyulabilmektedir.

Evrende her nesnenin, her oluşumun parçaları, bir biçimi, bir şekli, bir formu vardır. Mesela kare ile üçgen şekilleri gibi. Karenin dört köşesi varken adı üstünde üçgenin üç köşesi vardır, bu sayede birbirinden ayırt edilebilirler. Sanat eserlerinin tümünde olduğu gibi müzik eserleri de sınıflandırılabilir. Genel anlamda “Şarkı Formu” olarak isimlendirilir. Buradaki “şarkı” müzik anlamında kullanılmaktadır. Örneğin; Konçerto, Sonat, Rondo, Menuet, Füg, Etüt, Şarkı veya Uzun Hava gibi.

Yaratma, yorumlama, estetik, analiz vb. konular Edebiyat, resim, heykel, müzik gibi sanat eseri üretilen alanların güç aldığı ve beslendiği alanlardır. Örneğin bir köprünün, kulenin, masanın, bardağın, ağacın, merdivenin, sandalyenin veya bir müzik eserinin belli yapıtaşları, bir biçimi ve formu vardır. Bir sandalye nasıl yapılırsa yapılsın formu ile tanımlanacaktır. Benzer yapıların kendi içinde farklılıkları olsa bile formu belirlidir. Benzer olaylar ve duygular bir müzik eserinin notasyonunu incelediğimizde ve analiz ettiğimizde de gerçekleşebilmektedir.

Eserin bir formu, biçimi iç ve dış dengeleri olması esere ne kadar özendiğinin bir göstergesidir. Müzikte kalıcı bir eser yaratılmak isteniyorsa; görsel, işitsel, etkisel yanlarının özellikle müziksel iç dengelerinin (motif-cümle yapılarında oran ve orantı gibi) planlı ve dengeli olması önemlidir. Çünkü diğer sanatın alanlarında olduğu gibi müzik sanatında ahenk ön plandadır. Seslendirildiğinde müziğin kulakta bıraktığı etkinin ritmik, melodik veya armonik bir eksiklik veya fazlalık duygusu bırakması iç dinamiğindeki dengelerinden kaynaklanabilmektedir. Hatalı yazılmış, tonal duyguyu hissettirmeyen, bilinçsiz bir ritmik karmaşası olan, armonik hatalar içeren veya biçimsel formu oturmamış bir ezginin ömrü fazla olmayabilir. Ancak sanat özgürdür. Sanat eski düşünceleri yıkabilen, alışıla gelmişin dışına çıkılabilen ve yeni fikirlere açık bir alandır. Müzik insanları veya sanatsal çağlar arasında önceden gelen anlayışlara alternatif yaklaşımlar veya zıt fikirler doğabilir. Ne kadar güzel, dengeli müzikler olsa bile, karşı fikir olarak yeni popüler yaklaşımlar ile özellikle uyumsuz, dengeleri bozuk yeni akımlar oluşturabilen yapılar ile karşılaşılması da mümkün olabilmektedir. Yapılan işin etkileri o işin ömrünü belirleyebilmektedir.

“Müzik oluşturma süreçlerinin (besteleme, seslendirme/yorumlama ve doğaçlama) her birinde analitik yaklaşım zorunludur” (Bağçeçi, Syf. 162).

Bir müzik eserleri yaratan besteci veya besteciler bilinen formlar ışığında beste yapabilir fakat, yeni formları da bulmuş veya geliştirmiş olabilir. “*Aslında bizim şimdiye kadar duyduğumuz tüm müzikler vardı ancak yetenekli müzisyen veya besteciler onları ortaya çıkarttılar*” diyebiliriz.

Form bilgisi sayesinde farklılıkları anlayabiliriz, şablon çıkartabiliriz, kolayca üretebiliriz, daha kolay öğrenebiliriz daha kolay öğretebiliriz. Bir müzik eserini analiz yaptıktan sonra hafızaya almak, yorumlamak veya öğretmek daha kolay olabilmektedir.

Sanat eserlerinin analizi, en ufak yapı taşlarından başlayarak bütünü oluşturan tüm detaylar incelenerek yapılır. Onu meydana getiren sanatçının fikirleri anlaşılabilir, neden bu sanat eserini yaptığını anlayabilir, eserin görsel, işitsel veya duyuşsal etkileme araçlarını tespit edilebiliriz.

Bir eserin detaylı bir analizi yapıp tüm yapı unsurlarını bilinçli olarak ele alınırsa, eser ile ilgili öğrenme, performans gibi etkinliklerde zaman içinde istenilen düzeye ulaşılabilir. Eser analiz ile ilgili çalışmalarını yaparken, en küçük parçadan bütüne kadar başlayarak incelenebilir. Eser içerisinde geçen önemli yapılar (ritmik, armonik, biçimsel vb. unsurlar) tespit edilir. En küçük yapılardan (hücre- göze) itibaren motif, tema, cümle dönem ve bölümler analiz edilirler.

Bir analiz örneği: Motif ve cümle, devinimsel ritmik eşlik, armonik olay (geciktirme) vb. yapılara örnek olması için kısa bir kesit gösterilmiştir.

Sonatine I

Andantino cantabile Anton Diabelli

The image displays a musical score for 'Sonatine I' by Anton Diabelli, marked 'Andantino cantabile'. The score is in 3/4 time and G major. It is divided into two systems. The first system, labeled '1. CÜMLE', starts with a piano (*p*) and *dolce* dynamic. It features a 'Tema, 1. Motif' in the treble clef and a 'Devrimsel eşlik modeli' in the bass clef. Annotations include '8-7 geciktirme' and '6-5 geciktirme' in the treble clef, and 'Sekvens motif' in both clefs. The second system, labeled '2. CÜMLE', starts with a forte (*f*) dynamic. It features a '2. motif' in the treble clef and 'Sekvens 1. motif' and 'alterasyon' in the bass clef. The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings.

Şekil.1. Avusturyalı yayıncı, editör ve besteci olan A. Diabelli'nin "Sonatine" eseri analizinden küçük bir kesit.

Bir eserin parçalarının homojen olarak birbirine uyum sağlaması önemlidir. Eserin bir parçası eksik olursa veya uymazsa eserin bütününe etkiler. Görsel işitsel uyum eserin genel olarak ne kadar etkili, güzel, akılcı oluşturulduğunu bize anlatır. Analiz yaparak aynı zamanda eserin yapı taşlarının detaylarını ve motif ve cümle yapılarının birbirine uyumunu görmüş oluyoruz.

Bir eser analizi yapılırken; hazırlık aşamaları, izlenen yollar, nelere dikkat edileceği, nelerin önemli olduğu, eser üzerinde göstergeler veya oluşturulan tablolar önemlidir. Özenle üretilmiş bir sanat eserinin besteci, yorumcu, eğitimci, öğrenci, dinleyici vd. bireyler için en küçük parçalarından bütüne ulaşmanın yollarını görmek, ayrıca bir takım eser analiz yöntem ve tekniklerini uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması ve bu konuya dikkat çekilmesi gibi çoklu amaçların da öngörülmesi önemlidir. Eser üzerindeki her detay tespit edilir, anlamlandırılır ve yazılır. Aşağıda bir eserin detaylarını ortaya çıkartacak bir çalışma örneği verilmiştir. Tablonun içeriğinde genel ve önemli görülen başlıklara değinilmiş, yeri veya sırası değişebilir. İsteğe göre başlık eklenebilir, detayları genişletilebilir.

Aşağıda verilen ifadeler ile eserlerin detaylı çözüm ve analizleri yapılabilir. Detaylı analizler eser ile ilgilenenler için öğrenme, öğretme, ezberleme, yorumlama ve diğer çalışmalar için önemli katkı sağlayabilir. **Tablo. 1.** içerisinde verilenler genel konu başlıklarıdır. Analizlerde karşılaşılan farklı bilgi konu veya detaylar ayrıca eklenebilir.

Genel Analiz Tablosu	
Eser sözlü, sözsüz, enstrüman vs. için yazılmış.	Kullanılan Anahtar/ lar:
Dönemi: Besteci vd.	Kullanılan Terimler:
Eserin Ölçüsü (Usulü): Ritmik vb. Yapılar:	İşaret, Bağlar ve Nüanslar:
Donanım, Tonalitesi:	Kullanılan aralıklar:
Eser içindeki motif, cümle, tema, bölüm vd.	Akorlar: Kadanslar:
Eserin ses genişliği:	Geçki, Alterasyon, Modülasyon:
En kalın ses, nota:	Diğer armonik faaliyetler
En ince ses, nota:	(Napoliten, Picardi Üçlüsü, Eksilmeler vs.):
Eser içinde kullanılan süreler:	Diğer Konular:
En küçük nota, süre, değer:	
En büyük nota, süre, değer:	

Tablo.1. Bir müzik eserinin analizi yapılırken genellikle nelere dikkat edileceği ile ilgili bir örnek.

Eserin yapısal bütünü oluşturan küçük müziksel yapıların birleşmesi ile eserin mikrodan makroya doğru yapısal bir duruşu ve statüsü oluşmuş olur. Motif ve cümle yapıların sayısı veya hacmi değişirse, eserin boyutu da doğru orantılı olarak değişecektir. Müzik eseri form analizlerde genellikle ifadeler şu şekildedir:

a,b,c,d..., 1. Motif, 2. Motif... **veya** m1,m2,m3,m4... (Motif ifadesi için)

A(a,b), B(c,d) **veya** 1. Cümle, 2. Cümle, (Cümle ifadesi için)

A(a,b), B(c,d) :|| **veya** 1. Dönem, 2. Dönem, (Dönem ifadesi için)

A(a,b) B(c,d) :||: A(a,b):|| **veya** 1. Bölüm, (Bölüm ifadesi için)

I. Bölüm:||: II. Bölüm:|| (Eser ifadesi için)

(Not: Genel olarak benzeyen ancak küçük farklılıkların olduğu yapılar a', b', A' B' (üslü) gösterilebilir.)

Ayrıca form analizlerinde motif ve cümlelerin yanı sıra, eserin diğer yapı taşlarına da (tonalitesi, ölçüsü, hızı, nota değerleri, tartım kalıpları, ses genişliği, nüanslar vb. unsurlar) dikkat edilerek ve varsa farklı detaylar tespit edilebilir. Bazı durumlarda çeşitli detaylar notasyon üzerinde ayrıntılı verilebilir veya verilmeyebilir. Ancak müzisyenin icra öncesinde (prova) veya icra esnasında (performans) varsa tüm detayları görmesi, hafızaya alması, el ve gözün birlikte eşgüdümünü sağlayacak bir seviyeye getirmesi önemlidir.

KÜÇÜK ÇOBAN ESER ANALİZİ (Form Analizi)

Ulvi Cemal ERKİN'in Duyuşlar Kitabı, II Küçük Çoban/ The Little Shepherd" Piyano için yazılmış sözsüz ve özgün Çağdaş Türk eseri.



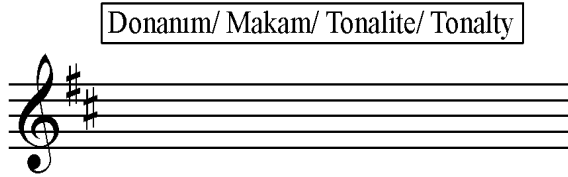
Şekil.2. Eser; sol anahtarı üzerinde birinci aralık Fa diyez (F#) ile birinci ek çizgi ince lâ (A) ses sınırını kapsar.

En kalın ses (nota) sol anahtarı birinci aralık Fa#, en ince ses (nota) ise sol anahtarında ek çizgili ince la notalarıdır. (Şekil.2)


Eser adından da anlaşılacağı üzere beste küçük bir çoban ile ilgili duyguları anlatan bir müziktir. Genellikle çobanlık; mesleği gereği kent hayatından uzak, kırsal alanlarda hayvanlarla baş başa onların bakımı ve güvenliğinden sorumlu olan bir uğraştır. Küçük yaştaki bir çobanı anlatan, belki çobanın hisleri, belki bestecinin kendisini çobanın yerine koyarak hissettikleri eserin tınıları içerisinde var olmuş olabilir. ‘Küçük Çoban’ bir sayfadan oluşan küçük bir piyano eseri gibi görünse de tartımsal, tınısal, armonik, ezgisel ve makamsal yönden etkileyici olan bir piyano eseridir.

Notasyonu ölçüsüz, serbest veya doğaçlama icraya uygun (*ad libitum*) bir cümle yazı stili görünümündedir. Özgün bir bestedir. Tampere sistemde piyano için yazılmış olan eser çağdaş döneme ait “Küçük Çoban” eserinin toplam seslendirilme süresi *andante* temposu içerisinde yaklaşık 1dk. 43sn. dir.

Eserin donanımında iki adet diyez (fa#-do#) tonal müzikte re majör/ si minör olması düşünülür, ancak eserin bitiş/karar sesi (tonik) fa# notasıdır. Bu nedenle makamsal açıdan bakılması uygundur. Eser *Tampere sistem* ile yazılmıştır.



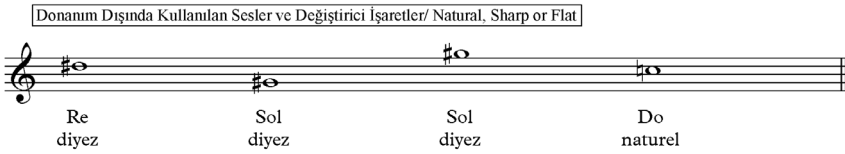
Şekil.3. Eserin donanımında diyez sırasına göre iki diyez vardır. Fa diyez (F#) ve Do diyez (C#). Kullanılan donanım; Re majör veya ilgilisi Si minör tonalitetlerini kapsar ancak Tampere sistemde ise bu donanım makamların özelliklerine Mi Hüseyini, Si Uşşak, Si Nihavent, Fa# Kürdi veya Re Rast makamları için de kullanılabilir.

Eser piyano notasyonu yazım tekniği kullanılarak yazılmıştır. Piyano notasyonunda sol ve sağ el için aynı anahtar (sol anahtarı) kullanılmıştır. Eserin  birim vuruşu olan sol eldeki dörtlük nota sayısı toplam 44 tane. (Şekil.4)



Şekil.4. Eserin sol elinde sonuna kadar (44 kez) kullanılan dörtlük Fa# notası.

İncelenen eserde donanımına ek olarak eser içinde geçen ses değişiklikleri (alterasyonlar) makamsal eserin başka bir makama geçişine (modülasyon-geçki) imkân sağlamaktadır. (Şekil.5)



Şekil.5. Eser içerisinde değiştirici işaret olarak değişikliğe uğrayan sesler.

Eser İçinde Kullanılan Tartımlar ve Ritmik Yapılar

Eserde Kullanılan Tartım ve Ritmik Yapılar



Şekil.6. Eser içinde kullanılan tartım kalıpları ve çeşitli ritmik yapılar.

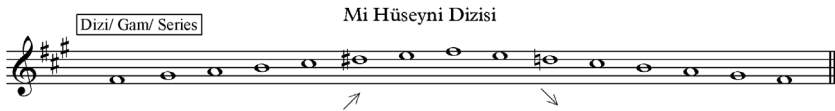
Nota değerleri, tartım kalıpları ve çeşitli ritmik yapılar incelendiğinde (Şekil.6), esere bir doğaçlama havası katması amacıyla bilinçli bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Genellikle ritmik eserlerde birim vuruşlar ile bire bir çakışan senkronlu bir yapı hakimdir. Ancak eserde es'li veya sus'lu yapılar ile doğal boşluklar oluşturulmuştur. Doğaçlama veya serbest uzun hava tarzında olan müziklerin ritmik atımlara bağlı kalmadan ezginin olması gereken zamanda tamamlanamaması ya daha erken ya da ileri ki zamana taşması söz konusu olabilir. Eserde bir sonraki değere taşırılan ezgilerin (senkoplu yapılar) oluşturduğu görülmektedir.

Eserin içinde geçki yapılan makamların dizi olarak gösterilmesi yapılarak, değişen seslerin oluşturduğu makamsal faaliyetlere ışık tutulmuştur. Eserin genel anlamda makamı incelendiğinde Fa diyez (F#) Karcıgar ve Mi (E) Hüseyini makamının hâkim olduğu görülmektedir.



Şekil.7. Tampere sistemde Fa diyez (Fa#) Karcıgar dizisi. İnci hallerde genellikle VI. Derece tizleşir ve V. Derece pesleşir.

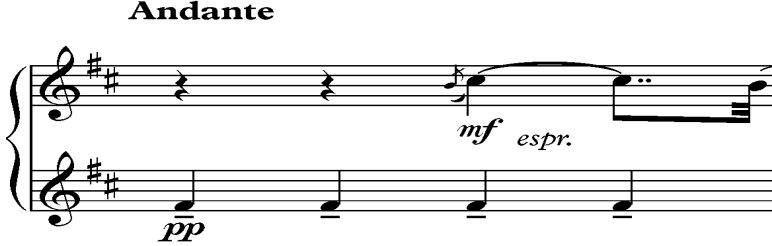
Eser içerisinde geçen diğer değiştirici işaretler ve ses değişiklikleri ile (V. derecenin (do#) pesleşmesi, II. derecenin (sol#) tizleşmesi) ile ilk bölüm Karcıgar makamında yazılmış olup, sıradaki diğer makam geçişi VII. derece (Mi) üzerinde Hüseyini makamında geçki yapılmış ve sonra tekrar (V. derecenin (do#) pesleşmesi, II. derecenin (sol#) tizleşmesi) ile ilk bölüm Karcıgar makamına dönerek tonik sesinde (fa#) karar vermiştir.



Şekil.8. Tampere sistemde Mi (E) Hüseyini dizisi. VI. Derece değişkendir. Makam içerisinde çıkıcı hallerde VI. derece tizleşebilir ve incici hallerde ise VI. derece pesleşebilir.

Eser iki sesli olarak ve piyano için yazılmıştır. İki elde sol anahtarı ile okunmaktadır. Ölçüsüz olarak yazılan eserin girişinde I. derece sesi (Fa diyez), sol elde iki vuruş hazırlık vuruşu ile bir başlangıç yaptıktan

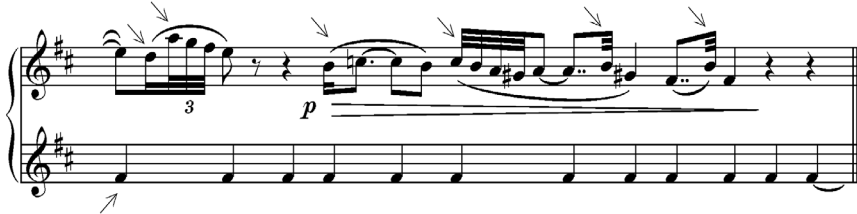
sonra ezgi girmektedir. (Şekil.9) Bu duruma aslında eksik ölçü⁷ denmektedir. Genellikle ilk ölçüdeki bu eksiklik duygusu, bitiş kısmında (bitirmek için!), yine baştaki gibi iki vuruş ile tamamlandığı görülmektedir. Serbest bir üslupla doğaçlama hissi vermek için bu planlanmış olabilir.



Şekil.9. Sol elin önceden iki adet dörtlük nota ile hazırlık vuruşu yapması ve ezginin süslemeli girişi.

Donanımda bulunan tüm bilgi ve detaylar, eser hakkında ön bilgileri vermesi açısından önemlidir.

Eser içerisinde nota değerlerinin kullanımı, ani ritimsel ataklar şeklinde gerçekleşmektedir. Bilinçli olarak tasarlanan bu durum bir bakıma doğaçlama etkisini yaratmaktadır. Ani ritim hızlanması veya durağanlaşma, sol elin tonik sesini (fa#) sabit bir şekilde tutuşu (dem) veya sürekli bir metronom bir şiirsel ve pastoral yapıda bir eser duyuluşu sağlamaktadır. (Şekil.10)



Şekil.10. Sol elin sürekli bas ile dem tutuşu, hızlı süreler ile ani ritimsel ataklar. (Oklar ile gösterilmiştir.)

⁷ Eksik Ölçü: Auftakt (Alm.): İlk önceki ölçüden önceki sesler, müzik cümlesine giriş. (Fenmen, Syf.82)

Eksik ölçü ile başlayan müziklerde ilk ölçüde oluşan eksiklik veya eksik nota değeri son ölçüde tamamlanır.

Eser genellikle çıkıcı ama daha çok inici ezgi kümeleri ve sekvenslerden oluşmaktadır. İkinci cümleler (b) Karcığar makamına V. derece (do#) pesleşerek karar veya dem etkisi olarak kullanılmıştır.



Şekil.13. Fa# Karcığarda Beşli'nin (Do#) eksilmesi. (Ok ile belirtilen.)

Eserin sol el notasyonunda sürekli aynı bir ses olmasına rağmen, sağ elde notasyonunda ise süslü, kıvrak, makamsal ve melodik açılardan ifade edilebilecek bir desen oluşturur. Sol eldeki tek bir notanın ezgideki notalar ile müzikal aralıklar oluşturması bir gerilim ve çözülüm etkisi yaratmaktadır.

Eserde sade ve tek düze bir eşlik modeli kullanılmasına rağmen, sağ eldeki özel ezgi ile sol eldeki tutan ses arasında dikey olarak çeşitli aralıkların oluşması gerçekleşmiş çok sesliliğin ustaca oluşumu sağlanmıştır. Eser iki sesli olduğu için üç sesli vb. akorlar kullanılmamıştır. Bu nedenle doğal olarak klasik armoni kuralları, akor bağlantısı veya Kadans duyumu dışarıda bırakılmıştır. Oluşan yatay makamsal ezgi hareketliliği ile aralıkların dikey uyumun ve duyuluşu çağdaş Türk müzik etkisi doğal olarak sağlayabilmektedir. Bu tür etkiler aslında geleneksel çalgılarda ve dolayısıyla müziklerde var olan bir durumdur. Örneğin bağlamanın (uzun veya kısa kol) alt telinde bir ezgi çalarken orta ve üst boş tellerde sürekli veya belirli aralıklarla dem seslerin icraya katılması, gayda-tulum gibi çift borulu (çift düdüklü) çalgılarda sürekli bir dem sesin duyulması, güreş meydanlarında birkaç zurnanın sürekli tek bir notayı üflemesi ve solo çalan zurnaya karar sesini tutması gibi örnekler verilebilir. Bu aşamadan sonra eseri oluşturan müziksel öge veya yapıtaşların analizi yapılarak eserin genel formunun belirlenmesi sağlanarak kullanılan materyal, müziksel motif, cümle ve bölümler tespit edilecektir.

Eserin müzik cümleleri ve motifleri incelendiğinde her cümle iki dizeği kaplamaktadır. Cümleler büyük motifler küçük harflerle gösterildiğinde A(a,b), B(c,b), C(d,b) planı ortaya çıkmaktadır.

Küçük Çoban/ The Little Shepherd (Duyuşlar)

Ulvi Cemal ERKİN

A Andante

Hazırlık, Giriş (intro.)

pp

mf espr.

sim.

m1 (a)

m2 (b)

Şekil.14. Her satırda bir motif olacak şekilde müzik cümlelerinin iki satırda tamamlandığı görülmektedir.
A (m1, m2) veya A (a, b)

Girişte iki adet hazırlık vuruşunun ardından A cümlesi ezgisine V. dereceye çarpma (süsleme) yapılarak başlanıyor. Bestecinin sol elin düzenli metronomla sanki sakin bir nabız atışı gibi duyuluyor. Ardından karcıgar makamında beşliyi pesleştirerek (do natürel) küçük çobanın dertli kaval namelerini ani ritmik ataklar yaparak ustaca işlediği görülüyor. Birinci müzik cümlesi iki motiften (m1 ve m2), II. derecede (sol#) ezgiyi askıda bırakarak iki dizek üzerinde gerçekleşmektedir.

B

m3 (c)

m2 (b)

Şekil.15. B Cümlesi ve motifleri. B (m3, m2) veya B (c, b)

Eserde B cümlesi ezgisine VI. derecenin çıkıcı olarak tizleşme özelliği ile başlanıyor. Bu durumda Hüseyini makamı üzerinden Karcıgar makamı-

na geçki hazırlamaktadır. Sonraki satırda ise karcıgar makamında V. derecenin pesleşmesi ile b motifinin tekrar duyurulmakta olduğu görülebilir. Hüseyini makamında V. derece eksiltildiğinde Karcıgar makamına geçki yapılmış olur. Karşılıklı olarak iki makamdan birbirine rahatlıkla geçki yapılabilir.

Şekil.16. C Cümlesi ve motifleri. C (m4, m2) veya C (d, b')

Eserin son cümlesi (C) sol ele göre küçük yedili aralığında bir aralıkla başlıyor ve Mi Hüseyini makamında oluşturulmuş olan ve diğer cümlelerdeki gibi doğaçlama özelliğini yüksek dozda yansıtan karakteristik yapıda ezgiler sunuyor. B cümlesinin ezgisine ısrarla aynı ezgiyi eklenerek farklı makamda ve senkoplu yapıları ön planda tutarak yine V. derecenin pesleşmesi ile b motifinin çok küçük değişikliği ile tekrar duyurulmuştur. Eser C cümlesi ile bitmektedir.

A ve B cümleleri Fa# (F#) Karcıgar makamı, C cümlesi ise Mi (E) Hüseyini makamındadır. Bu durum B cümlesinden C cümlesine makamsal bir geçiş yapıldığını göstermektedir. Geçkinin nasıl yapıldığı ve seslerin nasıl organize olduğu ilgili kısım incelendiğinde görülebilir.

Elde edilen veriler eseri öğreten, öğrenen, sergileyen, formu hakkında bilgi edinmek isteyen ilgili müzisyenler için önemlidir. Örneğin özellikle uzatma bağları ile yapılmış olan senkoplu (aksatımlı) yapıların tespit edilmesi, çözümlenmesi ve doğru çalınması için gerekli çalışmaların yapılmasını kolaylaştırabilir. Aynı şekilde kullanılan işaret ve terimlerin neler olduğu, eserde nerelerde kullanıldığı ve ne sıklıkla hangi motif veya cümlelerde kullanıldığı yorumculuk açısından büyük önem taşımaktadır.

Küçük Çoban eserinin içinde geçen önemli yapı taşları, teknik bilgi ve konular verilmiştir. Son bölümde bulunan *tanımlar* ve aralardaki *dipnot* açıklamaları ile alana ait özel terimler açıklanmıştır. Eser analizi ezgisel, ritmik, armonik, şekilsel vb. konularda yapılabilir. Müzik ile ilgilenen Her

eserin analizi yapılarak bu konuda bir eser analizi bankası oluşturulabilir. Eser'e ait diğer belli başlı veriler **Tablo.2** ve **Tablo.3** ile özetlenmiştir.

Eser: Sözsüz, Pişano için yazılmış özgün beste. 'Küçük Çoban' (The Little Shepherd)
Dönemi: Çağdaş Türk Müziği, Bestecisi: Ulvi Cemal ERKİN
Eserin Ölçüsü (Usulü): Usulsüz, Serbest ölçü
Donanımı, Tonalitesi: Fa#, Do#, Tampere Sistem Makamsal (Fa# Karcığar, E Hüseyini geçkili)
Eser içindeki motif, cümle, tema, bölüm vd.: Cümlesi: A(m1,m2) B(m3,m2) C(m4,m2')
Akorlar: - (Eser iki sesli) Kadanslar: -
Eserin ses genişliği: F#4-A5 (K10'lu aralığı)
Dikey Armonik aralıklar: (T1 (Birli, Ünison), B2, K3, T4, -5, T5, k6, B6, k7, T8 (oktav), -9, k10)
En kalın ses: Sol anahtarı 1. Aralık Fa diyez (F#4) En ince ses: Sol anahtarı ek çizgi ince La (A5) arası
Geçki, Modülasyon: Fa# Karcığar makamı (A ve B cümleleri), E Hüseyini (C cümlesi)
Önemli ritmik yapılar, tartımlar: Bağlı Senkop, Üçleme, 1/4, 2/4, 1/8, 3/16'lık suslar
Kullanılan Terimler: Andante, <i>espr</i> , <i>sim.</i> ,
İşaretler, Bağlar ve Nüanslar: <i>PP</i> , <i>P</i> , <i>mf</i> , <, >, -, #, ♯, <i>uzatma bağı</i> , <i>deyim-cümle bağı</i>
En küçük nota, süre, değer: 8'lik Çarpma. En büyük nota, süre, değer: 7/16 (1/4+3/16)
Diğer armonik faaliyetler (Napoliten, Picardi Üçlüsü vs.): V. Pesleşmesi, VI. Tizleşmesi-Pesleşmesi

Tablo.2. Eserin tüm detaylarının verildiği "Genel Analiz Tablosu".

Sol elde sürekli kullanılan Fa diyez sesinin sağ el ile oluşturduğu tüm aralıklar incelenip sayılmıştır.

Kullanılan Aralıklar	Nota (Fa# üzerine)	Eser İçinde Kullanımı (adet)
T1 (Ünison)	Fa#- Fa# (F#4)	2
K2	Fa#- Sol	0
B2	Fa#- Sol#	6
K3	Fa#- La	6
B3	Fa#- La#	0
T4	Fa#- Si	14
+4/-5 (Triton)	Fa#- Do	5
T5	Fa#- Do#	4
K6	Fa#- Re	1
B6	Fa#- Re#	4
K7	Fa#- Mi	11
B7	Fa#- Mi#	0
T8 (Oktav)	Fa#- Fa#	17
-9	Fa#- Sol	12
T9	Fa#- Sol#	2
K10	Fa#- La (A5)	4

Tablo.3. Sağ ile sol elin birlikte tınlamasından oluşan dikey aralıkların kullanılma sayıları.

Eserde en fazla oktav (8'li) aralığı (17 kez) kullanılmıştır. Kullanım sıklığı sırasına göre en az k6'lı (1 kez) kullanılmıştır. Hiç kullanılmayan aralıklar ise k2'li, B3'lü ve B7'li dir. Uzatma bağı ile oluşan aralıklar için bağı ilk nota sayılmıştır. Eser içinde hangi aralıkların daha çok kümelenildiğini, dikey yönden incelenerek armoni türü hakkında bilgi elde edilmiştir. Quartal⁹ (dörtlü armoni) ses sistemleri içerisinde çok kullanılan 4'lü, 5'li ve disonans¹⁰ aralıkların daha yoğun kullanıldığı tespit edilmiştir.

ESERİ ÇALIŞMA (ETÜT ETME), PROVA ve SAHNE TAVSİYELERİ

Erkin'in 'Küçük Çoban' eserinin tüm yapı bileşenleri ortaya serilerek donanım, tonalite, değiştirici işaretler, ezgi ve ritim kalıpları, form, motif-cümle yapıları, ritmik yapılar, armonisi (çok seslilik), modülasyon (geçki) ve notasyon gibi yönlerden incelenerek ele alınması ile çalışma, bestecilik ve yorumculuk için yapılan ön hazırlık¹¹ çalışmalarına veya işlere katkıda bulunabilir.

Eser Tampere sistem içinde makamsal bir eserdir. Eseri çalışmaya başlayanlar öncelikle eserde bulunan değiştirici işaretlere (Diyez, bemol ve Natürel) ve değiştirici işaret almış notalara dikkat etmelidir. Eser içinde makam geçkisi olduğu için değişen seslerin doğru çalınması önemlidir. Bu nedenle makamsal etki bakımından değişen seslere dikkat ederek çalışılmalıdır. Sol el sürekli I. derece sesi olan fa diyez (F#) notasını vermektedir. Belli düzeylerde eğitim almış bir piyanist için zor bir partiyon değildir. Ancak sağ el ezgisi ritmik olarak renklidir. Ezgi kalıpları, nota değerleri ve grup tartımların her biri ayrı ayrı çalışılmalı, sağ elin konumu ve parmak geçişleri¹² yavaştan hızlıya doğru farklı metronomlarda etüt edilmelidir. Her tartım kalıbının altına sol elde ¼'lük fa diyez (F#) notası eş güdümlü olarak denk gelmektedir. Tartımların çalınışları iyi bir şekilde kavranıp etüt edilirse (tartımlar el ile vurulup, solfej veya bona yapılırsa) çalma performansını daha olumlu etkileyebilir. Eserin yorumlayan piyanistleri izlemek ve dinlemek eserin yorumlanması ve bütününe görülmesi açısından önemlidir. Bazı ezgi motiflerinde sesleri aynı olmasına karşın tartımsal farklılıklar bulunmakta ve küçük farklılıklar olmasına rağmen birbirine çok benzemektedir. Tartımların bir diğer tartıma bağlanması ile oluşan senkoplu yapıların çalınmasına özel ilgi gösterilmelidir.

Eserin motif ve cümleleri akılda kalıcı melodik bir yapıdadır. Her cüm-

9 Müzikte dörtlü uyum, mükemmel dörtlü, artırılmış dörtlü ve eksiltilmiş dörtlü aralıklardan inşa edilen armonik yapıların inşasıdır. (el.k. 8), Dörtlü uyum, adından da anlaşılacağı gibi, dörtlü aralıkları ifade eder. Temel olarak fikir, üçlü aralıklar yerine dördüncü aralıkları kullanarak akorlar oluşturmaktır. (el.k. 9)

10 Uyumsuz, rahatsız eden müziksel sesler veya aralıklar.

11 Bir eseri yaratma, öğrenme veya çalışma aşamaları; taslak hazırlama, etüt, ezber, prova vb.

12 Tavsiye edilen parmak numaraları yazılan diğer notasyon üzerinde verilmiştir.

le iki dizek üzerine yerleştirilmiştir. ABC olmak üzere birbirini tamamlayan üç farklı müzik cümlesi ve altı adet motiften oluşur. Her cümlemin ilk motifi farklı olmasına rağmen ikinci motifleri küçük değişiklikler ile neredeyse aynıdır. Yani ana müzik cümlelerinin motifleri incelendiğinde, ikinci motiflerin (b ve b') aynı veya çok benzer olduğu ve b motifi ezgilerinin askıda kalacak şekilde her cümlemin sonunda soru cümlesi oluşturduğu görülebilir. A(a,b) B(c,b) C(d,b')

Bu analiz ile müzik cümlelerinin ikinci motifleri benzer olduğu tespit edilmesi ile hafızaya almak, unutmamak, yorumlamak daha kolaylaşabilecektir.

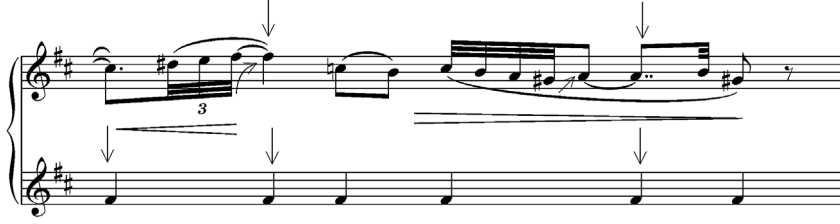
Eser dikey yönden incelendiğinde Çağdaş Türk müziği armonisi yöntemi ile iki sesli olarak yazılmıştır. Eser pastoral duyguları (kır, çoban, tabiat vb.) anlatabilen ve doğanın güzel yönlerini insana hissettiren bir etki sağlamaktadır.

Müzik eserleri düzenli aralıklarla çalışılmasıyla kısa süre içerisinde parmak-el-kol-göz gibi bedensel kıvraklık ve istedik alışkanlıklar kolayca sağlanabilir. Özellikle tartımları algılama veya çalma sıkıntısı çeken bireylerin zihninde tartım duygusu doğru tekrarlar ile geliştirebilir. Özellikle sağ elde bulunan birbirine benzer ama ufak detaylarla farklı olan ezgiler, sadece sağ el kullanılarak çalışılabilir. Sol el, üstteki ezginin altında birim vuruş sağlayarak ritmik bir gideri sağlamaktadır.

Küçük Çoban doğaçlama stilinde pastoral bir eser olduğu için ritmik serbestliğe ve bu yönde yorumlamaya son derece uygundur. Doğaçlama benzeri serbest stillerdeki müziklerde aksamayan sabit bir metronom olmayabilir, sabit bir metronom değeri ile seslendirilmesi ile uzun hava etkisi tam olarak yaratılamayabilir. Bu nedenle eserin temposunda ufak serbestliğe gidilebilir. Yani ufak yavaşlama (*rit.*) veya hızlanma (*acc.*) yapılabilir. Eser üzerinde uzatma pedalı¹³ işareti bulunmamaktadır. Ancak kullanılabilir. Analizlerde de belirtildiği gibi sol el eşlik yapısı itibari ile zaten tutan bir ses (pedal) işlevi görebilmektedir. Uzatma pedalının vermiş olduğu ahenkli yankılanma ile her sabit vuruşta koparmadan çalma gerçekleştirilebilir.

Sol elde oluşan sürekli bir sabit ritim döngüsü içinde sağ elin melodileri uzatarak ve taşıyarak çalması esere tam bir doğaçlama havası katabilmektedir. Uzatma bağlarını ile bağlanan tartımların eş güdümlü olarak tam altına denk gelen sol el eşlik sesinin, bağlanmış notanın zamanında çalınması ile ilgili örnek ok yardımıyla görselleştirilmiştir.

13 Piyanonun altında bulunan sağdaki pedal, (Sustain, *Ped.* *)



Şekil.15. Uzatma bağları ile yapılan aksatım (Senkop). Sol eldeki notaların bağlanan notalar yerine çalınması sağlanarak doğru bir çalış yapılabilir. (Oklar ile belirtilen zamanlara eş güdümlü şekilde birlikte çalınmalıdır.)

Bir müzik eserini çalışmaya başladığımızda tüm detayları ile analiz yapılarak çalışılması ile doğrudan çalışma yapılarak çalışılmasının kazanımları aynı olmayabilir. Başlangıçta bir eseri detaylı analiz yapmak bir zaman kaybı gibi düşünülebilir. Çalışmaları yaptıkça ve çalışılan eserler çoğaldıkça zamanla tüm eserleri içerisinde benzer yapılar ile (tonalite, donanım, tartımlar, terimler, işaretler, ezgiler, müziksel aralıklar, akorlar vb.) sık karşılaşılacağı için, doğru orantılı olarak bu yapıları daha hızlı görme, düşünme, yorumlama veya öğrenme-öğretme teknikleri bireysel olarak da geliştirilebilir. Analiz yaparak çalışma alışkanlık haline getirilip her eserde üzerinde uygulanması ile eserler üzerindeki önemli detayları görme ve çözme hızı daha da gelişebilir.

Bir eserin iç yapısını ve detaylarını incelediğimizde; tasarlayan kişinin teknik, teorik bilgi ve becerisi, duygusu, düşünceleri ve diğer kullandığı yapı malzemelerini tespit edilebilmekteyiz. Bu sayede eseri daha kolay öğrenmek, öğretmek, sergilemek veya yorumlamak için bir çalışma yapmış oluruz. Örneğin; Küçük Çoban eserini sahnede sergilerken hayale analiz yaptığımız senkoplu ezgilerin doğaçlama tarzını yansıtmaları için, daha serbest çalarak hissedeceğimiz duyguları ortaya çıkartabiliriz. Sol eldeki pedal etkisi veren sesi (fa#) küçük bir çobanın arazide gezdirdiği hayvanların boynundaki çan sesi gibi düşünülerek eseri yorumlayabiliriz.

Sonuç olarak; Türk beşleri içerisinde yer alan Ulvi Cemal ERKİN, Türk besteci kuşakları içerisinde önemli eserlere imza atan bir bestecidir. Bestecinin eseri incelendiğinde bulunan detaylar ışığında, eserin piyano için çağdaş dönem zaman diliminde yazıldığı, ölçü rakamı kullanılmadığı, Tampere sistemde, makamsal bir yapı içerisinde, müzikal motif ve cümle yapıları ile sol elde sadece bir sesi duyurarak (tutarak) ve makamsal geçki yaparak ve sağ elde doğaçlama bir ezginin hakimiyeti ile eseri belirli bir düzeyde özenle tasarladığı görülmektedir.

TANIMLAR

Aralık: (Fr. *intervalle*) Interval. Müzik terimi olarak iki ayrı kavramı tanımlar: 1) İki notanın birbirine olan uzaklığı. Aynı oktav içerisinde kalanlara *basit aralık*, oktavı aşanlara *birleşik aralık* denir. 2) Değişik frekanstaki iki sesin ton farkı. Batı müziğinde en küçük aralık yarım ton değerinde olduğu halde, Türk müziğinde *taninî* denilen, tam aralığın dokuzda biri değerinde koma, aralık birimidir (Sözer, Syf. 17). İki ses arasındaki yükseklik farkına *aralık* denir. Aralıklar ikiye ayrılır. Eğer aralığı oluşturan sesler ardışık duyuluyorsa *melodik*, aynı anda duyuluyorsa *armonik aralıklar* denir. (Abadan, Syf.5)

Müzikâl aralıklar dikey veya yatay olarak seslendirildiğinde uyumlu veya uyumsuz olarak duyulurlar. Bu durum müzikte gerilim çözülüm etkisi sağlamaktadır. Aralıklar büyük (B/ majör), küçük (k/ minör), tam (T/ Whole), artık (+/#/ aug) ve eksik (-/b/dim) kelime veya işaretlerle ifade edilebilir.

Armoni: (İng. *harmony*). Uyum. Müzikte uyum; Uyumlu ve uyumsuz tınların birbiri ile ilişkileri. Ton içerisinde gerilim ve çözülüm etkilerini sağlayarak ve çok sesli müzikal bir doku oluşturmaları. Çok seslendirme.

Analiz: Bir müzik eserinin vasıflarını aydınlatmak amacıyla yapısal modelini, teknik özelliklerini ve diğer yönlerini çözümleme çalışması.

Tematik Analiz: Müzik temalarını oluşturan öğeleri analizi. Müzik cümlelerini ve motiflerinin tespiti vb. gösterilmesi.

Cümle: Müzik yapıtlarının genellikle dört ölçüden oluşan bölümleri. Her cümle bağımsız olarak da belli belirsiz bir anlam taşımakla birlikte, birbiri ardına ve topluca seslendirildikleri zaman bir müzik yapısı oluştururlar (Sözer, Syf. 95). Motiflerin birleşmesi ile müzikal soru, cevap veya tema niteliği kazanmış bütün bir ezgi. Genellikle tematik analizlerde 'A, B, C, D' gibi Büyük harflerle veya 'C1, C2, C3, C4' (C: Cümle) ile gösterilebilir.

Continuo Bas (Sürekli Bas): Barok dönemde (1600-1750) neredeyse evrensel geçerliliği olan sürekli bas (*basso continuo*) partisi, bir bas çizgisi ve bir akor sürekliliği sağlayarak müziğin armonik yapısını oluşturmak için ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Genellikle *continuo* olarak kısaltılır ve sürekli bas partisini seslendiren çalıcılara *sürekli bas grubu* denir (el.k.1). Pedal ses.

Derece: Kademe, Basamak. Tonaliteyi oluşturan dizinin sesleri kalandan inceye doğru bir oktav sıralanır ve ilk notadan itibaren Romen rakamları ile (I, II, III...) derecelendirilebilir. Her bir derecenin ton içinde önemli bir görevi, anlamı, amacı, kişiliği, davranış biçimi ve etkisi vardır. Dizisi

içindeki derecelerin görevlerinde değişiklik olursa veya başka bir anlam verilip etkisi değişirse müzikte başka bir tona geçiş (modülasyon/geçki) yapılmış olur.

Form (Fr. *forme*): Bir müzik yapıtını oluşturan öğelerin yarattığı, kendine özgü yapı. Biçim, şekil. (Sözer, Syf. 95). Bir nesnenin duyularla algıladığımız biçimi, şekli, yapısı.

Makam: Bir makam ele alınan bir ses dizisi ve o dizinin kullanılışı ile belirlenir. Dizi içindeki seslerin kullanılışı sırasındaki duruşlar, yarım duruşlar ve yürüyüşler, belli seslerin önemlendirilmeleri, ezgi içindeki gerilim ve çözümler makamın kimliğini belirler. Aynı diziden kullanım farklılığı nedeniyle birçok makam ortaya çıkabilir. Her makam içindeki sesler; en durucu olan sestem en yürüyücü olan sese kadar sınıflandırılabilir. Seslerin bu hiyerarşik kullanımı her makama ait bir çatı sesleri etrafında örgütlenir. Çatı sesleri durucu seslerden oluşur. Bitiş sesi ve bu sesin üzerindeki 5'li, 4'lü, 8'li ve 3'lü aralıklar her makamda farklı çatıyı oluşturur. Makam: Bir dizi üzerindeki seyirdir (ezgisel gidiştir). (el.k.3)

Çıkıcı, inici diziler ile gösterilebilen veya ifade edilebilen, ancak seslerin eser içerisindeki kullanım özelliklerine göre anlam oluşturan, içeriğinde evrensel seslerin yanı sıra, mikro tonal (komalı) sesleri barındırabilen, tonal sistemdeki majör, minör gibi geçmişten gelen isimler ile (Hüseyini, Uşşak, Hicaz, Kürdi, Kürdilihicazkar, Karcıgar, Saba, Segâh, Rast, Nihavent, Hüzam, Nikriz vb.) anılan müziksel bir konudur.

Modülasyon (Geçki): Bir Mod ya da tonaliteden başka bir mod ya da tonaliteye geçme işlemine *modülasyon* denir. Müziğin ilerleme sürecinde gerçekleşen *eksen değişimi* 'ne *modülasyon* denir (SAY, Syf.106). Makamsal eserlerde daha çok *geçki* kelimesi kullanılır. Ton ya da makam ne olursa olsun bir eksenden başka bir eksene, yakın veya uzak tonalitelere geçki (modülasyon) yapılabilir, bu durum müziğin tekdüzeliğe bağlanıp kalmasını ve yeni ufuklar arayışını sağlamaktadır.

Motif: (Lat. *motivus*; Fr. *motif*; İng. *motive*, Alm. *motiv*, İt. *Motivo*). Bir müzik yapıtının tümüne veya bir bölümüne çeşitli yönlerden birlik sağlayan, belirleyici küçük birim. Bu birim, bir yapıtın ritminde (tartımında), melodisinde (ezgisinde), ya da armonisinde (ahenginde, uyumunda) yinelenikçe kendini belli eder. *Ritim motifi: Melodi ve armoni dışında, yinelenen tüm ritim öğeleri, Ezgi motifi: Bir temaya ya da parçaya nitelik kazandıran aralıklar dizisi, Armoni motifi: Parça boyunca tek akorla ya da birbirine bağlı akorlarla belirginleşen motif.* Bir müzik yapıtının ayırt edici motifine (ana temasına) ise *leitmotiv* ya da kısaca motto denir. (Sözer, Syf. 159)

Algılanabilen ve cümlelerin oluşmasında önemli bir rol oynayan, ya-

rım kalmış, tamamlanmamış veya bir cevap bekleyen tematik ses, ritim veya ezgi kümeleri. Genellikle tematik analizlerde ‘a, b, c,...’ gibi küçük harf veya ‘m1, m2, m3, m4,...’ (m: motif) ifadeleri ile gösterilebilir.

Senkop (Aksatım): Bir ölçünün son zamanını, bir sonraki ölçünün ilk zamanına bağlamak (Sözer, Syf.216), Bir tartımın son notasının diğer tartımın ilk notasına uzatma bağı ile bağlanması sonucunda oluşan yeni aksatımlı tartım. Diğer bir deyişle kuvvetli zamanın zayıf zamana bağlanması ile vurgunun zayıf zamana geçmesi, yer değiştirmesi. Yazım stilinde açık ve kapalı şekilde gösterilebilir.

Tampere Sistem (Fr. Tempere): Eşit aralıklı. 1)12 eşit yarım tondan oluşan gam ya da dizi. 2) Bir oktavin 12 eşit aralığa (yarın tona) bölündüğü akort düzeni. Tanpere, eş anlamda. (Sözer, Syf. 232)

Tema (İt.): Esas müzik cümlesi, öz melodi. (Fenmen, Syf.97)

ESERDE KULLANILMIŞ TERİM, İŞARET VEYA KISALTMALARIN ANLAMLARI:

- Andante** : Yavaş, ağırca tempo, metronom değeri 76-108 aralığında.
- espr.** : Espressivo, anlamlı bir şekilde çalmanın bir göstergesidir ve icracının fiziksel ifadesini de teşvik edebilir. İcracının, artikülasyonu ve dinamikleri ile biraz özgürlük alarak bir müzik bestesinin ruh halini aktarmasına olanak tanır. (el.k. 4) (Çev.)
- sim.** : Simile, aynı, benzer şekilde, öncekiler gibi.
- PP** : Pianissimo, çok hafif sesle.
- cresc...** (<) : Crescendo, sesi giderek çoğaltmak.
- decresc...** (>) : Decrescendo, sesi giderek azaltmak.
- Portato** (-) : Nota kafalarına konulan çizgi, sesleri tam değerinde çalma.

II Küçük çoban / The Little Shepherd

Andante

The musical score is written in G major (one sharp) and 3/4 time. It begins with a tempo marking of 'Andante'. The score is divided into six systems, each with a piano (left hand) and right-hand part. The right hand part is characterized by a melodic line with various ornaments, including grace notes and triplets. The left hand part provides a steady bass line. Dynamics include *pp* (pianissimo), *mf espr.* (mezzo-forte with emphasis), *sim.* (sforzando), and *p* (piano). The score concludes with a double bar line.

55789

Şekil.16. Eserin Notası, (Duyuşlar)

KAYNAKLAR

- 1-**ABADAN, Oğuz**, (2003). *Aralık ve Akor Bilgisi, Teori 2*, 1. Basım, ISBN 975-8434-37-3, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- 2-**BAĞÇECİ, S. Ercan**, (2003). *Piyano Eğitiminde Müzikal Analiz Kavramı – Kapsamı ve Örnek Klavye Analizleri* (Musical Analyze Concept-Frame And Modelist Keyboard Analyzes), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Fırat University Journal of Social Science) Cilt: 13, Sayı: 1, Elâzığ.
- 3-**ÇOBAN, Adnan**, (2020). *Ruh Sağlığı İçin Müzik(le) Terapi*, 3. Baskı, ISBN 978-975-263-170-3, Timaş Yayınları, Sistem Matbaacılık, İstanbul. (Syf. 41, 69)
- 4-**Erkin, U. Cemal**, (2000). *Duyuşlar Kitabı, II Küçük Çoban/ The Little Shepherd*” (Nota), Syf. 10.
- 5-**FENMEN, Mithat**, (1997). *Müzikçinin El Kitabı*, ISBN 975-7436-02-X, Müzik An. Yay. Ankara. (Syf.82)
- 6-**SAY, Ahmet**, (2002). *Müzik Sözlüğü*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- 7-**SAY, Ahmet**, (). *Müziğin Kitabı*, ISBN 975-605-9018-65-4, Işık Yayınları 2019, İstanbul, 1,2,3. Baskı, Müzik Ansiklopedisi Yayınları (2001-2002-2006) Ankara, 4. Baskı, Işık Yayınları, 2019, İstanbul.
- 8-**SÖZER, Vural**, (2012). *Müzik Terimleri Sözlüğü*, ISBN 978-97514-1496-0, Remzi Kitabevi, Birinci Basım, İstanbul. (Syf. 17, 159, 216, 232)
- 9-**TARKUM, Erol**, (2017). *Çağdaş Türk Müziğinin Oluşum ve Gelişim Sürecinin ve Bu Süreçte Rol Oynayan Faktörlerin İncelenmesi*, Trakya Ün. Sos. Bil. Dergisi 247, Aralık 2017, Cilt 19, Sayı 2 (247-260)
- 10-**YILDIRIM, Vural ve Tarkan KOÇ**, (2008). *Müzik Felsefesine Giriş*, Dördüncü Basım, Bağlam Yayıncılık, Önsöz Basım yayıncılık, İstanbul.

Elektronik Kaynak (el.k.), (Çeviri: Çev.), (Erişim Tarihi: E.T.)

- el.k.1: https://tr.wikipedia.org/wiki/S%C3%BCrekli_bas (E. T.:10.07.2023)
- el.k.2: Ulvi Cemal Erkin ~ Duyuşlar (Impressions) - Fazıl Say, Piyano (Video Kaydı) <https://www.youtube.com/watch?v=GBRAOJRyUnc> (E. T.:15.07.2023)
- el.k.3: Geleneksel Türk Müziğinde Makam Kavramı (M. E. BAYRAKTAR), [https://www.ertugrulbayraktar.com/makam#:~:text=Makam%3A%20Bir%20dizi%20%C3%BCzerindeki%20seyirdir%20\(%20ezgisel%20gidi%5C%9Ftir%20\).&text=Burada%20makam%C4%B1%20belirleyen%20%C3%A7at%C4%B1%20seslerine,ve%201%20inci%20derece%20sesleridir](https://www.ertugrulbayraktar.com/makam#:~:text=Makam%3A%20Bir%20dizi%20%C3%BCzerindeki%20seyirdir%20(%20ezgisel%20gidi%5C%9Ftir%20).&text=Burada%20makam%C4%B1%20belirleyen%20%C3%A7at%C4%B1%20seslerine,ve%201%20inci%20derece%20sesleridir) (E. T.:13.07.2023)

- el.k.4: <https://www.liveabout.com/espressivo-definition-2701908#:~:text=Definition%20of%20Espressivo%3A,with%20its%20articulation%20and%20dynamics.> (E. T.:05.07.2023)
- el.k.5: https://tr.wikipedia.org/wiki/Ulvi_Cemal_Erkin (E. T.:12.07.2023)
- el.k.6: http://www.ulvicemalerkin.com/yasam_oykusu.htm (E. T.:13.07.2023)
- el.k.7: Evin, İlyasoğlu, “Küçük Çoban’ın Zarafetinden Köçekçe’nin Heybetine”, http://www.ulvicemalerkin.com/evin_ilyasoglu_kocекce.htm (E.T. 26.07.2023)
- el.k.8: <https://www.britannica.com/art/melody> (Çev.) (E. T.:10.07.2023)
- el.k.9: https://tr.wikipedia.org/wiki/Türk_Beşleri (E. T.:15.07.2023)
- el.k.10: <https://youtu.be/uKLumdZj14> (Ses Kaydı) (E. T.:22.08.2023)



BÖLÜM 4

CHAPTER 4

**AN EXAMPLE OF HOW TRADITIONAL
TURKISH BIRD MOTIF IS REFLECTED
IN CONTEMPORARY TEXTILE ART**

Tülay GÜMÜŞER¹

¹ Assoc. Prof.Dr. Selçuk University. Faculty of Architecture and Design.
Konya /Turkey E-mail:tulaygumuser@gmail.com ORCID ID:0000-0002-
6264-2629

Textile has been a fundamental part of human life since the beginning of civilization. It began to be recognized as a branch of plastic arts in the 20th century with rich handicrafts tradition and contemporary approaches of Anatolian art. Nowadays, textile, which also has a great potential for the artists in terms of the materials and techniques to be used, can be regarded as a transfer tool with its all features. It also serves as an interdisciplinary platform in contemporary approach, which combines tradition with future and explores new possibilities and forms of expression. In the textile art, which is evaluated within the scope of plastic arts, what comes to the forefront is the active elements in designing the form such as materials, techniques, textures, colors and especially the conceptual forms of expression, and their relations with each other. On the other hand, motifs that adorn a textile surface is a system of values, which belongs to the cultures. The motifs and colors of Anatolian culture are widely being used in the applications of contemporary art. Motifs and colors, which are highly effective in the aesthetic perception of a textile surface, have a very important place in nonverbal narratives. These textiles can be examined both individually and in combinations with the traditional meanings they have. Based on this idea, this article focuses on the reflection of the bird motifs, which can be frequently seen on the Anatolian rugs, on the contemporary textile art while preserving its original values.

In addition, the article covers The Birds Textile Exhibition, which opened on 26th November - 3rd December in the Exhibition Hall of Faculty of Engineering and Architecture, Istanbul Esenyurt University. The examination made through the exhibition includes symbolism, form and color unity in textile art, creative individual approach, exhibition creation process and interaction between textiles and Minimalism. Furthermore, the article deals with the traditional and contemporary production techniques used in the creation process of the exhibition, bird motifs playing an important role in traditional arts, and the composition of green, red and yellow colors playing an important role in Turkish culture. The meaning of the forms is reflected through the consciously colored bird motifs. The relationship between contemporary art and bird motifs can be questioned in the exhibition, which provides a variety to the textile surface with the meaning that the motifs and colors create.

Methodology

Qualitative research method and case study has been used in this study. As it is clearly known, a case study is a method, in which a limited system can be thoroughly described and analyzed (Merriam, 2015:40). “This method is most suitable for studies where the questions are to be asked about the way and the reason” (Yin, 2014). This study, which reveals an

interaction-based analysis on textiles, have an interdisciplinary approach, while the connection design, craft and art have also been examined with textiles in a conceptual perspective. This study also aims to present the visual expression and the effects of forms, symbolism and color on textile surface. In addition, it is based on the content analysis of the information obtained from the literature and the exhibition catalogue.

The study involves ‘The Birds’ Textile Exhibition (2020) arranged by author in İstanbul Esenyurt University, Faculty of Engineering and Architecture’s Exhibition Hall. The selected five works have been analyzed according to colors, motifs, composition, principle of design and elements, materials and techniques. The obtained data have also been supported with the photographs taken. The subjective data obtained have been evaluated and presented in the conclusion part.

The Bird Motif in Traditional Turkish Textiles

Textile has been a fundamental part of human life since the beginning of civilization. People have always been in contact with the textiles in daily life. Today, the world is surrounded with the objects which can be both useful and aesthetic, from clothes to the objects adorning the houses. As for the history of textiles, it can be understood that it has been more important for textiles to be functional than having an aesthetic function (Kapar, 2018:40). Design, on the other hand, has gained its meaning today with the combination of craft and machinery after the Industrial Revolution (Gür Üstüner, 2017:49). Modern textile design process was started by the Bauhaus weavers, who combined and used the art and technology together (Akboştañcı, 2012:9). It can be said that Bauhaus school contributed to the development process of textile art. Bauhaus’s principle of ‘*Form follows function*’ can be regarded as a key step in transforming textiles from a decorative expression into a plastic art and an interdisciplinary field (Tok Dereci, 2014:58). In addition to the design, art also indicates knowledge, as well as a mental activity and a natural creation. Rules and theories keep art away from being only a handicraft work (Bozkurt, 2004:17). Although the textile was being seen as women’s work in the past, it has started to rise with the artistic practices as a field of arts since the 20th century.

In some contemporary works of art, it is possible to see a mix discipline combined with different environments and artistic fields (Whitham and Pooke, 2013:93). Using an endless transformation of materials, the artists have adapted the traditional materials to contemporary art techniques. In addition, textiles, also affected by the postmodernist approach, have started to become conceptual these days (Kapar, 2018:47). In contemporary textile works, which are created by taking advantage of the numerous visual possibilities and rich history of fabrics and weavings, the diversity

and originality in the interpretation of fabrics and threads provide amazing creations. Although design and art are formed in digital environments with the technology developing today, the search continues for the person who is always looking for the new and consuming it quickly. In this context, the combination of technology and traditional methods comes to the forefront (Brigs-Goode, 2013:98). While the traditional motifs and colors are used formally in contemporary applications, their symbolic meanings and conceptual aspects are also emphasized there. The shapes formed by the emotions and thoughts have led to the emergence of motifs, patterns and compositions in Turkish art of weaving.

The combination of the traditional and the contemporary is the most important factor that triggers and nurtures the search for a form in textile art (Cebeci, 2018:14). At the same time, motifs take on the function of defining cultures, revealing identities, and preserving the tradition. Beyond being an element of decoration, the symbolic motifs document the life of a society with its cultural, social, religious, philosophical and mythological dimensions (Alp, 2000:351). Motifs are one of the most important elements of hand weaving. In particular, rugs are the symbols for objects, living and inanimate beings and abstract concepts reflecting the emotions and thoughts between them, and they are like a nonverbal communication tool among the people in Anatolia (Acar, 1975:6). These motifs have evolved from generation to generation over time to this day, and they have come together in various forms to create patterns and compositions (Oyman, 2019:5). In short, it is possible to say that a motif reflects a culture because it indicates a vital link between art and everyday life. Moreover, geographical conditions, animals, vegetation, etc. of a region are also effective in the formation of motif forms. A society living in different geographies reflects multiculturalism in its motifs, and each motif has a completely different meaning and bears traces of life (Cebeci, 2018:14).

Local people drew and applied in an abstract way the concrete objects, human bodies, animal species and plants s/he saw in his/her natural surroundings by adapting them to rug weaving techniques in the past. Within this aspect, it is possible to say that the motifs on the rugs are the shapes that symbolize something or evoke a thought. As it is known, the origin of symbolic motifs goes back much further to ancient cultures, however the symbols have still been used today (Justified, 2018:14). Symbols, by keeping colors and forms in the forefront, move away from the message they want to express and approach to the decoration (Aksoy, 2009:22). A symbol can be defined as a representative concept, or as an association of the things through similarity or traditionality. Symbols also serve as a means of conveying meanings, values or cultural codes, enabling cultural and interpersonal communication in this sense (Turancı and Özgen, 2018: 156).

Anatolia has remarkable evidence in terms of the rug weavings and the rich symbolic expressions of these rugs. It is possible to say that symbolic motifs on the Anatolian rugs, the meaning they contain, their abstract and geometric forms and their simple and natural colors have come out of the local culture and become a universal language. The symbols on the Anatolian rugs have also become a means of communication and an indirect expression of feelings and thoughts that cannot be said or explained. These rugs contain abstract concepts such as Bereket (fertility) sandıklı (chest), iyi şans/kötü şans (good luck, /bad luck), koç boynuzu (ram's horn), saç bağı (hair band), bukağı (fetter), aşk ve birleşim (love and union /ying-yang), yıldız (star), su yolu (raining water), pıtrak (burdock), tarak (comb), Muska 8armulet), nazarlık (evil eye), kurt ağzı (wolf's mouth, hayat ağzı (tree of life), kuş (bird), paradise, illness and pain; and they include the symbolism of animals, plants, trees, objects, people and nature. In the way these motifs and meanings are put forward, it is possible to find traces of nomadic life, a series of beliefs, traditions, customs and lives. These symbols are also an indication that the Anatolian people continued their traditions and lives (Akpınarlı and Balkanal, 2012:179-209). It is possible to say that the motifs, symbolizing the feeling and thought of the weaver, are birds, trees of life, hands, combs, ibriks, lamps, etc. (Oyman, 2019:6). However, the bird motif has a widespread use among these motifs.

The bird motif in the group of figured decorations has had its meanings from different lifestyles, traditions and customs between cultures, which are sometimes positive and sometimes negative. The ability of birds to fly symbolizes the spirits that transcend the edges of the universe. Birds, associated with faith, are highlighted with their secret-keeping characteristics as in the expression that *I received the news from a small bird*, while at the same time symbolizing wisdom, intelligence, agility and thoughts (Wilkinson, 2010:58). Bird motifs seen on the Turkish carpets have various meanings. Birds such as owls and black crows mean bad luck while doves, pigeons and nightingales symbolize good luck. The bird is a symbol of happiness, joy and love. It also symbolizes power and strength. It is the imperial symbol of various settlements established in Anatolia. Birds also point to the divine messengers and a long life (Erberk, 1987:22-55). They are the creatures under the rule of *Heavenly God* and are considered sacred among the Turks. Therefore, a bird is an auspicious creature for man and has a side that does good to man. The bird, on the other hand, is considered the soul of someone who died according to Shamanism. It is a common belief among Turks that the soul of a deceased person flies into the sky as a bird (Ögel, 1993:129). In addition, the bird motif is considered as a symbol of the soul also in Turkish mythology (Atila,2011:35). It can be said that patterns allow for different interpretations thanks to the curved and rounded lines of the animal body

(Çoruhlu, 2007:149). As for the rugs where patterns and colors are applied by heart, when the level of mastery has been reached, the copy of the old rug that remains in the mind is taken as the main fiction of the composition and original additions are placed on it. Thus, each rug becomes original and changes into a work of art (Soysaldı, 2009:50).

Colors are as important as motifs in artistic productions. Colors have been widely and effectively used in many areas such as the beliefs, directions, place and state names, management systems and artistic activities of the Turkish peoples (Küçük, 2020:557). When looking at the meaning of red, yellow and green colors, it is possible to see how important the red color is (and the other tones of the red color) in the material production of Turkish people, who have a rich cultural background. For Gokturks, kaptans and tabards in red became a symbol of Hakanism (Ögel, 1991:404). In Turkish culture, it is seen that the color of red is identified with blood, and the Turkish word “kıızı” (scarlet) is widely used instead of the word “kırmızı” (red) (Yıldırım, 2012:27; Bedirhan, 2011:268). Since the color of yellow feels like gold in Turkish traditions and customs, it is identified with some concepts such as wealth/richness, power, strength and dominance. The color of yellow is also symbolized as the center of the world as it is used as one of the colors in directions (Genç, 1997:31). The color of green symbolizes a spiritual rise and purification due to its similarity to the color of blue (Turan, 2015:244).

Although the concept of design fed by the traditional arts is replaced by modern technologies, science and new production methods, today many designers or artists use traditional motifs in their personal practices to create a difference and an authenticity on the international platforms. At this point, the exhibition *The Birds*, which emerged as a result of the personal practices of the author in this article, exemplifies the unity of traditional and contemporary arts.

In the light of all this information, looking at the works discussed in the study from a broader perspective, it is seen that the meaning is brought to the forefront, and the visuality often comes with different versions of the same order. These similarities, which can almost be called repetitions, make it possible to see the phenomenon of beauty from different points. The textile works (Images 1-6) in *The Birds Textile Exhibition* have been obtained from the exhibition catalog. In the table of the images, there is some information about the year and the place of exhibition, measurements, design elements, materials, techniques, motifs, colors and symbols.

The Birds Textile Exhibition

As it is known, motifs have played an important role in Turkish culture and beliefs from the past to the present. Motifs have an active role in the ar-

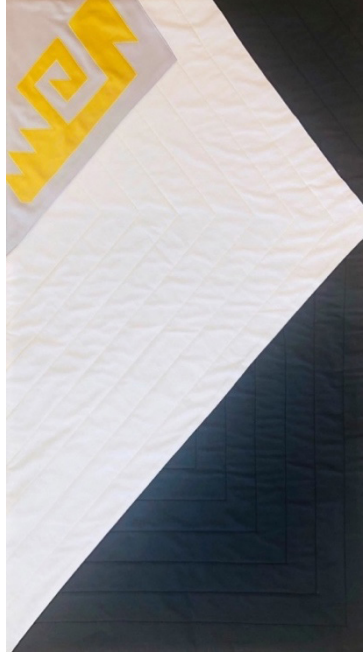
tistic activities of the Turks. *The Birds Textile Exhibition* features the works that are specific to Anatolia and can be seen together with contemporary art approach. The bird motifs, which are important in Turkish culture and belief, have been used on the textile surfaces as a reflection for spirit, immortality and happiness. In the exhibition of 12 works, there are the bird motifs which have consciously been colored in green, golden yellow and red on the textile surface. In some of the works, the golden yellow, which symbolizes power, strength and dominance in Turkish traditions, customs and culture, has been preferred to be used giving an implication of perfectness, peace and tranquility (figure 1). The color of green (figure 5), which symbolizes aliveness, freshness and youth, has been used in one group of works while the color of red, which is considered sacred in Turkish culture and symbolizes the Sun, fire and heat, has been used in another group (figure 2,3). The artist has brought her works and designs alive by using the bird motifs that represent the Turkish culture in the simplified monochrome areas which she used with an inspiration of Minimalism. The rise of textile art in Turkey in the 21st century has been an indispensable part of interior designs. This exhibition, where the aesthetic elements come to the forefront, provides a new dimension for the modern production techniques and contemporary textile art while it also brings together the craft, design and art (Parsa, 2021:3).

Textile art, which is carried beyond the surface, is one of the most important points of modernization. In this context, it is possible to say that the works by the author are on the axis of the contemporary art. The contemporary art, which makes it possible to work with very clear and obvious details, has provided an opportunity to create a work that goes far beyond the ones created with the traditional techniques. In the global environment, the artists have benefited greatly from this opportunity, at the same time, they have carried the traditional art to a modern level. The author also combines the subjects that she handles with abstracting them in her own style by using the most obvious visuals which can be easily remembered. Her works are sometimes inspired of a traditional motif, sometimes a color with a cultural meaning or sometimes a story.

The intellectual connection of minimalists with geometry is based on the materials produced by the modern industry and their acceptance as they are (Şahiner, 2008:178). The minimalist approach, which usually emerges with large monochrome areas and some limited colors and has a simple geometric design (Keser, 2005:218), has also been used by the artist. All of the works in *The Birds* exhibition are rhythmic productions that have been created in a lean and simple way, with a minimum number of colors, values, forms, lines, textures and materials. It is seen that there is a graphical expression style, which is dominated by horizontal, vertical,

circular and diagonal lines of various thicknesses on the textile surfaces. The bird motif, made with the lines and an applique technique using the stitches, has been colored and thus created a glow in the monochrome area on the textile surface. The artist, who prefers to use satin fabric to create brightness for the bird motif, also uses cotton fabric to achieve dullness on the monochrome surfaces. The threads used for the stitches are in the same color as the motifs, and there is an harmony between the material and the form. It can also be understood that a 3-D effect has been obtained by using the flat fibers.

The best communication and catch-up with the viewer can be achieved with easy-to-read and quickly perceived visual designs (Bowers, 2011: 1-5), which emphasizes a simplicity in design elements. The color, on the other hand, supports all the elements on a design surface with its most economical use. Aesthetics, balance and harmony are measurable qualities in design. In her works, it can be clearly seen that there is a traditional and contemporary balance and a harmony in the compositions. Standing close to contemporary art using simple compositions, clear messages and main colors, the artist tries to create an authentic language that incorporates many different design languages. With these opportunities, textile goes beyond a decorative or functional object and become a means for the artist to express the subject with which she wants to create an emotion, thought or an awareness. This form of expression, which is free and original, makes the viewer think about the work and the subject, which brings with it the designs of high values of originality, innovation and creativity. It is possible to say that originality, innovation and creativity are important for the combination of art and design. She is using the design elements and traditional techniques such as lines and typography as a means of an artistic expression, is trying to create a different meaning while also unearthing the cultural ones. It is like in today's textile arts, where different ideas are combined with different disciplines, and the artists reflect the traditional approaches specific to the textile design with a multidisciplinary view, creative contemporary interpretations and extraordinary approaches. While taking advantage of the opportunities of the contemporary art, the artist does not interfere with the bird motif she has used in her works, but underlines the cultural codes by adhering to the original. These works produced by the artist in İzmir can be evaluated as authentic, original and artistic, and her style corresponds to the qualities of the identity and makes a reflection in the most accurate way among the others. The examples of the exhibition work which is designed by author for wall hangings are as follows.



Size: 70x 120 cm

Exhibition date: 26.11- 03.12.2020

Exhibition place: İstanbul

Production place: İzmir

Motif: Traditional Turkish Bird

Color: Yellow (motif)

White, Grey, Black (textile surface)

Design elements: Line, color, value, shape

Principles of design: Balance, movement, rhythm, contrast

Material: Satin fabric (bird motif), cotton thread, cotton fiber

Technique: Applique, quilting, stitch

Figure 1: *The Birds Series No: 2. 2020. İstanbul*



Size: 100 x 100 cm

Exhibition date: 26.11- 03.12.2020

Exhibition place: İstanbul

Production place: İzmir

Motif: Traditional Turkish Bird

Color: Red (Bird motif), White, Grey, Black (textile surface)

Design elements: Line, color, value, shape

Principles of design: Balance, movement, rhythm, contrast

Material: Satin fabric (bird motif), cotton thread, cotton fiber

Technique: Applique, quilting, stitch

Figure 2: *The Birds Series No: 7. 2020. İstanbul*



Size: 100 x 100 cm

Exhibition date: 26.11- 03.12.2020

Exhibition place: İstanbul

Production place: İzmir

Motif: Traditional Turkish Bird

Color: Red (Bird motif), White, Grey, Black (textile surface)

Design elements: Line, color, value, shape

Principles of design: Balance, movement, rhythm, contrast

Material: Satin fabric (bird motif), cotton thread, cotton fiber

Technique: Applique, quilting, stitch

Figure 3: *The Birds Series No: 6. 2020. İstanbul*



Size: 50 x 50 cm

Exhibition date: 26.11- 03.12.2020

Exhibition place: İstanbul

Production place: İzmir

Motif: Traditional Turkish Bird

Color: Green (Bird motif), Grey, Black (textile surface)

Design elements: Line, color, value, shape

Principles of design: Balance, movement, rhythm, contrast

Material: Satin fabric (bird motif), cotton thread, cotton fiber

Technique: Applique, quilting, stitch

Figure 4: The Birds Series No: 11. 2020. İstanbul

Conclusion

Textile art is experiencing a period in which subjective and objective values are melted in the same pot with all kinds of art movements it contains. Today, it is possible to say that the art of textile has design processes in which an intellectual and aesthetic dialectic develops. In today's digital environment, cooperation in textile arts is increasing and thus creating a visual feast. The material dialogue, technology use and conceptual approaches we see in many disciplines of contemporary art have also influenced the textile art. Therefore, it is clear that textile art varies from traditional to contemporary in form and content. Thanks to the solo exhibitions, textile fairs, textile competitions, Biennials and the mixed exhibitions organized, the textile works that have become works/objects of art is increasingly becoming more visible day by day. The traditional motifs that can be found in ethnographic museums or chests and the ancient culture of Anatolia become unforgettable thanks to these exhibitions. The studies conducted to develop new materials in textile are important in terms of determining the design language of the future. When these improvements

are taken into account, it is possible to say that textile art is not behind the times, but rather has improved today's age.

Within the scope of the study, textile works with 6 different motif features have been examined. When the samples have been evaluated in terms of their way of use, all works can be said to have been designed as Wall-hanging. In each work, a single bird motif is located on the monochrome surface in its original form. Bird motifs are emphasized with red, yellow and green colors, which have an important place in the maintenance of the meaning for Turkish people, and are brought to the forefront with the use of satin fabric. When evaluated as a composition, a simple and monochrome surface can be seen to have been created with design elements such as lines, dots and sewing techniques for bird motifs.

As a result of this study, it can be seen that bird motifs, which have some abstract meanings such as happiness, freedom and flying in Turkish culture, can be a contemporary point of view in textile art, rather than just being the subject of traditional arts or canvases. It is also possible to say that the use of bird motif, which was a means of nonverbal communication in the past, allows for the new forms of expression in contemporary art. The traditional techniques, which are reinterpreted in line with the dynamics of the period, can be said to continue to be a language of expression and a means of transfer in today's textile art.

REFERENCES

- Acar Balpınar, B. 1975. Kilim ve Düz Dokuma Yayımları. İstanbul: Apa Ofset Yayınları
- Alp, Ö. 2009. Orta Asya'dan Anadolu'ya Kültürel Sembollere Giriş. 1.Basım. Ankara: Eflatun Yayınevi
- Akbostancı, İ. 1999. Tapestry. Ev Tekstili Dergisi. Y1.6 Sayı. 23. P. 42-45
- Akpınarlı, F. H. and Balkanal, Z. 2012. 16-18. Yüzyıllarda İstanbul'da Üretilen Kumaşlarda Bitkisel Bezemelerin İncelenmesi. Motif Akademi Halkbilim Dergisi. Balkan Özel Sayısı 1, Ankara. P. 179-209
- Atila, O. K. 2011. Minyatür Sanatındaki Hayvan Figürlerinin Sembolik İfadeleri. Sanat-Tasarım Dergisi .Cilt 1.2.p.35-44
- Bowers, A. 2011. Do As The Minimalist Do. Dayton City Paper
- Briggs-Goode, A. 2013. Printed Textile Design. London: Laurence King Publishing
- Cebeci, A. 2018. Yerel Motif Yorumları. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi. Resim Anasanat Dalı, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi.
- Çoruhlu, Y. 2014. Türk Sanatında Hayvan Sembolizmi. Konya: Kömen Yayınları,
- Dereci Tok. V. 2014. Dokunuşlar Tekstil Sergisi Üzerinden Tekstil Sanatında Mekan, Malzeme, Biçim İlişkisi. YEDİ Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi. S.12. P.53-63
- Döl, A. and Avşar, P. 2013. Minimalizm Akımı Kapsamında Nesne Anlayışının Yeniden Değerlendirilmesi. İDİL Dergisi. Cilt.2 S.10. p. 1-11
- Erberk, G. 1987. Anatolian motifs from Çatalhöyük to the Present. T.C. Kültürbakanlığı, İstanbul. S.22-55
- Genç, R. 1997. Türk İnanışları ile Milli Geleneklerinde Renkler. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınevi.
- Haklı, M. 2018. Eski Türk Sanatında Simgesel Motifler ve Günümüz Seramik Sanatındaki Yorumları. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Seramik ASD, Seramik Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Kapar, S. 2018. Çağdaş Sanatta Alternatif Malzeme Olarak Tekstil ve Zanaatten Sanata Dönüşümü. Journal of Art. Cilt.1 S. 2. P. 39-52
- Küçük, S. 2010. Tarihi Türk Lehçelerinde Renk Adlandırmaları. Turkish Studies, Literature and History of Turkish or Turkic. Yıl.5 Sayı. 1 P.556-577
- Merriam, S. 1998. Case Study Research in Education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass
- Oyman, R. N. 2019. Bazı Anadolu Kilim Motiflerinin Sembolik Çözümlemesi. Arış Halı Dokuma Sanatları Dergisi. Cilt. 14 P. 4-22
- Ögel, B. 1993. Türk Mitolojisi I,II. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Ögel, B. 1991. Türk Kültür Tarihine Giriş. 1-IX, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Parsa, A, R. 2020. The Birds Sergisi Üzerine. The Birds Tekstil Sergisi Kataloğu. S.3
- Soysaldı, A. 2009. Düz Dokuma Teknikleri ve Teknik Desen Çizimleri. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları
- Şahiner, R. 2008. Sanatta Postmodern Kırılmalar ya da modernin yapı Bozumu. İstanbul: Yeni İnsan Yayıncılık
- Turan, Ş. 2015. Türk Kültür Tarihi. Ankara: Bilgi Yayınları
- Turancı, E. And Özgen, Ö. 2018. Türk Kültüründe Ağaç Sembolizmi ve Filmle-re Yansıması. Etkileşim. Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi. Yıl.1 Sayı.1 Nisan, İstanbul. S.156
- Üstüner Gür, S. 2018. Türkiye’de Tekstil Sanatının Bugünü. Uluslararası Kültür Sanat ve Toplum Sempozyumu. Ekim, 18-20. Van.
- Yıldırım, E. 2012. Türk Kültüründe Renkler ve İfade Ettikleri Anlamlar. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tarih Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yin, R.K. 2014. Case Study Research: Design and Methods. (5th ed). Los Angeles: Sage Publications
- Whitham, G. And Pooke, G. 2013. Çağdaş Sanatı Anlamak. İstanbul: Optimist Kitap



BÖLÜM 5 CHAPTER 5

PİYANO PERFORMANSINDA ZİHİN SÖYLER PARMAK ÇALAR

Pınar ÇELİK DEMİRAY¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, pincarcelik@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7376-3661

...müzik yalnız parmaklarında kalmamış, kafa ve kalbine de girmişse, işte o zaman müzikalsin. Sc-humann (akt. Oransay, 1964, s. 23).

GİRİŞ

Piyano çalma süreçleri, tıpkı tüm organların ekip halinde çalışarak görevlerini yerine getirmesi gibi tüm vücudun koordineli bir işleyişle çalışmasını gerektirir. Fiziksel olarak gerçekleşen çalma eylemi, zihinsel çalışmaların birer ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bilişsel aşamaların iyi yönetilmesi, piyano performansına müzikal bütünlük olarak yansır. Sistemik olarak planlanmış ve doğru yönlendirilmiş çalışmaları kapsayan eğitim süreçleri, iyi bir piyano performansını ortaya çıkarır. “Piyano öğretimi, zihin, vücut, duygu ve görme, işitme ve dokunma duyuları ile iç içedir” (Ertem, 1997; akt. Ekinci ve Gün, 2013, s. 75). Bu duyuların zihinsel süreçlerde yarattığı etkiler, motor hareketlerle işlenerek dengeyi oluşturur. Tüm bu dengeyi yöneten merkezi sinir sistemi, hepsinin üstünde müziğe iyi çalışılmış ve odaklanmış bir bellek sürecini kapsar. Gültek (2017),

“aslında piyanoda çıkartılan ses, bir ressamın resmini yaparken kullandığı renklere benzer. Resmin anlamı, kullanılan renklerin hem teker teker, hem de bir bütün olarak yüksek kalitede olmasıyla ortaya çıkar. Benzer bir biçimde piyanist de, ayrı ayrı ses renklerini doğru kullanmak ve bunların birbirleriyle olan birleşimlerini etkili biçimde ayarlamakla yükümlüdür” olarak ifade etmiştir (s. 94).

Burada piyanodaki ses renklerini ayarlayacak olan en önemli olgu, tüm piyanistik organların birbirleriyle denge içerisinde kullanımını sağlayan zihnin aktif olarak çalışmasıdır. Seslerin uyumlu bileşenleri işitsel olarak algılanır ve bireyin çalma sürecinde kendini dinlemesi, tını ve nüans aktarımını sağlayan bir faktör olarak görülür. Aynı zamanda bireyin kendini dinlemesi, parmak, bilek kol gibi fiziksel hareketlerini ve tuşenin nota haritasını izlemesi motor hafıza süreçlerini kapsar ki bol pratik ile hareket ezberi önemli bir aşamayı oluşturur. Ancak bunun zihinsel öğretim ile desteklenmesi, notaların, armonik ve form analizlerinin ezberlenmesi, sağlam bir performansı destekler ve bu da piyano çalma eylemlerinin en temel koordinasyonunu oluşturur.

Her alanın gelişmeye açık yönlerini fark edebilmek için o alan hakkında teknik donanıma sahip olmak önemlidir. Ancak teknik bilgi bize sınırlı düzeyde bilgi sunarken daha fazlasına ihtiyaç duyarak, yeni keşiflere ve öğrenmelere doğru yola çıkarız. Bir müzik aleti çalarken onun mekanizması ve çalım teknikleri hakkında donanımımızın olması, piyanist olmamız için yeterli değildir. Merkezi sinir sistemi bilgiyi eyleme geçirmek için, dönüşüm mekanizması içerisinde hareket eder. Bu dönüşüm becerileri; piyanistin hafıza donanımı üzerinde hareket etmesini, uygun tepkileri se-

çerkek gerekli sensorimotor¹ yapıları aktive etmesini ve bu sayede sonatı başarıyla icra etmesini sağlayan içeriği kapsar. Hem duyuşal hem de motor yönlerin mükemmel bir şekilde koordine edilmesiyle, piyanist dikkatini mekanik ayrıntılardan çekerek duyuşal sürece yönlendirebilir (Pascual-Leone, 2006).

Eğitim süreçleri günümüzde farklı yaklaşımların her birini değerli kılmış, bütüncül bir anlayışa doğru evrilmiştir. Piyano eğitiminde gerek teknik gerekse zihinsel yaklaşımlar, birbirlerini besler. Müziği yaratmaya, yani müzikal olmaya hizmet eder. Dönemsel özelliklere göre bu yaklaşımlar; eserler, besteciler ve pedagojik eğilimlere göre farklılıklar gösterse de bugün hepsinin bir bütünü temsil ettiği, bu ekoller sayesinde her birinin gelişime hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın konu kapsamında, piyanoda zihinsel öğrenme pratikleri yapılan araştırmalarla incelenmiş ve piyano eğitiminde bütünsel yaklaşımları sunmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın temel konuları olan; piyanonun beyin işlevleri, motor hafıza ve zihinsel çalışma konuları kapsamlı olarak incelenmiştir. Alana yönelik ihtiyaçlar belirlenmiş ve öneriler sunulmuştur. İnsan beyninin çalışma prensiplerini, bellek işleyişini, duyu organları yoluyla iletilen sinyallerin sinir sistemi üzerindeki etkilerini ele alan konular sistemli bir şekilde aktarılmıştır.

PIYANODA BEYİN İŞLEVLERİ

...Belleğini öyle keskinleştir ki bir bestenin yalnız ezgisini değil, ona ait armonilerini de aklında tutabilesin. Schumann (akt. Oransay, 1964, s. 11).

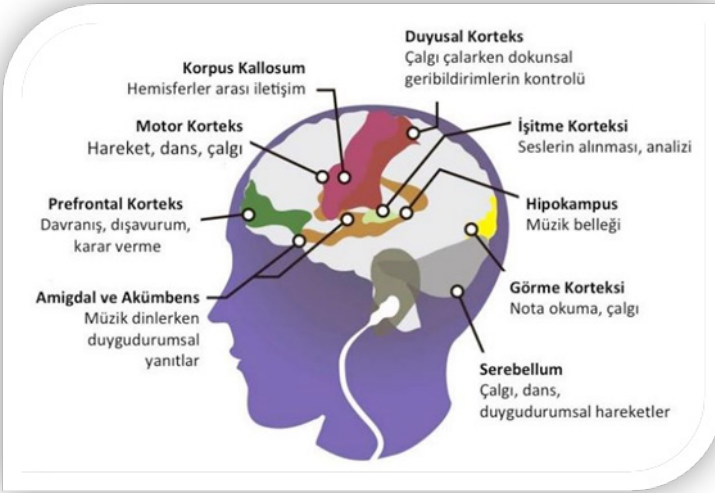
Piyano eğitiminde merkezi sinir sistemi koordinasyonu motor hareketlerin, işitsel, görsel hafıza ve tekniksel kazanımların sorunsuz bir şekilde işleyebilmesi için önem taşır. Ayrıca tüm bu süreçlerin saat gibi çalışabilmesi, zihinsel öğrenme süreçlerinin sağlanması ile tamamlanır. Domino taşları gibi hepsi birbirine bağlıdır ve zihinsel çalışma en kritik aşama olarak başı çekmektedir. Bu yüzden “piyano çalarken insan beyni nasıl çalışır” sorusunu yanıtlamak konuya açıklık getirecektir.

“Hareket, ancak sessizlik ve hareketsizlikle gerçekleştirilen beyinsel öngörüden sonra gelir, daha doğrusu gelmelidir” (Baştuğ Şen, 1999, s. 110). Düşünerek gerçekleştirmek istediğimiz eylemlerin harekete geçme biçimini kusursuzlaştıran ve eforsuzlaştıran bir açıklamadır. Zihinde canlandırma ile harekete geçirme arasındaki bağlantıyı gösterir. Baştuğ Şen

¹ Sensorimotor: ...fonksiyonel eklem stabilitesini sağlamaya yönelik duyuşal, motor ve santral entegrasyonu ve işlemi tanımlamak için kullanılmıştır (Lephart vd., 2000; akt. Özgürbüz, 2013, s.92).

(1999), performans esnasında beyinin alıcı, kasların ise verici bir işleyişe sahip olduğunu belirtmiştir (s. 111). Beyin işitsel, görsel, dokunsal yani duyular aracılığı ile uyarılırken yapılması gereken komutu kaslara iletir ve eyleme dönüşmesini sağlar. Zihinsel olarak esere olan hâkimiyet, yeteri kadar analiz edilmemiş olursa, bu durum saatlerce boş bir çalışma ile gereksiz bir efora dönüşür.

“Paganini ile bir anektoda göre, ünlü keman virtüözünün hayranlarından biri sanatçının sırrını keşfetmek ister ve sanatçıyı konser öncesi kapının deliğinden gözler. Gördüğü şudur: Paganini enstrümanını kutusundan çıkarır, çalar gibi omzunda tutar. Fakat bir zaman sonra tekrar alır ve kutusuna koyarak kaldırır” (Baştuğ Şen, 1999, s.111). Bu anektod çalışma esnasında beyinsel işlevinin ve zihinsel çalışmanın gerekliliğini göstermiştir. Bu süreçte zihinsel çalışma ile insanlar dikkatini daha iyi yönetebilir ve konsantrasyonunu artırarak dış faktörlerden kendini uzaklaştırabilir. Bi-reylerin odaklarını çevreden yalıtabilmesi, müziği içselleştirebilmesi için önemli bir gerekliliktir.



Şekil 1. Müziksel beyin alanları (Torun, 2016, s.68).

Zihinsel çalışma veya dinleme görevleri esnasında elde edilen beyin görüntüleme ölçümleri, hem motor hem de işitsel kortikal alanların aktif olduğunu sunmaktadır. Müziğe ilişkin hafıza çalışmaları son yıllarda, performans ölçümlerinin motor hareketleri de temsil ettiğini ortaya çıkarmıştır. Palmer (2006), icracılarla yapılan dört davranışı içeren çalışmanın; (1) icracıların müzikal yorumları, (2) öğrenmenin bir müzikal görevden diğerine

aktarılması, (3) zihinsel uygulama etkileri ve (4) öngörülü hareketlerinin, motor temelli temsillerini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu durum performansların temelinin oluşturulan davranışların zihinsel çalışma, motor hareketler ve hafıza gibi alanları kapsadığını düşündürmüştür. Bireysel farklılıklara göre olan müzikal yorumun etkileri göz önünde bulundurulması gereken önemli bir faktördür. Hafıza ve zihinsel çalışma her bireyin algı ve müzikal donanımları nedeniyle farklılıklar gösterebilir. Bu farklılıklar; performansta yetenek, yorum ve doğaçlama gibi deneyimlerle yansır.

Chappell (1999), piyano çalma esnasında beyin alanlarının çalışma prensibini açıklamış; teknik beceriler ve nota okumanın büyük ölçüde sol yarımkürede, daha az kullanılan doğaçlama, ezberleme ve içselleştirme becerilerinin ise sağ yarımkürede yer aldığını belirtmiştir. Piyanoya yeni başlayan bireylerin müzikal ve yaratıcı olmalarını sağlamak için sadece tekniksel donanımın kazandırılması yeterli değildir. Onlara aynı zamanda beyinlerinin tüm fonksiyonlarını geliştirme fırsatı verilmelidir. Ekoller, çalım teknikleri, piyano literatürü, deşifre becerisi gibi birçok alanın gelişmesi için analitik düşünce biçiminin oluşturulması gerekir. Zihinsel çalışma, melodik ve eser yapılarının analizi ve ezberlenmesi sonucu oluşan performansların bütünsel bir aktarıma ulaşması ile mümkündür. Chapell'e (1999) göre, piyano öğretiminde tüm beyin yaklaşımının kullanılmasıyla öğrenciler, müziği daha iyi anlayabilir. Bu sayede; piyano çalarken fiziksel rahatlık hissi elde edebilirler ve bu durum onların keyif ve motivasyonunu artırarak, performans sırasında kaygı ve fiziksel gerilimleri azaltabilir.

Düşüncelerimizin, beynin iki yarım küresinde yer alan farklı alanları çalıştırdığı yaygın olarak bilinmektedir. Chappell (1999), sol yarım kürede rasyonel düşünme ve dil yer alırken, sağ yarım kürede ise sezgisel tüm faaliyetlerin aynı zamanda ritim ve mekânsal farkındalığın karakterize olduğu belirtmiştir. Beyin ve vücudun çapraz lateral olarak çalışması; sol-hemisferin vücudun sağ yarısını, sağ-hemisferin ise sol yarısını kontrol ettiğini açıklamıştır. Ayrıca, müzikal açıdan bakıldığında; sol-hemisfer becerileri ağırlıklı olarak nota okurken, müziği analiz ederken, teknik beceriler edinirken ve öğrenirken aktif olur. Sağ hemisfer becerilerinde ise; müzikteki kalıplar, uzamsal farkındalıklar ve yorumlama-yaratıcılık gibi beceri alanları yer aldığı açıklanmıştır. Chappell (1999), tüm beceri alanlarının geliştirilmesi gerektiğini ve beynin bütünsel olarak kullanımını vurgulamıştır.

Müziğin ritim, tını, vokal veya enstrümantal titreşimleri, armoni, kompozisyon vb. gibi farklı parametreleri içermesi sebebiyle, sinirbilimcilerin müziğe yönelmesine neden olmuştur. Bu amaçla, müzik dinleme, icra etme, söyleme, müzik algısı, müzik yeteneği ve yaratıcılık gibi konulara yönelerek müzisyenlerle birlikte araştırmalar gerçekleştirilmiş, her biri müziğin beyin üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Özellikle de küçük çocukların gelişen beyin yapısı sebebiyle çocuklarla ilgili yapılan araştır-

malar gün geçtikçe artmaktadır. Müziğin tarihi, kültürel imajı ve çok yönlü yapısı geçmişten günümüze kadar incelenen beyin ile ilişkisinin insanlar üzerindeki etkilerini konu alan araştırmacılar, bugün ölçümlerde değişken sapmalarını ve gerekçelerini ortaya koyarken güçlük çekebilmektedirler. Ancak her çalışma yenisine ışık tutmuştur ve gün geçtikçe teknolojinin geliştiği bu çağda zorluklar ortadan kalkmaktadır. Beynin kapsamlı düşünme yapısını geliştiren müzik, beyin loblarında farklı birçok alanda aktif kullanımların gözlenmesi sebebiyle, bazı durumlarda her iki lobun da aktif olarak çalışmasını sağlamıştır. Bu sayede çalışılan eserler; motor hareketlerle, melodi-ritim yapılarıyla hafızaya kaydedilir. Hafızada yer alan müzik, performansı destelerken kalıcı hafızaya alınması ile anı haline dönüşür. Bu sebeple, müziğin hafıza ile temasını ve performansla olan etkilerini sunmak zihinsel çalışmanın içeriğini anlamayı kolaylaştıracaktır.

MOTOR HAREKET

“Bir balerinin başarılı pivotu, bir tenisçinin Backhand (vuruşu), bir piyanistin parmak tekniği, okuyucunun eşgüdümlü göz hareketleri, olağanüstü derecede motor beceri gerektirir. Ancak, bir kez eğitildiklerinde motor sistemler, tüm bunları büyük bir rahatlıkla ve büyük bölümünü otomatik olarak ortaya koyarlar” (Erdal, 2005, s.78).

Tekrarlanarak harekete geçirilen düzenli eylemler otomasyonu oluşturur. Bilinçli olarak uygulanan hareketlerin otomatik olarak gerçekleştirilebilmesi için odaklanma düzeyinin yüksek olması gerekir. “Karmaşık motor hareketlerin düzenlenebilmesi ve ince hareketlerin eyleme geçirilebilmesi serebral korteksin motor alanlarından doğan kontrol sinyallerine bağlıdır” (Erdal, 2005, s.71). Sinir sistemi ve kas kontrollerinin sağlıklı bir şekilde çalışması motor hareketlerin düzenli oluşumunu sağlar. Bu düzenlilik, piyano eğitiminde tekniksel kazanımların, motor hareketlerin ve zihinsel çalışmanın sistemli birlikteliği ile akıcı bir performansla dönüşür.

Piyanoda eller hareket algısına sahip temel organdır. Beyin hareket kaslarını yönetir ve duyu aracılığı ile hareket ve dokunsal temele dayanan parmakları yönlendirir. Özellikle hareket işlemleri frontal loblar ile sağlanır ve şekillendirilir (Erdal, 2005). Piyanoda eser çalarken müzik motiflerinde yer alan ellerin hareketleri düzenli tekrarlardan sonra otomatikleşir ve deneyim kazandıkça bu hareketler sağlamlaşır. Bir sonraki hareketleri beyin önceden öngörebilir ve eser içerisinde notalar melodilere

ulaşarak akıcı bir anlatıma kavuşur.

Palmer (2006) araştırmasında hafızanın esnek olduğunu ifade etmiştir. Motor hareketlerin özelliğinden bahsederek; “Motor hareketlerin esnekliği, müzik performansının yorumlayıcı doğası için gereklidir; aksi takdirde, bir müzisyenin tanıdık bir parçayı alternatif bir yorumla icra edebilmesi için önemli ölçüde ek pratik yapması gerekecektir” açıklamasında bulunmuştur (s.50). Motor öğrenmenin üzerinde hafızanın önemli bir rolü vardır. Piyanistlerin belirsiz bir şekilde yükselen veya alçalan ton dizilerini algılamaları, piyanoda eşzamanlı olarak gerçekleştirdikleri parmak hareketlerinin yönüne göre değişebilmesi örneği, bizlere; hareketlerin üretilme biçimleri, duyuşsal uyarınları nasıl algıladığı ve sensorimotor tarafından nasıl entegre edildiğini açıklamıştır (Brown ve Palmer, 2012).

“Ezberlenmiş piyano kompozisyonlarının performansları motor, algısal, bilişsel ve duygusal işlemlerin dinamik entegrasyonları yoluyla ortaya çıkar” (Parson vd., 2005, s.199). Ezber çalınan eserlerin bellekle olan ilişkisinde, beynin hangi alanlarının aktif olarak kullanıldığını gösteren önemli kanıtlar mevcuttur. Parson vd. (2005), araştırmalarında piyanistlere Bach’ın bir konçertosunu ve ezberlenmiş majör gamları, gözleri bağlı bir şekilde çaldırarak, pozitron emisyon tomografisinde² görüntülemişlerdir. Konçerto ve gam performanslarında beynin birçok alanı aktif çalışırken, konçerto performansında dikkat odağının derinleşmesi sebebiyle çok sayıda deaktivasyonun gerçekleştiği belirtilmiştir. Gamda, nota dizisine odaklanan bilgi performansa dönüşürken, bir kompozisyona ait performanstan çok daha farklı görüntülendiğini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan bir piyanistin tomografi cihazındaki görüntüsüne, araştırmaya dair fikir vermesi amacıyla aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 2. PET tarayıcısında görüntülenen piyanist (Parson vd., 2005, s.203).

2 Pozitron Emisyon Tomografisi (PET); modern bir nükleer tıp görüntüleme tekniğidir. “Bu teknikle vücudtaki biyolojik bir fonksiyonun moleküler görüntülemesi yapılmaktadır” (Demir, 2015, s.146).

Piyanoda zihinsel çalışma, duyular aracılığıyla algılanan seslerin kas ve sinir sistemi ile uyarılması sonucu koordinasyonel bir ürünü kapsar. Özer (2020) zihinsel çalışmayı;

“Çalışılan eserin notalarının, form yapısının, parmak numaralarının, teknik ve müzikal yönden tüm özelliklerinin çözümlenerek piyanoda çalınıyormuş gibi zihinde her ayrıntısıyla canlandırılması aşamasıdır. Motor hafıza zihinsel süreçle birleşerek kasları uyarır. Fakat bu noktada ön öğrenmeler ve piyanistik organların kinestetik hafızalarında bulunan aktarımlar önem taşımaktadır” olarak açıklamıştır (s.33).

Piyanoda ton üretimi için duyusal ve motor parametreler birbirine bağlıdır. Bu durum beynin duyarlı bölgeleri olan Posterior singulatta³, hem ezberlenen müzik kompozisyonunun performansında, hem de ima edilen duyusal, yorumlayıcı ve ifade edici özelliklerinin ortaya çıkmasında aracılık ettiği yönünde açıklanmıştır (Parson vd., 2005).

Duyular aracılığı uyarılan beyin tarafından motor hareketler, kaslara verilen komutların gerçekleştirilmesiyle oluşur. Bu hareketler, piyanoda ellere, parmaklara, bileğe, göze, kulağa, ayağa, yani tüm vücuda yayılarak, koordineli ve sistemli bir şekilde piyano çalma davranışları olarak ortaya çıkar. Hareketler izleyici gözünden birer davranış olarak algılanırken, sanatçı gözünde müzikal imgelerin birer aktarım biçimidir.

“Ezgi, ritim, armoniler, eşlik, yürüyüşler, pasajların tüm ayrıntıları iyice anlaşılmalı, çözülmüş olunmalıdır. Cümleyi oluşturan küçük motiflerin iniş-çıkışları, hangi tını rengini ve artikülasyon çeşidini gereksindikleri bilinmeli, solukları bilinçlendirilmelidir. Cümlelerin başlangıçları, genişlemeleri, doruk noktasına varıp soluk vermeleri, hem kulakla duyulup şarkı halinde söylenebilmesi, hem de bu cümlelerin çizgisi aynen bir resim gibi göz önüne getirilmelidir” (Pamir b.t., s.178).

Müzik imgelerinin açıklamasına baktığımızda bu imgeler, sesli ve sessiz olarak gerçekleştirilen bilişsel çalışmaların önemli bir aşamasını oluşturduğu görülmektedir. Beyin ve müzik ilişkisi, motor hareketler, müzikal imgeler, zihinsel çalışmanın kollarını oluşturan temel ilişkileri ele almaktadır. Bu ilişkilerin incelenmesi piyano eğitiminde zihinsel öğrenme pratiklerini tanıma fırsatı sağlar. Bu bölümde zihinsel çalışmanın gerçekleştirme aşamaları, tarihi yönü ve pratikleri ele alınarak ilgili çalışmalarla sunulmuştur.

3 Posterior kortikal medial alanlar DMN'nin (default mod ağı) neredeyse tüm önemli noktalarıyla bağlantılıdır ve bir yandan da kendilikle ilişkili düşünceler ve kendilik bilincinin üretimi ile ilişkilidir (Brewer ve Garrison, 2013; akt. Erata vd., 2023, s. 205).

ZİHİNSEL ÇALIŞMA

“Piyano çalmaya uygun olmak demek şu anlama gelir: İcra etmeyi tasarladığın eseri zihninde dinle, hangi sesi çıkartmak istiyorsan önce onu kafanın içinde duy (Kogan,a.e.g.; akt. Gültek, 2017, s.32).

Salt parmak tekniği ve sonrasında anatomik fizyolojik ekoller zamanla etkin rolleri değiştirmiş, farklı anlayışlara odaklanarak mükemmel piyanist yaratma arayışlarını şekillendirmiştir. Her ekol kendinden önceki sorunları temel almış, geliştirdiği çözümlerle de farklı sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Anatomik fizyolojik ekol 19 yy’ın ikinci yarısında gelişmiş, salt parmak kullanımı ile üst kol kullanımının durdurulmasına neden olan ekole karşı, kol ağırlığı ve rahat bir anatomi ile çalma felsefesini benimsemişlerdir (Gültek, 2017). Özellikle piyanistlerin rutin çalışmalarında gerçekleştirdikleri motor hareketlerin müzikal performansla tam olarak bağdaşmaması, fazla efora dönüşmesi bu yeni anlayışın eforuzca zihinde canlandırma fikrini doğurmuştur.

Reymond, Raif ve Steinhausen gibi zihinsel çalışma temsilcileri, virtüözitenin temelinde merkezi sinir sisteminin kusursuz çalışması olduğunu, fiziksel rahatlığın önemini ve gereksiz kas hareketlerinin ortadan kalkmasıyla parmak becerisi ve hızının gerçekleştirilmesi anlayışını savunan ve geliştiren önemli isimlerdir. 20.yy’ın başlarında ortaya çıkan psiko-tek-nik ekol ise, müzikal içeriğe odaklanmış, doğal koordinasyona önem vererek eserlere hazırlık aşamasında zihinsel çalışma yapmanın gerekliliğini savunmuştur. Salt tekniğe odaklanmayan bir anlayışla, merkezi sinir sisteminin, motor hareketlerin ve müziksel imgenin önemini ortaya çıkaran hedefe ilişkin enerjiyi yönlendiren ekole ait temsilciler; Kogan, Busoni, Prokofiev gibi piyanist-egitimci-teorisyen olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Kogan, başarılı bir piyano performansı için üç ana hedef ortaya koymuştur. Bunlardan birincisi; eseri içsel olarak duyabilme, ikincisi; müzikal imgeyi istikrarlı bir şekilde canlandırma, üçüncüsü ise; rutin egzersiz ve sahne performansına yoğunlaşmadır (Gültek, 2017).

Zihinsel çalışma sürecinde sadece belirlenen esere bakılarak analiz yapmak ve hafızaya almak eserin motor hareketlere dönüşebilmesi için yeterli değildir. Bunun için piyanistin tekniksel ve müzikal temelini sağlam olması gerekir. Ayrıca piskofizyolojik açıdan hazır olması da performansını etkileyen önemli bir unsurdur. Buna paralel olarak Restak’ın (2004), “Müziyenin müziği anlayarak, hatta sadece zihninde notaları tekrarlayarak birbirine bağlı bölümleri, birbirinden ayrı olmasına rağmen harekete geçirebilmesi bilgi, yetenek ve el becerisinin karşılıklı etkileşimine yani koordinasyonuna en iyi örnektir” açıklaması, piskofizyolojik açıdan hazır

olma durumunu desteklemektedir (akt. Erdal, 2005, s.76).

Zihinsel pratik 19. yy'dan günümüze kadar piyano pedagogları tarafından tartışılmış, süreç içerisinde zihinsel pratik alanlarına yönelik çeşitli terimler kullanılmıştır. Rucker (2019), tezinde zihinsel çalışma ile ilgili kullanılan terimleri dört sınıfta açıklamıştır. Bunlar; görselleştirme (kinestetik imgeleme ve müzikal imgeleme), işitsel (işitsel imgeleme ve işitme), psikolojik (zihinsel sağlık ve rehberli imgeleme) ve hibrit (piyanodan uzak pratik ve nota çalışması) teknikler olarak karşımıza çıkmıştır. Her bir terime Rucker'ın (2019) gözünden kısa olarak ayrı ayrı olarak bakmak zihinsel çalışma pratiklerini daha net anlamamızı sağlayacaktır.

1. Görselleştirme (kinestetik imgeleme ve müzikal imgeleme):

Zihin gözüyle görme yani bedeni kullanmadan motor hareketleri zihin yoluyla resmetme ya da hissetme olarak ifade edilebilir. Daha çok sporda kullanılan bir terimdir ancak müzikte de iki alt türü kapsamaktadır. Bunlar: motor (kinestetik) imgeleme ve müzikal imgeleme olarak ele alınmıştır. Motor İmgeleme; herhangi bir kas grubunu kullanmadan zihinde motor hareketleri canlandırmayı içeren bilişsel bir süreci kapsar. Müzikal imgeleme ise; Gordon'a (2007) göre, "müziğin neyi temsil edebileceğine dair canlı veya mecazi bir resim önerir" (akt. Rucker, 2019, s. 23). Müziğin, melodinin, sanatçıda kazandığı anlam; manzara, resim, dans, enstrümanlar vb. gibi sanatsal objelere evrilebilir. Müzikal imgelerin kullanılması kişilerin müzikal fikirlere duygusal olarak bağlanmasına da olanak sağlar.

2. İşitsel İmgeleme: Herhangi bir ses duymadan sesleri zihinde imgelemeyi ifade eder. Zihnin işitme alanı ile ilgilenir ancak seslerin zihinde canlandırılması, seslendirilmesi, yani iç ses ile sessiz yapılan deşifre sürecini kapsar.

3. Psikolojik İmgeleme: Müzisyen zihninin rahatlığını kapsar. Sanatçının performansına yönelik kurgusu üzerine düşünmeyi ele alır.

4. Hibrit imgeleme: Enstrüman kullanmadan çalışılan esere yönelik parmakların hareketini zihinde canlandırma sürecini kapsar. Fiziksel hareket olmadan notaların görsel algılama yoluyla çalışılmasıdır.

Rucker'ın (2019) çalışmasında bizlere sunduğu zihinsel çalışma alanlarına ek olarak, Chappell'in (1999), içselleştirme ve doğaçlamanın da zihinsel çalışmada önemli rol oynadığı belirtilmiştir. İçselleştirme daha önce açıkladığımız zihinsel çalışma terimlerini kapsayan; zihinsel olarak sesleri, hisleri ve görüntüleri yaratmayı, uzamsal farkındalığı kullanmayı, müziği bir bütün olarak görmeyi sağlayan ve odaklanmayı gerekli kılan etkili bir çalışma biçimi olarak karşımıza çıkmıştır. Tüm bu çalışma biçimlerine ilişkin müzik eğitimcileri, zihinsel içselleştirmenin yararlarını belirtmelerine rağmen, bu durum birkaç klasik müzisyenin geliştirdiği bir

anlayış gibi algılanmaktadır (Gordon, 1995 ve Adolphe, 1991; akt. Chappell, 1999).

Doğaçlama içselleştirme süreci ile bağlantılı olarak, insanın kendini dinlemesi, çaldığını duyması dahası işitme üzerine odaklanmasını sağlar. Ripioso (1989), tüm bu imgeleme, içselleştirme, rahatlama durumlarının beyinde sol yarım kürede bulunan ağırlığın sağ yarım küreye geçmesini sağladığını belirtmiş, “doğaçlamayı öğretmenin, öğrencilerin sol beyinden sağ beyne zihinsel bir geçiş yapmayı deneyimlemelerine olanak tanıyan teknikler kullanma meselesi” olduğunu açıklamıştır (akt. Chappell, s. 257). Dolayısıyla, öğrencilerin sadece notaya bağlı eser icra etmeleri yerine, performanslarında özgürlük duygusunu hissettirmek için sezgilere dayalı eser icra etme yollarını keşfetmelerine olanak sağlar.

Piyano performansında piyanistin eseri ezberlemesi, çalışma esnasında bilinç dışı kaydedilen kinestetik duyular beynin sağ lobunda içsel bir algı oluşturur. Bu durum performansla yansıdığına birçok müzisyen bilinçdışı kaydedilen bu hareketlere ve sağ loba güvenemez, sol lobu devreye sokar. Bu aşamada tüm beyni kullanarak çalışmalarını gerçekleştiren müzisyenler, müziği zihninde görebilir ve hissedebilir (Chappell, 1999). Zihinsel çalışma pratiklerini kullanan piyanistlerin fiziksel gerginlikleri azalabilir ve kontrolü sağlama konusunda başarılı davranışlar gösterebilir. Ayrıca işitsel boyutta çaldığını dinleme sürecine odaklanarak müzikalitesini geliştirebilir ve duygularını daha rahat aktarabilirler.

Zihinsel pratik sadece müzik alanında değil, birçok alanda kullanılan, insanların yaşamlarında farkındalığı artıran önemli bir uygulamadır. Jarus ve Ratson (2000), zihinsel pratik yapma becerilerinin yaşlıların ve çocukların yaşamlarında kontrolü genişleten, eylemlere ilişkin kavrayışı artıran özelliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Davranış kontrolü, beceri gelişimi için zihinsel pratiklerle ön hazırlığın gerçekleştirilmesi, eylemlerin kontrollü bir biçimde bilinçli olarak yapılmasına da olanak sağlar.

Çoğu müzisyen ve eğitimci tarafından, müziksel imgeleme tekniklerini ve zihinsel çalışmaların piyano eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiş, ancak ne kadar uygulandığı henüz net olarak bilinmemektedir. Davidson-Kelly, Moran ve Overy (2012), araştırmalarında zihinsel pratiklerin ve ezberleme süreçlerinin kullanılma durumlarını belirlemek ve hangi stratejileri uyguladıklarını anlamak için oluşturdukları anketi uygulamışlardır. Elde ettikleri verilere göre, fiziksel çalışma tekniklerinin zihinsel çalışma pratiklerine göre daha fazla kullanıldığını ve öğrencilerin ezberleme ve öğrenme tekniklerine dair bilgilerinin uygulama raporlarıyla benzerlik göstermediğini saptamışlardır. Bu durumu, öğrencilerin bazı öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bilgi sahibi olmalarına rağmen bunları uygulama süreçlerine dair fikir sahibi olmamaları yönünde yorumlanmıştır.

Pascual- Leone (2006), zihinsel alıştırmayı, “açık bir hareket çıktısı olmaksızın, öğrenme veya geliştirme amacıyla bir motor eylemin hayali olarak prova edilmesi” tanımı ile açıklamıştır (s. 321). Zihinsel uygulamanın, herhangi bir fiziksel uygulama gerçekleştirilmeden eyleme ilişkin yeni bir motor beceri kazanımını sağlayabileceğini belirtmiştir. Aynı zaman, zihinsel pratik ile yapılan çalışmanın, fiziksel çalışmadan daha fazla gelişim sağladığını da eklemiştir.

Piyanoda esere ait müzikal aktarım esnasında, parmakların ve vücudun hareket koordinasyonu, bellekte bulunan müziğin sunumu ile eş zamanlı olarak gerçekleşirken, duyuların yoğun olarak çalışması nedeniyle odaklanmanın da doruk noktasında olmasını gerekli kılar. Piyanist çalarken dikkatini esere ve kendini dinleyerek duygularının tınısal aktarımına verir. Bu süreçte etrafında gerçekleşen her olaydan dikkatini soyutlaması, onun duyularını sadece müziğe yönlendirerek odaklanmasına yardımcı olur.

“Bir piyanist zihninde pratik yaptığında, olasılıkla; yazılı müzik veya piyano tuşları üzerindeki ellerini (görsel), bir eser çalan parmaklarını ve tuşlara dokunma hissini (motor-kinestetik) ve melodiyi, armoniyi, ritmi, tınıyı, dinamikleri ve eserin diğer belirli bileşenlerinden oluşan müziğin sesini (işitsel imgeleme) imgelemektedir” (Tosoff, 2012; akt. Okay, 2015, s. 159).

Dikkat yönetiminin sağlanması yapılan işte hata payını azaltırken, bireyin yaptığı işe ruhunu koymasını sağlar. Bu süreçte dikkatini çaldığı esere yoğunlaştıran bir piyanist, eserin yorumuna özgün bir müzik ruhu katarken anda kaybolur. Yaptığı zihinsel çalışmalar performansın alt yapısını oluştururken, dikkatini yönetmek için ekstra çabalamaya ihtiyaç duymaz. Bu durum müzikte meditasyon olarak da ifade edilebilir. Rucker (2019), gözler kapalı olarak dikkat ve nefes alma davranışı, hareketlerle yönlendirildiğinde, içselleştirilmiş dikkate daha kolay ulaşılabilirliğini belirtmiştir. Mahmoudi ve Erfanian (2006), kinestetik imgelemeyi geliştirmenin önemli bir yolu rahatlama ve konsantrasyon stratejileri gibi zihinsel sağlık tekniklerinin kullanılması olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmalarında, farkındalık meditasyonu uygulayarak katılımcıların, konsantrasyon konusunda eğitilmelerini sağlamışlardır (akt. Rucker, 2019). Zihinsel çalışmanın önemli bir aşamasını bireyin rahatlamış bir psikoloji ile çalışmaya hazır hale gelmesi oluşturur. Psikolojik olarak rahat olma, fiziksel olarak dinlenmiş olmayı gerektirir. Bedenin fazla efor sarf ederek yorulduğu bir zihin, bedenden ayrı olarak hareket edemez. Bu sebeple daha az eforu destekleyen zihinsel çalışma pratiklerinin uygulanması, bedenin yorulmaması için de önem taşır.

Beden ve zihnin denge içerisinde sağlanan rahatlığı, hem spor alanında, hem de müzikte nefes çalışmalarının öncülüğü ile başlar. Nefes denge-

si, bedeni ve zihni rahatlatarak hazırbulunuşluğu desteklerken, alıcı bir zihin ile verimli çalışma ortamını da sağlar. Zihinsel ve bedensel bütünlüğün sağlanamaması birçok sakatlanmaların da oluşmasına neden olabilmektedir (Erdal, 2005). Fiziksel egzersizlerin artması (rahatlama egzersizleri) ve zihinsel antrenmanlarla dengelenmesi piyanistin müzikalitesini geliştirmeye yardımcı olur. Ayrıca nörolojik ve psikolojik çalışmaların, spor ve sanat gibi dallardaki başarıyı sağlamış çoğu ismin, zihinsel çalışmayı önemsedikleri ve etkin bir şekilde uyguladıkları bilinmektedir (Kageyama, 2012; akt. Özmenteş, 2013).

SONUÇ

Zihinsel çalışmanın günümüzde önemi bilinmekle birlikte yapılan araştırmalar uygulama süreçlerine yansımadağı ve az sayıda uygulamalara dönüştüğünü göstermiştir. Piyanoda tek bir tekniğin ağırlıklı kullanımının tercih edilmesi, tarihte başka problemler doğurmuş ve her dönemde problemlerin çözümü için yeni arayışlar ve anlayışlar geliştirildiği görülmüştür. Aslında her birine genel olarak baktığımızda, tek bir çalışma prensibini benimsemek bütüncül bir anlayıştan uzaklaşmaya neden olur ki bu durum yine müzikal anlamda birçok açıdan tamamlanamamış bireylerin yetiştirilmesini karşımıza çıkarır. Altında yatan en büyük sebeplere bakılırsa, her bir piyano eğitimcisinin farklı anlayış ve ekollere hâkim hocalar tarafından yetiştirilmesi, tıpkı futbolda tutulan takımın babadan oğula geçmesi gibi kuşaktan kuşağa çoğu zaman sorgusuzca aktarılmasında yatar. Hâlbuki alana yönelik derinlemesine yapılan bir inceleme sonucu, kendini yetiştiren her birey, tüm ekollerin eser farklılıklarına göre farklı tekniklerle uygulanmasını gerekli kılan, her tekniğin sağlıklı bir şekilde uygulanması için uygun çalışma prensiplerini kavrayan ve bunları öğrencilerine sunan, zihinsel çalışma ile çalışma kazanımlarını önemseyerek bütüncül bir yaklaşımı benimseyen bir mesleki karaktere dönüşebilmelidir.

Müzikte en önemli olgu müzikaliteye hizmet etmek olmalıdır. Notalar, melodi, armoni, form ve tekniksel donanım, tamamen müzik yapmak için bilinmesi gereken temel unsurlardır. Ancak, sadece bir alan üzerine yoğunlaşarak, salt parmak gelişimi için bütün güçlendirici egzersizleri içeren yoğun bir çalışma içerisine girmek; müzik ruhundan koparak ilgili tınıyı oluştururken, tek bir alanda gereğinden uzun süre çaba sarf etmek demektir. Bunun yerine parmak gelişimi için yapılabilecek en temel ve gerekli egzersizleri belirlemek, buna yönelik zihinsel çalışma pratiklerini uygulayarak tuşe üzerine aktarımını sağlamak, sürece harcanan zamanı ve emeği daha aza indirgemeyi sağlar. Müzik ruhundan kopmadan, seçilen uygun eserler üzerinde çalışma ile deneyim kazanma, dengeli ve sistematik bir şekilde ilerlemeye de yardımcı olur. Müzik yapmak için müzikaliteye hizmet eden tüm pratikler, belirli bir düzen içerisinde gerekli olan öğretilerin

ayıklanarak seçilmesini ve eforsuzca piyanistik organlara aktarılmasını, en önemlisi de zihinsel çalışmanın ihmal edilmemesini gerekli kılar.

Piyano eğitiminde zihinsel ve fiziksel çalışmaların bir arada yapıldığı bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılan çalışmalar, en etkili sonuçları yaratabilir. Eğitimcilerin piyano pedagojisi donanımlarını, öğrencilerin gelişimleri üzerine daha çok yansıtma alternatiflerini kullanmaları, onların gelişimleri için gereklidir. Eserlerin ezber performansları, piyanistin müzikaliteye hâkimiyetini artıran önemli bir unsurdur. Ancak, güçlü bir ezber için zihinsel çalışma kombinasyonlarının her birine önem vererek, çalışma içeriklerine yansıtma gerekir. Sağlıklı ve hatasız performansın temelinde, zihinsel çalışma pratiklerinin kullanımı yatar ve bu çalışmaların sağladığı yararlar yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkar. Zihinsel çalışma pratiklerine, piyano eğitimi süreçlerinde yer verilerek, aşama aşama öğrencilere öğretilmesi, onların aşmakta zorlandığı birçok problemin üstesinden gelmelerine yardımcı olacaktır. Sadece eser öğretimi ve tekniksel gelişim üzerine odaklanan kazanımlardan uzaklaşarak, çok yönlü bir yaklaşım benimsemek, eğitimcilerin ders içeriklerini tekrar gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri adına önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğrencilere kendilerini dinleme ve armonik fonksiyonları düşünme becerilerinin gelişimi için, ders içeriklerinde doğaçlamaya yer verilmelidir. Zihinsel ve bedensel rahatlama üzerine meditasyon içeren egzersiz ve müziklerin kullanımı da dikkatten kaçmaması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tek düze bir eğitimden bütüncül yaklaşımlara doğru evrilen eğitsel faaliyetlerin tümünü kapsayan çok yönlü anlayışların gelişmesi gerektiği görülmektedir.

Kaynakça

- Baştuğ Şen, S. (1999). Pişano tekniğinin biyomekanik temeli. İstanbul: *Pan Yayıncılık*.
- Brown, R. M., & Palmer, C. (2012). Auditory–motor learning influences auditory memory for music. *Memory & Cognition*, 40, 567-578.
- Chappell, S. (1999). Developing the complete pianist: A study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching. *British Journal of Music Education*, 16(3), 253-262.
- Davidson-Kelly, K., Moran, N., & Overy, K. (2012). Learning and memorisation amongst advanced piano students: a questionnaire survey. In *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Tesalónica Grecia*.
- Demir, M. (2015). Pozitron Emisyon Tomografi (PET) fiziğı. *Bulletin of Thoracic Surgery/Toraks Cerrahisi Bülteni*, 6(2).
- Ekinci H., Gün E. (2013). *Piyano öğretiminde pedagojik yaklaşımlar. S. Karakelle (Ed.). Piyano Eğitiminde Müzikal İfade ve Yorum* (s. 43 – 78). Ankara: Pegem Akademi.
- Erata, M. C., Eroğlu, S., Özkul, B., Uslu, Ö., Erdoğan, Y., Kitiş, Ö., & Gönül, A. S. (2022). Benlik saygısının beyin yapısı üzerine etkisi: Sağlıklı genç yetişkinlerde bir voksel tabanlı morfometri araştırması. *Arch Neuropsychiatry*;60:202–206.
- Erdal, G. G. (2005). Koordinatif-kondisyonel motorik özelliklerin geliştirilmesine yönelik antrenmanların pişano çalma performansına olan etkilerinin incelenmesi ve pişano tekniğinin hareket analizi.
- Gültek, B. (2017). *Piyano nasıl öğretilir? (1. Cilt pişano pedagojisinin temelleri*. Ankara: Epilog Yayıncılık.
- Gültek, B. (2017). *Piyano nasıl öğretilir? (2. Cilt Piyano Pedagojisinde Uzmanlık)*. Ankara: Epilog Yayıncılık.
- Jarus, T., Ratzon, N. Z. (2000). Can you imagine? The effect of mental practice on the acquisition and retention of a motor skill as a function of age. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 20(3), 163-178.
- Okay, H. H. (2015). Çalgı eğitiminde mental pratik. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 157-167.
- Oransay, G. Schumann Küşsel Ev ve Hayat Kuralları. Ankara: Küğ Yayını.
- Özer, B. (2020). *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler H. Şahin (Ed.). Piyano eğitiminde zihinsel çalışma ve ezberlemenin önemi* (s. 23 -43). Karadağ, Cetinje: IVPE.
- Özgürbüz, C. (2013). Spor hekimliğinde sensorimotor sistem. *Spor Hekimliği Dergisi*, 48(3), 091-099.

- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439-454.
- Palmer, C. (2006). The nature of memory for music performance skills. *Music, motor control and the brain*, 39-53.
- Pamir, L. (b.t.) *Çağdaş piyano eğitimi*. Beyaz köşk (Müzik Sarayı) Yayınları.
- Parsons, L. M., Sergent, J., Hodges, D. A., & Fox, P. T. (2005). The brain basis of piano performance. *Neuropsychologia*, 43(2), 199-215.
- Pascual-Leone, A. (2001). The brain that plays music and is changed by it. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 315-329.
- Rucker, A. B. (2019). *Codification of terminology and procedure in mental practice with applications to piano pedagogy* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Torun, Ş. (2016). Müziğin beynimizdeki yolculuğu. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1).



BÖLÜM 6

CHAPTER 6

FARKLI BİR EĞİTİM MATERYALİ OLARAK UD TABLATÜR NOTASYONU

Yasin BOL¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, Eskişehir, Türkiye. E-mail: yasinbol@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5693-2857>

GİRİŞ

Bilindiği üzere Ud, kadim varlığı ve müktesebâtı bakımından oldukça zengin bir Türk müziği enstrümanıdır. Zîra nazarî oluşum döneminden başlamak kaydıyla 16. Yüzyıla kadar geçen zaman zarfında birçok müzik yazar ve teorisyenin telif eserlerinde, sistemlerini meydana getiren temel unsurların tespitini ve bu tespitlere yönelik betimlemelerini Ud üzerinden referans göstererek yaptıkları görülmektedir. Ancak kadim bir enstrüman olması bakımından müktesebâtının oldukça fazla olmasını beklediğimiz ud sazının eğitim-öğretimine yönelik kaleme alınmış telif eserler ancak 20. yüzyılın başlarında nota kullanımının yaygınlaşması sonucu neşredilmeye başlamıştır. (Behar, 2016: 141). Bu konuda neşrediliği bilinen ilk eser Hafız Mehmed Efendi'ye ait *Ud Muallimi* (1900) isimli eserdir. Ardından kronolojik sıra ile Mehmed Fahri Kopuz (*Nazarî ve Amelî Ud Dersleri*), Şerif Muhiddin Targan, Cinûçen Tanrıkorur¹, Hacı Kadri Şençalar, Onur Akdoğu, Mutlu Torun ve Gülçin Yahya Kaçar'a ait ud metodları neşredilmiştir.² Herbiri kendi dâiresinde oldukça önemli bu çalışmalarda kıymete hâiz birçok bilginin yanı sıra farklı eğitim-öğretim yaklaşımlarının da kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu eserlerdeki en temel ortak nokta, içeriğindeki konuların sıralanışı, işleniş biçimi, ilerleyişi ve hedefe varmak noktasında takip etmiş oldukları çizgide kendini belli etmektedir. Nitekim bu eserlerin tamamının; basitten-karmaşığa, özelden-genele, parçadan-bütüne veya kolaydan-zora ilkesine göre tasarlandığı ve bu doğrultuda düzenlenmiş tümevarımcı bir eğitim-öğretim yöntemini takip ettiği anlaşılmaktadır.

Türk müziğinde aktif nota yazımı kullanılmaya başlanana kadar gerek ses gerek saz eğitiminde geleneksel eğitim-öğretim yönteminin meşk sistemi olduğu bilinmektedir. Yani konu Türk müziği olduğunda, geleneksel meşk sisteminin eğitim-öğretime yaklaşım biçiminin mevcut metodların da yaklaşım biçimi olan tümevarım yönteminden ziyade tündengelim yöntemine daha yakın ve uygun olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada; büyük çoğunlukla Ud eğitiminde kullanılmış ve kullanılmakta olan tümevarımcı yöntem alternatif ve bir noktada farklı bir algı tipine hitap etme potansiyeli bulunan ayrıca geleneksel meşk sisteminin tündengelimci yöntemine daha uygun ve yakın olduğunu düşündüğümüz Ud tablatür (tablature) notasyonu ele alınmış olup konu ile ilgili Şerif Muhiddin Targan'a ait Capriccio I (Kapis I) isimli eserin tablatür notasyonu örnek olarak verilmiştir.

¹ Bu eser, "TRT Kültür, Sanat Bilim Ödülleri, Telli Çalgılar Metot Yarışması Büyük Ödülü"nü kazanmasına rağmen maalesef neşredilememiştir.

² Ud eğitim-öğretimine yönelik farklı müelliflere ait eserler de bulunmaktadır. Ancak burada, içeriğinde müellifi tarafından yazılmış alıştırma, etüd, egzersiz vb. bulunmayan çalışmalar zikredilmemiştir.

Şerif Muhiddin Targan'a ait bu eser, Ud pozisyon teknikleri bakımından oldukça ileri seviyede olmasının yanı sıra Ud icra tekniğini geliştirmeye çalışan bir ilgilinin tümdengelimci yöntemle karşısına çıkabilecek -pozisyon teknikleri bakımından- en ileri seviye eserlerden biri olması hasebiyle de tercih edilmiştir. ³ Elbette teknik icranın tüm boyutları düşünüldüğünde perde hassâsiyeti, üslûp vb. farklı cihetten, farklı teknik zorluklar barındıran ileri seviye bir çok eser repertuvarımızda fazlasıyla mevcuttur. Zor ve kolay tanımlarının görece tanımlar olduğunu kabul etmek koşulu ile burada kullanılan “ileri seviye” ifadesi ile kastedilenin, ud pozisyon tekniklerinin zorluk seviyesi olduğunu belirtmek gerekmektedir.

İlaveten bu çalışmada; tümevarım yöntemi ile devam eden (basit→ karmaşık, özel→genel, parça→bütün, kolay→zor) bir ud eğitim-öğretim yönteminin aksine tümdengelim yöntemi ile karmaşıktan-basite, genelden-özele, bütünden-parçaya yahut zordan-kolaya bir çizgi takip etmenin de mümkün olduğu ve tümevarım yönteminin beraberinde veya ihtiyaç duyulduğu hallerde tümdengelim yönteminin de kullanılabilmesine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Tablatür Notasyonu

Kullanım amacı itibarıyla müzik yazılarını iki temel kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlardan birincisi müziğin tasarımına yönelik tüm işitsel parametrelerin iki boyutlu olarak yazıya döküldüğü notalama sistemleridir ki bunlar tarihsel süreçte farklı isimlerle anılmış olan (Ebced, Hampartsum, Solmizasyon vd.) ve birçok çeşidi bulunan nota yazılarıdır. İkincisi ise müziğin kendisini tüm işitsel parametreleriyle kağıda dökmek yerine, ilgili eseri icra edecek çalgının fiziksel özelliklerine göre farklı türleri bulunan, eserin ilgili enstrümandaki çalış tekniğine bağlı olarak ortaya çıkan ve Tablatür olarak isimlendirilmiş müzik notasyonlarıdır. Bu notasyon türü özellikle gitar, lavta, org, piyano, akordeon vb. enstrümanlarda da uzun zamandan beri yaygın olarak kullanılmaktadır.

Tablatürlere yönelik Say; “harf ve nota yazılarının aksine seslerin kendilerini değil çalgı üzerinde çıkarılacakları yerleri ve nasıl çıkarılacaklarını gösteren “tabulatur”lar (lat. tabula, tabulatura, “tabela”dan; ital. intavolatura) eserlerin “nasıl çalınacağını” gösteren “solistlik” yazılarda, dolayısıyla bugün kullanmakta olduğumuz nota yazısının tarihsel aşamalarından biri değil, nota yazısının dışında gelişmiş (çok kez de nota

³ Tanrıkorur Ud Metodu'nun yedinci sayfasında bu görüşümüzü destekler nitelikte şu ifade yer almaktadır. “Bu metodun III. Cildinde yer alacak repertuar parçaları ise Ud edebiyatının en güç parçaları ile (ki bu şimdilik Targan demektir),...”

yazısıyla bir arada kullanılmış) başka bir yazı türüydü. Nitekim, çalgı partilerini tabulaturlarla yazmanın yaygın bir gelenek olduğu 18. yüzyıla kadar olan dönemde, aynı eserin insan sesiyle söylenecek partilerinde nota yazısı, çalgılarla çalınacak partilerinde ise tabulaturların kullanıldığını, lavta, gitar ve org tablature’u gibi çeşitlerinin olduğunu ve en yaygın olarak da lavta tablaturelerinin kullanılmış olduğunu” belirtmektedir (Say, 1985:900).

Tuşe

8 tablatür ve aktarım

Şekil 1: Tablatür Örneği (Lavta).

Kaynak: (Michels vd., 2015: 260).

“Lavta tablature’ü bir tuşe yazısıdır. Çizgiler 6 telin sureti olup en pest çizgi, tuşe tutuşuna uygun olarak en üstte yer alır. ⁴ Ölçü çizgileri arasındaki sayılar basılması gereken perdeyi, nota sapları (akor içinde ayırd etmek mümkün olmadan) ses uzunluklarını verir” (Michels ve Vogel, 2015: 261).

Şekil 2: Tablatür ve Standart Notasyon (Gitar).

Kaynak: (http 1).

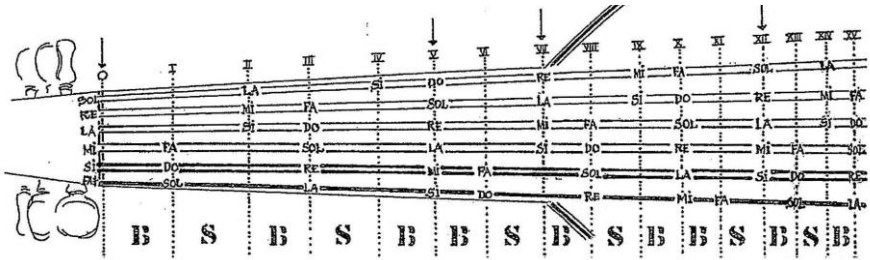
⁴ Tarafımızca oluşturulmuş Ud tablatür notasyonunda; en pest çizgi (tel), en üstte değil en altta olacak şekilde yazılmıştır.

Şekil 1 ve Şekil 2’de görüldüğü üzere tablatür yazısında notalar, ilgili enstrüman için daha anlaşılır ve pratik şekilde temsil edilmektedir. Tablatür üzerindeki birbirine paralel çizgiler telleri, çizgilerin üzerine yazılı rakamlar ise basılacak perdeleri temsil etmektedir. Bu yazım şekli enstrümanın spesifik özelliklerine göre de değişkenlik gösterebilmektedir.

Bu noktada, tampere sistemde ve yapı itibarıyla perdeli olan Lavta ve Gitar enstrümanlarının icrasını yazıya aktarmak için icat edilmiş bir çalgı notalama sisteminin hem Türk müziği ses sistemi dahilindeki hem de perdesiz bir enstrüman olan Ud sazını yazıya aktarmada yetersiz kalacağı düşünülebilir.

Ud Perdeliği (klavyesi)

Bilindiği üzere Gitar ve Lavta enstrümanlarında Fret ismi verilen sabit perdeler bulunmaktayken Ud perdesiz bir enstrümandır. Ancak ilk defa olarak Tanrıkorur Ud metodunda sistematik olarak ortaya koyulduğu şekliyle; Türk müziği ses sisteminde yer alan Tanini ve Bakıyye aralıklarını esas alarak; tam dörtlü aralıklarında üst üste gelen seslerin meydana getirdiği ses bölgelerine “ana kolonlar” (perde/fret), Büyük ve Küçük Mücennep aralıklarını esas alarak da tam dörtlü aralıklarında üst üste gelen seslerin meydana getirdiği ses bölgelerine -ana kolonların yanındaki ikinci derece kolonlar- “yan kolonlar” denilmektedir. İlaveten aynı eserde parmak pozisyonlarını belirleyen ana unsurun, bu ana kolon (fret) numaraları üzerinde parmakların sıralanış şekli olduğu belirtilmektedir (Tanrıkorur, 1970:5). Tanrıkorur’un da belirttiği üzere Ud perdeliği üzerinde ses sisteminin teoride uygulanması bakımından belirlenmiş ve Ana Kolon ismi verilen hayali perdeler bulunmakta ve pozisyonları belirleyen ana unsurun bu ana kolonlar olduğu ifade edilmektedir.



Şekil 3: Ana Kolonlar Tablosu (ud perdeliği)

Kaynak: (Torun, 2020: 140).

Bu durumda Ud tablatür yazısına; rakamların ana kolon (fret) numaralarını temsil etmesi şartıyla bir eseri aktarmak mümkün hale gelmektedir.

Yukarıda belirtilen hususlar ile birlikte; tüm Türk müziği enstrümanları içinde bilhassa Ud'un Lavta ve Gitar ile olan benzerliği ve akrabalığı da düşünüldüğünde, Lavta ve Gitar için yüzyıllardır kullanılan tablatür yazısının, özellikle *Ud pozisyonları hususunda her seviyedeki teknik çalışmalar için* kullanılabilir nitelikte olduğu düşünülmektedir. İlâveten, Lavta ve Gitar tablatür yazısını Ud için uyarlayarak kullanmak yeni bir deneme gibi görünse de esasen bazı Ud metod yazarlarının -bir nevi tablatür sistemine benzer- pratik birtakım yöntemleri metodlarında kullandıkları görülmektedir.



Şekil 4: Capriccio I (Kapis I) Kesit.

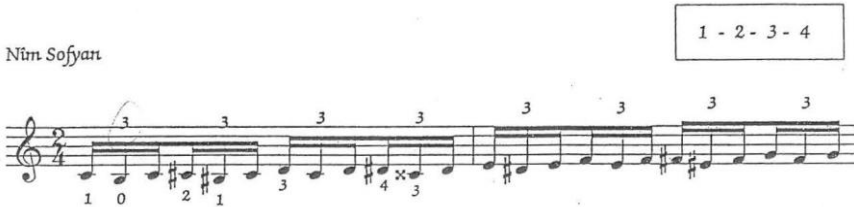
Kaynak: (Targan, s. 41).



Şekil 5: Koşan Çocuk (Running Kid) Kesit.

Kaynak: (Targan, s. 13).

Şekil 4 ve Şekil 5'te görüldüğü üzere Targan; notaların üstünde ve aralarında basılacak parmak numaralarını, notaların altında ise icranın yapılacağı Dügâh, Aşîran ve Yegâh gibi udun boş tellerinin ilk harflerini (ε - ξ - υ) belirtmiştir (Şekil 4'te üstte - ξ = Aşîran). Boş tel isimlerinin, ezginin düzenine göre geçiş yapılacak telleri temsil edecek şekilde notaların altına konumlandırıldığı görülmektedir. Bir nevi tablatür yöntemine benzettiğimiz bu yöntemde kolon numarası belirtilmediği için -ve dolayısıyla pozisyon numarası da belirtilmemiştir- parmak numarasını, bulunulması gereken telin ismini, telin değiştirileceği zamanı ve nota değerini ilk bakışta mezc ederek icraya yansıtılmaktadır.



Şekil 6: Tanrıkorur, 54 Numaralı Çalışmadan Kesit.



Şekil 7: Tanrıkorum, 191. Numaralı Etüt'ten Kesit.

Tanrıkorum Ud Metodu'nda ise konuya yönelik iki farklı uygulama yer aldığı görülmektedir. Şekil 6'da notaların altında sadece parmak numaraları, alıştırmaların sağ üst köşesinde ise 1-2-3-4 rakamları (parmak numaraları) yer almaktadır. Tanrıkorum'un bu yöntemi sadece *Sabit 1., 2., 3. ve 4. Pozisyon* çalışmalarında kullandığı görülmektedir. Alıştırmadan anlaşıldığı kadarı ile bu yöntemde pozisyon sabit, parmaklar ardışık şekilde hareket edeceğinden, maksadın nota takibi ile birlikte parmakları ilgili pozisyona alıştırmak olduğu ve Tanrıkorum tarafından sağ üst köşede 1-2-3-4 vb. rakamları ile gösterilen parmak numaralarının tablatür yöntemine benzer yardımcı bir yöntem olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Şekil 7 ve Şekil 8'de ise sadece parmak ve pozisyon numarası bilgileri yer almaktadır.



Şekil 8: Refik Talat Alpman, Mâhur Saz Semâîsi.

Kaynak: (Kaçar, 2017: 224).

Yukarıdaki örneklerde büyük çoğunlukla metotlarda pozisyon tekniğini yazıya aktarmak için kullanılmış benzer yöntemler izah edilmeye çalışılmıştır.⁵

Pozisyon tekniğini bilen bir icracı için ya da pozisyon tekniği bakımından zorlayıcı olmayan bir etüd/alıştırma/egzersiz vb. için örneklerde yer alan pozisyona yönelik bilgiler yeterli görünse de teknik seviyesi ileri eserler notaya aktarılırken bu yöntem yetersiz kalmaktadır. Zîra Ud öğrenmekte olan bir talebenin; örneklerde pozisyona yönelik verilen, parmak numarası, pozisyon numarası/kolon numarası, tel ismi vb. bilgileri ilk olarak zihninde eşleştirmesi ve ardından icrasında bir bütüne dönüştürmesi gerekmektedir.

Bu noktada Gitar ve Lavta tablatürlerine benzer bir notasyonu Ud için kullanıp, pozisyon tekniğini -ve hatta diğer icra tekniklerini- ilgilendiren gerekli tüm detayları tablatürlerin ilgili enstrüman için sağladığı betimleyici

⁵ Örnekler içindeki en açıklayıcı ve detaylı yazım şeklinin Targan'a ait yöntem olduğunu da burada belirtmek gerekmektedir.

üzerinde belirtilmesi durumunda ortaya karmaşık ve pratik olmayan yazım şekilleri çıkabilmektedir (Şekil 11-12).



Şekil 11: Etüden Kesit.
Kaynak: (Yılmaz, 1995: 141).



Şekil 12: Etüden Kesit.
Kaynak: (Yılmaz, 1995: 88).

Ayrıca standart notasyon üzerinde yer alan tüm bu bilgilere ilave olarak; mızrap vuruş yönü (↓ - ↑), nüans terimleri, hız terimleri ve diğer çalım talimatlarının da⁹ yazılması gerektiği durumlarda karmaşıklığın daha da artacağı görülecektir.

Aşağıdaki örnekte; Şerif Muhiddin Targan'a ait Capriccio I (Kaprıs I) isimli eser, standart ve tablatür notasyon bir arada olacak şekilde yeniden notaya alınmıştır. Bu nota üzerinde mızrap vuruşları, süsleme teknikleri vb. daha birçok bilgiyi ilaveten yazmak mümkündür. Ancak yazmış olduğumuz notada, eserin Targan tarafından notaya yazılmış orijinal nüshası kullanılmıştır.¹⁰

⁹ Çalım talimatları, Türk müziği adına süsleme ve artikülasyonlar konusundaki tanım kargaşasına mahal vermemek için genelleme olarak kullanılmıştır (Grupetto, Staccato, Mordan, Legato, Glissando, Flageolet, Tril, Tremolo, Portamento, Vibrato, Çarpma vb.).

¹⁰ Bu eser Tablatür notasına aktarılırken Targan'a ait orijinal nota defteri kullanıldığı için haliyle bu notada belirtilen Ud tekniklerine yönelik detaylar Targan'ın eseri kendi icra ediş biçimine uygun olarak notaya alınmıştır. Ancak aynı eseri farklı teknikler, pozisyonlar ve yorumlarla icra etmiş ve etmekte olan başka Ud icracıları da bulunmaktadır. Esasen Ud Tablatür notasyonunun; hem bir icracının belirli bir eseri icra ediş biçimini belirlemek hem de aynı eseri icra eden farklı icracıların tekniklerini belirlemek, ayırt etmek ve değerlendirmek noktasında oldukça faydalı bir analiz yöntemi olduğu da düşünülmektedir.

Allegro

TAB notation for the first system:

T: 5-5-5-5-0-0-0-0 | 5-5-5-5-0-0-0-0 | 0-0-1-3-0-1 | 3-1-0-0-1 | 3-0-1-3-0-2 | 3-1-0-3-1-0

B: 1-1-1-1-0-0-0-0 | 1-1-1-1-0-0-0-0 | 0-0-1-3-0-1-3-1-0-0-0-1 | 3-0-1-3-0-2-3-1-0-3-1-0

TAB notation for the second system:

T: 1-3-0-1-3-0-2-3-5-2-0-3 | 1-0-3-0-1-3-0-2-3-0-2-3 | 2-0-4-0-2-3-0-2-3-5-2-0

B: 1-3-0-1-3-0-1-2-4-1-0-3 | 1-0-3-0-1-3-0-1-2-0-1-2 | 1-0-3-0-1-2-0-1-2-4-1-0

TAB notation for the third system:

T: 3-2-0-4-0-2-3-5-2-0-3-1 | 0-0-1-3-0-2-3-1-0-3-1 | 0-1-3-0-1-3-1-0-0-1-3

B: 2-1-0-3-0-1-2-4-1-0-3-1 | 0-3-0-1-3-0-2-3-1-0-3-1 | 0-1-3-0-1-3-1-0-0-0-1-3

TAB notation for the fourth system:

T: 0-1-3-1-0-0-1-3-0-1-3 | 0-1-3-0-1-3-0-1 | 3-0-2-3-5-2-0-3-1-0-3-0

B: 0-1-3-1-0-0-1-3-0-1-3 | 0-1-3-1-0-1-3-0-1 | 3-0-1-2-4-1-0-3-1-0-3-0

Musical notation for the first system, including a treble clef staff with a key signature of one flat and a guitar tablature staff with fret numbers.

TAB: 1 3 0 2 3 0 2 3 2 0 4 0 2 3 0 2 3 5 2 0 3 2 0 4 0 2 3 5 2 0 3 1 0 3 0 1

Musical notation for the second system, including a treble clef staff with a key signature of one flat and a guitar tablature staff with fret numbers.

?.....ad.lib

TAB: 3 0 2 3 1 0 3 1 0 1 3 0 1 3 1 0 0 0 0 1 3 0 1 3 0 1 5 0 3 0 1 0 0 0

Musical notation for the third system, including a treble clef staff with a key signature of one flat and a guitar tablature staff with fret numbers.

agitato ad.....lib

TAB: 3 0 1 0 0 1 3 0 1 3 0 2 3 0 1 5 0 3 0 1 0 0 0 3 0 1

Musical notation for the fourth system, including a treble clef staff with a key signature of one flat and a guitar tablature staff with fret numbers.

TAB: 0 1 3 0 0 1 3 0 1 3 0 1 2 0 1 2 3 5 3 2 3 5 3 2 3 5 3 1

0 0 0 1 3 1 1 0 0 0 0 3 3 1 1 4 3 3 0 3 1

1 0 3 1 1 0 3 1 1 0 2 1 1 0 3 1 1 0 3 1

1 0 2 1 1 0 1 0 2 0 0 0 0 0 1 0 2 0 0 0

0 0 0 1 0 2 1 0 1 0 1 0 0 1 0 0 2 1 0 0

1 0 4 0 | 5 0 7 0 | 8 0 0 1 0 | 3 2 0 1 0 | 2 0 0 1 0

1 0 1 0 | 1 0 1 0 | 1 0 0 1 0 | 2 1 0 1 0 | 1 0 0 1 0

0 3 0 1 0 | 3 2 0 0 | 1 0 4 0 | 5 0 7 0 | 8 0 0 0

0 2 0 1 0 | 2 1 0 0 | 1 0 1 0 | 1 0 1 0 | 1 0 0 0

3 2 0 7 0 | 3 2 0 7 0 | 3 1 0 5 0 | 3 1 0 0

2 1 0 1 0 | 2 1 0 1 0 | 3 1 0 4 0 | 3 1 0 0

10 10 10 8 8 8 | 7 7 7 9 9 9 5 5 5 | 10 10 10 10 10 10 | 7 7 7 9 9 9 5 5 5 | 6 6 6 7 7 7

0 0 0 0 0 0 | 0 0 0 0 0 0 | 0 0 0 0 0 0 | 0 0 0 0 0 0 | 0 0 0 0 0 0

4 4 4 2 2 2 | 1 1 1 1 1 1 | 4 4 4 2 2 2 | 1 1 1 1 1 1 | 2 2 2 1 1 1

0 0 0 4 4 4 | 3 3 3 0 0 0 | 4 4 4 4 4 4 | 3 3 3 0 0 0 | 0 0 0 4 4 4

The image displays three systems of musical notation for the instrument Ud. Each system consists of three staves: a treble clef staff with a key signature of one flat (B-flat), a guitar-style staff with fret numbers (T and B), and a tablature staff with fingerings (1-4). The first system ends with a double bar line and the word 'SON'.

System 1:

T: 7 7 7 5 5 5 | 5 5 5 1 1 1 | 5 5 5 | 0-1-3-0-1-3-0-2-3-0 2

B: 8 8 8 6 6 6 | 5 5 5 1 1 1 | 5 5 5 | 0-1-3-0-1-3-0-2-3-0 2

Fingerings: 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 | 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 | 0 1 3 0 0 1 3 0 1 3 0 1 2 0 1

System 2:

T: 8 8 8 7 7 7 | 9 9 9 5 5 5 | 10 10 10 8 8 8 | 7 7 7 5 5 5 | 6 6 6 7 7 7

B: 10 10 10 10 10 10 | 9 9 9 5 5 5 | 10 10 10 10 10 10 | 9 9 9 5 5 5 | 6 6 6 10 10 10

Fingerings: 4 4 4 2 2 2 | 3 3 3 1 1 1 | 4 4 4 2 2 2 | 1 1 1 1 1 1 | 2 2 2 1 1 1

System 3:

T: 7 7 7 5 5 5 | 5 5 5 1 1 1 | 5 5 5 | 5 5 5

B: 8 8 8 6 6 6 | 5 5 5 1 1 1 | 5 5 5 | 5 5 5

Fingerings: 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 | 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 | 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 | 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0

SON

SONUÇ

Bu çalışmada Türk müziğinin önemli enstrümanlarından biri olan Ud özelinde, metodların pozisyon öğretimine yönelik nota yazısı üzerindeki yaklaşımları incelenmeye çalışılmış ve konunun daha etkin bir şekilde öğretilmesine yönelik bir çözüm önerisi sunulmaya çalışılmıştır.

Öncelikli olarak her ne kadar tablatürler Türk müziği enstrümanları için ortaya çıkmış bir notalama şekli olmasa da tablatür notasyonunun Ud icracılarına pozisyon teknikleri özelinde sağlayacağı faydalar üzerinde durulmuştur. Şöyle ki:

Ud perdeliği üzerinde Türk müziği ses sisteminin teoride uygulanması bakımından belirlenmiş ve Ana Kolon ismi verilen hayali perdeler bulunduğu, pozisyonları belirleyen ana unsurun bu ana kolonlar olduğu ve bir Türk müziği eserini, tablatür üzerindeki rakamların Udun ana kolon numaralarını temsil etmesi şartıyla bu notasyon ile yazıya aktarmanın mümkün olduğu,

Ud metod yazarlarının tablatür yazısına benzer bazı uygulamaları metodlarında kullandıkları ancak kullanılan mevcut yöntemlerin ileri seviye teknik pozisyon bilgisi gerektiren eserleri notaya aktarırken yetersiz kaldığı,

Tablatür notasyonunun ileri seviye teknik pozisyon bilgisi özelinde ilgili enstrüman için betimleyici ve görsel bir müzik materyaline dönüştüğü ve öğrenmeyi kolaylaştıracak ve pekiştirecek nitelikte olduğu,

Tablatür notasyonunda Ud telleri gözle görünür hale geldiği için:

Mevcut uygulamalarda yer alan ve tel geçişlerini belirtmek için ilgili tellerin isimlerini ya da bu tel isimlerinin baş harflerini belirtmeye gerek kalmadığı,

Mevcut uygulamalarda yer alan ve pozisyon geçişleri için notaların altına yazılan ve romen rakamı ile belirtilen pozisyon numaralarını yazmaya gerek kalmadığı,

Notaların altına, üstüne, sağına veya soluna parmak numarasını belirten küçük rakamlar yazmaya gerek kalmadığı,

Mevcut uygulamalarda standart notasyon üzerinde yer alan bilgilerden daha fazla bilgiyi nota yazısı üzerinde oluşacak karmaşıklığa mahal vermeden tablatür notasyonu üzerinde göstermenin mümkün olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tüm bunlara ilaveten Ud tablatür notasyonunun; bir Ud eğitimine erişim imkanı olmayan ve temel müzik eğitimini tamamlamış orta seviye Ud icracıları için pozisyon tekniğini kendi kendine öğrenme ve geliştirme hususunda mevcut pozisyon öğretim ve notalama yöntemlerinden daha pratik bir yöntem olması hasebiyle alternatif olarak kullanılabilmesi de düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Behar, C. (2016), *Saklı Mecmua*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bol, Y. (2023), *Ud Etüdüleri - Tablature Notasyonu ile İleri Seviye Pozisyon Etüdüleri*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Kaçar, G. Y. (2017), *Ud Metodu*. (4. Basım). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Michels, Ulrich ve Vogel, Gunter. (2015), *Müzik Atlası*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Say, A. (1985), *Müzik Ansiklopedisi*. Ankara: Uzay Ofset Ltd.
- Şençalar, K. (1974), *Ud Öğrenme Metodu*. İstanbul: Müzik Dünyası Yayınları.
- Tanrıkorur, C. (1970), *Ud Metodu*. Ankara.
- Targan, Şerif Muhiddin. Şerif Muhiddin Targan Bağış. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Arşivi Koleksiyonu. 1035 No'lu Defter.
- Torun, M. (2020), *Ud Metodu Gelenekle Geleceğe*. İstanbul: Porte MEM Yayınları.
- Yılmaz, Z. (1995), *Ud Metodu, Şerif Muhiddin Targan*. İstanbul: Gökhan Matbaası.
- http 1. How To Read Guitar Tabs: A Complete Guide to Guitar Tablature.
<https://guitargearfinder.com/lessons/how-to-read-guitar-tab/> (Erişim tarihi: 23.09.2023).



BÖLÜM 7 CHAPTER 7

TÜRK MÜSİKİSİNDE ZÂKİRBAŞILIK ¹

Meriç DÜZBAŞ ²

¹ Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı, Müzik Sanat Dalı Programında Prof. Dr. Çağhan Adar danışmanlığında Meriç Düzbaş tarafından hazırlanan “Türk Müziğinde Zâkirbaşılık ve Son Zâkirbaşı Albay Selahattin Gürer’in Türk Müziğindeki Yeri” isimli Sanatta Yeterlik tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, Eskişehir, Türkiye. E-mail: mericduzbas@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6594-2507>

Giriş

İlk Türk mutasavvıfı Pîr-i Türkistan Hâce Ahmed Yesevî'nin şahsının ve Horasan erenleri adıyla bilinen yetiştirdiği saz şairi talebelerinin Türk milletinin İslamiyeti kabul etmesinde, Anadolu'nun ve Balkan'ların İslamlaşmasında, buralarda İslam tasavvufunun yayılmasında şüphesiz ki rolü çok büyüktür. Bilhassa Anadolu'da uyandırdığı irfan ateşi yüzyıllar boyu devam etmiştir. Tarikatların oluşup kurumlaşmaya başlamaları ile Türklerin İslamiyeti kabul etmeleri hemen hemen aynı dönemde gerçekleşmeye başlamıştır. Her alanda İslamiyete hizmet eden Türk milleti, kültürel açıdan hizmetlerini ise tasavvuf yoluyla gerçekleştirmiştir.

İslamiyet öncesinde Türklerin icrâ ettikleri sanatlar, İslamiyet sonrasında da varlığını sürdürmüş ve özellikle birer tasavvuf okulu olan tekkelerde yeniden şekillenmiş, Türk-İslam mutasavvıflarının ve dervişlerin elinde millî ve ulvî bir kimliğe bürünmüştür. Bu sanat dalları içinde Türk mûsikîsi ise özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde tekkelerde ve camilerde yetişen sanatkarların elinde yoğrulmuş, saraydan bütün Osmanlı ülkesine ve başka milletlere kadar büyük bir kitle üzerinde etki göstermiş, çok estetik ve özgün bir müzik türü olarak günümüze kadar gelmiştir.

Döneminin en büyük mûsikîşinasları, hattatları ve şairleri tekkelerde yetişmiş gerek icrâ alanında gerek bestekârlıkta gerekse mûsikî nazariyatı alanında çok büyük gelişmelere imza atmışlardır. Tekkelerde yetişen mûsikîşinaslar arasında Nâyî Osman Dede, Buhurîzade Mustafa İtrî, Hammamîzâde İsmail Dede Efendi, Abdülbaki Nasır Dede, Zekai Dede, Kemal Batanay, Ali Rıza Şengel, Sebilci Hüseyin Okurlar, Süleyman Erguner, ve Rakım Elkutlu sayılabilir. Mevlevî ayin-i şerifi, mi'raciyye, na't, münâcat, durak, tevşih, tevhid, ilâhî, şuşul, nefes, salat-ı kemâliye gibi formlar da bahsi geçen bu tekkelerden neş'et bularak mûsikîmize kazandırılmıştır.

Her biri bir tasavvuf ekolü olan tarikatların mûsikîyle olan münasebetleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bazı tarikatlarda mûsikî yoğun bir şekilde kullanılmaktayken bazılarında ise mûsikî daha geri planda bırakılmış ya da hiç kullanılmamıştır.

Tarikat âyinleri müzik ve raksın estetik bir şekilde birlikte kullanıldığı dinî törenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Selçuklu ve Osmanlı döneminde de tarikat âyinleri; âyin, semâ, tevhîd ve mukabele kelimeleriyle adlandırılmış, âyinlerin icrâ edildiği alanlara da meydan kelimesinin yanında genellikle semâhâne veya tevhîdhâne denilmiştir. Tarikatlardaki âyinler, Âl-i İmrân Süresi'nin 191. ayetinin başına istinaden "kuûdi, kıyâmi ve devrâni" olarak sınıflandırılır.

Tarikat âyinlerinde zâkirlerin musikî bakımından yöneticisi durumundaki kişiye, "zâkirbaşı" denir. Zâkirbaşının âyin esnasındaki vazifesini

tarif edebilmek için, kuûdî, kıyâmî ve devrânî âyinlerin de iyi bilinmesi gerekmektedir. Zâkirbaşı âyinlerin icrâ edilmesinde son derece önemli bir role sahiptir. Dervişlerin zikirleri sırasında icrâ edilen dini musikî formlarının seçimi ve icrâsı zâkirbaşının tasarrufuna ve takdirine bağlıdır.

Zâkirbaşılık, tekke ve zaviyelerin ilgâ edilmesi ile bu müessese son bulmuştur. Fakat bugün hala hayatta olan ve son zâkirbaşılıkları tanıyan ve hatta onlardan ders alıp talebeleri olmuş kimselerin olduğunu da bilmekteyiz. Bu bağlamda literatür taramasının yanında bu kimselerle yapılması planlanan görüşmeler neticesinde de zâkirbaşılık hakkında veri toplayıp literatüre katkı sağlamak çalışmanın amaçları arasındadır.

Araştırma, konusu ve içeriği itibariyle; yaklaşık dokuz asır devam etmiş, tekke ve zaviyelerin ilgâ edilmesi ile son bulmuş tarikat geleneğinde yer alan âyinlerin icrâ edilişi sırasında yönetici konumunda bulunan, aynı zamanda Türk müziği kültürünün taşıyıcılığını ve aktarıcılığını da yapan zâkirbaşılığın detaylı bir şekilde incelenmesi ve detaylı araştırma yaparak ortaya özgün bir çalışma koyup, müzik literatürüne katkı sağlamak bakımından önem taşımaktadır.

Zikir ve Âyin

Lügâtte zikir kelimesi; sözünü etme, anma, adını söyleme, Allah'ın isimlerini anmak için yapılan ibâdet, toplu olarak ve tarikatların koyduğu usûllere uymak şartıyla yapılan ibâdet ve bu maksatla düzenlenen tören anlamlarını taşımaktadır (Ayverdi, 2005:1389). Zikir kelimesi aynı zamanda dil ile söylemek, unutmamak, hatırlamak, şükretmek ve övmek anlamlarına da gelmektedir (Manzur, 1976:308). Bir başka deyişle de zikir, unutilan bir şeyin tekrar hatırlanması mânâsına gelip, bir şeyin unutulmamak üzere hâfızada sürekli canlı tutulmasını da ifade etmektedir. Zikir, bir şeyin zihnimizde sürekli mevcut olmasını istemekle beraber, onun mânâları üzerinde derinlemesine düşünmek de demektir (el-İsfahanî, 2009:328).

Esmâ zikri ise Allah'ın yedi ismiyle yapılan zikirdir. Esmâ-i Fenâiyye diye adlandırılan Lâ ilâhe illallah, Hayy, Hu, Allah, Hakk, Kâhâr, Kayyum, isimleri nefsin yedi mertebesine tekabül eder. Bunlardan başka Esmâ-i Bekâiyye denilen beş isim daha vardır. Bunlar; Vâhid, Ehad, Samed, Fettah, Vehhâb isimleridir. Bu isimler geceleri zikredilecek olursa başlarına nida harfî olan "Yâ" getirilerek Yâ Hakk, Yâ Hayy şeklinde zikredilirler (Kara, 1993:129).

Zikir, tarikatlarda müridlerin tek başlarına icrâ edilebildiği gibi bir başka uygulama olarak şeyhin veya halifesinin gözetiminde toplu olarak da yapılmaktadır. Tarikatların kendi koydukları usûller çerçevesinde esmalar ve lafızlar belli hareket düzeni içerisinde beraberce musikîli veya musikîsiz icrâ edilmekte olup, buna tarikat âyini denilmektedir.

Farsça kökenli âyin kelimesi lügatte dinî merâsim, bir mezhebin veya bir tarîkatın kendine has ibâdet merâsîmî, âdet, töre, yol, kanun, mânalarına gelmektedir (Ayverdi, 2005:93).

Âyin kelimesi Türkçe 'de çeşitli tarîkat mensubu olan zümrelerin raksı ve mûsikiyi içinde barındıran dinî törenlerini ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. İslamiyet dışında neredeyse her dinî topluluğun ibâdet etmek amacıyla belirli usûller içinde yaptıkları dinî merasimlere de âyin denilmektedir.

Tarîkatlar sonrası dönemde ise tarîkat mensubu olan kimselerin icrâ ettikleri zikrin adı olarak âyin kelimesinin yanında semâ terimi de yaygınlaşmıştır. Nitekim semâ denilince ilk akla gelen Mevlevîlerin mukabele adını da verdikleri zikir törenleridir (Ceyhan, 2009:455).

Lügatte, duymak, işitmek, dinlemek, kulağa hoş gelen ses ve anılmak anlamlarına gelen semâ'; istilâhta güzel sesle, bazen de çalgıyla çalınmış söylenen bazı neşîdeler sebebiyle vecde gelip, rastgele veya bir düzen içinde ritmik hareketlerle raks etmek karşılığı olarak kullanılır (Gölpınarlı, 1969:227; Ayverdi, 2005:1080).

İlk sûfiler musikî terimi yerine semâi tercih etmişlerdir. Semâ terimi daha sonraki dönemlerde ise ekseriyetle musikî nağmelerinin dinlenmesi için kullanılmış, sûfilerin tertip ettikleri zikir ve musikî meclislerine de semâ meclisi denilmiştir. Kur'an, şiir, kaside veya musikî nağmelerinden doğan vecd halinin insanın organlarına sirayet etmesi, raks diye adlandırılan hareketli semâi meydana getirir (Ceyhan, 2009:456). Âyinleri hareketli ve cehrî zikre dayanan, Rifâiyye, Kadîriyye, Bedevîyye, Sa'diyye, Halvetiyye, Mevleviyye ve Bektaşîlik gibi tarîkatlar musikî etkisiyle gerçekleşen semâi uygulamışlardır.

Ahmed er-Rifâî, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Yunus Emre, Şehâbeddin Sühreverdi, İmâm-ı Gazâlî ve İmâm-ı Rabbânî gibi tarîkat ve tasavvuf büyükleri, musikî mânâsına gelen semâm elest bezmiyle bağlantılı olduğunu düşünüp açıklamışlardır. Ahmed er-Rifâî hoş musikî nağmeleri dinlemenin, elest bezmindeki Allah'ın ruhlara hitabını işitmeyi çağrıştırdığını belirtir (Ceyhan, 2009:457). Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî eserlerinde semâm Hakk'a ulaşmak suretiyle elest bezmindeki, "Evet, sen bizim rab-bimizsin" hitâbını duymayı simgelediğini ifade etmiştir.

Güzel sanatların içinde ise müzik özellikle tasavvufun çokça kullandığı bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Var oluştaki elest bezmiyle bağlantısı olduğu düşünülen müziğin, dünyanın sona ermesinde de var olacağı düşünülmektedir. Dört büyük melekten biri olan İsrâfil'in, "Sûr" denilen boruyu üflemeyle kıyâmetin kopacağı ve yine Sûr'un üflenmesiyle ölümlerin kalkıp mahşer yerinde toplanacağı inancına göre üflenen Sûr borusun-

dan çıkan ses de müziktir. Bütün kâinatın değişmez bir ritminin ve ahenginin var olduğu bilinmektedir. Bunun en estetik ifadesi ise “raks”tır. Ancak bu raks, kalıpların raksı değil, kalplerin raksıdır. İşte tarikat âyinleri de bu gerçekliklere dayandırılarak müzik ve raksın estetik bir şekilde birlikte kullanıldığı dini törenlerdir (İnançer, 2014:134).

Selçuklu ve Osmanlı döneminde de tarikat âyinleri; âyin, semâ, tevhîd ve mukabele kelimeleriyle adlandırılmış, âyinlerin icrâ edildiği alanlara da meydan kelimesinin yanında genellikle semâhâne veya tevhîdhâne denilmiştir. Tarikatlardaki âyinler, Âl-i İmrân Sûresi'nin 191. ayetinin başına istinaden “kuûdî, kıyâmî ve devrânî” olarak sınıflandırılır. Yani, oturmak, ayakta durmak ve halka halinde adım atıp hareket etmek veya dönmek sûretiyle yapılırlar. Bütün âyinler oturmak sûretiyle başlasalar da kuûdî âyinlerde hiçbir şekilde ayağa kalkılmaz. Kıyâm âyinlerinde kuûddan sonra ayağa kalkıldığı gibi, devrânîlerde kuûd, kıyâm ve dönerek hareket etmek öğelerinin hepsi bulunmaktadır (İnançer, 2014:135).

Bazı tarikatların âyinlerinin özel isimleri de vardır. *Kuûdî âyinler*; kuûden kelime-i tevhid, kuûden ism-i celâl, kuûden hû, Mevlevî ism-i celâli, darb-ı esmâ, nısf-ı kıyâm, hatm-i hâcegân, usûl âyini adlarıyla, *kıyâmî âyinler*; kıyâm kelime-i tevhîdi, kıyâm ism-i celâli, demdeme zikri, kıyâmen hû zikri, Beyyûmî zikri, dalga tevhîdi, Bedevi topu, tulûbi nevbe, zikr-i erre, bürhan âyini, devsiye, kabir tevhidi adlarıyla, *devrânî âyinler* ise devrân, Mevlevî âyini, niyâz mukâbelesi, garipler semâi, âyin-i cem, müptedî mukâbelesi, Bektaşî âyini olarak adlandırılmışlardır.

Zâkirbaşılık

Bazı dergâhlar imkanları doğrultusunda dervişlerin bir bölümünü bazı hizmetlerde görevlendirmişlerdir. Vakfiye kayıtlarından ve mahkeme tutanaklarından hareketle aşağıdaki gibi bir görevliler listesi verilebilir:

1. Şeyh, 2. İmam, 3. Müezzin, 4. Kayyım, 5. Zâkirbaşı, 6. Mesnevîhan, 7. Muhammediyehan, 8. Devirhan, 9. Cüzhan, 10. Hâfız-ı Sanduka (Kara, 2005:315).

Tarikat âyinlerinde zâkirlerin musikî bakımından yöneticisi durumundaki kişiye, “zâkirbaşı” denir. Zâkirbaşı âyinlerin icrâ edilmesinde son derece önemli bir role sahiptir. Görev sıfatından da anlaşıldığı gibi, âyin sırasında zikri, musikî ve ritim bakımından idare eden kimsedir. Âyin sırasında icrâ edilen dini musikî formlarının seçimi ve icrâsı onun tasarrufuna ve takdirine bağlıdır. Zâkirbaşının âyin esnasındaki vazifesini tarif edebilmek için, kuûdî, kıyâmî ve devrânî âyinlerin iyi bilinmesi gereklidir.

Lügatte; zikreden, anan mânâsına gelen zâkir kelimesi literatürde bazen âyin esnasında esma süren yani zikreden dervişler için kullanılmışken

bazen de yine âyin sırasında ilâhileri okuyan dervişler için kullanılmıştır. Bununla beraber zâkirbaşı idaresinde âyinın musikî kısmında görev alan, ilâhi okuyan ve zâkirbaşının yardımcısı veyahut da çırağı konumunda bulunan kişilere peyrev (piyrev) de denilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak üstlendikleri ve icrâ ettikleri vazifeler dolayısıyla zâkirlerin ve peyrevlerin farklı kişiler olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bu durumda zâkirbaşı âyin sırasında hem zâkirleri hem de peyrevleri idare etmekle yükümlüdür.

Bir âyin saasen baştan sona; zikirin, mûsikînin, edebiyatın ve raksın beraber kullanıldığı geniş hacimli bir icrâ olarak karşımıza çıkar.

Âyinler; “Şeyh”, “Sertârîk”, “Pişkâdem”, “Zâkirbaşı”, “Meydancı”, “Reis” gibi unvan ve vazifeleri bulunan kimseler tarafından idare edilir. Tarikatların farklı hususi özelliklerine göre musikî kısmı zâkirbaşı tarafından idare edilen âyinler, âyinın gidiş hattına, temposuna ve raksın şekline uygun ilâhiler, duraklar, naatler, kasideler vb. okunarak icrâ edilir. Bu sebepten de zâkirbaşılık vazifesi hem Türk musikîsine hem âyin rakslarına hem de zikir şekillerine üst düzeyde hâkim olmak ve şeyh (postnişin), kıyâm reisi gibi âyin sırasında vazifeli bulunan kişilerle de her an anlaşma halinde olabilmek gibi özellikleri içinde barındıran özel yetenekli musikîşinaslara verilmiş ve bu kimseler tarafından üstlenilmiştir (İnançer, 1999:465).

Âyinlerde vazifeli kıyâm reisi ise ismiyle müsemma kıyâmî âyinlerin raks kısmını zâkirbaşının direktifleri ile idare eden kimsedir. Kıyâm reisinin, zâkirbaşı ile hem kulağıyla hem de gözüyle her an temasta olması, musikîye ve musikî usûllerine vakıf olması, kıyâmî âyinlerin rakslarını çok iyi bilip icrâ etmesi ve en önemlisi “reisin kanatları” diye adlandırılan sağındaki ve solundaki tüm zâkirleri raks bakımından iyi idare etmesi gerekmektedir. Kıyâm reisi bundan dolayı âyin esnasında zâkirbaşının bir numaralı yardımcısı durumundadır. Kıdeme bakılmaksızın dervişler içinde zikir şekilleri, âyin raksları ve musikî bilgisi bakımından en yetkin olan kişilerden seçilirdi (Uğurel, Kişisel görüşme, 2021).

Mevleviliğin ve Bektaşiliğin haricindeki birçok tarîkate, âyini zâkirbaşı idare eder (Umul, 2006:243).

Zâkirbaşılık görevini tam mânâsı ile yerine getirebilmenin temel şartları; çok iyi bir müzik kulağına, oktav aralığı geniş bir ses yapısına ve gücüne, Türk Müziği makam ve usûl bilgisine, çok geniş bir dinî musikî repertuarına, âyin esnasında icrâ edilen eserlerin güftesini, veznini mevzuunu; hangi çeşit zikre uygun olacağını tayin edecek kadar edebiyat bilgisine vakıf olmayı ve esaslı bir yöneticilik kabiliyetine sahip olmayı gerektirir (Özcan, 2011:385).

Dinî musikî repertuarımızın büyük çoğunluğunu bilen, bir tasavvuf ve mûsikî terbiyesi ile yetişmiş, zâkirbaşına Farsçada; “Ser-Zâkir” denir.

Önemi çok büyük ve bir o kadar da zor olan bu vazifeye birinin tâyin edebilmesi için diğer zâkirlerden her bakımdan daha üstün ve meziyetli olması gerekmektedir (Umul, 2006:243).

“Rivâyet olunur ki, III. Ahmed devrinde Kambur Hâfız nâmiyle mâ-ruf bir zâkirin 3000 ilâhîden fazla bilmediği halde mahzâ sesinin letâfeti sebebiyle, Edirnekapısı civârındaki Nûreddin Cerrâhî tekkesinin zâkirbaşılığına tâyin olunması tekkelerde kıyl ü kâli mûcip olmuş ve “Kambur Hâfız 3000 ilâhî ile zâkirbaşı oldu, ne günlere kaldık!” diye istihzâ edenler bulunmuştur” (Akt. Erdemir, 1999:88).

Sadeddin Nüzhet Ergun zâkirbaşı olmanın zorluğunu şöyle ifade etmiştir: “Zâkirbaşı tâyin edilebilmek için en aşağı 1000 ilâhî bestesini güfteleriyle birlikte hafızasında bulundurmak, mûsikîye ye dini rakslara vakıf olmak, falsosuz ve oldukça güzel sese ve bütün bunlardan başka idare kabiliyetine sahip bulunmak şarttı” (1942:10).

Uymaz da zâkirbaşılar hakkında şöyle mâlumatlar vermiştir; “Gelecekte zâkirbaşılardan 5000 civarında eseri mahfuzatında tutan dervişlerden seçiliyor olması da zihni açık, sözdeki manaya hâkim olabilecek maneviyat düzeyinde olduklarının bir sağlaması olması sebebiyledir” (2017:8).

Burada zâkirbaşı olmanın koşulları içinde bulunan hafızasında çok eser bulundurma şartı farklı sayılarla ifade edilmiştir. 3000 ilâhinin azlığından yakınılması, en az 1000 ilâhinin hafızada olması ya da 5000 civarında ilâhinin ezbere bilinmesi gibi şartlarda, sayıların binler ile ifade edilmesinin mümkün olduğunca çok ilâhinin ezberde bulundurulması olduğu düşünülmektedir.

“Tekkelerde ya da uygun ortamlarda yapılan zikir sırasında, zikrin ritmine uygun ilâhiler okunurken, bu okunan ilâhileri bir orkestra şefi gibi idare etmek zâkirbaşının görevidir” (Öngören, 2013:410).

Türk musikîsi usûllerindeki kuvvetli ve hafif zamanlar, âyinlerde de ayrıca ehemmiyet arz eder. Özellikle kıyâmî ve kuûdî âyinlerin rakslarında zâkirler sağ tarafa eğilerek veya yine devrân ederken ilk adımlarını attıklarında kuvvetli zamanla başladığı için, okunacak ilâhilerin ilk harekette başlatılması gerekmektedir. Aksi halde kuvvetli ve hafif zamanlar yer değiştireceğinden sürülen esmâ ile okunan ilâhiler birbiri ile uyumsuz olacak ve ortaya musikî estetiğine muhalif bir durum çıkacaktır.

Ayrıca âyinlerde, “zikrin yürütülmesi” demek olan metronomun hızlanması, “zikrin dikilmesi” anlamına gelen usûllerdeki zayıf zamanların kaldırıp sürekli kuvvetli zaman kullanılması ve “zikrin kısım edilmesi” yani metronomun ½ oranında yavaşlatılması gibi âyinlerin özelliklerine uygun düşen ilâhilerin seçilip okunması önem arz eden unsurlardır (Olgaç, 1996:16).

Bütün bu sıralanan unsurları en doğru şekilde ve hataya mahâl vermeden uygulamak ve uygulatmak, zâkirbaşına aittir.

“Tekkelerde okunan ilâhîler, o tarikatların akidelerini bâriz bir şekilde gösteren en kuvvetli vesikâlerdir. Her tarikatın husûsî bir “âyîn”i vardı. Edebîyat ve mûsikînin yardımıyla yapılan bu âyînler ekseriyetle o tarikatın Evrâd” ı ile başlardı. Yüzlerce sesin iştirâkiyle ve muayyen bestesiyle okunan bu evrâdlar muhakkak ki san’atkâr birtakım mûsikîşinâslar tarafından bestelenmişti. Daha sonra yapılan zikirlerde, dervişler zikrederlerken, zâkirler de müteaddid ilâhîler okurlardı. İdâre, zâkirbaşının elindeydi. Bu vazîfe çok mühîm ve o nisbette zor bir işti” (Ergun, 1942:10).

Âyin sırasında icrâ edilecek ilâhîler seçilirken metronom bakımından ağırdan hızlıya ve son olarak da vecd haline doğru bir gidiş hissettirilmeye çalışılır. Ağır metronomda başlayan ilâhîler hızlandıkça âyinin raksı da hızlanır. Bu hızlanış yeri geldiğinde dört zamanlı “sofyan” usûlünde bestelenmiş ilâhîlerin sebare şeklinde iki zamanlı “nim sofyan”mış gibi okunmasına sebebiyet verir (Umul, 2006:243).

Kıyâmî âyinlerde adına “perde kaldırma ve indirme” denilen bir uygulama mevcuttur. Zâkirbaşının âyin esnasında mevcut bulunan karar perdesini yarım ses, tam ses veya bir buçuk ses yukarı ve aşağı göçürmesiyle gerçekleşir. Perde her kaldırıldığında metronom hızlanır ve perde her indirildiğinde ise metronom yavaşlamaktadır. Perde kaldırma çoğunlukta hâlihazırda okunan bir ilâhinin zâkirbaşının takdir ettiği bir yerinde son hece ile yapılabildiği gibi zâkirbaşının “Allah” lafzını kullanması ile de yapılabilir. Perde indirmede ise ilâhi okunmadığı gibi sadece kaside okunduğundan zâkirbaşı kaside sonlarında “Allah” lafzını kullanarak perde indirir. Yine zâkirbaşının isteğine göre kaldırılan ve indirilen her perdede aynı veya farklı makâmlar işlenebilir. Kıyâmî âyinlerde 7 perde kaldırmak esası bulunmaktadır. Bu 7 perde mûsikînin mîrâcına benzetildiği gibi nefs-i emmare, nefs-i levvame, nefs-i mülhime, nefs-i mutmainne, nefs-i razıyye, nefs-i merdıyye ve nefs-i kamile olmak üzere nefsin 7 mertebesine de atfedilmiştir.

Zâkirbaşı âyinin başında ‘münâcaat’ı dik bir akorttan okumuşsa, perde kaldırma sırasında perdeler tizleştikçe peyrevlerin ilâhîleri okumaları zorlaşacaktır. Âyin sırasında yedi perde kaldırmak zorunluluğu olduğuna göre bu esnada zâkirbaşının bilgisi devreye girer (Umul, 2006:243). Örneğin: Nevâ perdesinde âyin devam ederken zâkirbaşı perdeyi aceme kaldırıp, bu perdesi acemaşiran perdesi gibi kullanarak acemaşiran makamında bir ilâhi okumak istediğinde dik akorttaki bu perde peyrevleri zorlayabilir. Zâkirbaşı bunun önüne geçmek için perdeyi nevâ’dan hüseyniye kaldırır ve hüseyni perdesini acemaşiran makamının kararı olarak kullanarak ilâhiyi bu perdede icrâ ettirir ki peyrevler de yarım ses daha aşağıdan icrâ etmiş

olurlar. Fakat nevâ perdesinden sonra hüseyini perdesi karar olarak kullanılırken hüseyini perdesi ses itibariyle acemaşiran makamı ile uyumsuzluk gösterecektir ki zâkirbaşı bu uyumsuzluğu ortadan kaldırmak için bu perde üzerinde ya bir kaside okur ya da terennüm ederek taksim eder. Bu sayede peyrevlerin kulakları acemaşiran makamına alıştırmış olur. Bu da yüksek bir musikî kabiliyeti gerektiren ve bilgi isteyen bir vazifedir.

Zâkirbaşı her perde kaldırdığında coşkunun ilâhi ve zikir seslerine karışan âyinin metronomu giderek yükselmektedir. Yüksek ve yoğun bu tempodan sonra yorulan zâkirler ve peyrevler perde kaldırma ve indirme bittikten sonra zâkirbaşı veya uygun gördüğü bir peyrevin okuduğu durak, naat ve kasidelerle dinlenmektedirler (Usanmaz, 2006:16).

Âyinin süresince metronom giderek hızlandığı gibi, aynı zamanda perdeler de tizleştiğinden, zâkirbaşının bu duruma uygun düşen makamları ve ilâhileri birbiri ardınca uygun bir şekilde sıralaması, bir kaside okuyarak veya taksim ederek bir başka makama geçildiğinde mevcut perdeyi bozmaması gerekmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı âyinlerde icrâ edilmekte olan mûsikinin ne kadar uzmanlık gerektiren ve özellikli bir musiki olduğu gözlenmektedir (İnançer, 1999:465).

Zâkirbaşının edebiyâtımızı iyi bilmesi gerekmektedir. Arabî ve Fârisî kelimeleri vukufuyla tekellüm edip, bunlara âşinâ olmalıdır. Hâfızasında tabii şiirler olması icap etmektedir. Hangi esma ile hangi makamda hangi ilâhiler okunacak, bilmesi gereklidir. Büyük bir tecrübe ve yaşanmışlık olması lâzım gelmektedir. Bu bir kitapta ya da konservatuvarda talim ve telkin edilemez. Bugün bir koro şefi yetişebilir ama zâkirbaşı yetişebilmesi için zikirle ilgili meclislerin ziyâde olması lâzım gelmektedir (Erhan, Kışisel görüşme, 2021).

Tarikat âyinlerinde zâkirbaşı, okunacak ilâhilerin müzikal yapılarını, güftelerini ve konularını âyinlerin özelliklerine göre seçmek zorundadır. “Kıyâm kelime-i tevhidi”, “kıyâm ism-i celâli”, “demdeme”, “dalga tevhidî”, “devrân”, “bedevî topu”, “tavaf tevhidî”, “beyyûmî” ve “nevbe takdimi” gibi özel yapıları bulunan zikir şekillerine melodik yapı, usûl ve güfte bakımından uygun olan ilâhiler okunmak durumundadır. Meselâ kıyâm kelime-i tevhidinde okunan bir ilâhi yapı itibariyle devrâna denk düşmemektedir. Kıyâm kelime-i tevhidinin uşşak makamındaki “Şey’en Lillah” şughülü bölümü ile nihaved “Hay Ya Hû” şughülü bölümü arasında birbirine yakın makamlar vasıtası ile makam geçişi sağlarken nazari bilgiyi ve beceriyi iyi kullanıp ilâhileri o makamlardan seçmek zâkirbaşının asli vazifeleri arasındadır.

Ayrıca âyinin metronomu giderek hızlanacağından dolayı temposu artırılmaya müsait olan ilâhileri sonlara saklamak veya seyirleri çıkıcıdan iniciye doğru giden makamları ardarda sıralayabilmek, ilâhilerin perde

kaldırmaya veya makam değiştirmeye uygun noktalarını bilip, orada perdeyi kaldırmak veya farklı makama geçiş yapacak şekilde kaside okumak veya okutmak gibi yüksek musikî bilgisine ve repertuarına sahip olmak gereklidir (Olgaç, 1996:16).

Âyinlerin bazı bölümlerinde icrâ edilen ilâhilerde belli bir düzen ve sıra olabilir. Ancak bunun ideal olanı bunların kesinlikle döngüsel olmamalarıdır. Bu düzeni ve sırayı zâkirbaşı veya şeyh kendi insiyatifine göre devamlı olarak değiştirir (Feldman, 2014:485).

“Zâkirbaşının maharetli olmasının zikrullahı nasıl etkilediğine dair şu hatıra güzel bir örnektir: Bursa’da Kadirilerin Büyükkaygılı Dergâhı’nda bir gece zikrullah varmış. Misafir şeyhlerin ve misafirlerin çok oluşu zikrullahın feyzini arttırmış. Evvela Kadirilere mahsus Eşrefoğlu Rumi’nin hatırası eşrefî usûlünde başlayan zikir, Halvetilerin sünbülî usûlü, vefa devri, dolap zikri gibi muhtelif tavırlarda uzadıkça uzamış. En sonunda devrâna kalkılmış. Zikirde her perde kalktıkça, her tavır değişmede yeni ilâhiler okunuyormuş. Vakit epey ilerlerken zikrin coşkunluğu arttıkça artmış. Ancak tekkenin zâkirbaşısı yeni ilâhi bulmakta güçlük çekmeye başlamış. En sonunda bildiği ilâhiler tükenince ne yapsın? Hâlâ devrân bitmek bilmiyor. Birden aklına bir türkü gelmiş. Zikrin ritmini bozmadan türküyü uyarlayıp başlamış okumaya”:

“Sivastopol önünde yatan gemiler, Atar nizam topunu yer gök iniler, Yardımcıdır bize kırklar, yediler, Aman da Kaptan Paşa izin ver bize, Sılda nişanımız duacı bize...”

“Zikrin hay huyu daha da artarken türkünün kimse farkına varmamış. Bunu üzerine cesareti artan zâkirbaşı bir türkü daha sallamış”:

“Yavuz geliyor Yavuz da, Denizi yara yara, Kız ben seni alacağım, Başına vura vura...”

“Devrânın ritmini aksatmadan başka türküleri de zikrin temposuna uyduran bu yetenekli zâkirbaşı sayesinde zikrullah hitama ermiş” (Revna-koğlu, 2003:90).

Türk musikîsi külliyyatında her ayın özelliğini konu edinen ilâhiler mevcuttur. Âyin esnasında zâkirbaşı okuyacağı ilâhilerin güftelerini tarîkatların âyin usûllerine göre seçtiği gibi içinde bulunulan hicrî aya ve güne göre de seçmesi gerekmektedir. Örneğin; “Rebiü’levvel” ve “Rebiü’lahir” aylarında bulunuluyor ise ilâhilerin bazıları peygamberimiz Hz. Muhammed (SAV)’in övülmesini ihtivâ eden ilâhileri, “Safer ve “Muharrem” aylarında ve özellikle “Muharrem âyının 10. Günü” Hz. Hüseyin’in şehadeti ni konu eden mersiyeleri, “Cemaziyelevvel” ve “Cemaziyelahir” aylarında ekseriyetle muhteviyâtı günahlardan arınma, tövbe ve istiğfar olan ilâhileri, “Recep” ve “Şaban” aylarında ise “Regaib” ve “Mirac” gecelerini konu

eden ilâhileri zâkirbaşının âyinin gidiş hattına göre uygun yerlerde okuması, hem repertuarının genişliğini hem de tarikat usûllerine göre âyinleri iyi bildiğinin bir göstergesidir (Ergun, 1942:10). Ayrıca zâkirbaşının âyinin olduğu gün oraya misafir olarak gelen başka bir tarikten bir şeyh ve/veya derviş varsa onların tarîkine has ilâhileri de okumak suretiyle misafirleri şereflendirmesi tarikat erkânındandır.

Bütün bunlar, Türk mûsikisinde zâkirbaşılığın ne kadar meşakkatli bir vazife ve her mûsikîşinasın yerine getiremeyeceği üst düzey bir mûsikî yeteneğine sahip olmak gerektiğini göstermektedir (Hasipek, 2018:116).

“19. asırda yetişen zâkir ve zâkirbaşuları arasında Türk Mûsikisine hakkıyla vâkıf olanlar ve bir sazla iştigâl edenler de vardır. Dînî ve lâ-dînî mûsikîye hakkıyla vâkıf birtakım şahsiyetlerin de tekkelere ve bilhassa hankâhlara devâm ederek zâkirlik ettiklerine şâhid oluyoruz. Asrın sonunda bilhassa güzel okuyuşlarıyla şöhret kazanan Behlûl Efendi, Yeniköylü Hasan Efendi, Hacı Nâfiz Bey, Hacı Kirâmî Efendi gibi mâruf mûsikîşinâsların da muhtelif tekkelere devâm ederek ilâhî ve durak okudukları mâlumdur. Miraciyeye, besteli mevlide ve pek çok durak ve ilâhiye hatta mevlevî âyinlerine vâkıf olan bu değerli adamlardan bir kısmı bazı besteler de vücûda getirmişlerdir. Fakat bunların asıl kıymetleri cemiyet ve idâre bakımındandır. En bilgili mûsikîşinâslar dahî bunların vazifelerini deruhde edememişlerdir. Bu işi yapabilmek için çok mahfuzâtı olmak kâfi değildir. Ayrı bir ihtisâs ve mümâreseye ihtiyaç vardır. İşte zâkirbaşılığın asıl ehemmiyeti bu noktadadır” (Ergun, 1942:11).

Haklarında mâlumata ulaşılabilen 42 zâkirbaşının adları alfabetik olarak şu şekildedir; Ahmed Vefki Efendi, Aksaraylı Âmâ Hafız Hasan, Albay Selahattin Gürer, Ali Gerçek, Ali Rıza Şengel, Arap Sâlih Efendi, Balat İmamı, Buhûrizâde Abdülkerim Efendi, Cerrah Fehmi Efendi, Çatalsakal Mustafa Efendi, Eğrikapılı Mehmed Efendi, Esved Derviş Ali, Eyyûbî Mehmed Efendi, Fethullah Çelebi, Hâfız Ahmed, Hâfız İsmail Hakkı Efendi, Hâfız Kumral, Hastazâde Abdullah Efendi, Hatip Zâkirî Hasan Efendi, Hopçuzâde Mehmed Şâkir Efendi, Hulûsi Efendi, Hüseyin Hâlis Efendi, İzzettin Hümâyi Elçioğlu, Karaoğlan Mustafa Efendi, Kasımpaşalı Cemâleddin Efendi, Kefeli Derviş Abdi, Kısık Mustafa Efendi, Malak Hafız, Mehmed Şevki Bey, Mehmed Şükrü, Nuri Korman, Pepeyi Şeyh Hasan Efendi, Said Özok, Sebilci Hüseyin Okurlar, Şeyh Rıza Efendi, Şikârizâde Ahmed Efendi, Şîve Ahmed Çelebi, Tablîzâde Aklî Ali, Tatar Yaşar Baba, Tophâneli Mahmud Nûri, Üsküdarlı Asım Efendi, Üsküdarlı Neyzen Sâlim Bey. Bu zâkirbaşuların 27’sinin bestekar, 4’ünün sazende, 3’ünün hattat, 5’inin yazar ve 7’sinin ise şair olduğu tespit edilmiştir.

Zâkirbaşuların, bağlı oldukları tekke şeyhlerinin halifesi olması ekseriyetle rastlanan bir durumdu. Zâkirbaşı, şeyhinden icâzet aldıktan kendi

tekkesinin veya aynı tarîkattan bir başka tekkenin başına geçerci. Bazen de icâzet alsalar bile herhangi bir tekkede şeyhlik vazifesi yapmazlardı. Türk din musikîsi repertuarının bir kısmı ve tasavvuf şiirinin büyük bir bölümü şeyhler tarafından üretilmiştir. Hemen hemen bütün tarîkatlarda musikî kabiliyeti, sadece zâkirlerde değil aynı zamanda şeyhlerde de aranan bir özellikti (Feldman, 2014:483).

Sözü edilen zâkirbaşılardan bir kısmı aynı zamanda şairdir. Daha çok tasavvufi mahiyette, dîvan şiirinin ve halk şiirinin öğelerine yer veren şiirler yazmışlardır (Erdemir, 1999:88).

Zâkirbaşılara baktığımızda âyin esnasında bir yandan âyini idare edip bir yandan da o an seçtiği ve hazırlık yapmaksızın terkihi ettiği ilâhilerin güftelerini şeraitten hakikate, makamların seyirlerini pestten tize, metronomu ağırdan hızlıya doğru sıralayabiliyor olması, bu vazifede meleke kazanmış olmalarının yanında, mûsikî ile meşgul olmaları sayesinde gelişmiş olan beceri ve maneviyat seviyesinin de bir göstergesidir (Uymaz, 2017:8).

Zâkirbaşı musikîde tek başına çok şey demektir. Bir kişi ama musikî bilgisi derin olmakla beraber sadece çok ilâhî ve çok şughul bilmenin de yeterli olmadığı bir müessesedir. Yalnızca musikîde çok yol kat etmiş birisinin yapacağı bir vazife değildir. Komple bu yolda yetişmiş insan demektir. Yani bir insan derviş olmadan, bu mânevî eğitimi almadan zâkirbaşı olamaz. Eskiden tasavvuf bir hayat tarzıydı. Yâni insandan insana geçerci. Asıl önemli olan da bu idi. Nasıl ki Allah ilmi kitaplardan öğrenilmezse O'nun mekteplerinden birisi demek olan tekkelerde de bu işler aynı şekilde yürürdü. Gerek sema gerek semah gerekse kuûden veyâhut kıyâmen zikir olsun, bunların hepsinde bir kişiye tâbi olmak üzere eğitiliyordu insanlar. Zikir nâfile bir ibâdetdir. Bu ibâdeti yaptırmaya yetkili olan kimse zâkirbaşı olabilir. Diploması olmayan ama icâzeti olan, bu eğitimden geçen bir dervîştir zâkirbaşı. Kulağı zayıf, ritim duygusu olmayan birisinin zâkirbaşılık yapması mümkün değildir. Zâkirbaşı olan kimsenin ilâhî, şughul, münacaat vb. dini musikîde gerekli olan formları bilmenin yanı sıra zâkirbaşılık yaptığı tarîkin zikrinin seyrini, musikîsini ve varsa raksını en ince ayrıntısına kadar ve eksiksiz bir şekilde icrâ ve idare ediyor olması, hangi tarîkin âyini icrâ ediliyorsa o tarîkin usûl, edep ve erkânını bilmesi icabetmektedir. Zâkirbaşının etrafındaki yardımcıları durumundaki peyrevleri olan kimseleri, tabiri caizse evirip çevirecek yani onlara yön verip idare edecek niteliklerle donanmış olması gerekir. Bu da ancak o meydanda öğrenilebilir. İşte âyin sırasında da âmiri durumunda bulunan postnişinden (şeyh efendi) sonra ise zâkirbaşı da bir merkez idi ve bütün zâkiran, zâkirbaşına tabi idi. Nasıl ki semazenbaşının, semâyâ iştirak edenlerin semâyâ bünyelerinin kaldırıp kaldıramayacağını bilip tâkip ettiği gibi zâkirbaşı da âyin esnasında zikreden kimselerin şu veya bu sebepten duygulanarak veyahut da hâlet-i rûhiyyesi icabı çizgiyi aşan, taşkınlık bakımından da coşkunluk bakımından

da çizgi dışına çıkmaya müsâit hissettiği kimselerin de takibini yapmayı ve usûlünce çâresine bakmayı bilmek durumundadır. Çünkü meydana herşey sâdece onun iki dudağının arasındadır. Sadece mûsikî bilmek ile ilgili değil, bu işin prosedürünü öğrenmiş, edebini öğrenmiş olmak gerekmektedir. Bütün bu bahsi geçen hususiyetlerden dolayı önce derviş olmandan zâkirbaşı olmak mümkün değildir. Zira zâkirbaşı bir koro şefi değildir (Uğurel, Kişisel görüşme, 2021).

SONUÇ

Tarîkat âyinlerinde zâkirlerin musikî bakımından yöneticisi durumundaki kişiye, "" denir. Dervişlerin zikretmeleri sırasında icrâ edilen dini musikî formlarının seçimi ve icrâsı zâkirbaşının tasarrufuna ve takdirine bağlıdır. Zâkirbaşı âyin sırasında hem zâkirleri hem de peyrevleri idare etmekle yükümlüdür. Zâkirbaşılık görevini tam mânâsı ile yerine getirebilmenin temel şartları; çok iyi bir müzik kulağına, oktav aralığı geniş bir ses yapısına ve gücüne, Türk müziği makam ve usûl bilgisine, çok geniş bir dinî mûsikî repertuarına, âyin esnasında icrâ edilen eserlerin güftesini, veznini mevzuunu; hangi çeşit zikre uygun olacağını tayine edecek kadar edebiyat bilgisine vakıf olmayı ve esaslı bir yöneticilik kabiliyetine sahip olmayı gerektirir.

Dinî musikî repertuarımızın büyük çoğunluğunu bilen, bir tasavvuf ve mûsikî terbiyesi ile yetişmiş, önemi son derece büyük ve bir o kadar da zor olan bu vazifeye birinin tâyin edebilmesi için diğer zâkirlerden her bakımdan daha üstün ve meziyetli olması gerekmektedir. Zâkirbaşılık vazifesi hem Türk musikîsine hem âyin rakslarına hem de zikir şekillerine üst düzeyde hâkim olmak ve şeyh, kıyâm reisi gibi âyin sırasında vazifeli bulunan kişilerle de her an anlaşma halinde olabilmelidir.

Tarîkat âyinlerinde zâkirbaşı, okunacak ilâhilerin müzikal yapılarını, güftelerini ve konularını âyinlerin özelliklerine göre seçmek zorundadır. "Kıyâm kelime-i tevhidi", "kıyâm ism-i celâli", "demdeme", "dalga tevhidî", "devrân", "bedevî topu", "tavaf tevhidî", "beyyûmî" ve "nevbe takdimi" gibi özel yapıları bulunan zikir şekillerine melodik yapı, usûl ve güfte bakımından uygun olan ilâhiler okunmak durumundadır. Âyin esnasında zâkirbaşı okuyacağı ilâhilerin güftelerini tarikatların âyin usûllerine göre seçtiği gibi içinde bulunulan hicrî aya ve güne göre de seçmesi gerekmektedir. Zâkirbaşı olan kimsenin ilâhî, şuşul, münacaat vb. dini musikîde gerekli olan formları bilmenin yanı sıra zâkirbaşılık yaptığı tarîkin zikrinin seyrini, musikîsini ve varsa raksını en ince ayrıntısına kadar ve eksiksiz bir şekilde icrâ idare ediyor olması, hangi tarîkin âyini icrâ ediliyorsa o tarîkin usûl, edep ve erkânını bilmesi icabetmektedir. Nâfile bir ibâdet olan zikri yaptırmaya yetkili olan kimse zâkirbaşı olabilir. Yani icâzeti olması gereklidir. Biyografilerine ulaşabildiğimiz 42 zâkirbaşının birçoğunun

bestekâr olarak karşımıza çıkması Türk mûsikîsinin tekke mûsikîsi dalına yadsınamaz katkılarının olduğu, bu mûsikîye zâkirbaşılıktan başka besteleriyle de katkıda buldukları, tekke mûsikîsinin hafızasını, bıraktıkları eserlerle zenginleştirdikleri ve gelecek nesillere bu mûsikînin en doğru şekilde aktarılmasında köprü vazifesi gördükleri kültür aktarıcıları oldukları da anlaşılmaktadır.

Bütün bu sonuçlar bize Türk mûsikîsinde zâkirbaşılığın ne kadar zor bir vazife olduğunun yanında, her mûsikîşinasın yerine getiremeyeceği kadar mükemmel bir mûsikî yeteneğine sahip olmak ve manevi olarak bu yolda yetişmek gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli büyük Türkçe sözlük* Vol. 3. Kubbealtı Neşriyatı.
- Ceyhan, S. (2009). Semâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 36, 455-457.
- el-İsfahânî. (2009). Hüseyin b. Muhammed, *Müfredâtu elfâzi'l-Kur'an*, Thk. Safvân Adnân Davûdî, Dâru'l-kalem, IV Baskı, Dimaşk.
- Erdemir, A. (1999) *Anadolu Sahası Musikîşinas Dîvan Şairleri*. Ankara: Türk Sanatı ve Eğitimi Vakfı.
- Ergun, S. N. (1942). *Türk Musikîsi Antolojisi*. Dinî eserler (Vol. 1). İstanbul: Rıza Koşkun Matbaası.
- Feldman, W. (2014). *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler*: Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler, Hazırlayan: Ahmet Yaşar Ocak, 118-171. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Gölpınarlı, A. (1969). *100 soruda Türkiye'de Mezhepler ve Tarikatlar*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Hasipek, A. (2018). Beyoğlu Ağa Camii'nin Müsikîşinas Müezzini; Hafız Kemal Tezergil. *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 109-124.
- İnançer, Ö. T. (2014). *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler*. Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler, Hazırlayan: Ahmet Yaşar Ocak, ss. 118-171. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İnançer, Ö. T. (1999). Osmanlı Tarihinde Dini Musikî. *Musikî Mecmuası*, s, 465, İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Kara, M. (1993). *Bursa'da tarikatlar ve tekkeler* (Vol. 7). Uludağ Yayınları.
- Kara, M. (2005). *Türk Tasavvuf Tarihi Araştırmaları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Olgaç, İ. (1996). *Musikîmizde Zâkirbaşılık Müessesesi ve Hatib Zâkiri Hasan Efendi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öngören, R. (2013). Zikir. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 44, 409-412.
- Özcan, N. (2011). Tekke Musikîsi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, 40, 384-385.
- Revnakoğlu, C. S. (2003). *Eski sosyal hayatımızda tasavvuf ve tarikat kültürü* (Vol. 11). Kırkambar Kitaplığı.
- Rıza Tekin Uğurel, Kütahya, Görüşme tarihi:08.05.2021.
- Safiyüddin Erhan, Bursa, Görüşme tarihi:01.10.2021.
- Umul, L. (2006). Zikir Erkanı ve Zikir İlahileri, *Folklor/Edebiyat*, 12, 243-244.
- Usanmaz, Ç. (2006). *Bursa'da Müzik Geleneği ve T.R.T. Repertuarındaki Bursa Türkülerinin Müzikal Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Uymaz, T. (2017). *Halvetiliğin Şabaniyye Kolunda Türk Musikîsi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir



BÖLÜM 8

CHAPTER 8

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL ÇALGI DERSİ MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Tarkan YAZICI², Anıl ALTAÇ³

1 Bu makale Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” Yüksek Lisans tezi çalışmasının bir bölümüdür.

2 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, tyazici@mersin.edu.tr, ORCID:0000-0002-7028-7401

3 Yük.Lisans Mezunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, altac890@gmail.com.

1. GİRİŞ

Müzik, insan hayatında ve toplumda önemli bir yere sahiptir. Tarih boyunca toplumları, kültürleri ve insanları etkilemiştir. Köklü bir tarihe sahip olan müzik, farklı frekanstaki titreşimlerden ve çeşitli ritimlerden birbirine bağlı bir yapısı olan, sanatsal ilkeleri temel alan, bireylere ve toplumlara yön veren, çeşitlendirici ve ilerlemeci bir yapıya sahiptir. Müzik, sesler ile anlatım ve ifade etme gücünü barındıran sanatın önemli bir dalıdır (Uslu, 1998, s. 8). Uçan'a (1997) göre müzik, kendine özgü kurallarla ve estetik bir bakış açısıyla insanların hislerini, fikirlerini ve yaşadıklarını sesler yoluyla anlatan sanatsal bir bütündür.

Müzik, her insanın iletişim kurabileceği, anlayabileceği, hissedebileceği ve duygu, düşüncelerini ifade edebileceği benzeri olmayan bir dildir (Fubini, 2003, s. 54; Akt. Angı, 2013). Bir başka açıdan müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, o arada başka gereçlerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerle anlatan estetik bir bütündür (Uslu, 1998, s. 8). Angı'ya (2013) göre ise müzik, duygularımızı ve hislerimizi sesler yoluyla anlatma sanatıdır. Müzik, tarihsel süreç boyunca savaş, sağlık, din, ekonomi, psikoloji ve eğitim alanlarına ışık tutmuş ve araç olarak kullanılmıştır. Günümüze kadar geçen sürede farklı alanlara yönelen müziğin bu faaliyetler içerisindeki etkisi artmıştır.

Müziği yalnızca sanatsal bir alan olarak düşünmek doğru değildir. Müziğin, eğitsel faaliyetler üzerinde önemli bir rolü olmakta birlikte, müzik, kapsamlı bir eğitim alanıdır (Erdem, 2013, s. 1). Müzik eğitimi açıklamadan önce “eğitim” kavramını açıklamakta fayda vardır. Eğitim en temelde belirli hedefler doğrultusunda insan yetiştirme sürecidir. Bu süreci yaşayan insanlarda bazı değişiklikler gerçekleşir. Bu değişiklikler, edinilmiş bilgi, beceri, yetenek, tavır ve düşüncelerden kaynaklanmaktadır. İnsan yaşamını kapsayan bu süreç, toplumlar arasında farklılık gösteren bir bileşendir. Eski zamanlarda “terbiye” sözcüğü eğitim kelimesi yerine kullanılmaktaydı. İyi ahlaklı, tutarlı ve düzgün bir şekilde konuşan kişilere terbiyeli deniyordu. Buna bağlı olarak eğitim, bireylerin davranışlarını, belirlenmiş ve istenen özellikler haline getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2006, s. 35). Eğitim kavramı, bazı eğitimciler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Gökalp ve Kardeş'a göre (1992) eğitim, bir toplumda yaşamış ve yetişmiş bireylerin, yetişmekte ve öğrenmekte olan bireyler üzerindeki etkisidir. Durheim'a göre (Akt. Ergün ve Özdaş, 1999) eğitim, bireyde bedensel, entelektüel, kültürel, iyi nitelikli ve güzel duygular, yaratma ve geliştirilmesi halleridir. Güvenç (1996) ise eğitimi, kültürü anlama, öğrenme ve benimseme süreci şeklinde değerlendirerek toplumun, kişilerin kendi kültürlerini istek, amaç ve beklentilerine uyum sağlayacak bir biçimde değiştirmesi süreci olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise

eğitim, bireylerin davranışlarını istenilen yönde değiştirme sürecidir. Söz konusu süreçten sonra kişide iyi ve istenilen düzeyde davranış değişikliği olması beklenir (Çuhadar, 2016, s. 220).

Genel olarak bakıldığında, insanların her yaşını kapsayan eğitim süreci, tutum, hal ve hareket kazandırma dışında bir kültürleşme ve sosyalleşme süreci olarak da kabul edilir. Bu süreçte toplumların gereksinimleri, insanların beklenti, ilgi, kabiliyet ve ihtiyaçları doğrultusunda bir tutum, hareket, eylem veya davranış değişikliği gerçekleşir (Özkan, 2006, s. 35). Müzik eğitimi ise bireylere müziksel kazanımları ve becerileri etkili ve verimli yöntemlerle öğretme süreci olarak tanımlanabilir. Uçan'a (1997) göre müzik eğitimi, müziksel davranış kazandırma ya da müziksel davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin sahip olduğu yetenek ve müziksel davranışlar bu süreçte önemli bir yere sahiptir. Bu yetenek ve müziksel davranışlar dikkate alınarak bireye, belirlenmiş hedeflere yönelik, düzenli, planlı ve uygun yöntem teknik ile bir yol çizilir ve izlenir (Uçan, 1994, s. 14). Say'a (2001) göre müzik eğitimi; bireylerin müziksel davranışlarını ileri bir düzeye taşımayı hedefleyen eğitimsel bir süreçtir. Bu sürecin kalıcı izli ve yararlı olması için eğitim alacak bireylerin müzik kabiliyetleri ve gereksinimlerinin, elde edilmesi beklenen hedeflerin, izlenecek strateji ve yöntemlerin, yararlanılacak materyallerin özenle ve uygun bir şekilde belirlenmiş olması gerekir.

Müzik eğitiminin eğitsel, geliştirici ve öğretici boyutları müzik alanı ve diğer alanlarda önemlidir. Müzik eğitiminin diğer eğitim alanlarına pozitif bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca bireylerin duygularını ve düşüncelerini etkileyen müzik eğitimi, bireylerde dikkat toplama, bir konuya odaklanma, çözüm yolları üretme, çevresini gözleme ve uyum sağlama gibi becerileri geliştirmede etkili bir rol oynamaktadır (Uslu, 1998, s. 20). Müzik eğitiminin hedefleri arasında, bireylerin var olan müziksel kabiliyetlerini daha ileri seviyeye taşımak, yaşadıkları çevredeki müziksel anlayışları ve müzik kültürlerini benimsemelerini sağlamak, müzikten faydalanmalarını ve müziği ileride yapacakları bir iş veya hobi olarak görmelerini sağlamak yer alır (Özgün ve Bulut, 2020, s. 2-3). Müzik eğitimi öğrencilere birçok yönden fayda sağlar. Bilgileri analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi birçok bilişsel becerilerini geliştirir. Ayrıca eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği içinde nasıl çalışılacağını öğrenme gibi kişisel ve akademik becerilerinde gelişmesine katkıda bulunur (Şendurur ve Barış, 2002, s. 167).

Ünlü filozoflar, müziğin ve müzik eğitiminin, insan eğitimindeki önemine dair önemli bakış açıları sunmuşlardır. Platon (2005, s. 117) müzik eğitimin önemini şu sözleriyle belirtmiştir.

“Gençler bir sağlık ülkesinde yaşıyormuş gibi her şeyden yarar görünler, güzel yapıtlardan gözlerine veya kulaklarına değen her şey, dün-

yanın en güzel ülkesinden sağlık getiren bir rüzgâr gibi, onları diriltsin, ta çocukluktan güzeli sevmeye, güzele benzemeye, güzelle uyum içinde yaşamaya doğru onları usulca götürsün. Bu nedenlerden dolayı müzikle eğitim en üstün eğitimidir, çünkü ritim ve uyum, ruhun ta içine girer ve onu uyumlu kılar.” Aristo ise müziğin, eğitimdeki önemini şu şekilde vurgulamıştır. “Duyguları, belirgin olarak ifade hususunda hiçbir şey ritim ve şarkı söyleme kadar kuvvetli değildir. Madem ki bu kadar gerçek bir kudrettir, şu hâlde müzik mutlaka çocukların eğitiminde kullanılmalıdır” (Yönetken, 1952; Akt. Uslu, 1998, s. 21). Sak (1997) müzik eğitiminde, bireylerin sadece tek bir müzik tarzına yönelmemeleri gerektiğini ve aynı zamanda tek yönlü müzik icra etme ve dinleme alışkanlıklarından kurtulmaları gerektiğini savunmuştur. Müzik eğitiminin, şan eğitimi, müziksel kulak eğitimi, çalgı çalma eğitimi gibi boyutları vardır. Çalgı çalma eğitimi müzik alanında önem bir yere sahiptir. Çalgı eğitimi, güzel sanatlar liseleri, konservatuar ve üniversitede müzik öğretmeni adayı yetiştiren bölümlerde verilmektedir (Bilen, 1995, s. 14).

Parasız’a (2009) göre çalgı eğitimi; bir enstrümanın çalınmasında kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin hepsini kapsamaktadır. Bireylerin çalgılarını uygun teknikle icra etmesi, çalışma saatlerini etkili ve yararlı bir biçimde planlaması, çevresine ait kültürünü çalgı çalarken yansıtması çalgı eğitimindeki temel hedeflerdendir. Bireylerin çalgı eğitimi ile sanata bakış açılarının arasında önemli bir ilişki vardır. Çalgı eğitimi alan birey müziği daha yakından tanımaya ve anlamaya başlar bunun sonucunda da hayata, sanata ve müziksel yaşamına farklı bakış açıları geliştirir. Ayrıca, çalgı eğitimi alan bireylerde beynin çeşitli alanlarının gelişim gösterdiği bilinmektedir (MEB, 2006, s. 9).

Çalgı eğitiminin amacı, çalgısını doğru teknik ile iyi bir seviyede icra eden, müziksel algıları açık bireyler yetiştirmenin yanında çalgılarını müziğin her alanında aktif olarak çalabilen öğrenciler yetiştirmektir. Çalgı eğitimi alan öğrencilerin diğer öğrenciler ile birlikte müziksel etkinlikler yapma kabiliyetleri artmaktadır. Öğrenciler sosyolojik ve estetik açıdan gelişmektedir. Çalgı eğitimi alan bireyler, kendilerini ifade etme, kendilerini tanıtmaya ve iletişim kurmada daha rahat olurlar. Bu da bireylerin hayatlarını pozitif yönde etkileyerek iyi ve doğruya yönelmelerini sağlayacaktır (Coşkuner, 2016, s. 3).

Bireylerin çalgı çalma isteklerinden dolayı müzik derslerinde çalgı öğretimine verilen önem artmıştır. Çalgı çalmayı öğrenmek müzik derslerindeki etkinliklere katılımın artmasını ve öğrencilerin konuları daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Bu duruma, piyano çalan birinin, notaları duyma ve yazma becerisinin gelişmesi, örnek olarak verilebilir (Bilen, 1995, s. 18).

Rohwer ve Polk (2006) çalgı çalma sürecini karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu süreçte bireyler, çalgılarında teknik bir altyapı kazanma, daha önce çalmadıkları müzikleri, eserleri çalma, bu eserleri kendine özgün bir şekilde yorumlama ve müziksel etkinliklerde etkin rol alma gibi amaçlar için çalışmaktadırlar. Parasız (2009) çalgı eğitiminin müzik bölümü öğrencileri için çok önemli olduğunu savunmuş, çalgı eğitimi ile öğrencilerin müziği daha iyi anlayabileceğini ve sanatsal bir bakış açısı kazanabileceklerini belirtmiştir. Çalgı eğitimi, öğrencilerin çalgıları ile eşlik yapma kabiliyetlerini geliştirir ve diğer müzik eğitim alanlarından biri olan kulak eğitime katkı sağlar (Coşkun, 2016, s. 1). Çalgı eğitimi, bireylerin kendilerini ruhsal ve fiziksel olarak olumlu hissetmelerini ve özgüvenlerinin artmasını sağlamaktadır. Ancak çalgı çalmayı öğrenmek düzenli bir çalışma ve motivasyon gerektirir. Çalgı çalmaya yeteri kadar motivasyonu olan öğrenciler, düzenli çalışarak çalgı çalma becerilerini geliştirebilirler (Bilen, 1995, s. 18).

Motivasyon, kişilerin bir davranışı ve amacı yapmak için kendi istekleri ile davranmaları olarak tanımlanabilir (Yapar, 2005, s. 6). Motivasyon, kişiyi istediği yöne veya hedefe doğru yönlendiren içsel bir süreçtir (Sternberg ve Williams, 2002, s. 345). Brophy'e (2004) göre motivasyon, amacı olan bir davranışı yapmaya yönelme, bu davranışın başlamasını, yönünü, kararlılığını belirten bir kavramdır. Cüceloğlu'na (2005) göre motivasyon, bireylerin yapmak istedikleri davranışları, gerçekleştirmek istedikleri arzularını, gereksinimleri ve içgüdülerini barındıran bir kavramdır. Peklaj ve Levpušček'un (2006) görüşlerine göre ise motivasyon, derslerin öğreniminde ilk kademeyi oluşturur, öğrenciye yapması gerekenler için içsel bir enerji verir ve öğrencilerin okulda yapmalarına ihtiyaç duyulanları başarı ile yapabilmeleri için katkıda bulunur.

Motivasyon iç ve dış faktörlerden etkilenir (Ünal ve Ada, 2003, s. 17). İçsel motivasyon, kişilerin kendi amaçlarını, bireysel hedeflerini, hayallerini, psikolojik ve bedensel isteklerini kapsar ve kişinin kaygı, korku, sevinç, mutluluk, merak gibi duygularını etkileyen faktörlerden oluşur (Vatansever Bayraktar, 2015, s. 1090). Feldman (2005) içsel motivasyonu, kişinin ilgi duyduğu, hoşlandığı, yapmaktan haz aldığı ve eğlenceli bulunduğu etkinlik, iş ve davranışları kendi içinden gelerek yapması olarak tanımlamıştır. Gagne ve Deci'ye (2005) göre içsel motivasyon, bir eylemi veya bir aktiviteyi gerçekleştiren kişinin bu aktiviteyi ilgi çekici bulması veya aktivitenin kendisinden haz almasıdır. İçsel motivasyonda doyum, kişinin kendisinden kaynaklanmaktadır. İçsel motivasyona sahip olan kişi için dışardan gelen ödüller önemli değildir. Bu kişiler için yapılan aktivite veya eylemin kendilerine hitap etmesi ve eğlenceli olması önemlidir.

Dışsal motivasyon ise kişiye dışardan gelen ödül, ceza, rica vb. etkenlerle ortaya çıkan motivasyondur (Dilekmen ve Ada, 2005, s. 118).

Vallerand (2004) dışsal motivasyonda kişilerin davranışları, sonuçları için yaptıkları ve dışardan verilen pekiştireçlerden etkilendiklerini savunmuşlardır. Dışsal motivasyonda bir davranıştan haz aldığımız için değil davranış sonucunda bir ödül almak veya hoş olmayan bir durumdan kaçmak için harekete geçeriz. İçsel ve dışsal motivasyona örnek verecek olursak, bir kişinin bir müzik aletini eğlenceli bulduğu için çalması, içsel motivasyona örnektir. Müzik yarışması olduğunu öğrenen bir kişinin, müzik yarışması sonucunda verilecek ödül için bir müzik aleti çalmaya başlaması ise dışsal motivasyona örnektir. Bireylerin gerçekleştirmek istedikleri her davranış veya süreçte motivasyon olduğu söylenebilir (Girgin, 2015, s. 1724).

Eğitim ve öğretim alanında da motivasyon önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin benzer özelliklerinin olmasının yanında bireysel farklılıkları da vardır. Bu bireysel farklılıklar hazırbulunuşluk düzeyi, çevre, yetenek, ilgi, ekonomik durum, geçmiş yaşantılar, öğrenme stili, cinsiyet vb. şeklinde ortaya çıkmaktadır (Cheng ve Southcott, 2016; Duy, 2011). Burada bahsedilen bireysel farklılıkların yanında çalgı eğitiminde, müziksel işitme yeteneği, koordinasyon becerisi ve fiziksel özellikler karşımıza çıkmaktadır. Müzik eğitiminin içinde yer alan çalgı eğitiminde de öğrencilerin çalgıları çalma becerilerinin ileri bir düzeye ulaşmasında, motivasyon büyük bir önem taşımaktadır.

Müzik eğitiminin bir dalı olan çalgı eğitimi, birçok kurumda, farklı seviye ve önbilgi düzeyine sahip bireylere verilen yaygın bir eğitim şeklidir (Özmenteş, 2013, s. 320). Öztürk'e (2020) göre çalgı dersleri genel olarak öğrenciler ile birebir gerçekleştirilir ve geleneksel sınıf düzeninde yapılan derslerden oldukça farklıdır. Çalgı derslerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki bağ, iletişim ve etkileşim, toplu derslere göre oldukça farklıdır.

Eğitimde önemli bir yere sahip olan eğitim programları çalgı eğitiminde de önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencileri dikkate alarak verimli eğitim programları oluşturmaları gerekmektedir. Eğitim programları, kazanımların, öğrencilere ne şekilde ve hangi sıralamayla öğretileceğini belirtir. Bu durumda çalgı eğitiminde kazanımların öğrenci düzeyine uygun olması, çalınacak eserlerin zorluk derecesi ve sıralamasının belirlenmesi, öğrencilerin motivasyonunu artıracak yöntem ve teknik kullanılması son derece önemlidir (Özmenteş, 2013, s. 321).

Çalgı derslerinin merkezinde bireylerin performansları vardır. Bu derslerin ve eğitim sürecinin etkili ve verimli olması için öğretmenlerin belirli bir alanda ileri düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaları, kişisel öğretim yöntemlerini geliştirmeleri, yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olmaları ve bireye özel eğitim uygulamaları yapmaları gerekir. Bazı çalışmalarda vurgulandığı gibi (Austin, 1990; Davidson vd. 2009; Wan ve Gregory, 2018) özgünlük, yaratıcılık ve sorun çözme gibi kabiliyetlere ihtiyaç

duyan çalgı eğitimi hem öğretmen hem de öğrencilerden yoğun dikkat, emek, motivasyon ve kararlılık isteyen, planlı ve programlı çalışılması gereken zor bir süreçtir (Öztürk, 2020, s. 4). Öğrencilerin içsel motivasyona sahip olmaları, onların derslere daha iyi odaklanmaları, gerçekleştirilen etkinlikleri haz duyarak gerçekleştirmeleri oldukça önemlidir (Özçelik Herdem, 2019, s. 205).

Sürücü ve Ünal'a (2018) göre motivasyon öğrencilerin eğitim hayatlarında kritik bir öneme sahiptir. Akbaba'ya (2006) göre öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak için onları motive eden değişkenleri bilmek gerekir. Öğrenme motivasyonu, öğrencilerin ders etkinliklerine önem ve değer vermesi olarak tanımlanmaktadır. Erdem (2013) müzik öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında güzel sanatlarda öğrenim gören öğrencilerden bireysel çalgısını kendi ilgi ve isteği ile seçen öğrencilerin, bireysel çalgılarına ve çalgı dersine olan motivasyonlarının yüksek olduğu belirtmiştir. Bir başka çalışmada Sungurtekin (2010) çalgı eğitiminde motivasyonun öğrencilerin başarıya ulaşmasında önemli bir bağlantıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca eğitim öğretim sürecinde kendine güvenen ve güçlülere karşı gelmede daha istikrarlı olan öğrencilerin bunu yapmayan öğrencilere göre fark edilecek seviyede daha fazla motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler bireysel çalgıları ile uzun ve yoğun bir çalışma temposuna girerler. Bu yoğun çalışma temposu içinde müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olan çalgı eğitiminde motivasyon son derece önemlidir. Öğrencilerin kendi kendilerini motive etmeyi öğrenmelerinin çalgı eğitiminde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören ve bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerini anlamak ve belirli ölçütlere göre incelemek için yapılmıştır. Bu çalışma öğrencilerin kendi motivasyon seviyelerini bilmeleri açısından oldukça önemlidir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin; sınıf, cinsiyet, çalgı türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

1. 2. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyon düzeyleri; sınıf, cinsiyet, çalgı türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

1. Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyon düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyon düzeyleri çalgı türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Güzel sanatlar liselerinde okuyan müzik bölümü öğrencileri bireysel çalgılarını, ilerleyen yıllarda üniversite ve meslek hayatlarında kullanacaklardır. Motivasyon, öğrencilerin çalgı başarısını önemli ölçüde etkileyen bir kavramdır. Bundan nedenle güzel sanatlar lisesinde okuyan ve bireysel çalgı dersi alan müzik bölümü öğrencilerinin, çalgılarına hâkim olmaları ve çalgılarını iyi bir seviyede çalabilmeleri için öğrencilerin motivasyon düzeylerinin bilinmesi son derece önemlidir. Bu araştırma güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirip, öğrencilerin kendi motivasyon düzeylerinin farkına varmalarının sağlanması açısından önemlidir.

2. MOTİVASYON

Motivasyon; bir şey yapma isteğidir ve yapılan fiilin bireyin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneği sürdükçe bireyde bulunur. Motivasyon, “güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleştirme sürecidir” (Fidan, 1996, s. 13). Cüceloğlu’na (2007) göre organizmaların hareketlerinin temelinde güdüler vardır. Güdülerin bir canlıyı tetikleyip harekete geçirmesi ve daha sonra bu hareket ile davranış gerçekleştirmeye yönelmesi gözlemlendiğinde, motivasyon kavramından bahsedilebilir. Motivasyon, kavraması zor bir konu olsa da bütün organizmaların eylemlerinin altında bir motivasyon olduğu kabul edilir. Brophy (2004) motivasyonu, bireyin yaptığı davranışın nasıl başlayacağını, davranışın hangi yönden ilerleyeceğini ve davranışın sonucunda nereye varacağını anlatan kavram, şeklinde tanımlamıştır. Bir başka açıdan motivasyon, kişilerin gerçekleştirecekleri eylemlerde başarılı olmalarını sağlayan ve performanslarını doğrudan etkileyen bir güçtür. Motivasyon, insanların belirlenmiş bir hedefi yapmak üzere kendi dilek, istek ve arzuları ile davranışlarıdır (Özdemir ve Muradova, 2008, s. 147). Bentley’e (1999) göre motivasyon, bireyin kendi içinde var olan, bireyin pozitif veya negatif yönde davranışlar sergilemesini ve kişisel isteklere ulaşmasını, bunun sonucunda da tatmin olmasını sağlayan güçtür.

Bayrakçı (2009) motivasyonu, bir etkinliği yapmaya olan istekliliğin düzeyini belirleyen tüm etkenlerin oluşturduğu durum, şeklinde tanımla-

mıştır. Motivasyon, bir etkinliğin gerçek veya hayal ürünü olup olmadığına bakmaz. Motivasyon için önemli olan bireylerin etkinliklere istekli olup olmadıklarıdır. Bir diğer motivasyon tanımı ise örgütsel amaçları elde etmek için hevesli ve tam güçle gayret göstermektir. Motivasyon, insanları davranışa yöneltten gizil bir güç olmasının yanında, bireylerin ihtiyaçlarını gidermede ve hedeflerine ulaşabilmelerinde önemli bir rol almaktadır (Robbins ve DeCenzo, 2005, s.325). Sabuncuoğlu ve Tüz'e (1998) göre, kişilerin ihtiyaçlarını ve eksikliklerini gidermesini sağlayacak veya hedefe ulaştıracak davranışlarda bulunma sürecidir. İnsanların eylemlerinde hedefe ulaşmalarını kolaylaştıracak her sürecin içinde motivasyon olabilir.

Motivasyon döngüseldir. Birey, bir eyleme karşı güdülenmiş olup o eylemi gerçekleştirmeye yönelik güdü sahibi olmuş olabilir, ancak bu eylem gerçekleştikten sonra bireyin motivasyonu sona ermeyecektir. Birey, belirli bir süre sonrasında aynı duruma karşı motivasyon döngüsü ile karşılaşacaktır. Bu döngünün bazı aşamaları vardır. Birinci aşamada bir eksiklik durumu söz konusu olup birey bu durumu ihtiyaç olarak algılamaktadır. İkinci aşamada algılanan bu ihtiyaca göre hareket edilmektedir. Üçüncü ve son aşamada ise davranış gerçekleştirilmekte ve birey rahatlamaktadır. Ancak bu rahatlama dönemi, ihtiyacın yeniden gelmesi ile son bulmaktadır. İhtiyaç hissi geldiğinde bu döngü tekrar etmektedir (Bacanlı, 2002, s. 204). Maslow (1970) motivasyonu, hayatları süresince gereksinimleri sona ermeyen bireylerin bu gereksinimleri karşılayabilmesi için harekete geçmesi, şeklinde tanımlamıştır. Gereksinimlerini karşılayan birey, başka bir gereksinimini karşılamak için harekete geçecek ve motivasyon döngüsü bu şekilde devam edecektir. Örneğin; başarılı olma gereksinimi duyan bir kişi, eylemlerini, yaşamını, düzenini bu gereksinimini karşılamak üzere inşa edecektir. Diğerlerinden farklı olarak Piaget ve Buey (1983) ise motivasyonu, insanların yaşadıkları yeri anlayabilmeleri ve anlamlandırabilmeleri için öğrendikleri bilgileri var olan bilgiler ile karşılaştırma, kaynaştırma ve dengelemede harcanan bir çaba olduğu şeklinde ifade ederek motivasyonu bilişsel açıdan değerlendirmiştir.

Adair (2003, s. 9) motivasyon ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; genel olarak motivasyon ve güdü sözcükleri bireylerin kendisinde var olan, iş ve eğitim hayatında bireyi ilerletmeye ve başarılı olmaya teşvik eden bir anlamı çağırıştırır. Bu bir gereksinim, arzu veya duygu olabilir, ama sonuçta bireyin belirli bir hedefe doğru hareket etmesini sağlar. Dürtüler ve güdüler istek ve arzularınız ile uyuşmuyor ve sizi davranış yapmaya harekete geçirmiyorsa, etkili ve verimli olmayacaktır. Motivasyon, amaca yönelik yaptığımız davranışlarda etkili bir rol oynar ve sonucunda maksadınızı ve isteğinizi ortaya koyan davranışlar sergilersiniz.

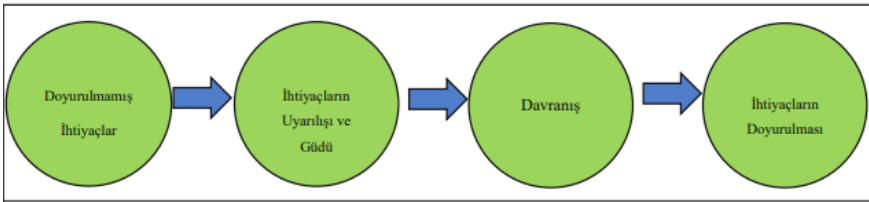
Tınaz'a (2006, s. 8) göre motivasyonun özü üç ana unsurdan oluşmaktadır;

- İnsanlarda bulunan gizil güçleri ve bu güçleri harekete iten çevresel sebeplerle davranışın başlaması,
- Belirlenmiş bir amaca varmak için davranışın değerlendirilmesi,
- Kişi tarafından hedefe uygun davranışların sergilenmesi.

Schunk, Meece ve Pintrich (2013) motivasyonu, belirli hedeflere yönelik etkinlikler aracılığıyla davranışı isteklendirme ve sürdürme süreci, olarak tanımlamışlardır. Burada, motivasyonun bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca motivasyonun, bilişsel veya fiziksel bir aktivite gerektirdiği, yapılan aktiviteler için güç ve yönelim kazandıran amaçlar içerdiği belirtilmiştir.

Motivasyon, bireylerin, gereksinimlerini gidermeye yönelik bir davranışın başlama ve sona erme süreci olarak ele alınabilir. Kısacası motivasyonda bir gereksinim veya eksikliğin giderilmesi söz konusudur. Buradan hareketle motivasyonun bir süreç olduğu söylenebilir (Keser, 2019, s. 6). Bu motivasyon süreci genel anlamda hedefe yönelik davranış gerçekleştirme ile ilgilidir. Bireyin maksadı ile doğru orantılı şekilde amaca yönelik eylemler yapması anlamına gelir. Her bireyde karşılanması gereken gereksinimler vardır. Motivasyon sürecinin ilk aşamasında bireyde herhangi bir ihtiyacın oluşması gerekir. Daha sonra birey, sözü edilen ihtiyacı gidermek adına harekete geçecektir (Arda, 2016).

Motive edilmiş davranışlar, motive edilmemiş olanlara göre daha organize edilmiş biçimde olurlar. Motive haldeki eylemler; arzu, eğilim, istek, güç bakımından devamlılık gösterir. Bu duruma göre psikologlar motivasyonu, amaca yönelik hareket zincirini başlatıp yönlendirerek, sürekliliğini sağlayan bir döngü şeklinde açıklamaktadır (Kaplan, 2007).



Şekil 1. Motivasyon Süreci (Richard ve Porter, 1975)

Şekil 1'e göre motivasyon süreci, doyumunu sağlanmamış gereksinimleri karşılamak için eylemler yapma ve harekete geçme sürecidir. Tütüncü ve Küçükusta'ya (2008) göre kişiler bir güdü hisseder ve bir ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçları karşılamak için davranışlarda bulunurlar. Motivasyon süreci kişinin bir ihtiyacı hissetmesiyle başlar. Kişi psikolojik veya fizyolojik bir eksiklik durumu olduğunu fark ettiğinde var olan denge bozulmaktadır.

Bozulan bu denge ihtiyaçların karşılanmasıyla yeniden sağlanmaktadır. İhtiyaçlar giderildikten sonra sağlanan denge yeni bir gereksinim duyulmasıyla tekrar bozulmakta ve tekrar sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu da motivasyon sürecinin nasıl işlediğini açıklamaktadır. Motivasyon sürecinde hissedilen gereksinim ile bozulan denge yeniden sağlanmaktadır. Sürecin devamlılığı bu şekilde sürmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008; Yazıcı, 2019). Motivasyon süreci içerisinde eylemin başlaması ve sürekliliğinin sağlanması içsel ve dışsal birçok etkenin etkisiyle olmaktadır. Yapılan eylemlerin sonucunda kazanç, ödül veya cezadan kaçınma gibi dış etkenlere bağlı durumlar dışsal motivasyonu etkilerken, kişilerin istek, arzu, duygu, his ve kabiliyetleri gibi etkenler kişinin içsel motivasyonunu etkilemektedir (Gerstner, 2017; Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013; Sezer, 2009).

Motivasyon sebebiyle harekete geçerek belli bir eylemi yapma anlamına gelen motivasyon sürecinin aşamaları aşağıda belirtilmiştir (Aktaş, 2016, s. 8):

1. İhtiyaç: Motivasyon sürecini başlatan, tatmin edilmek istenen gereksinimler.
2. Uyarılma: Gereksinimlerin karşılanması için ortaya çıkan güç.
3. Davranış: Kişilerin ihtiyaçlarını gidermek sebebiyle davranışta bulunması.
4. Doyum: Gereksinimin tatmin edilmesi.

Duman'a (2013) göre kişileri belli bir maksat yönünde eyleme iten güç olarak motivasyonun, eylemi başlatan, eylemi sürdüren ve eylemi olumlu tarafa yönlendiren üç temel özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, yetenek ve kabiliyetlerine paralel hayalindeki mesleği yapmak için üniversite sınavında gerekli puanı kazanmak isteyen bir öğrenci açısından değerlendirildiğinde motivasyon sürecinin, sınava önemli bir hazırlık niteliğinde olabileceği görülmektedir.

Bir davranışa veya etkinliğe yönelme güdüsüne veya hareket etme dürtüsüne sahip olmayan kişiler güdülenmemiş olarak kabul edilirken, içsel bir enerji ile bir hedefe doğru yönelmiş kişiler güdülenmiş olarak kabul edilir. Kişilerin hayatlarında istedikleri hedefe ulaşmalarında ve eğitim hayatlarında iyi bir derece yapmalarında motivasyon son derece önemli bir yere sahiptir (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonu olan kişilerde bilgi sahibi olmaya istekli, zorlukların üstesinden gelmeye çalışan, pes etmeyen, ısrarcı ve sonuç için çabalamaya kararlı gibi özellikler görülür. Motivasyonu olmayan kişilerde bu tür eylemler görülmez (Topses, 2003, s. 256).

Motivasyon kavramının şekillenmesinde Beach'in "The Descent of Instinct" (İçgüdünün Azalması) çalışması ile Hinde (1960)'in "Instinct

Energy Models” (İçgüdüsel Enerji Modelleri) eleştirisi büyük rol almıştır. Bu çalışmalara göre her alanda dikkat edilmesi gereken ve bireyi motive eden on temel içgüdüye yer verilmiştir (Önen ve Tüzün, 2005, s.11-12).

1. Kendini koruma içgüdüsi,
2. Sevme içgüdüsi,
3. Korkma içgüdüsi,
4. Cinsellik içgüdüsi,
5. Otorite, yönetme içgüdüsi,
6. Beden ve zihinsel özgürlüğe sahip olma içgüdüsi,
7. Öfke, tahrip içgüdüsi,
8. Nefret, uzaklaşma içgüdüsi,
9. Kendini ifade etme ve tanınma içgüdüsi,
10. Kazanma içgüdüsi.

Maehr ve Meyer’e (1997) göre motivasyon, davranışın, özellikle hedefe yönelik davranışın başlangıcını, yönünü, yoğunluğunu, kalıcılığını ve kalitesini açıklamak için kullanılan teorik bir yapıdır. Motivasyon sizi hayattaki hedeflerinize ulaşmaya iter ve çalışkan bir insan ile çalışkan bir makine arasındaki temel farklardan biridir. Ayrıca Motivasyon, dolaşımda bir tür adrenalin patlaması gibi davranıp normalde yapamayacağınız şeyleri başarmanızı sağlayabilir (Hollyforde ve Whiddett, 2002, s. 3).

2. 1. Motivasyon Türleri

Motivasyon türlerini içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayırılır (Vatansever Bayraktar, 2015, s. 1086). Mahadi ve Jafari’e (2012) göre bireylerdeki motivasyon düzeyleri ve türleri diğerlerinden farklıdır. Başka bir deyişle, bireylerdeki motivasyon düzeyleri ve miktarları farklı olmakla birlikte, motivasyon türleri de farklı olabilir.

Bireylerin motivasyon türlerinin farklı olması yaptıkları davranış, iş ve eylemleri önemli derecede etkiler. Motivasyonun türü, davranışa sebep olan temel tutum ve amaçlarla, yani davranışların nedeniyle ilgilidir. Örnek olarak bir öğrenci ödevlerini öğretmenin gözüne girmek için yüksek motivasyonla yapıyorken bir başka öğrenci ödevi yapmanın ona iyi bir not getireceğini ve bu notun onu başarıya taşıyacağını düşünerek yüksek motivasyonla yapıyor olabilir (Ryan ve Deci, 2000). Sonuç olarak motivasyonun niteliği, odağı ve türü değişkenlik gösterebilir. Hangi motivasyon türüne göre hareket ettiğinin bilincinde olmak ve motivasyonu etkili kullanmak son derece önemlidir.

2.1.1. İçsel Motivasyon

İnsanlar doğduktan sonra, her yerde öğrenmeye ve keşfetmeye hazır ve hiçbir dış uyarana ihtiyaç duymayan aktif, meraklı, sorgulayıcı ve eğlenceli varlıklar olarak dünyaya gelmektedirler. Bu doğal güdüsel eğilim bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimde çok önemli bir yere sahiptir. İçsel motivasyon, bireyin bir davranış veya faaliyeti, sonucu için yapmasından ziyade doğuştan ve kendi içinden gelen haz duyma, hoşlanma, doyum ve zevkleri için dışarıdan herhangi bir baskı olmadan yapması olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2000). Bireyler içten motive olduklarında dışarıdan bir ödül veya bir baskı beklemezler yapılacak faaliyetin ilgi çekici, bireyin kendisine hitap eden faaliyetler olmalıdır.

İnsanlar doğduğundan itibaren merak ve keşfetme duyguları ve içsel güdü ile davranışlar yaparlar. Bu güdülenme eğilimi insanın doğasında önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin bilgi ve becerileri, çevrelerinin etkisi ve faaliyetler aracılığıyla gelişmektedir. İçsel motivasyona bireylerin farklı eylemleri için gerek duyulabilir. Bireylerin yapacağı davranışlarda hangi eylemlerin içsel hangi eylemlerin dışsal motivasyona ihtiyaç olacağını bilmek her zaman mümkün olmayabilir. Çünkü içsel motivasyon, birey ve davranış arasında gerçekleşmektedir. Bir birey davranışlarını gerçekleştirmede içsel motivasyona ihtiyaç duyarken diğer birey için içsel motivasyona ihtiyaç duymadan gerçekleştirebilir (Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, 1991).

İçsel motivasyonu üçe ayırabiliriz. Bunlar “bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyondur”. Bilmeye yönelik içsel güdülenme, bireylerin bilgi edinme, etkinlik yapma, keşfetme ve yeni bilgi edinme gibi davranışları haz alarak yaptıkları motivasyon türüdür. Bu içsel güdülenme çeşidi hem bilgi edinme hem de başarı sağlama için önemlidir. Bir başka içsel güdülenme türü başarmaya yönelik içsel güdülenmedir. Bu içsel güdülenme çeşidi, bireylerin yaptıkları davranışlarda ve diğer hareketlerinde başarıya ulaştıktan sonra ortaya yeni ürün koymaları anlamına gelir. Son içsel güdülenme çeşidi ise uyarım yaşamaya yönelik içsel güdülenmedir. Bu güdülenme çeşidi bireylerin heyecanlarını artırmak ve uyarım yaşamak için bir eylem yapmak anlamına gelir (Deci ve Ryan, 2000).

Yüksel'e (2004) göre içsel motivasyon; kişilerin ilgileri, ihtiyaçları, merakları ve dikkatlerini çeken kişisel gereksinimleri karşılamak için ortaya çıkar. Başka bir deyişle kişilerin kendi isteklerine yönelik eylemler yaparak çalışmasıdır. Duy (2011) içsel motivasyonu, dış uyarıcılardan bağımsız olarak ortaya çıkan, kişilerin o etkinlik veya işi haz duyarak yapması, tatmin olması şeklinde tanımlamıştır. Burada eylem, eylemi etkileyen hiçbir faktör olmadan gerçekleşir. Kişiler için motive edici olan etkinlik

veya iştir. Örneğin, müzik dersinde şarkı söylemekten hoşlanan bir öğrencinin müzik ev ödevlerini eksiksiz yapması veya fen dersine merak duyduğu için fen dersiyle ilgili çalışmalar yapması bu öğrencinin içsel olarak motive olduğu anlamına gelmektedir. Woolfolk'a (2015) göre içsel motivasyon, insanların kişisel anlamda istek ve kabiliyetleri doğrultusunda davranışlar sergilerken oluşan doğal eğilimlerdir. İçsel motive olan bireyler gerçekleştirdikleri etkinlikleri kendi açılarından keyif verici bulurlar. Kişiler bu şekilde motive olduklarında herhangi bir dış ödül veya cezaya gereksinim duymazlar.

Bireylerin bilgi edinme ve anlamaya yönelik istekli olma durumları içsel motivasyonken, bireylerin çevrelerinden gelen ödül ve armağanlar için uyarılma durumları ise dışsal motivasyondur. Yapılan çalışmalarda içsel motivasyona sahip olan kişilerde birtakım farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bu kişilerde sorun çözme, yaratıcı fikirler üretme gibi bilişsel alanları etkili kullandıkları ve eğitim hayatlarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Aktaş, 2016, s. 1). Aynı zamanda bu kişilerin hayatlarını yaşamaktan zevk aldıkları ve psikolojik durumlarının iyi olduğu belirtilmiştir. İçsel motivasyona sahip kişilerin hem toplumsal hem de eğitim öğretim hayatlarında elde ettikleri başarılarında, dışsal motive olan kişilere göre daha yüksek başarı sağladıkları bilinmektedir. (Ryan ve Deci, 2000). Woolfolk (2015) içsel motivasyonu, kişilerin kendilerine has istek ve arzularını gerçekleştirmek üzere harekete geçerken karşılımlarına çıkan güçlükleri yenmek için ortaya koydukları doğal eğilimler şeklinde tanımlamıştır. İçsel motivasyona sahip kişiler, herhangi bir dürtü veya ödüle gereksinim duymaz. Bunun sebebi ise kişinin yaptığı etkinliğin kendisine doyum vermesidir. Kişi, eğer bir ceza almamak veya ödül kazanmak için bu etkinliği yapıyorsa dışsal bir motivasyona sahiptir. Kişi dışsal motivasyona sahip ise yapılan etkinlikten çok o etkinlik sonrasında kazanacakları ile ilgilenir. Woolfolk (2015) bu iki motivasyon türü arasındaki ayrımı, kişinin davranışa geçme nedeni şeklinde belirtmektedir.

2.1.2. Dışsal Motivasyon

Genel olarak dışsal motivasyon, bireyi çevresinden etkileyen sebeplerden kaynaklanan motivasyondur. Dışsal motivasyon, insanların herhangi bir tutum, ilgi veya hazdan kaynaklanmadan ödül, takdir ve benzeri arzularla motive olmalarıdır. (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyonda yapılan davranış kişiye sonuç veya ödül getireceği için yapılır. Dışsal motivasyon, her zaman dış kaynaklardan kaynaklanır; bireyin kendi isteği ve içinden değil, bireyin etrafından gelir (Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, 1991, s. 328). Vallerand (2004), dışsal motivasyonda kişiler aktiviteleri başarmak için çalışırken, toplumsal kabul, sosyal statü, ödül ve ceza gibi etkenlere odaklanır. Bu kişiler aktiviteden haz almaktan ziyade aktivite sonucunda verilen ödüle odaklanırlar. Dışsal motivasyonun aktif olduğu

sırada birey gerçekleştirdiği etkinlik ile değil, o etkinlikten elde edecekleri ile ilgilenir.

Dışsal güdülenmeyi üç bölüme ayırabiliriz, belirlenmiş dışsal güdülenme, içe yansıyan dışsal güdülenme ve dışsal güdülenme-dış düzenleme. Belirlenmiş dışsal güdülenme, kişisel yarar sağlama ve kişisel önem için davranışta bulunmadır. Bu güdülenme çeşidi kendine en bağlı ve kendini yöneten dışsal güdülenme türüdür. İçe yansıyan dışsal güdülenme ise bireylerin kendi korkuları ile ilgili durumlardan sakınmak için yapılan davranışlarıdır. Bireyin davranışının sonucunda bir ödül ve baskı varsa dışsal güdülenme-dış düzenleme çeşidi anlamına gelmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Dışsal motivasyonda, bir davranışın veya eylemin yapılmasında dışa bağlı bir durum vardır. Kişiler başkaları tarafından sağlanan ödül, kazanç, onay vb. için o davranışı sergilerler. Yarışma, tanınma isteği, anne baba ve akran baskısı, not, madalya, sosyal destek, maaş, pozisyon vb. faktörler dışsal motivasyonu güçlendiren faktörler arasındadır (Erdem, 2012, s. 231). Ryan ve Deci'ye (2000) göre dışsal motivasyon, kişilerin eylemlerini dışsal faktörlere bağlı olarak gerçekleştirmesidir. Buna göre bir öğrencinin, teşekkür veya takdir kazanması, öğretmeninden “aferrin, pekiyi, harika, güzel” gibi ödülleri alması için öğrenmeye istekli olması dışsal motivasyona örnektir.

Dışsal motivasyon yapılan bir iş sonunda ulaşılan başarı veya başarısızlık düzeyine göre kazanılacak ödül ve cezaların sebep olduğu motivasyon türüdür. Öğrencilerin girdiği genel sınavlar ele alındığında sınav puanları, sınavın yapılacağı gün ve saat, sınav sonucunda açıklanan sıralama dışsal ödül veya ceza olarak değerlendirilir. Bu durum öğrencilerin dışsal motive olmalarını sağlayabilir. Sınava girecek olan yüksek içsel motivasyona sahip öğrencilerin dışsal motivasyondan etkilenebileceği çıkarımında bulunulabilir (Keskin, 2022, s. 11-12).

3. YÖNTEM

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin; sınıf, cinsiyet, çalgı türü çerçevesinde değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Doğu Akdeniz bölgesinde yer alan güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören ve bireysel çalgı dersi alan 1-2-3-4. sınıf müzik bölümü öğrencileri-

nin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanan bu çalışmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Bahsedilen değişkenler; “sınıf, cinsiyet ve çalgı türü” olarak belirlenmiştir.

Tarama modeli, bir konuda, olayda veya çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, genel yargılara varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama ve düzenlemelerdir. Tarama modeli ile var olan durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2011, s. 109). Hopkins’e (1980) göre, tarama modeli; kurum, toplum, grup ve kişi gibi sosyal ünitelerin derinliğine araştırılmasında çok sık kullanılmaktadır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Doğu Akdeniz bölgesindeki bireysel çalgı dersi alan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesi, Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi, Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar oluşturmaktadır. Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma yürütülmüştür. Kolayda örnekleme, araştırmacının rahat ulaşabildiği bir evren temsil grubudur (Malhotra, 2004, s. 321).

Araştırmaya katılan güzel sanatlar müzik bölümü öğrencilerinin cinsiyetlerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. *Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Gruplar	f	%
Kız	139	57,2
Erkek	104	42,8
Toplam	243	100

Tablo 2 incelendiğinde; çalışmaya 243 öğrencinin katıldığı, bunların 104’ünün (%42,8) erkek, 139’unun (%57,2) kız olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan güzel sanatlar müzik bölümü öğrencilerinin sınıf düzeylerine yönelik dağılımları Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

Sınıf	f	%
9. Sınıf	79	32,5
10. Sınıf	47	19,3
11. Sınıf	60	24,7
12. Sınıf	57	23,5
Toplam	243	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %32,5'i 9. sınıfta, %19,3'ü 10. sınıfta, %24,7'si 11. sınıfta, %23,5'i 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan ve araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve kullandığı bireysel çalgı bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu yer almaktadır.

Anket formunun ikinci bölümünde Girgin (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği yer almaktadır. Ölçek ile ilgili bilgiler şu şekilde açıklanmıştır. Ölçek 25 madde ve üç alt boyuta (motivasyonsuzluk, başarı motivasyonu, çalışma motivasyonu) sahiptir ve açımlayıcı faktör analizi yapılarak bu doğrultuda belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları Cronbach Alfa değerleri sırasıyla; motivasyonsuzluk .90, başarı motivasyonu .88, çalışma motivasyonu .76'dır. Ölçeğin bütününe Cronbach Alfa değeri .77'dir. Açımlayıcı faktör analizinin ardından doğrulayıcı faktör analiziyle 3 faktörlü yapı sınanmış ve modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçekteki her bir madde katılımcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi beş'li dereceleme seçeneği sunulmaktadır. Bu seçenekler (1: Hiç katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) şeklindedir.

3. 4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3' de frekans ve yüzde değerleri olarak gösterilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarına ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları betimsel istatistikler tablosunda tablo 6' da gösterilmiştir. Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavında çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarından yararlanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanların karekök, logaritmik veya ters dönüşümleri yapılarak parametrik testlerden yararlanılabilir (Büyüköztürk, 2011). Normal dağılım göstermeyen alt boyut puanlarının logaritmik dönüşümleri yapılarak ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; sınıf düzeyi ve kullandığı bireysel çalgıya göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve bu motivasyon düzeylerinin sınıf, cinsiyet, çalgı türüne göre durumlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4. 1. Demografik Bulgular

Bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4. Bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin demografik özellikleri

D e m o g r a f i k			
Özellikler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kız	139	57,2
	Erkek	104	42,8
Sınıf	9. sınıf	79	32,5
	10. sınıf	47	19,3
	11. sınıf	60	24,7
	12. sınıf	57	23,5
Bireysel çalgısı	Gitar	40	16,5
	Bağlama	32	13,2
	Piyano	15	6,2
	Keman	47	19,3
	Viyola	23	9,5
	Viyolonsel	32	13,2
	Ud	17	7,0
	Flüt	27	11,1
	Kanun	10	4,1

Öğrencilerin %16,5’i gitar, %13,2’si bağlama, %6,2’si piyano, %19,3’ü keman, %9,5’i viyola, %13,2’si viyolonsel, %7’si ud, %11,1’i flüt, %4,1’i kanun çalmaktadır. Görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir kısmının, keman ve gitar çalgılarını bireysel çalgı olarak tercih ettikleri görülmektedir.

4. 2. Bireysel Çalgı Dersi Ölçeği, Alt Boyutları ve Madde Puanlarına Ait Betimsel Bulgular

Tablo 5’de bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinde yer alan madde puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 5. Madde Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	\bar{X}	SS
1. Çalgı dersi olmasaydı bölümümü daha çok severdim	1,44	0,92
2. Elimde olsa çalgı dersine girmezdim	1,39	0,81
3. Çalgı dersinde kendimi boşa zaman harcıyor gibi hissediyorum	1,44	0,90
4. Çalgı dersini mecbur olduğum için alıyorum	1,51	0,97
5. Çalgı dersini sıkıcı buluyorum	1,58	0,98
6. Çalgı dersinde kendimi huzursuz hissediyorum	1,67	1,06
7. Çalgı dersine sadece sınav dönemi çalışırım	1,59	1,01
8. Çalgı dersine öğretmenim istediği için çalışırım	1,56	0,97
9. Çalgı dersine çalışmam gerektiğinde çalışmamak için bahaneler bulurum	1,58	0,99
10. Çalgı dersi ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı biliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum	1,74	1,18
11. Çalgı dersinde her zaman en yüksek notu almak isterim	4,28	1,18
12. Çalgı dersinde yeni bir şeyler öğrenmek beni mutlu eder	4,57	0,89
13. Çalgı dersinde başarılı olunca kendimi iyi hissedirim	4,66	0,83
14. Çalgı dersinde başarılı olmak isterim	4,68	0,79
15. Çalgı dersinde konuları öğrenebilmek için bütün dikkatimi derse veririm	4,37	0,93
16. Çalgı dersinde ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım	4,44	0,96
17. Çalgı dersinde aldığım ödevi en iyi şekilde çalmak için uğraşırım	4,41	0,97
18. Çalgı dersinde konuları öğrenmek benim için önemlidir	4,49	0,90
19. Çalgı dersinden yüksek not almamak beni üzer	4,40	1,07
20. Çalgı dersi ödevlerimi daha çok bilgi öğrenmemi sağladığı için severim	4,09	1,14
21. Çalgı dersine çalışmak için arkadaşlarımdan gezme teklifini reddettiğim çok olur	3,47	1,19
22. Çalgı dersine çalışmak için gerektiğinde günlük yaşamımdan fedakarlık ederim	3,74	1,13
23. Kendime zaman ayırmaktansa çalgı dersine zaman ayırıp çalışmayı tercih ederim	3,51	1,19
24. Çalgı dersinden çıkınca hemen çalışmaya başlarım	3,28	1,20
25. Çalgı dersine çok çalışırım	3,96	1,09

Tablo 5'e göre bireysel çalgı motivasyonu ölçeğinde en yüksek düzeyde motivasyonların sırasıyla "çalgı dersinde başarılı olma isteği" (4,68±0,79), "çalgı dersinde başarılı olunca kendini iyi hissetme" (4,66±0,83), "çalgı dersinde yeni bir şeyler öğrenmenin kendisini mutlu etmesi" (4,57±0,89), "çalgı dersinde konuları öğrenmenin kendisi için önemli olduğu" (4,49±0,90), "çalgı dersinde en iyisini yapmaya çalışma"

(4,44±0,96), “çalgı dersinde aldığı ödevi en iyi şekilde çalmak için uğraşma” (4,41±0,97) ve “çalgı dersinde yüksek not almamanın kendisini üzmesi” (4,40±1,07) olduğu ve motivasyon düzeyinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen en düşük motivasyon puanlarının “elinde olsa çalgı dersine girmeme” (1,39±0,81), “çalgı dersinde kendisini boşa zaman harcıyor gibi hissetme” (1,44±0,90), “çalgı dersi olmasaydı bölümü daha çok sevmeme” (1,44±0,92) ifadelerine ait olduğu ve motivasyonsuzluğun çok düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Tablo 6’ da bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyut puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 6. *Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler*

Madde	N	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss	Ç.	B.
Motivasyonsuzluk ¹	243	1,00	5,00	1,55	0,78	0,91	-0,13
Başarı Motivasyonu	243	1,00	5,00	4,44	0,75	-0,41	-0,99
Çalışma Motivasyonu	243	1,00	5,00	3,59	0,91	-0,53	0,18
Bireysel çalgı Dersi Motivasyonu	2432	1,57	5,00	4,16	0,67	-0,43	-0,22

Tablo 6’ ya göre bireysel çalgı dersi motivasyonu puan ortalaması 4,16±0,67 olarak tespit edilmiş olup ölçekten alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (5) puanlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Motivasyonsuzluk (1,55±0,78) alt boyut puanlarının çok düşük düzeyde, başarı motivasyonu (4,44±0,75) alt boyut puanının çok yüksek düzeyde ve çalışma motivasyonu (3,59±0,91) alt boyut puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4. 3. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Tablo 7’de bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. *Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırması*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p																														
Motivasyonsuzluk	Kız	139	1,58	0,81	0,78	0,426																														
	Erkek	104	1,50	0,75			Başarı Motivasyonu	Kız	139	4,49	0,65	0,63	0,528	Erkek	104	4,37	0,87	Çalışma Motivasyonu	Kız	139	3,66	0,79	1,26	0,209	Erkek	104	3,51	1,05	Bireysel çalgı dersi motivasyonu	Kız	139	4,19	0,63	0,48	0,629	Erkek
Başarı Motivasyonu	Kız	139	4,49	0,65	0,63	0,528																														
	Erkek	104	4,37	0,87			Çalışma Motivasyonu	Kız	139	3,66	0,79	1,26	0,209	Erkek	104	3,51	1,05	Bireysel çalgı dersi motivasyonu	Kız	139	4,19	0,63	0,48	0,629	Erkek	104	4,12	0,71								
Çalışma Motivasyonu	Kız	139	3,66	0,79	1,26	0,209																														
	Erkek	104	3,51	1,05			Bireysel çalgı dersi motivasyonu	Kız	139	4,19	0,63	0,48	0,629	Erkek	104	4,12	0,71																			
Bireysel çalgı dersi motivasyonu	Kız	139	4,19	0,63	0,48	0,629																														
	Erkek	104	4,12	0,71																																

Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 8' de bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. *Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Alt Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	ss	f	P	Anlamlı Fark
Motivasyonsuzluk	A-9.sınıf	79	1,35	0,46	2,99	0,032	D>A
	B-10.sınıf	47	1,56	0,71			
	C-11. sınıf	60	1,54	0,81			
	D-12. sınıf	57	1,83	1,06			
Başarı Motivasyonu	A-9. sınıf	79	4,63	0,41	1,84	0,140	
	B-10. sınıf	47	4,46	0,58			
	C-11. sınıf	60	4,32	1,03			
	D-12. sınıf	57	4,29	0,85			
Çalışma Motivasyonu	A-9. sınıf	79	3,73	0,76	2,46	0,063	
	B-10. sınıf	47	3,46	0,89			
	C-11. sınıf	60	3,72	0,98			
	D-12. sınıf	57	3,38	1,01			
Bireysel Çalgı Dersi Motivasyonu	A-9. sınıf	79	4,34	0,43	3,26	0,022	A>D
	B-10. sınıf	47	4,12	0,61			
	C-11. sınıf	60	4,17	0,76			
	D-12. sınıf	57	3,94	0,81			

Başarı motivasyonu ve çalışma motivasyonu alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Motivasyonsuzluk alt boyut ($F=2,99$; $p<0,05$) ve bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçek ($F=3,26$; $p<0,05$) puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı

farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre;

- 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin motivasyonsuzluk puanı, 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçek puanı, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 9’da bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyut puanlarının çalınan bireysel çalgıya göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. *Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Çalınan Bireysel Çalgıya Göre Karşılaştırması*

Alt Boyutlar	B i r e y s e l Çalgı	N	\bar{X}	ss	f	P	Anlamlı Fark
Motivasyonsuzluk	A-Gitar	40	1,45	0,52	1,30	0,244	
	B-Bağlama	32	1,32	0,41			
	C-Piyano	15	1,77	1,01			
	D-Keman	47	1,75	1,07			
	E-Viyola	23	1,41	0,57			
	F-Viyolonsel	32	1,67	0,87			
	G-Ud	17	1,82	0,97			
	H-Flüt	27	1,36	0,49			
	İ-Kanun	10	1,44	0,82			
	Başarı Motivasyonu	A-Gitar	40	4,33			
B-Bağlama		32	4,70	0,37			
C-Piyano		15	4,45	0,91			
D-Keman		47	4,37	0,84			
E-Viyola		23	4,43	0,85			
F-Viyolonsel		32	4,45	0,58			
G-Ud		17	4,35	0,66			
H-Flüt		27	4,37	1,00			
İ-Kanun		10	4,72	0,40			
Çalışma Motivasyonu		A-Gitar	40	3,39	0,97	1,00	0,440
	B-Bağlama	32	3,84	0,75			
	C-Piyano	15	3,41	1,07			
	D-Keman	47	3,49	0,94			
	E-Viyola	23	3,55	0,91			
	F-Viyolonsel	32	3,76	1,06			
	G-Ud	17	3,48	0,87			

	H-Flüt	27	3,68	0,79		
	İ-Kanun	10	3,86	0,42		
	A-Gitar	40	4,09	0,60		
	B-Bağlama	32	4,41	0,44		
	C-Piyano	15	4,03	0,81		
	D-Keman	47	4,04	0,84		
Bireysel Çalgı Dersi	E-Viyola	23	4,19	0,63	1,15	0,333
Motivasyonu	F-Viyolonsel	32	4,18	0,77		
	G-Ud	17	4,01	0,60		
	H-Flüt	27	4,23	0,53		
	İ-Kanun	10	4,38	0,34		

Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçek ve alt boyut puanlarının çalınan bireysel çalgıya göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin demografik özellikleri ile bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğine ilişkin elde edilen bulguların yorumlarına yönelik sonuçlar yer almaktadır. Alan ile ilgili diğer araştırmalar ile tartışılarak önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Tartışma

Yapılan araştırmada güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin, bireysel çalgı dersi motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Karadağ (2018) müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ve bireysel çalgısı gitar olan öğrencilerin çalgı dersine ilişkin motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında ilişkiyi incelediği çalışmasında vardığı sonucu destekler niteliktedir. Çalışma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiş ve öğrencilerin çalgılarını çalışmaya yönelik ayırdıkları zaman arttıkça, motivasyon düzeylerinin de bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. O'Neill'in (1996) enstrüman eğitiminin ilk yıllarında çocukların motivasyonunu ve başarısını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerin, daha az ilerleme gösteren öğrencilere göre daha fazla pratik yaptığı ve daha uzun süre bireysel ders aldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin çalgı dersine çalışmaya yönelik ayırdıkları zamanın arttıkça başarı ve motivasyonlarının da artacağı şeklinde yorumlanabilir. Yine benzer bir sonuç içeren Akçay ve Şen (2021) araştırmalarında katılımcıların genel motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu belirtmişlerdir. Bilen (2020), İstanbul'un farklı bölgelerinde olan ve

özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyon seviyelerini incelediği çalışmasının sonucunda öğrencilerin motivasyon seviyelerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Doğan (2021) müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine ilişkin motivasyon seviyelerini çeşitli değişkenler ile karşılaştırarak incelediği çalışmasının sonucunda müzik öğretmeni adaylarının motivasyon seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. West (2013) başarı hedefi teorisi, atıf teorisi ve içsel motivasyon teorisini ele alarak müzik eğitimi alan yazınına incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaları için literatür belirleme ve müzikal seçimler yapma konusunda onlara söz hakkı vermenin önemli olduğunu, öğrencilerin başarısına odaklanmak yerine çalışma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak gerektiğini tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin, motivasyonsuzluk ($1,55 \pm 0,78$) alt boyut puanlarının çok düşük düzeyde, başarı motivasyonu ($4,44 \pm 0,75$) alt boyut puanının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Ergüven (2022) müzik öğretmeni adaylarının çalgı dersi başarılarına ilişkin öz düzenleme yeterlilikleri ve motivasyon düzeylerini değerlendirdiği çalışmasının sonucunda vardığı kanıyı destekler niteliktedir. Çalışma sonucunda başarı motivasyonu ile motivasyonsuzluk alt boyutu arasında negatif korelasyon saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin başarı motivasyonları çoğaldıkça, motivasyonsuzluk alt boyutlarının azaldığı şeklinde yorumlanmıştır. Amrai, Elahi, Zalani ve Parhon'un (2011) öğrencilerin akademik motivasyon ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, öğrencilerin akademik motivasyonlarının arttıkça, akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum Barlık (2020) ve Erdem'in (2013) çalışmalarında elde ettikleri, müzik öğretmeni adaylarının motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu desteklemektedir. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon düzeyi üzerinde çok büyük bir etkisi olmadığını gösterebilir. Çaylak (2022) çalgı dersi alan öğrencilerin, çalgı derslerindeki akademik motivasyon ve tutum seviyelerini ortaya koyduğu çalışmasında ise müzik bölümü öğrencilerinin çalgı dersine yönelik motivasyon seviyelerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit etmiş ve bireysel çalgı dersi alan kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha fazla olduğunu belirtmiştir. Crosslin (2004) öğrencilerin çalgı dersindeki motivasyon algılarını incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, öğrencilerin motivasyonunun cinsiyet ve motivasyon

türüne göre farklılaştığını, kız öğrencilerin içsel motivasyonu kabul etme eğiliminde olduğu, erkek öğrencilerin ise dışsal motivasyonu kabul etme eğiliminde olduğunu tespit etmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda, güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin başarı motivasyonu ve çalışma motivasyonu alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Motivasyonsuzluk alt boyut ($F=2,99$; $p<0,05$) ve bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçek ($F=3,26$; $p<0,05$) puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin motivasyonsuzluk puanı, 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçek puanı, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buradan hareketle 12. Sınıftaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yıllar içinde azalmış olabileceği ve bunun birçok faktöre bağlı olmuş olabileceği yorumu yapılabilir. Bir başka açıdan ise 12. sınıfların motivasyonsuzluk puanlarının düşük olmasında öğrencilerin okulun son senesinde olmaları ve buna bağlı olarak girecekleri üniversite sınavlarının stresi etkili olmuş olabilir. Bu sonuçlar Ergüven'in (2022) müzik öğretmeni adaylarının çalgı dersi başarılarına ilişkin öz düzenleme yeterlilikleri ve motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında elde ettiği sonuçları desteklemektedir. Ergüven (2022) çalışmasında en yüksek motivasyonsuzluğa sahip grubun lisans 4. Sınıf olduğu, en düşük motivasyonsuzluğa sahip grubun ise lisans 2. Sınıf olduğu sonucuna varmıştır. Durgun (2018) güzel sanatlarda öğrenim gören müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile piyano dersi başarıları arasında olan ilişkiyi incelediği çalışmasında ulaştığı, öğrencilerin piyano dersine yönelik motivasyonlarının yüksek seviyede olduğu, sınıf düzeyi olarak bakıldığında ise ortalama motivasyonun en yüksek olduğu sınıfın 9. sınıf olduğu sonuç da bu kanıyı destekler niteliktedir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçek ve alt boyut puanlarının çalınan bireysel çalgıya göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Bu sonuçla ilgili alan yazın incelendiğinde motivasyon düzeylerinin çalgı türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Erdem (2013), çalışmasında öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon seviyelerinin çalgı türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Çalışkan (2008) araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının çalgılarına ilişkin motivasyon seviyelerinin, çalgı çeşidi değişkenine göre farklılık göstermiştir. Bu durumun sebebi güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin 1. sınıfta yaptıkları çalgı seçimlerini, kendi fiziksel ve duyuşsal özellikleri ile müzikal zevklerine uygun yapmaları olabilir.

5. 2. Sonuçlar

Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin; sınıf, cinsiyet, çalgı türü çerçevesinde değerlendirmek, amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2. Bireysel çalgı motivasyonu ölçeğinde en yüksek düzeyde motivasyonların sırasıyla “çalgı dersinde başarılı olma isteği”, “çalgı dersinde başarılı olunca kendini iyi hissetme”, “çalgı dersinde yeni bir şeyler öğrenmenin kendisini mutlu etmesi”, “çalgı dersinde konuları öğrenmenin kendisi için önemli olduğu”, “çalgı dersinde en iyisini yapmaya çalışma”, “çalgı dersinde aldığı ödevi en iyi şekilde çalmak için uğraşma” ve “çalgı dersinde yüksek not almamanın kendisini üzmesi” olduğu ve motivasyon düzeyinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen en düşük motivasyon puanlarının “elinde olsa çalgı dersine girmeme”, “çalgı dersinde kendisini boşa zaman harcıyor gibi hissetme”, “çalgı dersi olmasaydı bölümü daha çok sevmek” ifadelerine ait olduğu ve motivasyonsuzluğun çok düşük düzeyde görülmüştür.

3. Öğrencilerin motivasyonsuzluk alt boyut puanlarının çok düşük düzeyde, başarı motivasyonu ve çalışma motivasyonu alt boyut puanının çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4. Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik başarı motivasyonu ve çalışma motivasyonu alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Motivasyonsuzluk alt boyut ve bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre; 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin motivasyonsuzluk puanı, 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçek puanı, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

7. Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçek ve alt boyut puanlarının çalınan bireysel çalgıya göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5. 3. Öneriler

Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- İlgili literatür incelendiğinde çalgı eğitimine yönelik motivasyon çalışmalarının genellikle müzik öğretmeni adayları veya üniversitelerin müzik bölümlerindeki öğrenciler ile yapıldığı görülmüştür. Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel çalgı dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerini inceleyen araştırmaların daha sınırlı sayıda olduğu göz önüne alınarak güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin motivasyon düzeylerini inceleyen daha fazla araştırmaya yer verilmesi önerilebilir.
- Araştırmanın sonucunda öğrencilerin motivasyon puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, başarı ve çalışma motivasyonu alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer güzel sanatlar liselerinde araştırma tekrarlanabilir.
- Araştırma gözlem, görüşme vb. gibi farklı ölçme araçlarıyla geliştirilebilir.
- Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre yapılacak araştırmaların daha geniş çalışma grupları ile farklı yaş aralığındaki gruplara yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2003). *Etkili Motivasyon*. (1. Baskı). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akçay, Ş. Ö., ve Şen, Y. (2021). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı dersine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 691-711.
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Amraei, K., Elahi, S. R., Zalani, H. A. ve Parhoon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Angı, Ç. E. (2013). Müzik kavramı ve Türkiye’de dinlenen bazı müzik türleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 2(10), 59-81.
- Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Austin, J. R. (1990). Competition is music education the loser. *Music Educators Journal*, 76(6), 21-25.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barlık, M.O (2020). *Müzik öğretmen adaylarının çalgı dersine yönelik motivasyonları ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Bayrakçı, M. (2009). Eğitimsel değişimin, moral, iş doyum ve motivasyon üzerindeki etkileri. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(1) 1-16.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları Motive Etme*. (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilen, H. (2020). *Özengen (Amatör) müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cheng, Z. ve Southcott, J. (2016). Improving students' intrinsic e motivation in piano learning: Expert teacher voices. *Australian Journal of Music Education*, 50(2), 48-57.
- Coşkuner, S. (2016). *Türkiye 'de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (yaylı çalgılar) bireysel çalgı eğitimi dersinde piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crosslin, N. O. (2004). *Students' perceptions of motivation in the instrumental music classroom* (Doctoral dissertation). University of Georgia.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Keşke 'siz bir yaşam için iletişim*. İstanbul: Remzi Yayınları, 94-95.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çaylak, D. (2022). *Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Davidson, J. Faulkner, R., ve McPherson, G. (2009). Motivating musical learning. *The psychologist*, 22(12), 1026-1029.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.
- Doğan, A. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalgı dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişsel dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşünmelerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Durgun, M. (2018). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano der-*

- si motivasyonlarının piyano dersi başarısı ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Duy, B. (2011). Eğitim psikolojisi. Kaya, A. (Ed.), *Güdülenme ve bireysel farklılıklar içinde* (s. 505- 551). Ankara: Pegema.
- Erdem, A. R. (2012). *Sınıfta güdüleme, etkili sınıf yönetimi*, Ed. Hüseyin Kıran, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, B. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergüven, E. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi başarılarına yönelik öz düzenleme becerilerinin ve motivasyonlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Feldman, R. S. (2005). *Essentials of understanding psychology*. McGraw-Hill.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim psikolojisi. Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi,
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gerstner, G. M. (2017). *Motivation: The value of developing intrinsic motivation in elementary school students in grades four through six.* (Doctoral Thesis) School of Education Concordia University Irvine.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği: geçerlilik güvenirlik analizi *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1723-1736.
- Gökalp, Z. ve Kardaş R. (Ed.). (1992). *Terbiyenin kültürel ve sosyal temelleri I*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Hollyforde, S. ve Whiddett, S. (2002). *The motivation handbook*. CIPD Publishing.
- Hopkins, C. D. (1980). *Understanding educational reseach*. Ohio: A Bell & Howell.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, H. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keser, A. (2019). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İzmit-Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Keskin, K. (2022). *Bilişüstü beceriler eğitim programının üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Maehr, M. L. ve Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational psychology review*, 9(4), 371-409.
- Mahadi, T. S. T. ve Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24).
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing Research an Applied Orientation*, (4. Edition). New Jersey Pearson Prentice Hall.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- MEB (2006). *İlköğretim müzik dersi programı(1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- O'Neill, S. A. (1996). *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition* (Doctoral dissertation). University of Keele.
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Özçelik Herdem, D. (2019). Öğrencilerin bireysel çalgı motivasyonlarının belirleyicileri üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 204-233.
- Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde Motivasyon ve Verimlilik İlişkisi. *Qafqaz University Dergisi*, 24, 146-153.
- Özgün, A. ve Bulut, D. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyonları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 100(8), 1-14.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.
- Öztürk, G. (2020). Motivation in Higher Instrumental Education: A Survey with Music Teacher Candidates in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 70-99.
- Parasız, G. (2009). *Keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik olarak oluşturulan hazırlayıcı çalışmaların işgörüsellik ve etkililik yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış

Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Peklaj, C., ve Levpušček, M. P. (2006). *Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology*. In Co-operate Partnerships in Teacher Education Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference.

Platon (2005). *Devlet*. (C. Taşkiran, Çev.). Ankara: Pan Kitapevi Yayınları.

Piaget, J. ve Buey, F. J. F. (1983). *Psicología y pedagogía*. Sarpe.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Robbins, S. ve DeCenzo, D. (2005). *Fundamentals of Human Resource Management*. San Diego: Pearson Education.

Rohwer, D. ve Polk, J. (2006). Practice behaviors of eighth-grade instrumental musicians. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 350-362.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Sak, Ö. S. (1997). *İlköğretim okullarında müzik eğitimi ve çocuk şarkıları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Say, A. (2001). *Müziğin Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Schunk, D. H., Meece, J. L. ve Pintrich, P. R. (2013). *Motivation In Education*. Usa: Pearson.

Seyis S., Yazıcı H. ve Altun F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 42, 51-63.

Sezer, Ö. (2009). Güdülenme ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. Neriman Aral ve Tayyip Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss.389-402). İstanbul: Kriter.

Sternberg, R. J. ve Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Sungurtekin, K.M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 28-34.

Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253-295.

Şendurur, Y. ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.

Tınaz, P. (2006). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tütüncü, Ö. ve Küçükusta, D. (2008). Organizasyonlarda Bireyler: Tutum. *Davranış ve Motivasyon. 2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı*.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'de Cumhuriyetin ilk altmış yılındaki durum*. Ankara: Müzik ansiklopedisi yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uslu, M. (1998). *Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Matbaası.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology, 9*(2), 427-435.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(3), 1079-1100.
- Wan, L. A. ve Gregory, S. (2018). Digital tools to support motivation of music students for instrumental practice. *Journal of Music, Technology & Education, 11*(1), 37-64.
- West, C. (2013). Motivating music students a review of the literature, *National Association For Music Education, 31*(2), 11-19.
- Woolfolk, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (Özen, D. Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yapar, T. (2005). *Motivasyonun iş verimliliği üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, O. (2019). *Motivasyonu etkileyen iç ve dış faktörler üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yüksel, G. (2004). Sınıf yönetimi. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğrenme için motivasyon içinde* (s. 17-43). Ankara: Pegem.

(Footnotes)

1 *Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçek puanı hesaplanırken motivasyonsuzluk boyutundaki maddeler ters kodlanmıştır. Ç. : Çarpıklık
B. : Basıklık*



BÖLÜM 9

CHAPTER 9

**MUALLİM İSMAİL HAKKI BEY'İN “TÜRK
MUSİKİSİ - NOTA, USUL, MAKAMAT
VE SOLFEJ METODU” ADLI ESERİNDE
MÜZİK TEORİSİNE YAKLAŞIMI**

Gamze KURTÇU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, ORCID: 0000-0002-4532-1161, gyuvaci@cumhuriyet.edu.tr.

GİRİŞ

Müzik teorisi, müziği açıklamak için kullanılan sistematik düşünce sistemidir. Bir anlamda müziğin grameri yani dil bilgisidir. Müziğin matematiksel, fiziksel ve kuramsal kavramlarını ifade etmek, anlamak ya da anlatmak üzerine kurulu bir bilim dalıdır. Müziğin temel bilimi olarak da belirtilebilir. Başta nota yazısı olmak üzere gamlar, aralıklar, tonalite, makam, mod, ritim, usul ve armoni gibi konuların her biri müzik teorisinin birer alt başlığıdır (Satır, 2007: 1).

Türk tarihinde müzik teorisi üzerine ilk Türkçe eserler XV. yüzyılda yazılmaya başlanmıştır. Bu eserlerde ele alınan konulardan birçoğunun kökü IX. ve XIV. yüzyıllar arasında İslâm dünyasında yazılmış olan bazı Arapça ve Farsça müzik kitaplarına, buradan da eski Grek müzik kaynaklarına uzanır (Can, 2004: 204). “Osmanlı Devleti’nde özellikle İstanbul önemli bir ilim ve sanat merkezi hâline gelir ve XV. yüzyıldan başlamak üzere ilk Türkçe müzik kitapları görülmeye başlar. XV. yüzyıl yazarlarını müzik teorisine yaklaşımları açısından iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta yer alan Abdülkadir Meragi, Lâdikli Mehmet Çelebi, Fethullah Mümin Şirvânî ve Alişah bin Hacı Büke gibi isimler İslâm dünyasında Farabi, İbn-i Sina ve Safiyuddin tarafından ortaya konulan müzikteki matematiksel ve fiziksel konuları aynı üslûp içerisinde ele almaya devam ederler. Aralarında Yusuf bin Nizameddin Kırşehirli, Hızır bin Abdullah ve Seydi gibi isimlerin yer aldığı bir kısım müzik nazariyatçısı ise yazmış oldukları eserlerde, tel üzerinde perde hesaplamaları, aralık ve oranlarla ilgili matematiksel işlemler, uyumsuzluk sebepleri, dörtlü ve beşli cinslerin düzenlenmesi gibi konulara çok az yer vererek ve hatta kimi zaman hiç girmeyerek geleneksel çizgiden farklı yeni bir yol izler. Türk müziğinde Ortaçağ İslâm dünyasında yazılmış eski müzik kitaplarındaki matematiksel nitelikteki birtakım teorik konuların yerini uygulamaya yönelik unsurların aldığı bu yeni tarz XV. yüzyıldan başlayarak hızla benimsenir ve yaygınlık kazanır. Bu tarzı benimseyen yazarların eserlerinde ağırlık merkezini daha çok makam ve terkip tanımları seyir tarifleri, müziğin insanlar üzerindeki etkileri, burçlar ve yıldızlar gibi konular oluşturur. Bu konular karşılıklı bir sohbet tarzında ele alınır ve anlatım sık sık ilgi çekici olay ve hikâyelerle süslenir. Bu yazarların hemen hepsi müzik teorisindeki matematik ve fiziksel konuların üzerinde eski kaynaklardaki gibi uzun uzun durmak yerine sürekli müziğin kitaplardan tam olarak öğrenilemeyeceğini vurgulayarak icra ve pratiği ön plâna çıkarmıştır. Müziğin teorik boyutuna ilişkin matematiksel bilgiler önemli ölçüde terk edilmiştir. 19. yüzyıla gelindiğinde ise Türk ve Batı müziği teorilerinin anlatıldığı çeşitli kitaplar, risaleler ve makaleler yazılmaya başlanmıştır ” (Can, 2004: 207-208). “Müzik derslerinde kaynak kitap kullanımı ise 20. yüzyıl başında yaygınlık kazanmaya başlamış ve ders kitaplarının dışında çeşitli dergilerde müzik ile ilgili

konulara yer verilmiştir” (Özden, 2013:152). Bu dönemde müzikte batılı değerler sisteminin benimsenmesi Cumhuriyet’in çağdaşlaşma, modernleşme, Avrupalılaşma gibi çabalarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu değişim Osmanlıda başlamış olmakla birlikte ulaşabildiği insanların sayısı itibarıyla dar bir kapsamda kalmıştır. Cumhuriyet sürecinde geliştirilen yaklaşımla Osmanlı İmparatorluğu’nda başlamış olan değişim süreci genişletilmiştir (Yurtseven ve Sağer, 2018: 129).

“Türk müziği için eğitime yönelik olarak hazırlanmış ilk kitap, Udi Ahmed Rıfat tarafından Şamlı kanuni Hasan Dede’nin derslerine yardımcı olması için yazılan Miftah-ı Nota (1874) adlı eserdir. Müzika-yı hümayun kolağalarından Hüseyin Remzi’nin Batı müziği teorisi hakkında Usul-i Nota (1875) adlı müzik teorisi bilgileri veren eseri de bu amaca yöneliktir. Üstelik bu eser Türkçeye İtalyancadan giren müzik terimleri yerine Fransızcanın tercih edilmesini tavsiye etmektedir. Eseri de Fransız müzik hocalarından birinin eserinden yapılmış bir tercümedir. Bu ilk Batı müziği teori eserinden sonra başkaları da yazılmıştır. Bu eserlerde zaman zaman Türk müziği bilgileri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Müzika-yı Hümayun’un ilk hocası Guatelli Paşa’nın öğrencisi Mehmed Emin’in Nota Muallimi (1302), Selim Efendi’nin Makamât ve Usul ve Musiki-i Osmanî (1303), Mehmed Kami’nin (Cemal?) Erae-i Nagamat (1304), Mabeyn-i hümayunda miralay Rıfat Bey’in Nota Kitabı (1305), Mustafa Safvet’in Solfej yahut Nazariyat-ı Musiki (1306), Bahriye nezareti celilesi katiplerinden Edhem Efendi’nin güftelerle birlikte kısa müzik teorisi bilgileri verdiği Bergüzar-ı Edhem yahut Talim-i Musiki (1890), Muallim Kazım Bey’in Musiki: Şark ve Garb Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında (1311), İsmail Hakkı’nın Mahzen-i Esrar-ı Musiki yahud Teğanniyât-ı Osmanî (1313/1897), Mehmet Zati Bey’in Kütüphane-i Musikiden Nazariyat-ı Musiki (1315) ve daha sonra yazdığı zeyl Talim-i Kıraat-ı Musiki (1316), Mehmed Cemil’in Mükemmel Ta’lîm-i Musika (1900) adlı eserleri tamamen müzik teorisi bilgileri veren eğitime yönelik eserlerdir. Bu eserlerden yalnız Usul ve Nota, Solfej, Mükemmel Talim-i Musiki adlı eserler Türk müziğine yer vermeyen tamamen Batı müziği teorisi üzerinedir. Nota Muallimi, Musiki ve Talim-i Kıraat-ı Musiki adlı eserler Batı müziği ağırlıklı olmakla birlikte Türk müziği hakkında bilgiler de vermektedirler. P. Kiltzanidis’in müzik teori bilgileri veren eseri ise Batı müziği ile birlikte Türk müziğine geniş yer veren 1881’de İstanbul’da basılmış Rumca eserlerden biridir. Edhem Bey’in Bergüzar’ı ve Ahmed Avni’nin Hanende (1899) adlı eserlerinde müzik teorisi bilgilerinden çok fazla güfteler yer almaktadır. XX. yüzyılın başlarında Türk müziği nazari bilgileri veren ilk eser Tanburi Cemil Bey’in Rehber-i Musiki’sidir (1903) ” (Uslu, T.Y.). XX. yüzyılın ilk çeyreğinde müzik teorisi ile ilgili yazılmış eserlerden biri de Muallim İsmail Hakkı’nın 1925 yılında yayımlanan “Solfej Nota Dersleri” adlı kitabıdır.

MUALLİM İSMAİL HAKKI BEY

İsmail Hakkı Bey, 1865 yılında İstanbul’da doğmuştur. Küçük yaşta Muzika-i Hümayun’a alınmış ve Suyolcu Latif Ağa’nın öğrencisi olmuştur. Bir yandan Batı müziği öğrenen Hakkı Bey, Enderun’da bulunan öğretmenlerin çoğu Hamparsum notası bildiği için bu müzik yazısını da kavramıştır. Kısa sürede Sersazendeliğe yükselen İsmail Hakkı Bey, daha sonra kolağası rütbesiyle müezzinbaşı olmuş, ayrıca 1908 yılında Musiki-i Osmani topluluğunu ve aynı adlı okulu kurmuştur (Say, 2004: 858).

Musiki-i Osmani Cemiyeti (Mektebi) ile dönemin müzik eğitim ve öğretim çalışmalarını önemli ölçüde desteklemiş, daha önce birkaç kişiden meydana gelen incesaz takımlarındaki geleneksel yapının dışına çıkarak otuz-kırk kişilik ses ve saz toplulukları ile halka açık konserlerin ilk örneklerini vermiş, ayrıca Şehzadebaşı’ndaki Yeni Ferah Tiyatrosu’nda kurduğu İstanbul Opereti’nin orkestrasını bizzat yönetmiştir. Diğer taraftan Musiki-i Osmani Mektebi adına oluşturmuş olduğu fasıl defteri ve yaprak biçimindeki nota yayınları dönemin müzik repertuvarına önemli bir katkı olmuştur. İsmail Hakkı Bey’in yetiştirdiği öğrenciler arasında; Âmâ Nâzım, Yaşar Okur, Hayri Yenigün, Fahri Kopuz, Nuri Halil Poyraz, Faize Ergin, İzzettin Hümayi Elçioğlu, Ali Rıza Şengel, Zeki Arif Ataergin, Mustafa Sunar ve Ali Rıza Sağman sayılabilir (Özcan, 2001: 101).

İsmail Hakkı Bey, Darülelhan adı altında açılan ve daha sonra İstanbul Belediye Konservatuarı adını alan kurumda “Tertip ve Tasnif Heyeti” üyeliği ve “Fasıl Şefliği” yapmıştır. Çok güçlü nota bilgisi olduğu için ayrıca “Solfej Muallimliği” görevini de üstlenmiştir (Özalp, 2000: 69). Yaşadığı dönem oldukça kritik bir dönem olarak ifade edilebilir. Osmanlı dönemindeki batılılaşma hareketleri, Meşrutiyet dönemi ve Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında özellikle kültür - sanat hayatında yaşanan belirsizliklerin izlerine Muallim İsmail Hakkı Bey’in eserlerinde rastlamak mümkündür (Konan ve Doğrusöz, 2017: 134; Konan, 2020: 36; akt. Elitaş, 2022: 49).

Osmanlı döneminde saray eğitimi ışığında geleneklere uyum sağlamış, klasik üslubu benimsemiş, Cumhuriyet döneminde ise yeniliklere ve modernliğe yönelerek nitelikli eserler ortaya çıkarmıştır. Çevresinde müzik ile ilgili herkes için örnek bir besteci olmuştur. Kaynakların hemen hepsinde müzik adına verdiği gayretin ömrü boyunca sürdürdüğü ve hep üzerine katarak çalışmalarını ilerlettiği öne sürülmektedir. Döneminde saray ve müzik kültürünün hemhâl olması sebebiyle icralarını ve bestelerini sunabilme fırsatı yakalayabilmiş bestecilerdendir (Taşır, 2021: 15). Çok kolay beste yaptığı, ders verirken bir taraftan da eser bestelediği söylenir. Canlı, yumuşak ve lirik bir üslûbun hâkim olduğu eserlerinde zengin ifade gücünden doğan melodik yapının yanında geniş bir ufuk gözlenir. Yılmaz

Öztuna'nın listesini verdiği toplam 940 eserin yarısından fazlası şarkı formundadır. Eserleri arasında, “Gülşende yine ah u enin eyledi bülbül” mısraıyla başlayan rast ve “Seni hükmi-ezel âşub-i devran etmek istermiş” mısraıyla başlayan nihavent şarkılarıyla, “Dü cihanın mefhari” mısraıyla başlayan uşşak ve “Kullarında yok sana layık meta” mısraıyla başlayan eviç ramazan ilahisi günümüzde okunan eserlerinden birkaçıdır. Mehmed Akif Ersoy'un İstiklal Marşı'nı rast makamında besteleyen (1922) İsmail Hakkı Bey'in aynı makamda bestelediği, “Ordumuz etti yemin” mısraıyla başlayan Ordu Marşı ve “Ey şanlı ordu ey şanlı asker” mısraıyla başlayan Tekbir ve Cenk Marşı ile mâhur makamındaki, “Gafil ne bilir neşve-i pürşevki vegayı” mısraıyla başlayan Mehterhane-yi Hakani Marşı da günümüze çok az eserle intikal etmiş mehter repertuarının sevilen örnekleri arasındadır (Özcan, 2001: 101). Bülbül, Lâle Devri, Yedekçi, Kaşıkçılar, Nuru's-Sabah, Emel, Minel Garaib, İyi Saatte Olsunlar, Gazanfer, Falcı, Tutkun, Gelin-Kaynana, Kiracılar ve Damat İbrahim Paşa bestelediği operetlerden bazılarıdır. İsmail Hakkı Bey'in müzik yaşamının en verimli yılları II. Abdülhamid (1876- 1909) ve V. Mehmed Reşad'ın (1909-1918) saltanat dönemleri olmuştur. Özellikle II. Abdülhamid'e sunduğu methiye ve besteli dua olarak da bilinen duaname (besteli dua) formundaki eserleriyle de bu formun önde gelen temsilcilerinden olmuştur (Konan, 2020: 37-39).

Muallim İsmail Hakkı Bey'in T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi'ne aktarılan kişisel arşivinde 17883 eserin kayıt altına alındığı, bu eserler arasında kendisine ait olan eser sayısının ise 3348 olduğu aktarılmaktadır. Eserler formlarına göre; “13 Kâr, 12 Kâr-ı Natık, 15 Nakış Beste, 168 Beste, 72 Nakış Ağır Semai, 77 Yürük Semai, 117 Ağır Nakış Semai, , 1411 Şarkı, 150 Nakış Yürük Semai, 2 Müstezad Yürük Semai, 4 Müstezad, 12 Türkü, 7 Ninni, 92 İlahi, 8 Duaname, 1 Nefes, 1 Methiye, 27 Tevşih, 2 Şuğul, 1 Münacaat, 4 Durak, 1 Aksak Semai, 30 Fantezi, 335 Marş, 72 Operet, 11 Kanto, 159 Peşrev, 220 Saz Semaisi, 22 Zeybek, 27 Longa, 4 Semai, 14 Sirta, 1 Taksim, 18 Köçek, 11 Koşma, 1 Mani, 4 Mandıra, 11 Oyun Havası, 5 Mazurka, 2 Raksan, 7 Polka, 39 Vals, 6 Bale, 1 Bahariye, 1 Tango, 4 Dans, 3 Dagi, 4 Çengi, 1 Atlı” olarak kaydedilmekte ve hangi forma ait olduğu bilinmeyen 137 adet eserden söz edilmektedir (akt. Elitaş, 2022: 49).

Soyadı Kanunu ile birlikte “Aksoy” adını alan İsmail Hakkı Bey'in, “ölümü ile ilgili yazılı kaynaklarda farklı tarihlere rastlanmaktadır. Bestecinin ölüm tarihi yazılı kaynakların çoğunda 30 Aralık olarak belirtilse de, 12 Aralık 1927 tarihinde yayınlanan Cumhuriyet gazetesinde yer alan bir cenaze ilanına istinaden, sanatçının 10 Aralık 1927 tarihinde vefat ettiği anlaşılmaktadır (Taşır 2021: 14).

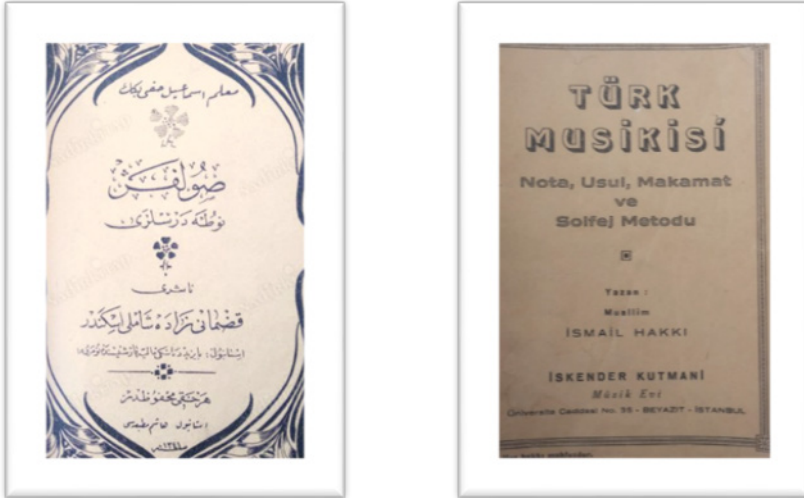
YÖNTEM

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Bir araştırma kapsamında incelenen konu ile ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188). “Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır” (Karasar, 2005).

BULGULAR VE YORUM

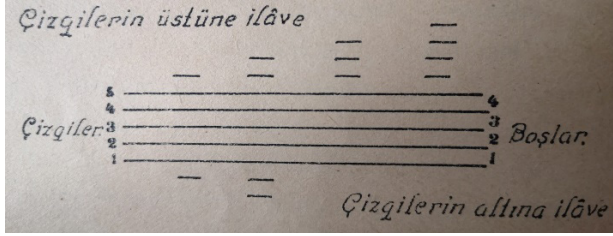
Bu bölümde, Muallim İsmail Hakkı Bey’in 1925 yılında Osmanlıca olarak yayımlanan “*Solfej Nota Dersleri*” adlı kitabının, günümüz Türkçesine çevrilerek yeniden çıkarılan “*Türk Musikisi - Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu*” adlı ikinci baskısı incelenmiştir. Kitap, 140 mm x 200 mm boyutunda ve 144 sayfadır. Kitapta yer alan konular; iki bölüm halinde; ilk bölümde otuz ve ikinci bölümde yirmi dokuz olmak üzere toplam elli dokuz ders içerisinde sunulmuştur. Kitabın ilk bölümünde Batı müziği, ikinci bölümünde ise Türk müziği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada, kitabın ilk bölümünde yer alan tonal müzik teorisine ilişkin bilgiler ve solfej çalışmaları incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda başlıklar altında toplanarak sunulmuştur.



Görsel 1. Solda “*Solfej Nota Dersleri*” - Sağda “*Türk Musikisi - Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu*”

Birbirine paralel beş yatay çizgi ve dört aralıktan oluşan, üzerine anahtar, ölçü sistemi, değiştirici işaretler ve notalar gibi müzik işaretlerinin yazılabildiği şekle porte denir. Günümüzde “dizek” olarak da adlandırılır. Porte çizgileri aşağıdan yukarı doğru sıralanır ve isimlendirilir. Kitapta yer alan bilgilerden ilki, porte ve porteye konulan ek çizgiler hakkındadır. İsmail Hakkı Bey, kitabında “porte” ifadesini kullanmamış, “beş çizgi ile dört boşlar” şeklinde ifade etmiştir. Porte çizgilerinin “hatt-ı munzam” ya da “kalem” olarak adlandırılabileceğini belirtirken, “*şark musikisinde altına birden iki, üstüne birden dörde kadar kalem ilave olunabilir*” şeklinde bir açıklamada bulunarak, Doğu müziğinde portenin alt kısmına iki, üst kısmına ise dört ek çizgi daha konulabileceğini ifade etmiştir.



Görsel 2. Beş Çizgi ile Dört Boşlar

Notalar ve Süre Değerleri

Notalar yuvarlak, içi dolu veya boş şekilde gösterilir ve süre değerlerine göre kuyruklar ve gruplamalar ilave edilir. Müzik teorisinde seslerin ve susların uzadıkları zamana “süre” denir. Süreler, sesli süre (nota) ve sessiz süre (sus) olmak üzere ikiye ayrılır (Elhankızı, 2008: 5). Eserde notaların süre değerlerine ilişkin bilgiler, “Notaların Kerratı Yani Hesabı” başlığı altında verilmiştir. İsmail Hakkı Bey, birlik notayı, “ront”, ikilik notayı “blanş”, dörtlük notayı “nuar”, sekizlik notayı “kroş”, on altılık notayı “dubl kroş”, otuz ikilik notayı “tripl kroş” ve altmış dörtlük notayı “katripl kroş” olarak adlandırmıştır.

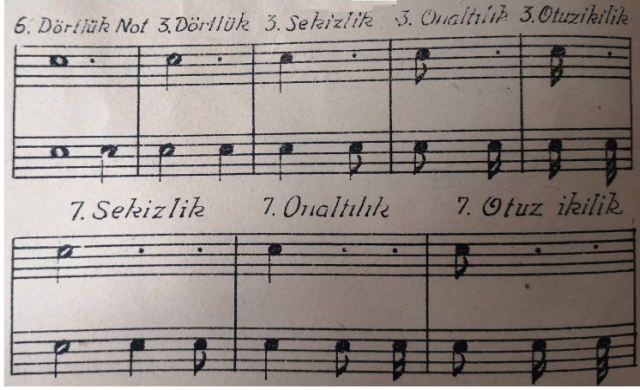


Görsel 3. Notaların Kerratı Yani Hesabı

İsmail Hakkı Bey, “Muhtelif Notaların İcraatı” başlığı altında çeşitli çıkıcı ve inici dizi örneklerine yer vermiş, bu aşamada yalnızca nota isimlerinin öğretilmesi gerektiğini ve öğretmenin bu dersi itinalı bir şekilde icra etmesi gerektiğini belirtmiştir. “Nota Uçlarının Tarifi” başlığı altında ise, porte üzerine nota yazılırken üçüncü çizgiye kadar olan notaların uçlarının (sap) yukarı, üçüncü çizgiden daha yukarıya yazılan notaların uçlarının ise aşağı doğru çizilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Uzatma İşaretleri

Müzik teorisinde esas süre değerleri dışında notaların süre değerlerini daha fazla uzatan işaretler vardır. Bunlara nokta, çift nokta, bağ ve puandorg (fransızca) veya fermato (italyanca) denir (Elhankızı, 2012: 15). Notaların süresini uzatmak için kullanılan bu işaretlerden biri olan “nokta” diğer adıyla “uzatma noktası”, kitapta “Notadan Sonra Gelen Noktaların Tarifi” başlığı altında açıklanmıştır. Birlik, ikilik, dörtlük, sekizlik ve on altılık notaların nokta ve çift nokta konulduğunda sahip olacakları süre değerleri gösterilmiştir.



Görsel 4. Notadan Sonra Gelen Noktaların Tanımı

Konu ile ilgili açıklama, aşağıda görüleceği gibi soru-cevap şeklinde yapılarak, bir notanın ardından gelen noktanın o notanın süresini yarı değerinde artıracak şekilde belirtilmiştir.

“S. Herhangi bir notadan sonra gelen noktanın görevi nedir?”

C. Herhangi bir notadan sonra gelen bir nokta o notanın nısfını zam eder”

Uzatma bağı ise İsmail Hakkı Bey tarafından “**notaların batuta içinde ya da batutadan batutaya bağları işaretlerle yazılır.**” şeklinde tanımlanarak, notaların ölçü içerisinde ya da ölçüler arasında “bağ” ile birbirine bağlanabileceği belirtilmiştir.

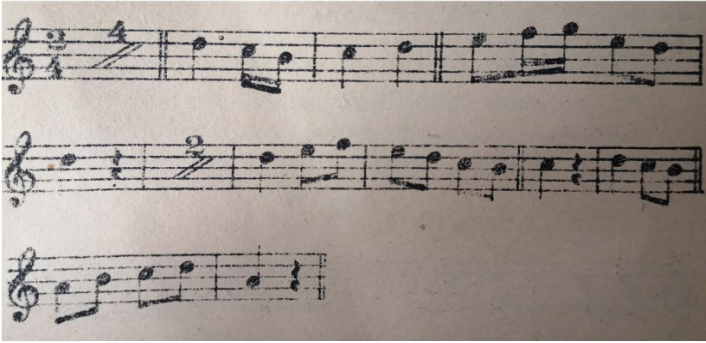
Puandorg terimi, kitapta “*korne – uzatma işareti*” olarak adlandırılmıştır. İsmail Hakkı Bey, bu terimi “*ekseri dört dörtlük, iki dörtlük, bir dörtlük, sekizlik notaların veya onlara muadil “es” lerin üzerine şu “ \odot ” korne işareti konulursa, okuyan veya saz çalan kimse o sedayı keyfine göre uzatabilir*” şeklinde açıklamış ve dört dörtlüğün altı, iki dörtlüğün üç, bir dörtlüğün ise üç sekizlik kadar uzatılabileceğini belirtmiştir. “*Ancak, çalan veya okuyan müteaddid olursa tabii bir şef tarafından idare olunacaklarından korneler şefin arzusuna göre uzatılabilir*” şeklinde ek bir bilgiye daha yer vermiştir.

“Sus” İşaretleri

Müzikte, sessiz süre değerlerini gösteren işaretlere “sus” denir. Her nota değerinin kendisine eşit bir sus değeri bulunmaktadır. Eserde bu bölüm, “*Es veya Sükût İşaretleri ve Noktalı Es’ler*” şeklinde isimlendirilmiştir. Müzikte, yedi adet “sus” işareti bulunduğunu belirten İsmail Hakkı Bey,

dört dörtlük, iki dörtlük, bir dörtlük, sekizlik, on altılık, otuz ikilik ve altmışdörtlük “sus” işaretlerini, noktalı sus işaretlerini ve bunların süre değerlerini örnekler üzerinde göstermiştir.

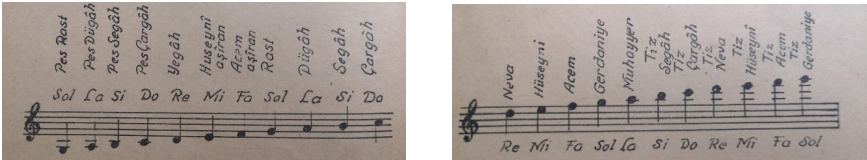
Özellikle çalgısal müzikte (orkestra eserlerinde) nota değerlerinden daha uzun süreli suslar kullanılmaktadır. Bir ve daha fazla ölçünün devamı süresince kullanılan bu suslara “ölçü susu” denilmektedir (Köse, 2012: 4). İsmail Hakkı Bey bu konuyu; “Pavze – Sayı İşareti” başlığı altında, “notası yazılan bir eser hanende ve sazandeler tarafından icra olunurken kürşadın yani aranağmenin hanendeye lüzumu olmadığından sazın icra edeceği yerler hanendelere yazılacak notaların kaç batuta ise o miktarda numara konur, o numaraya “pavze” tabir olunur” şeklinde açıklamıştır.



Görsel 5. Pavze – Sayı İşareti

Gam

Müzikte bir sesin oktavına kadar olan seslerin ardışık şekilde sıralanmasına gam ya da diğer adıyla dizi denir. İsmail Hakkı Bey, “Gam” başlığı altında çıkıcı ve inici dizileri porte üzerinde göstererek, notaların isimleri ve bir oktav dizi içerisindeki tam ve yarım aralıkların hangileri olduğu gibi bazı bilgileri soru-cevap şeklinde açıklamıştır. Kitapta “Pestten Tize Kadar Olan Notaların Nota İsmi ile Türkçeleri” başlığı altında; üç oktav bir dizi içerisinde yer alan notalar ve Türk müziğindeki karşılıkları gösterilmiştir. İlgili şekiller Görsel 6.’da görüldüğü gibidir.



Görsel 6. Pestten Tize Kadar Olan Notaların Nota İsmi ile Türkçeleri

Porte çizgilerine ve aralıklarına yazılan notalar, ek çizgiler ve aralıklarına yazılan notalar ve oktav aralıklar da bu bölümde yer verilen bilgiler arasındadır.

Değiştirici İşaretler

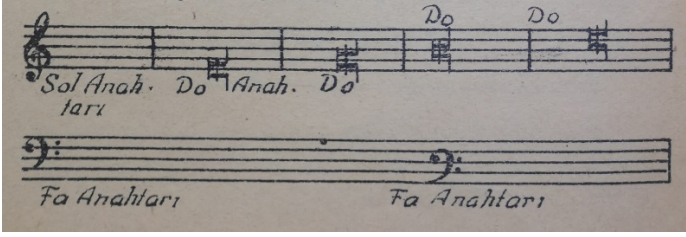
Değiştirici işaretler, bir notanın önüne konularak onu yarım ya da tam ton tizleştirmeye ya da pesleştirmeye yarayan sembollerdir. Kullanılan bir değiştirici işaret, aksi belirtilmedikçe ölçü sonuna kadar geçerliliğini korumaktadır (Usman, 2017: 16). Eserde değiştirici işaretler hakkında bilgiler, “*Natürel, Diyez, Bemol, Dubl Diyez, Dubl Bemol*” başlığı altında verilmiştir. İsmail Hakkı Bey, “natürel” terimini: “*diyez veya bemol ile yazılmış notaları kendi hal-i aslisine icra eder*” şeklinde, “diyez” terimini ise: “*herhangi notanın önüne gelirse o notayı yarım perde tizlendirir*” şeklinde tanımlamış, “bemol” tanımına ise yer vermemiştir. “Dubl ya da duple” terimi günümüzde kullanılmamakla birlikte bunun yerine “çift” ifadesi kullanılmaktadır.

“*Birinci Diyez’den Yedinci Diyez’e Kadar Tarif*” başlığı altında diyez sıralaması hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bir ton içerisinde, diyezler; “fa, do, sol, re, la, mi, si” şeklinde sıralanmaktadır. İsmail Hakkı Bey, “fa diyez” ile başlayan diyez sıralamasında diğer diyezlerin sırası ile bulunabilmesi için dört nota aşağı doğru sayılması gerektiğini belirtmektedir. Örnek: Fa notasından dört nota aşağı inilirse ikinci diyez “do diyez” olarak tespit edilir.

“*Birinci Bemol’den Yedinci Bemol’e Kadar Tarif*” başlığı altında bemol sıralaması hakkında bilgiler yer almaktadır. Bemol sıralamasının “Si, mi, la, re, sol, do, fa” şeklinde ilerlediğini belirten İsmail Hakkı Bey, sıralamanın doğru yapılması için diyez sıralamasının aksine bu kez dört nota yukarı doğru sayılması gerektiğini belirtmekte ve örnek olarak, si notasından itibaren dört nota yukarı sayıldığında ikinci bemolün “mi bemol” olduğunu söylemektedir.

Anahtarlar

Bir müzik yazısında portenin başına konularak bu çizgiye adını veren şekillere anahtar denir. “Sol anahtarı”, “do anahtarı” ve “fa anahtarı” olmak üzere üç çeşit anahtar vardır. Eserde anahtar konusu “*Anahtarların Adedi*” başlığı altında açıklanmaktadır. Muallim İsmail Hakkı Bey anahtar terimine “kle” ya da “miftah” da denilebildiğini, müzik yazısında yedi adet anahtar bulunduğunu belirtmektedir. Bu anahtarların bir tanesi sol anahtarı, dört tanesi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü çizgilerde yer alan do anahtarı ve iki tanesi üçüncü ve dördüncü çizgilerde yer alan fa anahtarıdır.



Görsel 7. Anahtarların Adedi



Ölçü ve Usul



Bir müzik eserini meydana getiren, birbirine eşit olan zaman veya süre kalıplarına ölçü denir. Ölçüler ölçü çizgisiyle birbirinden ayrılır (Yavuzoğlu, 2020: 49). Günümüz müzik terminolojisinde “ölçü” olarak kullanılan bu terim, İsmail Hakkı Bey, “batuta” olarak adlandırmış ve porte üzerinde yer alan çizgi ile bölünmüş alanlar olarak tanımlamıştır. “*Ölçü Şekillerinin Tarihi*” başlığı altında darpların dört şekilde gösterilebildiğini belirten yazar, 2/4’lük, 3/4’lük, 4/4’lük ve 5/4’lük usullerin vuruşlarını örneklemiştir.

Sebare terimi ise, kitapta “darb-ı mukassem işareti” ya da “kapela işareti” olarak ifade edilmekte ancak her iki terim de günümüzde kullanılmamaktadır. İsmail Hakkı Bey, örnek olarak alafranga notalarda marşların genellikle dört dörtlük notalarla yazıldığını ve iki dörtlük usullerle icra edildiğini ayrıca bunun bir kural olduğunu belirtmiştir.

Triyole

Triyole, iki eşit parçaya bölünebilen süre değerinin üç eşit parçaya bölünmesidir. Üç eşit değerden meydana gelen bir gruptur ve ortadaki nota değerinin üstüne ya da altına 3 rakamı yazılır (Yavuzoğlu, 2020: 26). İsmail Hakkı Bey’in “triyole” diğer bir adıyla “üçleme” konusundaki açıklamaları şu şekildedir:

“Şu  iki dörtlük notaya mukabil ikiye bir ilave ile şöylece  üzerine bağlı olarak üç rakamı ile tefrik olunup iki dörtlüğe taksim olunur”.

“Şu  bir dörtlük notaya mukabil üç sekizlik notanın üzerine üç sekizlik notanın üzerine bağlı olarak üç rakamı ilavesiyle şöylece  tefrik olunup bir dörtlüğe muadil olarak okunur”.

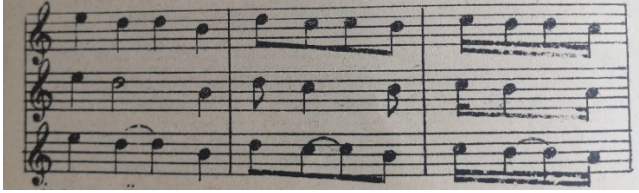
Piyano – Forte İşaretleri

Kitapta, müzikal dinamiklerden yalnızca; piano, forte, pianissimo ve fortissimo işaretleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. “*Piyano – Forte İşaretleri*” başlığı altında “herhangi bir notanın altına (p) işareti konursa

az, (f) çok, (pp) iki piyano işareti gayet yavaş ve (ff) iki forte işareti de sesin gayet sert çıkarılacağına işarettir” şeklinde açıklanmıştır.

Senkop

Senkop; ölçü içerisinde veya ölçüler arasında hafif zamanda bulunan bir notanın kuvvetli zamandaki notaya bağlanarak kuvveti üzerine almasıyla oluşmaktadır. İsmail Hakkı Bey senkop konusunu, porte üzerinde örnekleyerek “aşağıdaki batuta içinde bağlı yazılan notalara senkop tabir olunur” şeklinde açıklamış ancak başka bir tanım veya açıklamaya yer vermemiştir. Bu bilgilendirme dışında senkopun ölçü içerisinde ya da ölçüler arasında ne şekilde oluşabileceğine yönelik bilgilendirme yapılmayarak “ihtar” şeklinde bir not ile öğretmenin bu dersi uygun bir suretle öğrenciye anlatması gerektiğini belirtilerek konu öğretmene bırakılmıştır.



Görsel 8. Senkop İşareti

Tril

“Tril” teriminin kelime anlamı titreme - titreştirmedir. Müzikte, birbirine tam veya yarım ses aralığı bir uzaklıkta bulunan, esas nota ile onun komşu notasının hızlı bir şekilde tekrar edilmesiyle elde edilen süsleme şekline tril denir. İsmail Hakkı Bey, “Trill – Titreme İşareti” başlığı altında “bir notanın üstüne şu “ *tr* ” işaret konursa çalan veya okuyan o sedayı titretebilir” şeklinde açıklamıştır.

Kreşendo - Diminuendo



Kreşendo, sesin gürlüğüünün gittikçe artacağını, diminuendo ise sesin gürlüğüünün gittikçe azalacağını ifade etmektedir. İsmail Hakkı Bey, “Crescendo – Diminuendo İşaretleri” başlığı altında bu terimleri “crescendo denilen şu “ *—————* ” işaret azdan çoğa, diminuendo denilen şu “ *—————* ” işaret çoktan aza, şu “ *—————* ” işaret azdan çoğa ve çoktan aza gitmek içindir.” şeklinde açıklamıştır.

Oktav İşareti

Oktav terimi, müzikte bir sesin sıralı sekiz ses üzerinde ya da altında bulunan adaş sesi ile arasındaki ses aralığını ifade etmektedir. Oktav işare-

ti, kitapta “Notayı Bir Oktav Aşağı ve Yukarı Okumak İşareti” olarak yer almaktadır. İsmail Hakkı Bey, “yazılan notaların üstüne şöyle 8— noktalarla sekiz rakamı konursa imtidad ettiği yere kadar bir oktav yani sekiz nota yukarı, altına konursa sekiz nota aşağı okunur.” şeklinde açıklamıştır.


Çarpma

Çarpma, müzikte bir süsleme biçimidir. Önüne konulduğu esas notanın süresinden az bir zaman alınarak, kısa ve hızlı bir şekilde seslendirilmesi ile elde edilir. İsmail Hakkı Bey, bu terimi şöyle açıklamaktadır: “Çarpma denilen şu “” veya şu “” ufak notacıklar notanın önünde olmak şartıyla notanın usulünü bozmadan gayet çabuk okunmalıdır”.

Stakato

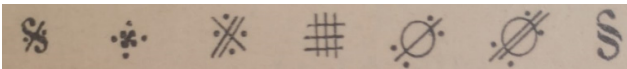
Bir notanın süresini kısaltmaya yarayan “stakato” işareti, nota üzerine konulan bir nokta ile gösterilerek o notanın kesik kesik çalınması gerektiğini bildirir. İsmail Hakkı Bey, “Notaların Üstüne Konulan Bağlar Arasındaki Noktalar” başlığı altında konuyla ilgili şu açıklamayı yapmıştır: “Notaların üstüne konulan noktalar ekseriya bağlı notalar arasında münasiptir. Bunlar bağlılar gibi okunup çalınmayıp tane tane ve kesik kesik icra olunur”.

Nefes İşareti

Nefes işareti, müzik yazısında ölçü üzerine konulan küçük bir virgül ile gösterilir. İsmail Hakkı Bey bu işareti şöyle tanımlamıştır: “Batuta işaretinin üstünde, sonuna doğru şu “” nefes işareti bulunursa notanın icrasını bozmadan hafifçe nefes alınabilir”.

Dönüş İşaretleri

Müzik yazısında, birbirinin aynı olan bölümlerin tekrar yazılmasını önleyerek yazımı kısaltmaya yarayan işaretlere “dönüş işaretleri” denir. İsmail Hakkı Bey, kitapta dönüş işaretleri konusunda bir açıklamada bulunmamış, yalnızca “Notaya Mahsus Aynı İbarenin İhtisar İşaretleri” başlığı altında aşağıdaki görsele yer vermiştir.



Görsel 9. Notaya Mahsus Aynı İbarenin İhtisar İşaretleri

Solfej Çalışmaları

Solfej kelimesi İtalyanca Sol-Fa nota isimlerinden gelen “solfeggio” nun Fransızca karşılığı “solfège” kelimesinden dilimize aktarılmıştır. Solfej, nota isimlerini kullanarak ve bunların doğru seslerini vererek okuma; bir tür nota isimleriyle şarkı söylemektir. Solfej bilgisi, nota, anahtarlar, değiştirici işaretler, tonalite, gamlar ve aralıklar gibi ilk müzik bilgilerini içerir (Feridunoğlu, 2004: 27).

Çalışmanın bu bölümünde, eserde yer alan solfejler incelenmiştir. Muallim İsmail Hakkı Bey, ilk otuz derste anlattığı konuları, altı ayrı ders başlığı altında örneklendirmiştir.

Birinci derste, porte üzerindeki çizgilerde, aralıklarda ve ek çizgilerde bulunan notalar gösterilmiştir.

İkinci derste, birlik ve ikilik nota değerleri, birinci oktav do sesinden başlayarak, ikinci oktav mi sesine kadar sıralı sesler üzerinde önce çıkıcı sonra inici olarak yer almaktadır. Sonrasında, ikilik nota değerleri, farklı solfejlerde yine çıkıcı ve inici olarak, atlamalı seslerle kullanılmıştır. Bu atlamalar, birinci oktav do sesinden başlayarak ikinci oktav mi sesine kadar olan mesafede; üçlü, dördü, beşli, altılı, yedili ve sekizli aralıklarla yapılmaktadır. Ayrıca, tüm bu aralıkların tek bir solfejde gösterildiği bir örnek de yer almaktadır. Bu bölümde ikilik notalarla oluşturulmuş on adet solfejden sonra; dördük, sekizlik, onaltılık, otuz ikilik ve altmış dördük notalarla oluşturulmuş yirmi yedi adet solfeje yer verilmiştir. Bu nota değerlerinin yer aldığı ilk örnekte, aynı nota üzerinde sadece tartımlar gösterilmiştir. Diğer solfejler ise farklı tartım ve aralıklar kullanılarak örneklendirilmiştir. Sıralı seslerle ve dördük notalarla başlayan solfejler, ses atlamaları eklenerek, ses sınırları genişletilerek, sus'lar eklenerek, ek çizgide bulunan notalar kullanılarak, tartımlar birleştirilerek çeşitlendirilmiş ve zorluk seviyesi artırılmıştır. Ayrıca notaların altına, bazen de üstüne konulan oktav işareti ile notaların bir oktav pesten veya tizden okunması istenmiş ve bu sayede öğrencilerin ek çizgilerde bulunan notaları da öğrenmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Üçüncü derste, noktalı notaların örneklendiği solfejler yer almaktadır. 3/4 ve 4/4 lük ölçü sisteminde yazılmış olan bu solfejler ilk örneklerde ikilik notalarla yazılmış, sonraki solfejlerde dördük, sekizlik ve on altılık notalar da kullanılmıştır. Bu dersin son solfejlerinde öğrenci için okuması nispeten daha zor olan, iki noktalı örnekler de yer almaktadır.

Dördüncü derste, sus işaretlerinin yer aldığı solfejler bulunmaktadır. Bu solfejlerde, birlik, ikilik, dördük, sekizlik ve on altılık sus işaretleri tanıtılmıştır. Solfej okuma çalışmalarına dahil edilen bu suslar, bazı solfejlerde ters zamanlamaya yol açmıştır. Ters zamanlama, ölçünün veya vuru-

şun kuvvetli zamanına sus gelerek, kuvvetin kendinden sonra gelen vuruşa aktarılmasıdır.

Beşinci derste yer alan solfejlerde, küçük oktavda bulunan “sol” sesinden üçüncü oktavda bulunan “sol” sesine kadar olan sesler porte üzerinde gösterilmiştir. Ancak bu seslerden bazılarının altına oktav işareti konularak bir alt oktavdan, bazılarının da üstüne konularak bir üst oktavdan seslendirilmesi istenmiştir.

Altıncı derste ise, naturel, diyez, bemol, çift diyez ve çift bemol işaretlerinin kullanıldığı solfejlere yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan solfejlerde değiştirici işaretlerin kullanılmasının yanı sıra, farklı tartımlarda yer alan senkop örnekleri de fazlaca bulunmaktadır. Nota üzerine konan işaretlerden puandorg kullanımı altıncı derste yer alan solfejlerde örneklenmiştir. Dersin sonunda “do majör” tonundan başlayarak, bir diyez alan tondan yedi diyez alan tona ve bir bemol alan tondan yedi bemol alan tona kadar olan majör diziler yer almaktadır. Ayrıca “la minör” tonundan başlayarak, bir diyez alan tondan yedi diyez alan tona ve bir bemol alan tondan yedi bemol alan tona kadar olan minör diziler de gösterilmektedir. Minör diziler “natürel” olarak isimlendirilirken, armonik ve melodik minör çeşitlerine yer verilmemiştir.

SONUÇ

Osmanlı döneminde yetişmiş, meşrutiyeti görmüş ve az bir zaman da olsa Cumhuriyet döneminde yaşamış bir sanatçı olan Muallim İsmail Hakkı Bey, kıymetli bir besteci, teorisyen ve müzik eğitimcisidir. Bu çalışmada, Muallim İsmail Hakkı Bey’in yazdığı “Solfej Nota Dersleri” adlı kitabının, Osmanlı harflerinden çevrilerek Türkçe olarak yayımlanmış olan “Türk Musikisi - Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu” adlı ikinci baskısı incelenmiştir. İki kitap arasında isim farklılığı bulunsa da önsöz içerisinde “Solfej Nota Dersleri” adlı kitabın ikinci baskısı olduğu açıkça belirtilmektedir. El yazısı ile yazılan ve yayımlanan kitap üzerinde tarih bulunmamaktadır. Ancak yayınevi sahibi İsmail Kutmani tarafından belirtildiğine göre, kitabın ilk baskısı 40 yıl önce yapılmıştır. İlk baskı 1925 yılında yayımlandığına göre, bu kitap 1965 yılı civarında basılmış olmalıdır. Yeniden düzenlenen bu kitabın tashihi ise Udi Sadi Erden tarafından yapılmıştır.

Osmanlı döneminde yazılmış olan bu kitabın Cumhuriyet sonrasında yeni harflerle yazılarak tekrar yayımlanmış olması, hem Osmanlı döneminde hem de Cumhuriyet döneminde müzik eğitiminde kullanıldığı konusunda fikir vermektedir. Türk müziği ve Batı müziği konularına birlikte yer verilmesi ve konu çeşitliliği bakımından oldukça geniş bir kitap olması sebebiyle, müzik teorisine ilişkin yalnızca temel konulara değinilmiş ve bu

konular yüzeysel olarak anlatılmıştır. Bazı konular açıklama yapılmaksızın yalnızca örnekler üzerinde gösterilmiş ya da bu konuyu öğretmenin uygun bir şekilde anlatabileceği belirtilmiştir. Konu anlatımında, günümüzde yazılan kitaplardan farklı olarak çoğunlukla soru - cevap yöntemi kullanılmıştır. Eserde makamsal ve tonal müzik teorisine ilişkin verilen bilgiler, Muallim İsmail Hakkı Bey'in her iki müzik türünün kuramsal bilgilerine de hâkim olduğunu ve eğitim anlayışı açısından her iki konuya da önem verdiğini göstermektedir.

Kitapta bulunan solfej çalışmaları; genel olarak porte ve ek çizgilerde bulunan notalar, notaların süre değerleri, ses aralıkları, değiştirici işaretler, senkop, majör ve minör dizi çalışmalarını içermektedir. 4/4 lük ve 3/4 lük ölçü sistemlerinde, yalnızca do majör ve sol majör tonalitelerinde yazılmış örneklere yer verilmiştir. Solfejler, tartım ve aralık çalışmalarının çeşitliliği açısından oldukça zengindir. Kolay örneklerle başlayan çalışmalar, ilerleyen örneklerde hem çeşitli tartımların hem de farklı aralıkların çalıştırılması açısından oldukça zorlaşmaktadır. Bazı örneklerde, ezgiler yalnızca portenin altında ya da üstünde bulunan ek çizgilere yazılmış ve bu notaların bir oktav aşağıdan ya da yukarıdan okunmaları istenerek öğrencilerin porte dışında kalan notaları da öğrenmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Solfej çalışmaları, kitabın ilk kısmında anlatılan tüm teorik konuları içermektedir.

Müzik terminolojisi açısından değerlendirildiğinde, “korne, batuta, pavze, ront, blanş, nuar, kroş” gibi hem günümüzde hem de dönemde yazılmış diğer kitaplarda sık rastlanmayan bazı müzik terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Buna göre, Muallim İsmail Hakkı Bey'in Fransızca müzik terimlerini de sıklıkla kullandığı anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Can, N. (2004). Osmanlı Dönemi Türkçe Müzik Yazmalarında Ünlü Türk Bilgini Fârâbî, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 2, 203-215.
- Elhankızı, A. (2008). Müziğin Temel Kuramları, Eğitim Akademi Yayınları, Konya.
- Elhankızı, A. (2012). Uygulamalı Temel Müzik Bilgileri, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Elitaş, Ö. (2022). Muallim İsmail Hakkı Bey'in Nevrûz Eserlerinin Makam Yönünden İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı, Sanatta Yeterlik Tezi.
- Feridunoğlu, L. (2004). Müziğe Giden Yol Genç Müzisyenin El Kitabı (3. Baskı), İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Konan, D. ve Doğrusöz, N. (2017). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Esâtiz-i Elhânımızın SerFîrâzı: İsmail Hakkı Bey. Uluslararası Cumhuriyet Sanat Günleri Sempozyum Tam Metin Kitabı, 18-20 Nisan 2017, Sivas, Türkiye, ss. 132-138.
- Konan, S. D. (2020). Muallim İsmâil Hakkı Bey; Hayatı ve Dini Musiki Formlarındaki Eserleri Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Köse, Y. (2012). Alıştırmalarla Müzik Teorisi, Arvo Yayınları, İzmir.
- Özalp, M. N. (2000). Türk Mûsikîsi Tarihi II. Cilt. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Özcan, N. (2001). İsmail Hakkı Bey. TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt: 23, Sayfa: 101-102, İstanbul.
- Özden, E. (2013). "Osmanlı Maarifinde Okutulan Musiki Kitapları", Rast Müzikoloji Dergisi, 1 (1), 78-104.
- Satır, Ö. C. (2007). Müzik Kültürü Ders Notları. Ünite 3 – Müzik Teorisine Giriş. Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Müzik Bölümü, Sayfa sayısı: 18.
- Say, A. (2004). Muallim İsmail Hakkı. Müzik Ansiklopedisi, Cilt:4, Sayfa: 858-859, Başkent Yayınevi, Ankara.
- Saygun, A.A. (1958). Musiki Nazariyatı (Birinci Kitap), Maarif Basımevi, İstanbul.
- Taşır, H. (2021). Muallim İsmail Hakkı Bey'in Rast Kararlı Saz Semaillerinin Makamsal Açından İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uslu, R. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Müzik Teorisi Eserleri. <https://www.altayli.net/osmanlidan-cumhuriyete-muzik-teorisi-eserleri.html>. (Erişim tarihi: 14.07.2023).

- Usman, O. (2017). Temel Müzik Teorisi – Çoksesli Batı Müziğinde Yazım ve Analiz 1. Cilt, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Yavuzoğlu, N. (2020). Uygulamalı Müzik Teorisi -1, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtseven G. ve Sağer T. (2018). Türkiye Cumhuriyeti'nin Müzik Kurumları Yapılanması ve Müziksel Değişim-1950 Sonrası, İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi.



BÖLÜM 10

CHAPTER 10

TÜRK HALK MÜZİĞİ ESERLERİNİ EŞLİKLEME ÇALIŞMALARINDA “MARŞ ARMONİ” KULLANIMI (KÜRDİ MAKAMI ÖRNEĞİ)

M. Erhan YİĞİTER¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. Müzik Eğitimi A.B.D. ORCID No: 0000-0001-6977-7879
mehmeterhan.yigiter@gazi.edu.tr

Giriş

Türk müziği eserlerinin çokseslendirilmesi konusunda Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze süregelen tartışmaların olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, Kemal İlerici tarafından Türk müziğinin makamsal özellikleri temel alınarak geliştirilmiş olan “Dörtlü Armoni” kuramı ve tonal armoni/modern armoni kuramları eksenli, ayrıca bu birbirinden farklı armoni yaklaşımlarının tümünden yararlanılarak karma biçimde kurgulanmış çokseslendirme örneklerinin mevcut olması “çokseslendirme” konusunda tartışmalarla birlikte farklı arayışların da devam ettiğini göstermektedir.

Türk müziği eserlerinin karakteristik yapılarına (makamsal özellikler, usûl yapısı, ses-hece dağılımı, seslendirme üslûbu, çalgı türü) müdahale edilmeden tiz ve bas seslerin ezgi hattına eşlik etmesi yoluyla daha derinlikli duyum oluşturmak, ayrıca perdeler (mikrotonlar) ve ezgisel hareket yönünden oldukça zengin bir yapıya sahip olduğu bilinen ezgileri kontrast bir zemin üzerine taşıyarak müziksel ifadeyi güçlendirmek gibi amaçlarla gerçekleştirilen armonik tasarımların estetik anlamda daha fazla kabul gördükleri ifade edilebilir. Çokseslilik/çokseslendirme ile ilgili tartışmaların eserlerin tüketim bağlamları, kültür endüstrisi, deneysel müzik ve zaman içerisinde gelişen/değişen estetik beklentiler gibi farklı boyutlarıyla başka bir araştırmada ele alınmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Müzik eğitimi alanında “Çalgı Toplulukları”, “Eşlikleme”, “Türk Müziği Çokseslendirme”, “Armoni” gibi derslerde Türk müziği eserlerinden eğitim materyali olarak yararlanılması sürecinde, Kemal İlerici’nin “Dörtlü Armoni” kuramına alternatif olarak değerlendirilebilecek farklı armoni yaklaşımlarına dair uygulama örnekleri içeren/öneren birçok çalışma mevcuttur. Bu noktada, “Marş Armoni” yürüyüşü ile ilgili örneklerle de kaynaklık eden bu çalışmalara değinmek yerinde olacaktır.

Uludağ (2016), “Türk Müziği Çokseslendirme Dersi İçin Tasarlanan Bir Akor Programlama Çalışması ve Etkililik Düzeyleri” başlıklı çalışmasında Türk Müziği Çokseslendirme derslerinde uygulamaya yönelik farklı armoni türleriyle hazırlanmış bir akor programlama modeli önermektedir. Uludağ’ın çalışmasında, “Tonal Armoni”, “Dörtlü Armoni”, “Modern Armoni” ve “Karma Armoni” yaklaşımlarının her birine örnek teşkil edecek biçimde kurgulanmış çokseslendirme örnekleri yer almaktadır.

Albuz (2011), “Türk Müziğinde Çokseslilik Yaklaşımları” başlıklı çalışmasında Türk müziğinde uygulanan farklı çokseslilik yaklaşımlarına ilişkin bazı görüşlere yer vermiş, “Rast”, “Karcığar” ve “Hicaz” makamlarında “Tonal Armoni”, “Dörtlü Armoni” ve “Karma Armoni” yaklaşımlarında kullanılabilecek alternatif akor yapılarını detaylı biçimde tablolaştırarak sunmuştur. Çalışmada, ele alınan üç farklı armoni yaklaşımına ilişkin eşlikleme örnekleri de yer almaktadır.

Albuz'un (2020), "Türk Müziğinde Çokseslilik Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış" başlıklı çalışmasında ise, Türk müziğinin çokseslendirilmesi ile ilgili ilk örneklerin verildiği 19. yy'dan günümüze kadar çokseslilik konusuyla ilgili ortaya çıkan farklı yaklaşımlar/eleştiriler, müzik eğitimi kurumlarının gelişimine paralel olarak gerçekleştirilen kuramsal çalışmalar ve bu çalışmaların biçimlenmesinde etkisi olan kültür politikaları değerlendirilmektedir. Ayrıca çalışmada;

- *Tonal armonide dikey ve yatay (kontrpuantal) çokseslilik,*
- *Dörtlü armonide dikey ve yatay çokseslilik,*
- *Karma armoni yaklaşımında dikey ve yatay çokseslilik,*
- *Geleneksel Türk Müziği perde sistemine bağlı kalınarak kurgulanan dikey ve yatay çokseslilik*

başlıkları altında örnek eşikleme tasarımlarına yer verilmiştir.

Çalışmada özellikle "*Geleneksel Türk Müziği perde sistemine bağlı kalınarak kurgulanan dikey ve yatay çokseslilik*" başlığı altında yer alan örneklerin, kontrpuan tekniğinde mikrotonlara müdahaleyi gerektirmeyen tasarımların da mümkün olabileceğini ortaya koyması bakımından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Sağır ve Eroy (2014), "Türk Müziği Makam Dizilerinin Modern Armoniyle Çok Seslendirilmesi" başlıklı çalışmalarında "Modern Armoni" yaklaşımında kullanılan temel akor kurulumlarına, armonik hareketlere, ayrıca "Hüseyî", "Segâh", "Uşşak" ve "Hicaz" makamlarında eserler için çokseslendirme örneklerine yer vermişlerdir.

Çokamay'ın (2020), "Türk Müziğinin Çokseslendirilmesinde Tonal Armoni" isimli kitap çalışmasının giriş bölümünde Türk müziğinin çokseslendirilmesine ilişkin çeşitli görüşlere yer verilmiş, ilerleyen bölümlerde Türk müziği ses sistemi, tonal armoni ve kadanslar ile ilgili temel bilgiler sunulmuştur. Çalışmada, makamların dizileri, seyir özellikleri, farklı makamlar için "Tonal Armoni" yaklaşımında kullanılacak akor yapıları ve eşikleme çalışmalarında kullanılacak akor yürüyüş örneklerine yer verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde düzenlemeleri farklı bestecilere ait çokseslendirilmiş Türk müziği eserlerinden örnekler sunulmuştur.

Bu çalışmada da Türk halk müziği repertuarından Kürdî makamında (ayrıca aynı makamsal diziye sahip olan Muhayyerkürdî ve Acemkürdî makamlarında) olan eserlerden seçilen beş (5) esere tonal armoni yaklaşımı temel alınarak akor eşikleri kurgulanmaya çalışılmıştır. Eşlik örneklerinde eserlerin düzenlemesinin tamamı yerine sadece "Marş Armoni" akor yürüyüşlerinin mevcut olduğu ölçüler sunulmuştur. "Marş Armoni" yürüyüşünde "*sekvens*" adımların oluşması dikkate alınarak ilk ölçüde

uygulanan akor çevrimleri/bağlanışları diğer ölçülerde de benzer biçimde tekrarlanmaya çalışılmıştır. Buna bağlı olarak, I. çevrim (3/6) durumunda bulunan akorların bir sonraki derece akorunda temel konumda (3/5) bulunan akorlara bağlanması yerine, II. çevrim (4/6) durumunda bulunan akorlara bağlanması tercih edilmiştir. Eşliklerin bas partilerinde ise akorların sadece kök seslerine yer verilmiştir. Özellikle dizileri yönünden “minör” diziye benzerlik gösteren makamlarda (Uşşak, Hüseyinî, Kürdî, Büselik, Nihavend, Nikriz, Segâh, vd.) bulunan eserler için gerçekleştirilecek eşlikleme çalışmalarında “Marş Armoni” yürüyüşlerinden de işlevsel olarak yararlanılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma, deneysel modelde kurgulanmış ve “Türk halk müziği eserlerinin eşliklenmesine yönelik tonal armoni eksenli çalışmalarda “Marş Armoni” yürüyüşleri işlevsel olarak kullanılabilir” varsayımını doğrulayacak bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

I. Marş Armoni

“Marş Armoni” ezgiye eşlik eden akorların birbirine eşit adımlarla ilerlediği, ayrıca armonik açıdan gerilim-çözülüm ilişkisinin de yer aldığı akor yürüyüşleri olarak tanımlanabilir. Cangal, genellikle Barok (Haendel, Bach ve özellikle Vivaldi) ve klasik çağ bestecilerinin sevdiği ve eserlerinde sık sık rastlanan, bütün basamakların ya da bir bölümünün belli bir sıralama ile art arda kullanılmasına “marş armonik” (Sekvens) denildiğini bildirmektedir (2002:186).

Cangal, çalışmasında marş armoni örneği olarak aşağıda yer alan akor yürüyüşlerini göstermektedir (2002:186).

T S D Tk Tp Sp D T

Şekil 1. Ezgi ve bastaki “sekvens” hareketlerin birleştirilmesiyle elde edilen, basın temel ses olarak yer aldığı dört sesli akorlardan oluşan “Marş Armoni” yürüyüşü (Cangal, 2002:186)

Cangal’ın “Marş Armoni” örneğinde de görülen “I-IV-VII-III-VI-II-V-I” dereceler arası akor bağlanışlarından oluşan yürüyüşte, ezgide “iki-li-üçlü” aralıklarla oluşan sekvens harekete karşılık olarak akor dereceleri sekvens hareketini “dörtlü” aralıklarla tamamlamaktadır. Marş armoni yürüyüşünün, çoğunlukla ezgide “sekvens” yürüyüşüne paralel kurgulanmış akorlar olarak yaygın biçimde kullanıldığı bilinmektedir. Handel’in “Pas-

sacaglia” isimli Sol Minör eserinin (Suite No.7/HWV- No 432) ilk dört ölçüsü “Marş Armoni” yürüyüşüne örnek olarak aşağıda sunulmuştur¹.

Passacaglia
(from Suite no.7 HWV 432) Georg Frideric Handel
(1685 - 1759)

I IV VII III VI II dim V---(7) I

Şekil 2. Handel “Passacaglia”- I-IV-VII-III-VI-II-V-I derecelerde marş armoni akor yürüyüşü

Aynı eserin 33., 34., 35. ve 36. ölçülerinde yer alan akor dereceleri de “Marş Armoni” yürüyüşüne örnek olarak gösterilebilir. (bkz. Şekil 3)

I mf IV VII III VI II V I

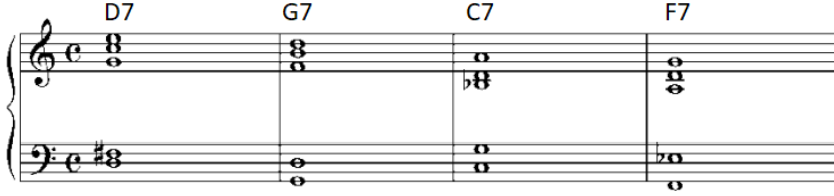
Şekil 3. Handel “Passacaglia” 33.-36. ölçülerde belirlenen marş armoni akor yürüyüşü

Yukarıda Şekil 2 ve Şekil 3 de yer alan örnekler, ezgide ve akor yürüyüşlerinde paralel “sekvens” yapıyı da sergilemektedir.

“Marş Armoni” olarak tanımlanabilecek akor yürüyüşlerinin “Modern Armoni” yaklaşımında da sıklıkla kullanıldığı ifade edilebilir. Sağer ve Eroy, “Türk Müziği Makam Dizilerinin Modern Armoniyle Çok Seslendi-

1 Eserin notasına <https://musescore.com/user/30545281/scores/6056688> adresinden ulaşılmıştır.

rilmesi” başlıklı çalışmalarında, “Armonik Hareketler” bölümünde Mark Levine (1995)’in bir dominant akorun diğer bir dominant akora çözülmesi olarak tanımladığı “V-V yürüyüşü”nü aşağıda yer alan görsel ile örneklemişlerdir(2014:83).



Şekil 4. Modern Armoni yaklaşımında kullanılan “V-V” yürüyüşü

Caz müzisyenlerinden Bill Evans’ın “Portrait in Jazz” isimli albümünde yer alan “**Autumn Leaves**” düzenlemesinde de “Marş Armoni” olarak tanımlanabilecek akor yürüyüşlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Eser düzenlemesinin bir bölümüne (ilk sekiz ölçü) akor yürüyüşünün incelenmesi amacıyla aşağıda Şekil 5’de yer verilmiştir².

From the Album: Portrait in Jazz

Swing
♩ = 190

The image shows a musical score for the first eight measures of "Autumn Leaves" in G minor. The score is in 4/4 time with a tempo of 190. The right hand contains the melody, and the left hand contains the harmonic accompaniment. Chords are labeled above the staff: Gm, Cm7, F7(b9), Bbmaj7, Ebmaj7, Am7(b5), D7(#9), Gm6, Cm7, F7(b9). Roman numerals I, IV, VII, III, VI, II, V are written below the bass line.

Şekil 5. “Autumn Leaves” isimli eserin ilk sekiz ölçüsünde belirlenen “Marş Armoni” akor yürüyüşleri

Bart Howard’ın 1954 yılında sözlerini yazıp bestelemiş olduğu ve ilk olarak Amerikalı ses sanatçısı Frank Sinatra tarafından seslendirilen, caz müzisyenleri tarafından da sıklıkla seslendirilen “**Fly Me To The Moon**” (In Other Words) isimli eserin piyano düzenlemesinde de (Düzenleyen:T-

² Eserin notalarına <https://musescore.com/user/3819251/scores/5259804> adresinden ulaşılmıştır.

thomas L.S. Pang) “Marş Armoni” yürüyüşü olarak tanımlanabilecek akor yürüyüşlerinin bulunduğu belirlenmiştir.³

Eserin 9. ölçüsünde başlayarak 16. ölçüsüne kadar devam eden “Marş Armoni” yürüyüşü aşağıda gösterilmiştir.

The musical score consists of two systems of music. The first system shows the first four measures with chords: Am7 I (VI7), Dm7 IV (II7), G7 VII (V7), Cmaj7, and C7 III (I7). The second system shows the next four measures with chords: Fmaj7 VI (IV7), Bm7b9 II (VII7), E7 V (III7), and Am7 I (VI7) Dmaj7. The notation includes a treble clef, a 7/8 time signature, and a bass clef for the accompaniment.

Şekil 6. “Fly Me To The Moon” isimli eserin 9.-16. ölçüleri arasında “Marş Armoni” yürüyüşü⁴

Eserin 9. ölçüsünde yer alan ezgi yürüyüşünün “sekvens” olarak tanımlanabilecek benzer yapılarla 11., 13. ve 15. ölçülerde de sergilendiği görülmektedir.

II. Türk Halk Müziği Eserlerini Eşliklemede “Marş Armoni” Yürüyüşü Örnekleri

Bu bölümde, çalışma için seçilen Türk halk müziği eserlerinde “Marş Armoni” akor yürüyüşleriyle eşliklenen cümle ve motiflerden örnek kesitler sunulmuştur.

3 Eserin notalarına <https://musescore.com/user/2538606/scores/4455576> adresinden ulaşılmıştır.

4 Eserde akor yürüyüşünü örneklemek amacıyla seçilen kesitin ilk ölçüsünde bulunan La minör 7’li akoru I. derece olarak kabul edilmiş ve diğer ölçülerin akor dereceleri de ilk ölçüye göre belirlenmiştir. Eserin tonu (Do Majör) esas alındığında geçerli olan akor dereceleri parantez içerisinde gösterilmiştir.

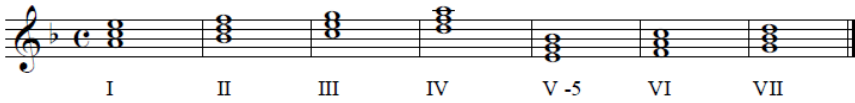
“Kürdî” Makamı Dizisinde Dereceler ve Akor Yapıları



Şekil 7. Kürdî Makamı Dizisi

Kürdî makamının durağı, Dügâh perdesidir. Makamın seyri çıkıcı, bazen çıkıcı-inici'dir. Dizisi, yerinde Kürdî dörtlüsüne, Nevâ'da Bûselik beşlisinin eklenmesiyle meydana gelmektedir. Güçlüsü, Nevâ (Re) perdesidir. Rast perdesine düşülerek Nihavend makamı etkili, ayrıca Çârgâh'ta Çârgâh'lı ve Kürdî'de çeşniziz asma kararlar yapılabilir. Donanımında, Si için Küçük Mücenneb bemolü (5 koma) yazılır. Yedeni, Rast (Sol) perdesidir. Bazen Nim Zîrgüle de (Sol#- Lab) kullanılır. Genişlemesi tiz bölgededir. Muhayyer perdesine simetrik olarak göçürülmüş Kürdî dörtlüsü ile genişleme gerçekleştirilir (Özkan,1987:111-112)

Kürdî makamı dizisinde yer alan seslere bağlı olarak derecelerde ortaya çıkan akor yapıları aşağıda gösterilmiştir. I.-IV.- ve VII. derece akorlarının minör yapıda, II.- III. ve VI. derece akorlarının majör yapıda, V. derece akorunun ise Kürdî makamı dizisinde bulunan Kürdî perdesi (Si bemol) nedeniyle eksik akor yapısında olduğu görülmektedir.



Şekil 8. Kürdî dizisinde farklı derecelerde oluşan akor yapıları

“Marş Armoni” Akor Yürüyüşü ile Eşikleme Çalışmaları

Örnek 1. “Gerizler Başı” İsimli Eser

Gerizler Başı

TRT Repertuar No :238
Derleyen : Dummuş Yazıcıoğlu

Hasan Çakı Efe-Bergama
Düzenleme : M.E.Yiğiter

The image shows a musical score for the piece "Gerizler Başı". It consists of three staves: a treble clef staff for the melody, a grand staff (treble and bass clefs) for the accompaniment, and a bass line with figured bass notation. The melody is in 2/4 time and starts with a sharp sign. The accompaniment features chords in the right hand and single notes in the left hand. The figured bass notation below the bass line indicates the following chords: IV 7, VI, I, IV, VII7, and III.

Şekil 9. “Gerizler Başı” isimli eserin 2. ölçüsünde “Marş Armoni” akor yürüyüşü örneği

“Gerizler Başı” isimli eserin 2. ölçüsünde dizinin 8. derecesinden başlayarak, inici seyirle makamın güçlü perdesi de olan 4. dereceye (Re/Nevâ perdesi) hareket eden motifleri I.-IV.-VII.-ve III. derece akorları kullanarak eşikleme örneği Şekil 9’da sunulmuştur.

Örnek 2. “Bahçalarda Barım Var” İsimli Eser

Bahçalarda Barım Var

TRT Repertuar No : 2879

Kaynak Kişi :Fatih Kısaparmak

Derleyen : Erkan Sürmen

Düzenleme: M.E. Yiğiter

The musical score for "Bahçalarda Barım Var" is presented in two systems. The first system covers measures 16 and 17, and the second system covers measures 18 and 19. The music is in 12/8 time and B-flat major. The first system shows a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef. The chords are labeled as IV, VII, III, and VI. The second system shows a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef. The chords are labeled as II, V-5, and I.

Şekil 10. “Bahçalarda Barım Var” isimli eserin 16. ve 19. ölçülerinde “Marş Armoni” akor yürüyüşü örneği

“Bahçalarda Barım Var” isimli eserin 16. ve 19. ölçüleri arasında “Sekvens” yapıya örnek biçimde tekrar eden motiflerin “Marş Armoni” yürüyüşü oluşturacak akorlarla eşliklenmiş örneği Şekil 10’da sunulmuştur. Eserden alınan kesitte yer alan motifler ve bu motiflerin eşliklenmesinde kullanılan derecelerin “Ezgide Sekvens-Akor Yürüyüşünde Sekvens” modeline örnek olduğu ifade edilebilir.

Örnek 3. “Hapishanelere Attım Postumu” İsimli Eser

Hapishanelere Attım Postumu

Kaynak Kişi: Neşet Ertuş
Yöre: Kırşehir

Notaya Alan : Eyüp Görkem
Düzenleme : M.E.Yiğiter

The image displays a musical score for the piece "Hapishanelere Attım Postumu". It consists of two systems of music. The first system features a vocal line in the upper staff and a piano accompaniment in the lower staff. The piano part includes chords labeled I, IV, VII, and III. The second system also features a vocal line and a piano accompaniment, with chords labeled VI, II, and I. The score is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C).

Şekil 11. “Hapishanelere Attım Postumu” isimli eserin 17. ve 20. ölçülerinde “Marş Armoni” akor yürüyüşü örneği⁵

“Hapishanelere Attım Postumu” isimli eserin 17. ve 20. ölçüleri arasında yer alan cümlelerin “Marş Armoni” akor yürüyüşü ile eşliklenmiş örneği Şekil 11’de sunulmuştur. Eserin 19. ölçüsünde (Şekil 11’de sunulan kesitte yer alan 3. ölçü) ezgisel yapının karar sesine ulaşmış olması nedeniyle II. derece akorundan sonra V. derece akoru kullanılmadan I. derece akoruna dönülerek akor yürüyüşü tamamlanmıştır.

5 “Hapishanelere Attım Postumu” isimli eserin notalarına <https://www.repertukul.com/HAPISHANELERE-ATTIM-POSTUMU-99> adresinden ulaşılmıştır.

Örnek 4. “Size Selam Getirmişem” İsimli Eser

Size Selam Getirmişem

TRT Repertuar No :2525
Kaynak Kişi: Hüşeng Azeroğlu

Notaya Alan: Şenel Önaldı
Düzenleme: M.E. Yiğiter

The musical score is presented in two systems. The first system contains four measures with chords I, IV 7, VII, and III. The second system contains four measures with chords VI, II 7, V -5 7, and I. The notation includes a treble clef with a key signature of one flat and a 3/4 time signature. The bass line consists of single notes, while the treble line features a melodic motif of eighth notes.

Şekil 12. “Size Selam Getirmişem” isimli eserin 41.-48. ölçüleri arasında “Marş Armoni” akor yürüyüşü örneği

“Size Selam Getirmişem” isimli eserin 41. ve 48. ölçüleri arasında yer alan ezgisel yapı “sekvans” özellikler sergilemektedir. Eserin Şekil 12’de yer verilen kesitinde, ilk dört ölçüde sergilenen motiflerin 5. ve 8. ölçüler arasında farklılaştığı, ancak önceki ölçülerde belirlenen “sekvans” yapının inici biçimde yeden sesini de duyurarak karar sesine kadar devam ettiği görülmektedir.

Örnek 5. “Çökertme” İsimli Eser

Çökertme

TRT Repertuar No: 2607
Kaynak Kişi : Rüştü Gür

Muzaffer Sansözen
Düzenleme: M.E.Yiğiter

I IV VII III VI II I

Şekil 13. “Çökertme” isimli eserin ilk dört ölçüsünde “Marş Armoni” akor yürüyüşü örneği

“Çökertme” isimli eserin ilk dört ölçüsünde “sekvens” olarak tanımlanabilecek motifler yer almamakla birlikte, ezgi yapısını oluşturan sesler “Marş Armoni” yürüyüşünü oluşturan akor dereceleriyle ilişkilendirilebilecek hareketler sergilemektedir. Şekil 13’de görüldüğü biçimde akor yürüyüşünde ezgi yapısıyla bağlantılı olarak, ilgili bölümün eşliği II. derece akorundan sonra V. derece akoru kullanılmadan I. derece akoru ile tamamlanmıştır. Son ölçünün ilk iki vuruşunda V. derece akoru olan Mi dim./ Mi dim.⁷ akoru kullanıldıktan sonra I. dereceye dönülerek “Marş Armoni” yürüyüşünün tamamlanmasının da duyum açısından uygun olduğu ve alternatif olarak uygulanabileceği düşünülmektedir.

III. SONUÇ

Kürdî makamında, ayrıca bu makamla aynı makamsal diziye sahip ancak seyir özellikleri ve güçlü perdeleri açısından farklı olan Muhayyer Kürdî ve Acem Kürdî makamlarından seçilen beş (5) eserin eşliklenmesinde “Marş Armoni” yürüyüşlerinin kullanımıyla ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türk halk müziği eserlerinde “*sekvens*” hareket sergileyen bazı motifler ve cümleler “Marş Armoni” yürüyüşü oluşturacak akor dereceleri ile eşliklenebilmektedir.
- Türk halk müziği eserlerinin ezgi yapılarında, “*inici*” seyir özelliklerinin tespit edildiği bölümlerin eşliklenmesinde de “Marş Armoni” yürüyüşünden yararlanılabilmektedir. (*bkz.* “Hapishanelere Attım Postumu” ve “Çökertme” isimli eserler)
- “Marş Armoni” yürüyüşünü oluşturan derecelerin akorları tasarlanırken, makamsal dizinin seslerine uyumlu olacak biçimde, gerektiğinde Majör/Minör yapıda bulunan akorların sesleri altere edilerek Eksik (Diminished) ya da Artık (Augmented) yapıda akorlara dönüştürülmeleri gerekmektedir.
- “Marş Armoni” yürüyüşü içerisinde, ezgiyi oluşturan seslerle akor sesleri arasında uyumsuz karşılaşmaların oluşmayacağı biçimde gerektiğinde duyuma katkı sağlamak ya da gerilim-çözülüm etkisini artırmak amacıyla “Minör” akorların yerine “Majör” akorların, “beşli” akorların yerine “yedili” akorların kullanılabileceğini söylemek mümkündür. (*bkz.* “Gerizler Başı” ve “Size Selam Getirmişem” isimli eserler)

Türk müziğinin zengin makam ve usul özelliklerine sahip müziksel yapısının, eşlikleme ya da daha kapsamlı orkestrasyon çalışmaları söz konusu olduğunda birbirinden oldukça farklı armoni yaklaşımlarıyla çökseslendirilmeye olanak tanıdığı bilinmektedir. Tonal armoni yaklaşımı içerisinde kalıp akor yürüyüşleri olarak betimlenen, yine Caz müziği repertuarından birçok eserde modern armoni kuramının akor yapılarıyla da sıklıkla kullanılan “Marş Armoni” akor yürüyüşlerinin, Türk müziği eserlerinin eşliklenmesinde de alternatif bir eşlikleme yöntemi olarak kullanılabileceği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Albuz, A. (2011). Türk Müziğinde Çokseslilik Yaklaşımları. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi. Cilt/Vol.1 Sayı/No.1 (2011): 51-66 <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/iujad/issue/8720/108880>
- Albuz, A. (2020). Türk Müziğinde Çokseslilik Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi. Cilt VI / Özel Sayı / Eylül 2020 : 374-398.Doi No: 10.36442/AMADER.2020.27
- Cangal, N. (2002). Armoni. 2. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Çokamay, B. (2020). Türk Müziğinin Çokseslendirilmesinde Tonal Armoni. 1. Baskı. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özkan, İ.H. (1987). “Türk Musikisi Nazariyatı ve Usülleri”. 2.Baskı. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Sağır, T., Eroy, O. (2014). Türk Müziği Makam Dizilerinin Modern Armoniyle Çok Seslendirilmesi. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi. Cilt/ Vol. 4 Sayı/No.9 (2014):81-91 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iujad/issue/8728/108996>
- Türkiye Radyo Televizyon Kurumu – Türk Halk Müziği Repertuarı 238-2525-2607-2879 repertuar numaralı eserler.
- Uludağ, A.K. (2016). Türk Müziği Çokseslendirme Dersi İçin Tasarlanan Bir Akor Programlama Çalışması ve Etkililik Düzeyleri. Journal of Human Sciences, 13(2), 2563-2576. Doi:10.14687/jhs.v13i2.3792

İnternet Kaynakları

<https://musescore.com/user/30545281/scores/6056688>

<https://musescore.com/user/3819251/scores/5259804>

<https://musescore.com/user/2538606/scores/4455576>

<https://www.repertukul.com/HAPISHANELERE-ATTIM-POSTUMU-99>



BÖLÜM 11

CHAPTER 11

MÜZİK TEORİSİNDE ARALIK KAVRAMININ PRATİK ÖĞRENİMİ ÜZERİNE YAKLAŞIMLAR

Serkan SELÇUK¹

¹ Dr., Müzik ve Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik teorisi Bölümü,
serkanselcuk75@yahoo.com

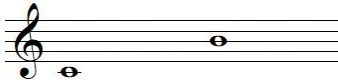
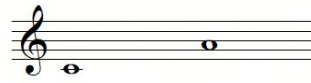
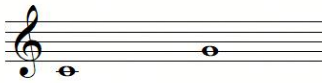
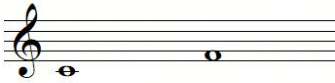
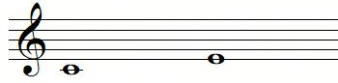
1. Giriş

Aralık iki sesin arasındaki mesafeye verilen isimdir. Aralıklarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle artık, eksik aralıklar bir grupta, büyük küçük olarak isimlendirilen aralıklar başka bir grupta, tam aralık olarak isimlendirilen aralıklar ise farklı bir grupta gösterilmektedir. Bu durumun bazen kafa karışıklığına yol açtığına fark edildiği için gruptama yapmadan her bir aralığı ayrı ayrı değerlendirmenin daha uygun olacağı değerlendirilmiştir. Fakat şu durum da unutulmamalıdır. Aralıklar, küçük, büyük, tam, eksik ya da artık aralık olarak nitelendirilir. (Ünison) 1'li, 4'lü, 5'li ve (oktavlar) 8'li Tam, artık, eksik aralık, 2'li, 3'lü, 6'lı ve 7'li aralıklar küçük, büyük aralık olarak nitelendirilir.

Aralıklar tampere sisteminden oluşmaktadır. Her aralık yarım sesten oluşur ve iki yarım ses bir tam sesi meydana getirir. Eşit tampere sistem basitçe, bir oktav aralığının 12 eşit parçaya bölünerek her bir aralığın birbirine eşit uzaklıkta olduğu sistem olarak tanımlanabilir (Lindley, 2001)

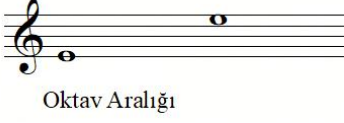
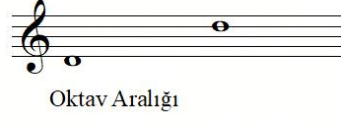
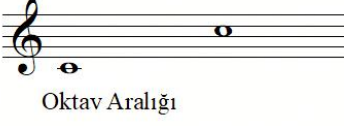
2. Basit ve Bileşik aralıklar

Oktav aralığına kadar olan aralıklara basit aralıklar denir.



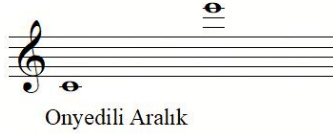
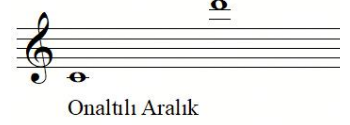
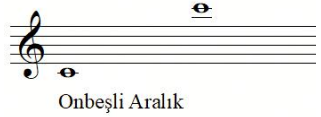
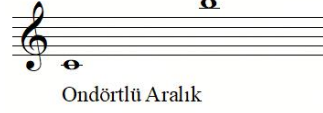
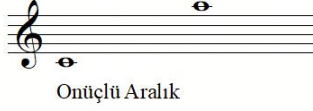
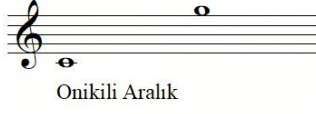
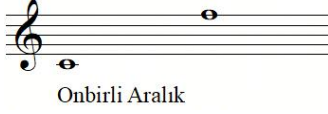
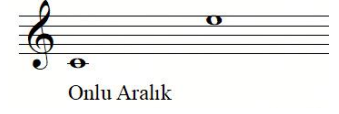
Şekil 2.1 Basit aralık

Verilen sesin durduğu basamağı 1. basamak olarak kabul edip 8. basamağa çıkan oraya notaya oktav denir.



Şekil 2.2 Oktav aralık

Sekizliden büyük aralıklara bileşik aralık denir.

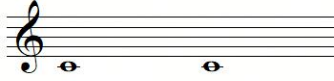


Şekil 2.3 Bileşik aralık

3. Aralıklar

Birli Aralık (Ünison)

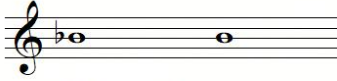
Ünison: Adı aynı olan iki sestem oluşur. Bu yüzden herhangi bir değiştirme işareti olmayan ünison sesler arasında aynı ses olmaları dolayısıyla herhangi bir ses aralığı yoktur.



Birli (Ünison)



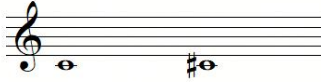
Birli (Ünison)



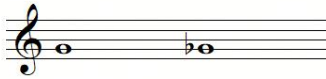
Birli (Ünison)

Şekil 3.1 Ünison

Artık Ünison: İsmi aynı iki notanın herhangi birinde bir değiştirme işareti varsa kromatik yarım ses oluşur. Bu durum “Artık Ünison” olarak ifade edilir. Ünison aralıklar eksik, tam ya da artık aralık olarak nitelendirilemez.



Artık (Ünison)

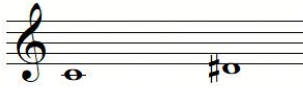


Artık (Ünison)

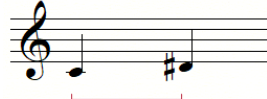
Şekil 3.2 Artık Ünison

İkili Aralık

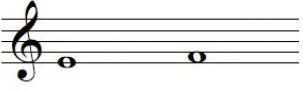
Küçük İkili: Yan yana bulunan herhangi iki notanın arasındaki yarım seslik ses farkına küçük ikili aralığı denir.



Küçük (İkili)



1/2



Küçük (İkili)



1/2



Küçük (ikili)



1/2



Küçük (ikili)



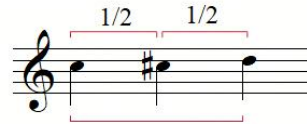
1/2

Şekil 3.3 Küçük İkili

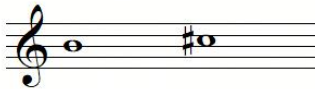
Büyük İkili: Yan yana bulunan herhangi iki notanın arasındaki iki yarım ses başka bir deyişle bir tam ses farkına Büyük ikili aralığı denir.



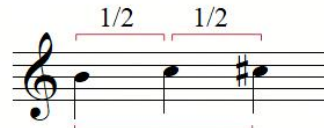
Büyük (İkili)



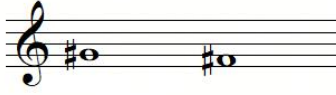
1 tam



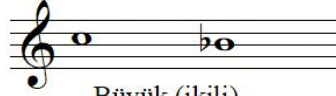
Büyük (İkili)



1 tam



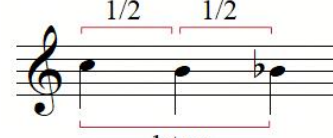
Büyük (ikili)



Büyük (ikili)



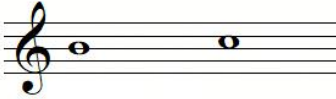
1 tam



1 tam

Şekil 3.4 Büyük İkili

Eksik İkili: Çıkıcı eksik ikili aralığını bulmak için birinci nota üzerine küçük ikili bulup ikinci notayı yarım ses pesleştirmemiz yeterli olacaktır.



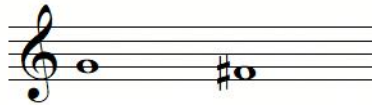
Küçük (ikili)

Oluşturduğumuz küçük ikili aralığının ikinci sesini yarım ses pesleştiriyoruz.



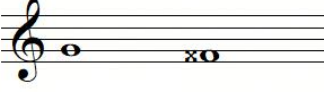
Eksik (İkili)

İnci aralık üzerinden eksik ikili oluşturmamız için ilk önce küçük ikili aralığını elde edip ikinci sesi yarım ses tizleştirmemiz yeterli olacaktır.



Küçük (ikili)

Oluşturduğumuz küçük ikili aralığı yarım ses tizleştiriyoruz.



Eksik (ikili)

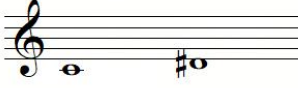
Şekil 3.5 Eksik İkili

Artık İkili: Çıkıcı artık ikili aralığını bulmak için birinci nota üzerine büyük ikili bulup ikinci notayı yarım ses tizleştirmemiz yeterli olacaktır.



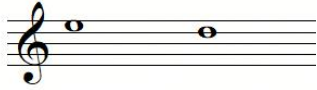
Büyük (ikili)

Oluşturduğumuz büyük ikili aralığının üçüncü sesini yarım ses tizleştiriyoruz.



Artık (İkili)

İnici aralık üzerinden artık ikili oluşturmamız için ilk önce büyük ikili aralığını elde edip ikinci notayı yarım ses pesleştirmemiz yeterli olacaktır.



Büyük (ikili)

Oluşturduğumuz büyük ikili aralığının ikinci sesini yarım ses pesleştiriyoruz.

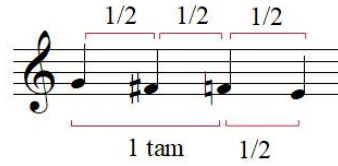
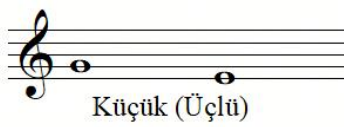
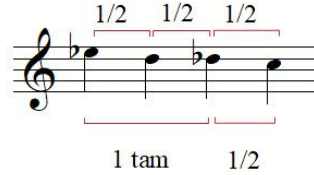
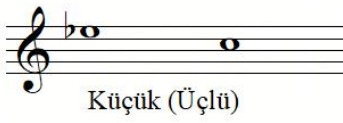
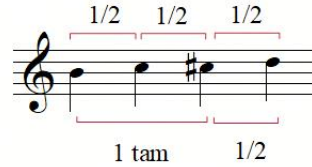
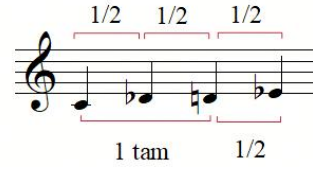
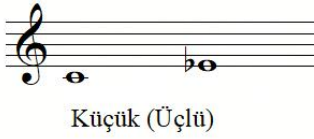


Artık (ikili)

Şekil 3.6 Artık İkili

Üçlü Aralık

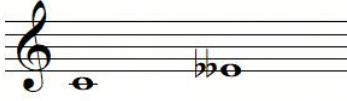
Küçük Üçlü: Üç yarım ses ya da bir tam bir yarım sestem oluşan aralıktır.



Şekil 3.7 Küçük Üçlü

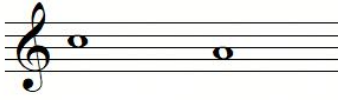
Büyük Üçlü: Dört yarım ses ya da iki tam sestem oluşan aralıktır.

Oluşturduğumuz küçük üçlü aralığının üçüncü sesini sesini yarım ses pesleştiriyoruz.



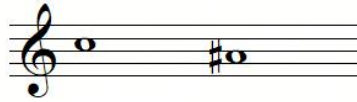
Eksik (Üçlü)

İnici aralık üzerinden eksik üçlü oluşturmamız için ilk önce küçük üçlü aralığını elde edip üçüncü sesi yarım ses tizleştirmemiz yeterli olacaktır.



Küçük (Üçlü)

Oluşturduğumuz küçük üçlü aralığı yarım ses tizleştiriyoruz.



Eksik (Üçlü)

Şekil 3.9 Eksik Üçlü

Artık Üçlü: Çıkıcı artık üçlü aralığını bulmak için birinci nota üzerine büyük üçlü bulup üçüncü notayı yarım ses tizleştirmemiz yeterli olacaktır.



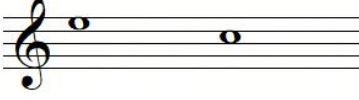
Büyük (Üçlü)

Oluşturduğumuz büyük üçlü aralığının üçüncü sesini yarım ses tizleştiriyoruz.



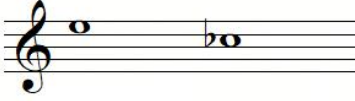
Artık (Üçlü)

İnici aralık üzerinden artık üçlü oluşturmamız için ilk önce büyük üçlü aralığımızı elde edip üçüncü sesi yarım ses pesleştirmemiz yeterli olacaktır.



Büyük (Üçlü)

Oluşturduğumuz büyük üçlü aralığımızın üçüncü sesini yarım ses pesleştiriyoruz.

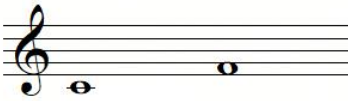


Artık (Üçlü)

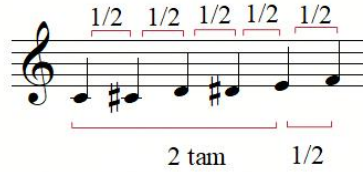
Şekil 3.10 Artık Üçlü

Dörtlü Aralık

Tam Dörtlü: Beş yarım ses ya da iki tam bir yarım sestem oluşan aralıktır. Tam dörtlü aralığımızı oluştururken yazılan ilk nota natürelse dördüncü nota da natürel, eğer ilk notada bir değiştirici işaret varsa dördüncü notada da aynı değiştirici işareti kullanmak suretiyle tam dörtlüyü oluştururuz. Burada istisna olan iki dörtlü aralık vardır. Fa ve si notaları bu notalarda inici ya da çıkıcı olsun beş yarım ses ya da iki tam bir yarım sesi hesaplayarak bulmak doğru olacaktır.



Tam (Dörtlü)



Tam (Dörtlü)

Tam (Dörtlü)

Tam (Dörtlü)

Şekil 3.11 Tam Dörtlü

Dörtlü aralıklarda tam dörtlü aralığını oluşturmak için birinci nota natürelse ya da herhangi bir değiştirici işaret varsa dördüncü notanın da aynı durumda olması gerekli olduğunu istisna olarak fa ve si aralığına dikkat etmemiz gerektiğini söylemiştik. Şimdi fa, si aralığı tam dörtlü durumuna bir bakalım.

3 tam

Görüldüğü gibi fa, si aralığında birinci ve dördüncü notanın donanımının aynı olması durumunda tam dörtlü aralığı elde edilemiyor. İki tam, bir yarım aralık yerine üç tam aralık yani artık dörtlü elde etmiş oluyoruz.

Tam (Dörtlü)

2 tam 1/2

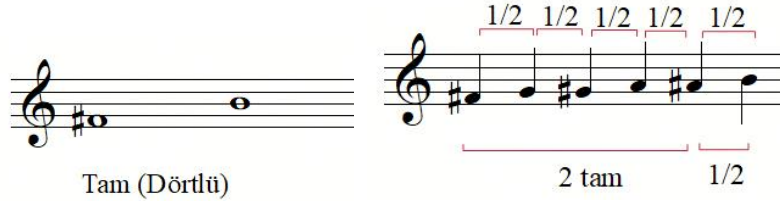
Dördüncü notayı yarım ses pesleştirerek iki tam, bir yarım aralık elde etmiş oluyoruz.

Şekil 3.12 Fa dörtlü aralığı

Fa diyez tam dörtlü aralığında birinci ve dördüncü notanın donanımının aynı olması durumunda tam dörtlü aralığı elde edilemiyor. İki tam, bir yarım aralık yerine üç tam aralık yani artık dörtlü elde etmiş oluyoruz.

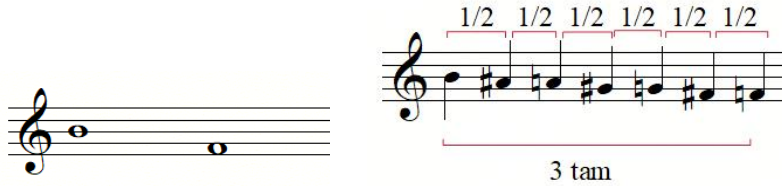


Dördüncü notayı yarım ses pesleştirerek iki tam, bir yarım aralık yani tam dörtlü elde etmiş oluyoruz.



Şekil 3.13 Fa diyez dörtlü aralığı

Si sesinden inici olarak tam dörtlü elde etmemiz için birinci ve dördüncü notanın donanımının aynı olması durumunda tam dörtlü aralığını elde edemiyoruz.



Dördüncü notayı yarım ses tizleştirerek iki tam, bir yarım aralık elde etmiş oluyoruz.



Şekil 3.14 Si inici dörtlü aralığı

Si bemol sesinden inici olarak tam dörtlü elde etmemiz için birinci ve dördüncü notanın donanımının aynı olması durumunda tam dörtlü aralığını elde edemiyoruz.

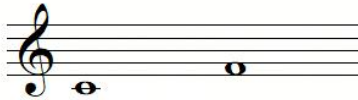


Dördüncü notayı yarım ses tizleştirerek iki tam, bir yarım aralık elde etmiş oluyoruz.



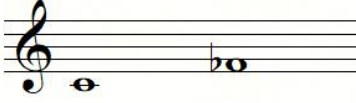
Şekil 3.15 Si bemol inici dörtlü aralığı

Eksik Dörtlü: Çıkıcı eksik dörtlü aralığını bulmak için birinci nota üzerine tam dörtlü bulup dördüncü notayı yarım ses pesleştirmemiz yeterli olacaktır.



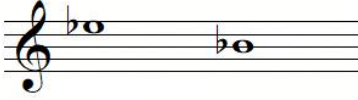
Tam (Dörtlü)

Oluşturduğumuz tam dörtlü aralığının dördüncü sesini yarım ses pesleştiriyoruz.



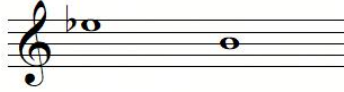
Eksik (Dörtlü)

İnci aralık üzerinden eksik dörtlü oluşturmamız için ilk önce tam dörtlü aralığını elde edip dördüncü sesi yarım ses tizleştirmemiz yeterli olacaktır.



Tam (Dörtlü)

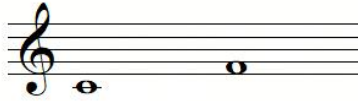
Oluşturduğumuz tam dörtlü aralığı yarım ses tizleştiriyoruz.



Eksik (Dörtlü)

Şekil 3.16 Eksik dörtlü aralığı

Artık Dörtlü: Çıkıcı artık dörtlü aralığını bulmak için birinci nota üzerine tam dörtlü bulup dördüncü notayı yarım ses tizleştirmemiz yeterli olacaktır.



Tam (Dörtlü)

Oluşturduğumuz tam dörtlü aralığının dördüncü sesini yarım ses tizleştiriyoruz.



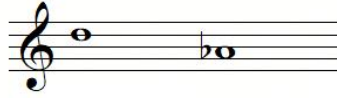
Artık (Dörtlü)

İnici aralık üzerinden artık dörtlü oluşturmamız için ilk önce tam dörtlü aralığını elde edip dördüncü sesi yarım ses pesleştirmemiz yeterli olacaktır.



Tam (Dörtlü)

Oluşturduğumuz tam dörtlü aralığının dördüncü sesini yarım ses pesleştiriyoruz.

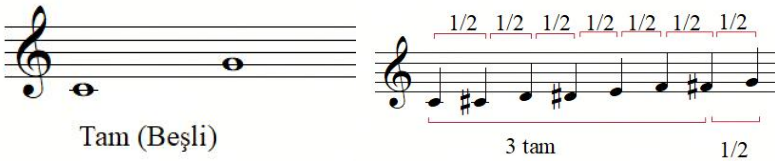


Artık (Dörtlü)

Şekil 3.17 Artık dörtlü aralığı

Beşli Aralık

Tam Beşli: Yedi yarım ses ya da üç tam bir yarım sestem oluşan aralıktır. Tam beşli aralığını oluştururken inici ya da çıkıcı yazılan ilk nota natürelse beşinci nota da natürel, eğer ilk notada bir değiştirici işaret varsa beşinci notada da aynı değiştirici işareti kullanmak suretiyle tam dörtlüyü oluştururuz. Burada istisna olan iki beşli aralık vardır. Fa ve si notaları. Bu notalarda inici ya da çıkıcı olsun yedi yarım ses ya da üç tam bir yarım sesi hesaplayarak bulmak doğru olacaktır.



Tam (Beşli)

Tam (Beşli)

Tam (Beşli)

Tam (Beşli)

Şekil 3.18 Tam beşli aralığı

Dörtlü aralıklarda olduğu gibi beşli aralıklarda da tam beşli aralığını oluşturmak için birinci nota natürelse ya da herhangi bir değiştirici işaret varsa beşinci notanın da aynı durumda olması gerekli olduğunu istisna olarak fa ve si aralığına dikkat etmemiz gerekmektedir. Şimdi fa, si aralığı üzerine kurulan tam beşli aralık durumuna bir bakalım.

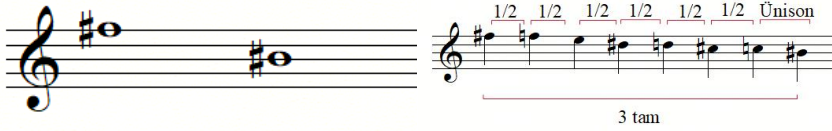
Fa notası üzerine İnci olarak kurulan tam beşli aralığında birinci ve beşinci notanın donanımının aynı olması durumunda tam beşli aralığı elde edilemiyor. Üç tam, bir yarım aralık yerine üç tam aralık yani Eksik beşli elde etmiş oluyoruz.

Beşinci notayı yarım ses pesleştirerek üç tam, bir yarım aralık yani tam beşli elde etmiş oluyoruz.

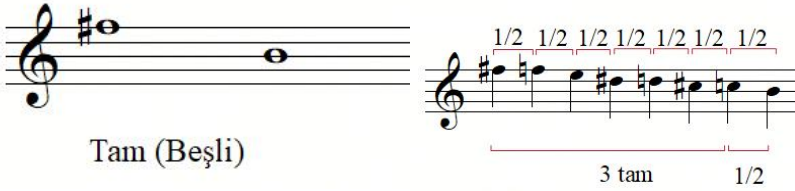


Şekil 3.19 Fa iniçi beşli aralığı

Fa diyez notası üzerine iniçi olarak kurulan tam beşli aralığında birinci ve beşinci notanın donanımının aynı olması durumunda tam beşli aralığı elde edilemiyor. Üç tam, bir yarım aralık yerine üç tam aralık yani artık dörtlü elde etmiş oluyoruz.



Beşinci notayı yarım ses pesleştirerek üç tam, bir yarım aralık yani tam beşli elde etmiş oluyoruz.

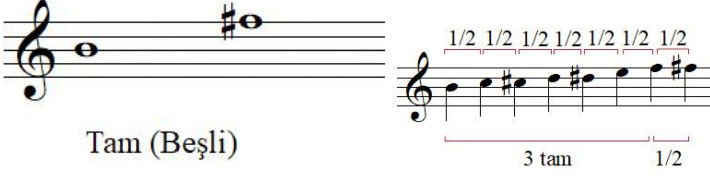


Şekil 3.20 Fa diyez iniçi beşli aralığı

Si notası üzerine çıkıcı olarak kurulan tam beşli aralığında birinci ve beşinci notanın donanımının aynı olması durumunda tam beşli aralığı elde edilemiyor. Üç tam, bir yarım aralık yerine üç tam aralık yani eksik beşli elde etmiş oluyoruz.



Beşinci notayı yarım ses tizleştirerek üç tam, bir yarım aralık yani tam beşli elde etmiş oluyoruz.



Tam (Beşli)

Şekil 3.21 Si çıkıcı beşli aralığı

Si bemol notası üzerine çıkıcı olarak kurulan tam beşli aralığında birinci ve beşinci notanın donanımının aynı olması durumunda tam beşli aralığı elde edilemiyor. Üç tam, bir yarım aralık yerine üç tam aralık yani eksik beşli elde etmiş oluyoruz.



Beşinci notayı yarım ses tizleştirerek üç tam, bir yarım aralık yani tam beşli elde etmiş oluyoruz.



Tam (Beşli)

Şekil 3.22 Si bemol çıkıcı beşli aralığı

Altılı Aralık

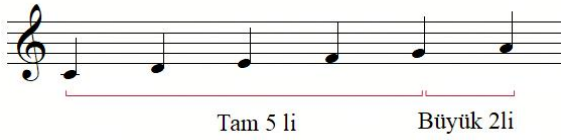
Küçük ve büyük altılı aralığını bulabilmek için tam beşli aralığından faydalanmamız gerekmektedir.

Küçük Altılı: Bu aralığı elde edebilmemiz için öncelikle ilk ses üzerine bir tam beşli oluşturarak beşinci notanın çıkıcıysa üstüne iniciyse altına küçük ikili oluşturmamız yeterli olacaktır.



Şekil 3.23 Küçük altılı aralığı

Büyük Altılı: Büyük altılı aralığı elde edebilmemiz için öncelikle ilk ses üzerine bir tam beşli oluşturarak beşinci notanın çıkıcıysa üstüne iniciyse altına büyük ikili oluşturmamız yeterli olacaktır.



Şekil 3.24 Büyük altılı aralığı

Eksik Altılı: Çıkıcı eksik altılı aralığını oluşturmak için tam beşli aralığının beşinci notasından sonra küçük ikili kurup yarım ses pleştirterek eksik altılı aralığı elde edilir.



Altıncı dereceyi yarım ses pesleştirerek eksik altılı aralığını buluruz.



İnci eksik altılı aralığını oluşturmak için tam beşli aralığının beşinci notasından sonra küçük ikili kurup yarım ses tizleştirerek eksik altılı aralığı elde edilir.

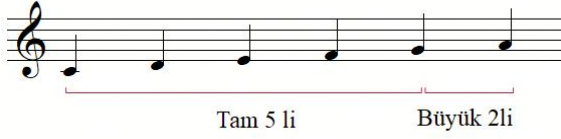


Altıncı dereceyi yarım ses tizleştirerek eksik altılı aralığını buluruz.



Şekil 3.25 Eksik altılı aralığı

Artık Altılı: Çıkıcı artık altılı aralığını oluşturmak için tam beşli aralığının beşinci notasından sonra küçük ikili kurup yarım ses tizleştirerek artık altılı aralığı elde edilir.



Altıncı dereceyi yarım ses tizleştirerek artık altılı aralığını buluruz.



İnci artık altılı aralığını oluşturmak için tam beşli aralığının beşinci notasından sonra küçük ikili kurup yarım ses pesleştirerek artık altılı aralığı elde edilir.



Altıncı dereceyi yarım ses pesleştirerek artık altılı aralığını buluruz.

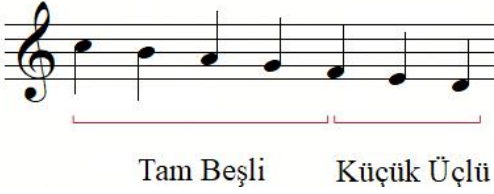


Şekil 3.26 Artık altılı aralığı

Yedili Aralık

Yedili aralığı bulabilmek için küçük yediliyse bir tam beşli aralığı bulduktan sonra tam beşli aralığı üzerine küçük üçlü, büyük yediliyse bir tam beşli üzerine büyük üçlü aralığı kurmamız yeterli olacaktır.

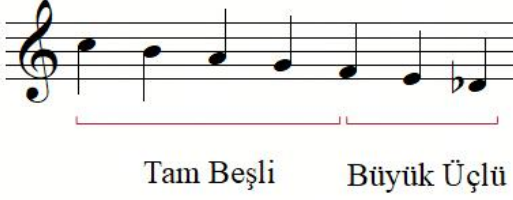
Küçük Yedili: Bu aralığı oluşturabilmemiz için birinci sesin üzerine tam beşli, beşinci notanın çıkıcıysa üstüne iniciyse altına küçük üçlü aralığı kurmamız gerekmektedir.



Şekil 3.27 Küçük yedili aralığı

Büyük Yedili: Bu aralığı oluşturabilmemiz için birinci sesin üzerine tam beşli, beşinci notanın çıkıcıysa üstüne iniciyse altına büyük üçlü aralığı kurmamız gerekmektedir.





Şekil 3.28 Büyük yedili aralığı

Eksik Yedili: Çıkıcı eksik yedili aralığını oluşturmak için tam beşli aralığının beşinci notasından sonra küçük üçlü kurup yarım ses pesleştirerek eksik yedili aralığı elde edilir.



İnici eksik yedili aralığını oluşturmak için tam beşli aralığının beşinci notasından sonra küçük üçlü kurup yarım ses tizleştirerek eksik yedili aralığı elde edilir.



Şekil 3.29 Eksik yedili aralığı

Artık Yedili: Çıkıcı artık yedili aralığını oluşturmak için tam beşli aralığının beşinci notasından sonra büyük üçlü kurup yarım ses tizleştirerek artık yedili aralığı elde edilir.

Tam Beşli Büyük Üçlü

Artık Yedili

İnici artık yedili aralığını oluşturmak için tam beşli aralığının beşinci notasından sonra büyük üçlü kurup yarım ses pesleştirerek artık yedili aralığı elde edilir.

Tam Beşli Büyük Üçlü

Artık Yedili

Şekil 3.30 Artık yedili aralığı

Oktav Aralık: Birinci notadan itibaren sekiz nota yukarı ya da aşağı ilerleyerek aynı sesi tiz ya da peste bulmamıza oktav denir.

Tam Oktav: Birinci notayla sekizinci notanın inici ya da çıkıcı olarak aynı nota olması tam oktav oluşturmamız için yeterli olacaktır.



Şekil 1.35 Tam oktav aralığı

Eksik Oktav: Çıkıcı eksik oktav oluşturmak için tam oktav yazıp üstteki sesi yarım ses pesleştirmemiz yeterli olacaktır.



İnici eksik oktav oluşturmak için tam oktav yazıp alttaki sesi yarım ses tizleştirmemiz yeterli olacaktır.





Şekil 3.31 Eksik oktav aralığı

Artık Oktav: Çıkıcı artık oktav oluşturmak için tam oktav yazıp üstteki sesi yarım ses tizleştirmemiz yeterli olacaktır.



İnici artık oktav oluşturmak için tam oktav yazıp alttaki sesi yarım ses pesleştirmemiz yeterli olacaktır.



Şekil 3.32 Artık oktav aralığı

4 Sonuç

Müzikle profesyonel şekilde ilgilenen her seviyedeki müzisyenlerin aralık kavramına hâkim olması gerekmektedir. Böylece müzikle ilgilenen kişinin armoni, kontrpuan, solfej, dikte gibi derslerde başarısız olmasının önü kapanacaktır. Aralık kavramında pratik bir yol olarak düşünülen bu çalışma yoluyla yarım ve tam aralıklar konusu kavranarak pratik şekilde dördü ve beşli aralık bulma yolu öğrenildikten sonra her türlü aralığı bulabilme kolaylığına erişebilmesi amaçlanmaktadır.

Çeşitli kaynaklarda aralıklar konusunun farklı yollarla anlatılması ve bu yolların genel olarak pratik yöntemlerle anlatılmamış olması sebebiyle bu konuyu öğrenmeye çalışanlar üzerinde öğrenme zorluğu oluşturmaktadır. Aralıklar konusunu pratik yolla öğrenmeyi amaçlayan bu çalışma sayesinde müzik eğitimi alan öğrencinin başarısının artması hedeflenmektedir.

KAYNAKLAR

Cangal, N. (2005). Armoni (3. Basım). Ankara: Arkadas Yayıncılık.

Çelebioğlu, E. (2008). Müzik Kuramı. İstanbul: Bizim Kitaplar Yayıncılık.

Kolçak, O. (2005). Müziği Öğreniyoruz. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Lindley, M. ve Ortgies, I. (2006). Bach-Style Keyboard Tuning. Early Music, 34(4), s. 613-623.

Owen, H. (2000). Music Theory Resource Book. New York: Oxford University Press.

Korsakof, N.R. (2003). Armoni. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Yakın, M. (2015). Müzik Teorisi1. Ankara:Okul Kitapları Sanayi ve Ticaret LTD. ŞTİ



BÖLÜM 11

CHAPTER 11

GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİNDEKİ ÖZYETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ: AKDENİZ BÖLGESİNDEKİ GÜZEL SANATLAR LİSELERİ¹

Tarkan YAZICI², Ceren TURABİK³

1 Bu makale Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Bireysel Ses Eğitimi Dersindeki Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi: Akdeniz Bölgesindeki Güzel Sanatlar Liseleri” Yüksek Lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

2 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, tyazici@mersin.edu.tr, ORCID:0000-0002-7028-7401

3 Yük.Lisans Mezunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, cerenturabik@gmail.com.

1. GİRİŞ

Müzik; duygu, düşünce ve duygu ve düşünceden elde edilen tasarımlarla başka araçlarında katkısı ve gelişip, olgunlaşmasıyla oluşan bir durum, gaye ve metotla belirli bir iyi olan estetik anlayışına göre ilerleyen ve bu sayede gelişen, olgunlaşan ve bir araya gelen seslerle anlatılan güzel duygusu olan bir bütündür (Uçan,1994).

Geçmişten bugüne kadar gelişen, değişim gösteren müzik sosyal ve kültürel gibi birçok alanda da etkisini sürdürmüş ve artık eğitiminde bir dalı ve kolu haline gelmiştir. Sade ve yalın anlatımıyla müziksel eğitim kişiye kendi hayatı ve belirli müziğe dayalı davranışlar kazandırma ve amaçlandırma da büyük bir etken ve öneme sahiptir. Bu sayede kişi kendi yaşantısında ki davranışlar sayesinde ve belirli bir amaç doğrultusunda müzik eğitimi bir oluşum ve olgunlaşma sürecidir (Uçan,1989).

Müzik eğitimi her ne kadar olumlu bir değişim gösterse de kaygı ve öz yeterlilik değişkenleri problem oluşturan bireylerde bu olumsuz bir değişkenlikte gösterebilir.

Kişinin bir problemle karşı karşıya kaldığında, çözüme yönelik gayret göstermesi sorunu anlamak için çaba harcaması ve öğrenme gerçekleşene kadar vazgeçmemesi, ben bunun üstesinden gelebilirim diyerek pes etmemesi olarak düşünülebilir. Kuzgun'un (2000, s. 52) tanımlamasına göre kişinin yapılan bir işin başarılıyla bir sonuç vereceğine inanması o kişinin bunu bir dürtü olarak görmesi sonucunda o işin gerçekten de başarılı olmasını sağlamaktadır.

Öz yeterlilik kavramı hem öğrenci hem öğretmen için eğitim sürecinde yüksek olması gereken bir kavram ve olgudur. Öz yeterlilik düzeyine bağlı olarak öğrencilerin öğrenme faaliyetleri daha kalıcı ve daha aktif olur. Yetenek, bilgi ve becerilerini karşı tarafa yani öğrencilere başarılı bir şekilde aktarmada öğretmenlerinde öz yeterlilik düzeyleri ve öz yeterliliğe olan inançları önemlidir. Öz yeterlilik düzeyi fazla olan öğretmen ve öğrenci de, eğitim öğretimin daha kalıcı ve verimli olmasına yardımcı olacaktır. Öğretmenlik mesleğinde bireyler gelişmeye ve kendini yetiştirmeye açık olmalıdır. Dünyada artan büyük ve köklü değişikliklere ayak uydurup öğrencileri de bu yeniliğe ve gelişime açık şekilde yetiştirmelidir (Başaran, 2010).

Müziğin eğitimsel işlevleri ekonomik, sosyo-kültürel, bireysel, toplumsal alanda işlevlerinin tutarlı, sağlıklı, düzenli, etkili ve yararlı bir biçimde gerçekleşmesine ve gelişimine katkı sağlayan müziksel öğrenme ve öğretim tekniklerini planlama, örgütleme ve bunlara yönelik işleyiş ve yapıları kapsar. Müzik temel olarak eğitici ve öğretici özelliklere sahiptir. İnsanlar müzik ile olan bağlantısının kapsamına, yönüne, biçimine ve de-

recesine göre müzikten bir şey kazanır, bir şey alır ve bir şey edinir. İnsan yaşamında bulunan müziğin tüm işlevi, işin içine müzik eğitimi girdiği zaman şekillenir ve gelişim gösterir. Bu yüzden müzikle ilgilenen ve müziğin içinde olan herkes müziğin öğretimsel ve eğitimsel alanıyla da ilgilidir (Çilden, 2006).

Müzik eğitimi çocuğun kendine olan inancında ve öz yeterliliğinde büyük rol oynar. Topluluk içerisinde sorumluluk alma, grup bilinciyle birlikte müzik yapma ve başarıyı yaşama duygusu farklı alanlarda da çocuğun başarılı olabileceğine olan inancını geliştirir. Öz yeterlilik algısının temelini bu durum oluşturur. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin çalma, söyleme ve grupla birlikte müzik yapmaya olan inancı daha yüksektir ve bu öğrenciler daha başarılıdır (Afacan, 2010).

Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirme süreçleri yapılan düzenlemelerle güzel sanatlar liselerinden alınan eğitimle başlamaktadır. Bunların ilki 1989 yılında İstanbul'da kurulan güzel sanatlar liselerinin eğitimini veren üniversitelerin ihtiyacını karşılamak için deneyimli, sanat dalında kendini geliştirmiş bireylerin topluma aşılınması konusunda büyük desteği olmuş kurumlardır (Çilden, 2006, s. 1-7).

Öz yeterlilik inancı ve öz yeterlilik algısı kişide olumlu ya da olumsuz, başarılı ya da başarısızlık düzeylerini belirlemede büyük bir etken ve öneme sahiptir. Müzik eğitiminin içerisinde yer alan bireysel ses eğitimi dersinde de öz yeterlilik inancı ve öz yeterlilik algısı düzeyinin yüksek ya da düşük olması bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda öz yeterliliğin bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencilerin başarılarını etkilediği bir faktör olduğu düşünüldüğü ve buna istinaden bu araştırmada problem durumlarının açığa çıkması hedeflenmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Akdeniz Bölgesindeki 5 Güzel Sanatlar Liselerindeki müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algılarının düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bireysel ses eğitimi dersi olan öğrencilerin bu derse yönelik öz yeterlilik algılarını tespit etmek ve olumsuz durumlara karşı çözüm önerisi getirmektir. Yapılan araştırma ve literatür taramalarından sonra çeşitli disiplinlerde öz yeterlilik alanıyla ilgili kapsamlı çalışmalara rastlanmıştır. Müzik eğitimi alanında da öz yeterlilik ölçekleri ve algıları incelenerek çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

1. 2. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Problem durumundan yola çıkılarak araştırmanın problem cümlesi:

Akdeniz Bölgesindeki Güzel Sanatlar Liselerindeki müzik bölümü

öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algıları; cinsiyet, okudukları okul, sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

- Öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algıları ne tür bir dağılım gösterir ve bu dağılımlar ne düzeydedir?
- Öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algıları dinledikleri müzik türü, çaldığı ana çalgı, müzik etkinliklerine katılması, ailede müzikle ilgilenen birinin olması arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısı cinsiyet, okul, sınıf, kaldığı yer, aile aylık gelir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Bireysel ses eğitimi dersinin içeriği ve öz yeterlilik algılarının incelenmesiyle ilgili daha az kapsamlı çalışmalar olduğu için ülkemizde de bireysel ses eğitimi dersi ve ders içeriği ile ilgili yeni bilimsel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışma bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısına ve bununla beraber gelişen olumsuzluklara çözüm üretmekte yarar sağlayacağı için önem taşımaktadır.

2. ÖZ YETERLİLİK

Kişinin bir problemle karşı karşıya kaldığında, çözüme yönelik gayret göstermesi sorunu anlamak için çaba harcaması ve öğrenme gerçekleşene kadar vazgeçmemesi, ben bunun üstesinden gelebilirim diyerek pes etmemesi olarak düşünülebilir. Kuzgun'un (2003, s.52) tanımlamasına göre kişinin yapılan bir işin başarılıyla bir sonuç vereceğine inanması o kişinin bunu bir dürtü olarak görmesi sonucunda o işin gerçekten de başarılı olmasını sağlamaktadır.

Öz yeterlilik kavramı ve öz yeterlilik inancının kişinin ruh halinin de önemli bir yeri vardır. Bir işi yapabilmeye olan inancı azaldığında kişi umutsuzluğa kapılır ve öz yeterlilik inancı azalır. Kişi bir işi gerçekleştirmediğinde kendine inanma konusunda eksikse yetenekleri ve davranışları olumsuz etkilenir ve bu sebeple belirli korkular ortaya çıkar. Bütün bunları ele aldığımızda kişinin kendine olan öz yeterlilik inancı ne kadar düşükse yapacağı işin sonucunun da olumsuz olacağı bir o kadar açıktır.

Öğrenme tanımını Bandura zihinsel eylem içerisinde edinilen bilgilerin tümü olarak yorumlamıştır. Bunla beraber bireyin sergilediği tutumları ve fikirlerini kendi çevresinden edindiği tüm bilgilerle harmanlamaktadır (Kaya, 2017).

Bandura'nın sosyo-bilişsel kuramının temelinden biri olan öz yeterlilik kavramı ortaya çıkmıştır. Sosyo-bilişsel kurama göre kişilerin eyleme geçirdikleri arka planda da içgüdüsel olarak meydana getirdikleri öz yeterlilik tutumları vardır. Artmakta olan azim ve netliklerini daha da geliştirerek performanslarını üst seviyede tutmalarını sağlar (Bandura, 1977).

Öz yeterlilik kavramından meydana gelen öz yeterlilik inancı bireylerin davranış ve motivasyonlarının artmasında önemli bir yere sahip olmakla beraber bireyin kendi hayatlarına yön verecek davranışları da etkiler.

Öz yeterlilik kavramı bireyin geleceğe yönelik tutumları yönlendirmek için gereksinim duyduğu eylem şekillerini planlayarak ve uygulayarak kendilerine olan inancı ifade eder (Bandura, 1977).

Bandura'ya göre (1977) öz yeterlilik 3 kavramda incelenmiştir. Bunlar, bir işe karşı duyulan istek, o işi düzgün yapabilmek için girilen gayret ve düşünceyi özele indirgememek.

Bandura (1977) öz yeterlilik kavramını bilişsel, duygusal ve denetim süreçleri olarak ele almıştır.

- **Bilişsel süreç:** Öz yeterliliği yüksek olan kişinin belirlediği hedefler doğrultusunda sahip olduğu yetenekle beraber yapmak istediği, belirlediği hedefi ne kadar zor olursa olsun çok çaba gösterme eğiliminin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir (Bandura, 1977).

- **Duygusal süreç:** Kişilerin sahip olduğu yeteneklerine olan inancı sadece kendilerine inanmalarını değil olmayacağına inandıkları durumlarda yaşanan stresi ve duygusal durumlarını da etkiler. Oluşabilecek risklerin üstesinden gelebilecek olan inançları oluşursa stresi de o derece azaltırlar (Bandura, 1977).

- **Denetim süreci:** Kişinin hayatında gerçekleşen olayların doğrudan nedenlerine ilişkin idrak etme sürecidir. Bilişsel, duygusal süreçlerini tamamlayan bir insanın iç denetim süreci daha çabuk gerçekleşir ve bu doğrultuda öz yeterliliği yüksek bir insana dönüşür.

- **Sosyal öğrenme süreci;** davranışsal ve bilişsel sürecin özelliklerini kapsamakla beraber bireysel özellikleri de kapsayarak davranışsal ve bilişsel sürece farklı boyutlar kazandırır. Buna göre yalnızca dışarıdan gelen faktörlerden değil içsel faktörlerden de etkilenip ona göre şekilleniriz.

Bandura (1977) Sosyal Öğrenme Kuramını altı temel ilkeye bağlamıştır.

- **Karşılıklı Belirleyicilik;** Kişinin çevresi ve davranışları, kişinin daha sonraki davranışlarını da etkiler. Bu bağlamda da davranış ve çevre arasında bir bağ vardır. Çünkü Bandura'ya göre çevre davranışı davranış ise çevreyi değiştirebilir.

- **Sembolleştirme Kapasitesi;** İnsanlar dünya ile etkileşiminden çok zihinsel temsilcileri ile etkileşim kurarlar. Dünya sadece insanlar için birer semboldür. Bunun sebebi zihinsel temsilcilerin insanların dünyayı sembolik olarak gösterdiğini savunmalarıdır. Bunun daha kapsamlı açıklaması ise insanların düşünebilme ve konuşabilme gibi becerilerine sahip olmasıdır. Bu beceriler sayesinde geçmişi zihninde tutabilmekte ve geleceği de ön görebilmektedir. Geleceğe dair olası davranışlar zihinde belirli bir sembole oturtularak test edilir, merak uyandırır ve olası durumu beklenilir. Geçmiş ve geleceği sembolleştiren durum aynı zamanda zihinsel temsilci olan düşünceler, ileriki zamanlardaki davranışı etkileyen ve onlara neden olan ürünlerdir (Bandura, 1977).

- **Öngörü Kapasitesi;** Sosyal öğrenme kuramı zihinde oluşturulan sembolleri kullanmanın diğer yanında geleceğe dair planlar oluşturmayı da zorunda kılar. Davranış faaliyetlerinden önce düşünce geldiğinden insanlar ileriye dair fikir sahibi olmalıdırlar.

- **Dolaylı Öğrenme Kapasitesi;** Çoğunlukla çocuklar, bir başkasının yapmış olduğu davranışları ve davranışlardan çıkacak sonuç veya sorunları izleyerek öğrenir ve farkına varırlar. Bir başkasının deneyimlerinden elde edilen sonuçları izleyerek fazla birçok şey öğrenilebilir. Bu öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenme kuramında önemli bir maddedir.

- **Ön Düzenleme Kapasitesi:** Sosyal bilişsel kuramın en önemli ilkelere olan Ön Düzenleme Kapasitesi kişinin bireysel davranışlarını kontrol altına alabilme gücüne sahip olmakla beraber gösterilen davranışların sıklıkla içedönük oluşan standartlarına dayalı olmasıdır.

- **Öz Yargılama Kapasitesi:** Sosyal öğrenme kuramının diğerlerine göre en önemli sayılabilecek ilkelerinden olan Öz Yargılama Kapasitesi kişilerin kendileri ile ilgili yargıya sahip olma, düşünme ve kişiliklerini yansıtmaya durumuna sahip olmalarıdır.

Öz yeterlilik kavramı sıklıkla güç, düzey ve genellenebilirlik olarak incelenir.

- **Öz yeterlilik gücü:** Kişinin kolay olmayan durumlar karşısında ne derece inanç gösterdiği ile ilgilidir. Bu sınavdan ne kadar başarılı olacağım? Sınavımı geçeceğime ne kadar inanıyorum?

- **Öz yeterlilik düzeyi:** Kişinin uyguladığı ve ya yaptığı bir işte karşı karşıya kalacağı durumun zor,orta, kolay olma düzeyi ile ilgilidir. Gireceğim sınav ne kadar zor? Derslerim kolay olacak mı?

- **Öz yeterlilik genellenebilirliği:** Öğrendiğim şeyler hayatımda ve ya uygulayacağım işte ne derece işime yarayacak (Arseven, 2016)?

Kişinin içindeki öz yeterlilik durumu ne kadar güçlüyse ve kuvvetliyse o kadar çok çaba ve başarı gelir fakat kişinin içindeki öz yeterlilik durumu ve hissi ne kadar yerinde değilse hiç bir başarı ve çaba görülmez. Hiçbir çabalarının olmamasıyla da beraber dar bir bakış açısına da sahip olurlar.

Bireyin öz yeterlilik algıları genel olarak aşağıda belirtilen bilgilerden etkilenir.

- Bireyin direkt gerçekleştirdiği ve başarılı ya da başarısızlıkla sonuçlanan etkinliklerden elde ettiği bilgiler
- Bireyin herkesin yaptığı işi başaracağım ya da başaramayacağım ile ilgili yargısı
- Bireyin başaracağım ya da başaramayacağım ile ilgili yargısına öğütler ile teşvik etmek
- Bireyin başarı ya da başarısızlıkla ilgili bir beklentisinin olması

Bandura (1977) öz yeterliliğin davranışı etkilediği 5 ana maddede incelemiştir.

- **Seçme davranış:** Kişinin öz yeterliliğe olan inancı davranışını da etkiler. Kişi yetersiz hissettiği seçme davranışında kendini geliştireceği bir alan olsa bile o alanda başarısız olma ve ya çalışmama olasılığını arttırabilir.

- **Motivasyon:** Kişi kendini geliştirebildiği bir alanda öz yeterliliğine olan inancı yüksek ise daha fazla çaba sarf eder ve öz yeterlilik inancı düşük olan bir insana göre motivasyonunu daha yüksek tutup o alanda başarılı olasılığını arttırabilir.

- **Azim:** Öz yeterliliği yüksek olan kişiler zorlukların ve bunun sonucunda oluşan olumsuzlukların üstesinden, pes etmeden ve yılmadan gelir her ne olursa olsun yapacakları işte başarılı olacaklarına inançları tamdır.

- **Kolaylaştırıcı düşünce kalıpları:** Öz yeterlilik inancı yüksek olan kişiler bir çalışmaya ya da bir işe başlayacakları zaman “ Başlayacağım bu işte başarılı olacağım ve başarılı olmak için çok çaba sarf edeceğim” gibi cümlelerle kendilerini buna inandırırılar. Fakat öz yeterlilikleri düşük olan kişiler de bu tam tersidir. Kendilerine inanmazlar ve kendilerinin bu işi yapamayacağına inandırırılar. Öz yeterlilikleri yüksek olan kişiler kendileri için kolaylaştırıcı düşünce kalıplarını oluşturur ve daha başarılı olma yönünde ilerler.

- **Stres ve depresyonla başa çıkabilme:** Öz yeterlilik inancı düşük olan kişilerin öz yeterlilik inançları yüksek olan kişilere göre depresyon ve

stresle karşılaşmaları daha olasıdır çünkü yapacakları işte başarısız olacaklarına inandıkları için bu onların kaygı düzeylerini artırır ve stresle başa çıkamamalarını sağlar.

Tablo 1. *Beş ana davranışın öz yeterlilik üstündeki etkileri*

<i>Öz Yeterlik İnançlarının Bireyin Davranışlarına Olan Etkileri</i>	Yüksek Öz Yeterlik	Düşük Öz Yeterlik
Davranışlar		
Seçme davranışı	Kariyer hayatlarını değiştirecek gelişmeler için oluşması gereken seçenekleri tercih ederler.	Kariyer hayatlarını değiştirip geliştirecek seçenekler olsa dahi onları tercih etmezler.
Motivasyon	İşte ve ya sorumlulukta olması gereken motivasyonları fazladır.	İşte veya sorumlulukta olması gereken motivasyonları azdır.
Azim	Herhangi bir olumsuzluk karşısında azimlerini düşürmezler.	Eğer bir olumsuzluk oluştuysa yürüttükleri veya yürütecek işleri bırakırlar.
Düşünce Kalıpları	Bu işi ben yapabilirim diyerek kendilerine olan inançlarını pekiştirirler.	Ben bu işi nasıl yapacağım, kesin başarısız olacağım cümleleri ile kendilerine olan inançsızlıklarını pekiştirirler.
Stres ve depresyonla başa çıkabilme	Aldıkları iş ya da aldıkları görevlerdeki strese bağlı olan durumların altından kolayca kalkar ve depresyona girme durumları düşük hale gelir.	Aldıkları iş ya da görevlerde ki strese bağlı olan durumların altından kalkamazlar ve depresyonla baş edemeyebilirler.

Bireyin tutum sahibi olduğu şeye ilişkin düşünceleri, itimatı ve inancı bilişsel öge olarak tanımlanır. Tutum sahibiyle ilgili elde edilen yöntemler, duyguları ve davranışları birçok yönden etkiler. Bu sayede bilişsel öge merdivenin ilk basamağı sayılabilir. Duyuşsal ögesi daha ön planda olan davranışın değişmesi diğerlerine göre daha zordur. Devinişsel öge ise kişinin duyguları ve düşünceleri istikametinde bir davranış nesnesine eğilimini ifade etmektedir. Bir birey bir nesneye ve ya bir duruma daha olumlu bir davranış geliştirirse, o nesneye karşı daha yatkın, daha anlamaya ve geliştirmeye eğilimli olur. Bir birey bir nesneye veya duruma karşı olumsuz bir davranış içindeyse de ondan uzaklaşır, o durumu eleştirmeye açık olur ve ona zarar verme eğilimi bile taşıyabilir. Her zaman her birey duygulara ve düşüncelere göre davranış göstermese de, her birey düşüncelere ve duygulara göre davranış gösterme eğilimine yatkındır (Ekici,2012).

Öz yeterlilik kavramı birçok farklı anlamada ele alınmaktadır. Bunlar yazma öz yeterliliği, genel öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik ve öğretmen öz yeterliliğidir. Genel öz yeterlilik bireyin her olayda karşı karşıya gelebileceği birçok psikolojik olayın üstesinden gelme ve duygu durumla-

rını değiştirip dönüştürmesine olağan sağlamaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrencinin başarısını; öğretmen öz yeterliliği, okulun yeterliliği, öğrencinin kendi öz yeterliliği olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenin eğitimsel tutumları ve yetkinliğinin öğrenciye eğitim açısından kazandırdığı birçok durum ve davranış vardır. Yapılan araştırmalar daha önce sergilenen başarıların hangi durumda olursa olsun öz yeterlilik algısı fazla olan öğrencilerin derse ilişkin tutum ve davranışlarına daha fazla olduğunu zorlu koşullar ile baş etme konusunda daha başarılı olduğunu, kötümser olmayan, kaygı düzeyinin az olduğu akademik bağlamda da daha yüksek başarı sergiledikleri görülmektedir. Başarı motivasyonu yüksek olan öğrenciler biliş ve üst bilişsel yöntemleri daha aktif uygulamaktadır.

Öğrenim gerçekleştiren bireylerin öz yeterlilik süreçlerinde öğretmenlerin görevi konuya ilişkin araştırma sonuçlarına göre kişisel tecrübe ve başarıların türlerine cevap verebilme becerisi ile eğitim yöntemleri ve öğretim planlamalarına olan ince tutum öz yeterliliğin temel yapı taşlarıdır.

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde büyük rolü olan öz yeterlilik gelişimlerinde geri dönüt vermesi adına kullanılan eğitimsel yöntemler ve uygulamalar vardır. Bunlar;

- **Hedef belirleme:** Öğrencilerin derste ulaşılması istenen hedeflere öğretmenlerin ulaştırma gayesi içinde olması gerekmektedir. Öğretmenler hedefe yönelik geri bildirim vermek durumundadır. Derse olan motivasyonlarını arttırarak bazı görevleri daha sonra eyleme geçirmelerini engelleyerek öğrencilerinin hemen ardından eyleme geçirebilecekleri yakınsal hedefler belirlemelidirler.

- **Strateji Eğitimi:** Öğrencilerin ders içerisindeki aktifliğini yükseltmek gayesiyle öğretmenler, çeşitli yöntemlerden faydalanarak öğrencinin başarısını artırıp öğrenmesini sağlamak adına bazı öğretim programlarını geliştirip uygulayabilirler. Strateji eğitimi öğrencilerin başarı yolunda daha sorgulayıcı, sistemli ve planlı olmalarına katkı sağlar.

- **Modelleme:** Öğretmenlerin öğrencilerin başarısını arttırmak için geliştirdikleri program ve strateji eğitiminin tekniklerini modelleyerek uyguladılar. Araştırma bazında tecrübesi az olan öğrencilere ya da sunulan modele kendi yakın hisseden öğrencilere uygulandığında daha yararlı olmaktadır.

- **Geri Bildirim:** Öğretmenler öğrencilerin başarılarını arttırıp kendilerine olan öz yeterliliklerini daha üst bilişsel becerilere vurgu yapmak adına belirledikleri hedef, strateji ve modellemelerin sonucunda geri bil-

dirim vermelidirler. Öğrencilerin farklı disiplinlerle olan uygulamalar içerisinde ki tutumlarına geri bildirim vermelidir. Aynı zamanda bu disiplinlerde kendilerine değerlendirme fırsatı verilmelidir. Bu bağlamda pek çok geri bildirim çeşitlerinden faydalanılmaktadır (Arseven, 2016).

Yukarıdaki açıklamaya örnek olarak aşağıdaki Tablo 2’de Öz yeterlilik seviyeleri yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri

Öz yeterliliği yüksek olan bireyin özellikleri
1-Zor ve karışık durumların üstesinden gelirler
2-Oluşan problemlerden problemleri çözerek kurtulurlar.
3-İş ve görevlerinde sabırlıdırlar.
4-Verilen göreve veya yapacakları işlere başlarken öz güvenleri yüksektir.
5-Derslerde kendilerine olan güvenden kaynaklı başarılı olurlar.
6-İş hayatlarında ve mesleklerinde başarılı olurlar.

Tablo 3. Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi

Yüksek Öz Yeterlik Düzeyine Sahip Olan Öğretmen Adayı	Düşük Öz Yeterlik Düzeyine Sahip Olan Öğretmen Adayı
Uygulamaları gereken akademik görevlerin üstesinden gelirler.	Uygulamaları gereken akademik görevlerde başarılı olmayacaklarını düşündükleri için bu görevleri almaktan kaçınırlar (Schunk, 1991).
Görevlerde başarılı olmak için belirli stratejiler uygularlar(Pintrich ve Groot, 1990).	Uygulamaları gereken akademik görevlerde başarılı olmayacaklarını düşündükleri için belirli strateji uygulamaktan da kaçınırlar.
Akademik görevleri yerine getirmek ve bu görevleri bitirmek için daha fazla çaba gösterirler (Pintrich ve Groot, 1990).	Akademik görevlerde başarılı olmayacaklarına inandıkları için görevi yerine getirme ve işi sonlandırmak için çaba göstermezler.
Verilen görevin işleyişine ve içeriğine sahip olmak için zaman ve çaba harcarlar(Peterson vd., 1982).	Verilen görevin işleyişine ve içeriğine sahip olmak için zaman ve çaba harcamazlar.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öz yeterliliklerine olan inançları sınıf içi etkinliklerini, sınıf dışı etkinliklerini, akademik başarılarını, mesleğe karşı inançlarını ve tutumlarını, bireysel davranışlarını, öğrencilere karşı davranışlarını etkilediği izlenmektedir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırma, Güzel sanatlar liselerinde bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının incelenmesine yönelik bir çalışmadır. Mersin, Adana, Antalya, Hatay, Osmaniye illerinde olan güzel sanatlar liselerindeki müzik bölümü öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu araştırma, nicel verilere bağlı betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar bir olayı veya bir durumu aydınlatan ve belirli kurallar ve stratejiler uygulayarak standart ve strateji ile uygulanan bu olayların arasındaki ilişkiyi aydınlatarak sonucunda değerlendirme yapılması sağlanan bir modeldir.

Bu araştırmada yöntem olarak tarama (survey) modeli tercih edilip uygulanmıştır. Betimsel araştırma yöntemine uygun olan tarama modeli ile ilk öncelikle sistem ve stratejiler belirlenmiş sonrasında uygun bir biçimde uygulanmıştır.

Doğu Akdeniz bölgesinde yer alan güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören ve bireysel çalgı dersi alan 1-2-3-4. sınıf müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanan bu çalışmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Bahsedilen değişkenler; “sınıf, cinsiyet ve çalgı türü” olarak belirlenmiştir.

Tarama modeli, bir konuda, olayda veya çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, genel yargılara varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama ve düzenlemelerdir. Tarama modeli ile var olan durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2011, s. 109).

3. 2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Akdeniz bölgesinde güzel sanatlar liselerinde okuyan ve bireysel ses eğitimi dersi alan 217 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini ise Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi, Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesi, Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi, Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesinde okuyan 217 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemeye ait demografik bilgiler tablo halinde 3.1’de gösterilmiştir.

Evreni; N=450’dir. Örneklemi ise %95 güven seviyesi ve %4.79 hata payı ile 217 kişi olarak hesaplanmış ve evrenin örneklemini temsil ettiği görülmüştür.

Tablo 4. Araştırma örneklemine dair demografik bilgiler

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	139	64,1
	Erkek	78	35,9
Okul	Mersin Nevit Kodallı GSL	66	30,4
	Antalya Ticaret ve Sanayi Odası GSL	31	14,3
	Osmaniye Abdurrahman Keskiner GSL	35	16,1
	Hatay Bedii Sabuncu GSL	40	18,4
	Adana Çukurova GSL	45	20,7
Sınıf	10. sınıf	99	45,6
	11. sınıf	52	24,0
	12. sınıf	66	30,4
Öğrencinin aylık geliri	2000TL altı	53	24,4
	2000TL ve üstü	164	75,6
Kaldığı yer	Aile-akraba evi	160	73,7
	Okul pansiyonu	57	26,3
Anne öğrenim durumu	İlkokul	43	19,8
	Ortaokul	46	21,2
	Lise	128	59,0
Baba öğrenim durumu	İlkokul	36	16,6
	Ortaokul	39	18,0
	Lise	142	65,4

Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 217 güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencisinin %64,1’i kadın, %35,9’u erkektir. Katılımcıların %30,4’ü Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesinde, %14,3’ü Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesinde, %16,1’i Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesinde, %18,4’ü Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesinde, %20,7’si Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmektedir.

Katılımcıların %45,6’sı 10. sınıfta, %24’ü 11. sınıfta, %30,4’ü 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların %10,6’sının aylık geliri 2000TL altı, %75,6’sının aylık geliri 2000TL ve üstüdür. Katılımcıların %73,7’si aile-akraba evinde, %26,3’ü okul pansiyonunda kalmaktadır. Katılımcıların %19,8’inin anne öğrenimi ilkokul düzeyinde, %21,2’sinin ortaokul, %59’unun anne öğrenimi lise ve üstü düzeydedir. Katılımcıların %16,6’sının baba öğrenimi ilkokul düzeyinde, %18’inin ortaokul, %65,4’ünün baba öğrenimi lise ve üstü düzeydedir.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin cinsiyet, okul, sınıf

düzeyi, öğrencinin aylık geliri, anne ve baba öğrenim durumu, kaldığı yer bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin müzik etkinliklerine katılma durumu, ana çalgısı, dinlediği müzik türü, ailesinde müzikle ilgilenen birey olması durumu bilgilerinden oluşan müzikle ilgilenme bilgi formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlik algılarını değerlendirmek amacıyla Koçer (2020) tarafından geliştirilen “Bireysel Ses Eğitimi Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” yer almaktadır. Ölçekte beşli likert tipinde (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum) 25 madde yer almaktadır. Tek boyuttan oluşan ölçekte olumsuz öz yeterlik ifade eden 14 madde (m4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 24) ters kodlanarak madde puanlarının toplamının madde sayısına bölünmesiyle (1-5 arasında) elde edilen yüksek puan müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte 1-1,79 arasında elde edilen puanı “çok düşük” düzeyde öz yeterlik algısı, 1,80-2,59 arası “düşük”, 2,60-3,39 arası “orta”, 3,40-4,19 “yüksek”, 4,20-5,00 arası “çok yüksek” düzeyde öz yeterlik algısını ifade etmektedir. Bu çalışmada formun Cronbach Alpha katsayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarına ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri betimsel istatistik tablosunda gösterilmiştir. Ölçek puanlarının normallik sınavında çarpıklık katsayısı (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanların uygun dönüşümleri yapılarak (karekök, logaritmik, ters dönüşüm) parametrik testler kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin toplam puanının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden cinsiyet, öğrencinin aylık geliri, kaldığı yer, müzik etkinliklerine katılma durumu, ailede müzikle ilgilenen birey değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; öğrenim gördüğü okul, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, öğrencinin ana çalgısı, dinlediği müzik türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla

ikili karşılaştırmalarda LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak kabuledilmiştir.

3. 5. Özyeterlilik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Çalışmalarda kullanılan ölçeklerde bulunması zorunlu olan en önemli ve en gerekli özellik güvenirlidir. Güvenirlik farklı kişilere tekrardan uygulandığında eşdeğer veya aynı sonuçları vermesi beklenir. Bu doğrultuda güvenirlik analizi içsel tutarlılık analizidir ve bu içsel tutarlılık analizini ölçülmesinde kullanılan teknik Cronbach alfa katsayısıdır. Cronbach alfa katsayısının 0 -1 arasında değerler alabileceği ve bu değer kabul edilebilir olması için 0,70 değeri ve üzerinde bir değere sahip olması gerekmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım,2012). Bu çalışmada uygulanan özyeterlilik anketine dair hesaplanan Cronbach alfa katsayıları değişkenlere bağlı olan korelasyon katsayıları Tablo 3.2.' de gösterilmiştir

Tablo 5 incelendiğinde, tekrar testte öz yeterlik algısı ölçeğinin hem madde bazında, hem de ölçek madde toplamı bazında güvenirliliği sağladığı ve ölçeğin yüksek derecede güvenilirdiği görülmektedir ($0.80 < \alpha = 0.927 < 1.00$). Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik 5'li Likert tipinde geliştirilen ve geçerliği ve güvenirliliği sağlanan öz yeterlik algısı ölçeği, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tablo 5. Özyeterlilik ölçeği güvenirlik analizi

İfade	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilen madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha
1-Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum.	87,9533	279,885	,650	,902
2-Bireysel Ses Eğitimi dersinde aktif olduğumu düşünürüm	87,8037	284,205	,508	,905
3-Bireysel Ses Eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanırım.	88,2336	277,936	,599	,903
4-Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken zorlanırım.*	88,2804	286,794	,399	,907
5-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım.*	87,5748	283,607	,507	,905

6-Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım.	87,5187	292,044	,366	,907
7-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılayım	87,6402	289,274	,432	,906
8-Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm.*	88,2290	273,079	,609	,902
9-Bireysel Ses Eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır.*	87,6636	277,595	,579	,903
10-Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından korkarım.*	88,2991	271,779	,653	,901
11-Zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*	88,5140	273,246	,640	,902
12-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi düşünürüm.*	88,4159	274,160	,674	,901
13-Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım.*	87,7243	272,792	,681	,901
14-Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım.*	88,4299	278,847	,496	,905
15-Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim.*	88,5607	278,924	,492	,905
16-Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum.	88,2523	280,443	,585	,903
17-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarımla önünde çekinmeden seslendirebilirim	88,2804	279,865	,506	,905
18-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim.	88,2804	290,024	,341	,908
19-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm*	88,3364	278,666	,557	,903
20-Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim.*	87,8318	276,197	,625	,902
21-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm	88,3972	292,006	,273	,909

22-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*	88,4579	284,540	,423	,906
23-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki başarımlı özgüvenimi artırır.	87,3925	287,704	,473	,905
24-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur.*	87,8131	295,139	,164	,912
25-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım.	87,8364	287,170	,439	,906
ÖLÇEK TOPLAM GÜVENİRLİK		0,908		

4. BULGULAR

4. 1. Tanımlayıcı Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. *Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler*

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	139	64,1
	Erkek	78	35,9
Okul	Mersin Nevit Kodallı GSL	66	30,4
	Antalya Ticaret ve Sanayi Odası GSL	31	14,3
	Osmaniye Abdurrahman Keskiner GSL	35	16,1
	Hatay Bedii Sabuncu GSL	40	18,4
	Adana Çukurova GSL	45	20,7
Sınıf	10. sınıf	99	45,6
	11. sınıf	52	24,0
	12. sınıf	66	30,4
Öğrencinin aylık geliri	2000TL altı	53	24,4
	2000TL ve üstü	164	75,6
Kaldığı yer	Aile-akraba evi	160	73,7
	Okul pansiyonu	57	26,3
Anne öğrenim durumu	İlkokul	43	19,8
	Ortaokul	46	21,2
	Lise	128	59,0
Baba öğrenim durumu	İlkokul	36	16,6
	Ortaokul	39	18,0
	Lise	142	65,4

Bu dağılıma göre toplam 217 öğrenciden 139’unun %64,1 oranla kız öğrenci 78’inin %35,9 oranla erkek öğrenci olduğu ve ankete katılan kız öğrencilerin yoğunluğunun erkek öğrencilere göre daha yüksek bir oranda

olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencilerin okul değişkeni dağılımına bakıldığında toplam 217 öğrenciden en çok katılımın sırayla Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi (66 öğrenci %30,4) Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi (45 öğrenci %20,7) Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlara Lisesi (40 öğrenci,%18,4) Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesi (35 öğrenci.%16,1) Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi (31 öğrenci %14,3) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi alan toplam 217 öğrencinin sınıf değişkeni dağılımına bakıldığında 10.sınıf öğrencileri toplam 99 öğrenci (%45,6), 11.sınıflar toplam 25 öğrenci (%24,0) 12.sınıf toplam 66 öğrenci (%30,4) olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan ve bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin ailelerinin aylık gelirleri değişkeni dağılımına bakıldığında 53 öğrencinin(%24,4) aile aylık gelirinin 2000 TL altı olduğu 164 öğrencinin (%75,6) ise ailelerinin aylık gelirinin 2000TL ve üstü olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan ve bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin kaldığı yer değişkeni dağılımına bakıldığında büyük oranda Aile- akraba evinde kaldığı görülmektedir. Aile akraba evinde kalan öğrenci sayısı 160 (%73,7) iken okul pansiyonunu kullanan öğrenci sayısı 57 (%26,3) olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan ve bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin anne öğrenim durumu değişkeni dağılımına bakıldığında 128 öğrencinin (%59,0) annesinin öğrenim durumu lise, 46 öğrencinin(%21,2) annesinin öğrenim durumu ortaokul, 43 öğrencinin (%19,8) annesinin öğrenim durumu ise ilkokul olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan ve bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin baba öğrenim durumu değişkeninin dağılımına bakıldığında 142 öğrencinin (%65,4) baba öğrenim durumu lise, 39 öğrencinin (%18,0) baba öğrenim durumu ortaokul, 36 öğrencinin (%16,6) baba öğrenim durumu ilkokul olarak görülmektedir.

Katılımcıların müzikle ilgilenme durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların müzikle ilgilenme durumlarına göre dağılımı

	Gruplar	n	%
Müzik etkinliklerine katılma durumu	Evet	186	85,7
	Hayır	31	14,3
Ana çalgısı	Keman	52	24,0
	Yan flüt	33	15,2
	Çello	32	14,7
	Bağlama	31	14,3
	Gitar	27	12,4
	Viyola	17	7,8
	Piyano	14	6,5
	Diğer (ud, kanun)	11	5,1
Dinlediği müzik türü	Pop müzik	72	33,2
	Metal/rock/rap	35	16,1
	Klasik müzik	29	13,4
	Arabesk	24	11,1
	Blues/caz	23	10,6
	Türk halk müziği	23	10,6
Ailede müzikle ilgilenen birey	Türk sanat müziği	11	5,1
	Var	104	47,9
	Yok	113	52,1

Araştırmaya katılan 217 güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencisinin %85,7'si müzik etkinliklerine katılmaktadır. Katılımcıların %24'ünün ana çalgısı keman, %15,2'sinin yan flüt, %14,7'sinin çello, %14,3'ünün bağlama, %12,4'ünün gitar, %7,8'inin viyola, %6,5'inin piyano, %5,1'inin ana çalgısı ud ve kanundur. Katılımcıların %33,2'sinin dinlediği müzik türü pop, %16,1'inin metal/rock/rap, %13,4'ünün klasik müzik, %11,1'inin arabesk, %10,6'sının blues/caz, %10,6'sının Türk halk müziği, %5,1'inin dinlediği müzik türü Türk sanat müziğidir. Katılımcıların %47,9'unun ailesinde müzikle ilgilenen birey bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin müzikle ilgilenme durumunda müzik etkinliklerine katılma duruma göre dağılımına bakıldığında Evet, katılıyorum diyen öğrenci sayısının 186 (%85,7) olduğu görülürken Hayır, katılmıyorum diyen öğrenci sayısının 31 (%14,3) olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre müzik etkinliklerine katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere oranla çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin Ana Çalgısı dağılımına bakıldığında Keman çalan öğrenci sayısı 52 (%24,0), Yan Flüt çalan öğrenci sayısı 33 (%15,2), Çello çalan öğrenci sayısı 32 (14,7), Bağlama çalan öğrenci sayısı 31 (%14,3), Gitar çalan öğrenci sayısı 27 (%12,4) Viyola çalan öğrenci sayısı 17 (%7,8), Piyano

çalan öğrenci sayısı 14 (6,5) Diğer (ud, kanun) çalan öğrenci sayısının 11 (%5,1) olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre anket uyguladığımız güzel sanatlar liselerinde en çok tercih edilen enstrümanın keman olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin Dinlediği Müzik Türüne göre dağılımına bakıldığında Pop Müzik dinleyen öğrenci sayısı 72 (%33,2), Metal/Rock/Rap dinleyen öğrenci sayısı 35 (%14,1), Klasik Müzik dinleyen öğrenci sayısı 29 (%13,4), Arabesk müzik dinleyen öğrenci sayısı 24 (%11,1) Blues/Caz dinleyen öğrenci sayısı 23 (%10,6), Türk Halk Müziği dinleyen öğrenci sayısı 23 (%10,6) Türk Sanat Müziği dinleyen öğrenci sayısı 11 (%5,1) olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre anket uygulanan güzel sanatlar liselerindeki bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencilerin en fazla dinlediği müzik türünün Pop Müziği olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin Ailede Müzikle İlgilenen Birey Var ya da Yok seçeneğinde Var diyen öğrenci sayısı 104 (%47,9) Yok diyen öğrenci sayısının 113 (%52,1) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre anket uygulanan güzel sanatlar liselerinde okuyan ve bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencilerin ailesinde müzikle ilgilenen sayısının ilgilenmeyen sayısına göre daha az olduğu görülmektedir.

4. 2. Bireysel Ses Eğitimi Dersi Özyeterlik Algısına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısına ilişkin ifadeler ve toplam puana ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 8. *Bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısına ilişkin ifadeler ve toplam puanlarına ait betimsel istatistikler*

İfade	\bar{X}	SS	Ç.	B.
1-Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum.	3,77	1,06	-0,53	-0,22
2-Bireysel Ses Eğitimi dersinde aktif olduğumu düşünürüm	3,93	1,13	-0,72	-0,40
3-Bireysel Ses Eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanırım.	3,49	1,24	-0,31	-0,82
4-Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken zorlanırım.*	2,54	1,17	0,28	-0,70
5-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım.*	1,84	1,12	0,90	-0,41
6-Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım.	4,20	0,97	-0,98	0,47
7-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım	4,08	0,99	-0,82	0,41

8-Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm.*	2,50	1,43	0,59	-0,95
9-Bireysel Ses Eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır.*	1,92	1,32	0,85	-0,72
10-Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından korkarım.*	2,55	1,45	0,79	-0,68
11-Zorlukderecesiyüksekolaneserleriseslendiremeyeceğimi düşünürüm*	2,79	1,37	0,53	-0,87
12-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi düşünürüm.*	2,70	1,30	0,32	-0,89
13-Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım.*	2,00	1,38	0,86	-0,68
14-Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım.*	2,71	1,45	0,55	-0,99
15-Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim.*	2,84	1,43	0,75	-0,79
16-Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum.	3,46	1,19	-0,35	-0,70
17-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarımla önünde çekinmeden seslendirebilirim	3,44	1,40	-0,67	-0,70
18-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim.	3,42	1,14	-0,20	-0,58
19-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm*	2,62	1,33	0,41	-0,90
20-Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim.*	2,09	1,33	0,90	-0,41
21-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm	3,31	1,22	-0,09	-0,84
22-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*	2,73	1,35	-0,45	-0,99
23-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki başarımla özgüvenimi artırır.	4,35	1,00	-0,96	-0,48
24-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur.*	2,06	1,30	0,82	-0,71
25-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım.	3,88	1,10	-0,63	-0,46
BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİ ÖZYETERLİK ALGISI	3,77	0,72	-0,36	-0,27

* Ölçek puanı elde edilirken ters kodlanmıştır.

Tablo 8'deki bulgulara göre araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalaması (3,63±0,72) “yüksek” düzeyde tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olumlu olarak tespit edilmiştir.

Madde düzeyinde incelendiğinde en yüksek düzeyde öz yeterlik algılarının sırasıyla “23-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki başarımla özgüveni-

mi artırır” (4,35±1,00), “6-Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım” (4,15±0,97) ve “7-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım” (3,99±0,99) olduğu tespit edilmiştir. En düşük düzeyde öz yeterlik algılarının sırasıyla “4-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur.” (1,99±1,30), “9-Bireysel Ses Eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır” (1,98±1,32) ve “5-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım” (1,84±1,12) olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4.2’deki Çarpıklık ve basıklık değerleri dik-kate alındığında tüm ölçek maddelerine ilişkin verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

4. 3. Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Öz yeterlik Algısına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bireysel ses eğitimi dersinde öğrencilerin kendilerini başarılı bulmalarına yönelik durumları.

Tablo 9. *Bireysel ses eğitimi dersinde öğrencilerin kendilerini başarılı bulmalarına yönelik dağılım ve öz yeterlik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	9	4,1
	Kısmen Katılmıyorum	12	5,5
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	66	30,4
	Kısmen Katılıyorum	62	28,6
	Kesinlikle Katılıyorum	68	31,3
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,77	

Tablo 9’a bakıldığında 217 katılımcıdan; 68 katılımcının %31,3 oran ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini çok başarılı buldukları, 62 katılımcının %28,6 oranı ile başarılı buldukları, 66 katılımcının %30,4 oranı ile kendilerini başarılı bulma konusunda kararsız olduğu, 12 katılımcının %5,5 oranı ile kendini başarısız bulduğu, 9 katılımcının ise %4,1 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini çok başarısız buldukları görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algılarının ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumlu olan maddelerden “Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum” (madde 1) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,77’dir. Bu bağlamda, katılımcıların büyük bir kısmının Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini başarılı bulduğu ve kendilerine bu derste başarılı olduklarına dair inançlarının ve kendilerine olan güvenlerinin çok olduğu, fakat diğer bir kısmının ise Bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olduklarına dair kendilerine inançlarının ve kendilerine güvenlerinin az olduğu görülmektedir.

Tablo 10. *Bireysel ses eğitimi dersinde aktif olduğumu düşüncelerine yönelik dağılım ve öz yeterlik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,8
	Kısmen Katılmıyorum	20	9,2
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	47	21,7
	Kısmen Katılıyorum	54	24,9
	Kesinlikle Katılıyorum	90	41,5
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,93	

Tablo 10'a bakıldığında 217 katılımcıdan; 90 katılımcının %41,5 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde çok aktif olduklarını düşündükleri, 54 katılımcının %24,9 oranı ile kendilerini aktif buldukları, 47 katılımcının %21,7 oranı ile Bireysel ses eğitimi dersinde aktif olduklarını düşündüklerinde kararsız olduğu, 20 katılımcının %9,2 oranı ile kendilerini aktif bulmadıkları, 6 katılımcının ise %2,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini hiç aktif bulmadıkları görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algılarının ortalama puanı hesaplandığında ise, anketteki olumlu maddelerden "Bireysel Ses Eğitimi dersinde aktif olduğumu düşünürüm" (madde 2) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,93'tür. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir kısmının Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini aktif bulduğu ve kendilerine bireysel ses eğitimi dersinde aktif olduklarına olan inançlarının ve güvenlerinin çok olduğu, fakat bir kısmının ise kendilerine bu konuda olan inançlarının aynı zamanda güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 11. *Bireysel ses eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanmalarına yönelik dağılım ve öz yeterlilik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	19	8,8
	Kısmen Katılmıyorum	27	12,4
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	58	26,7
	Kısmen Katılıyorum	54	24,9
	Kesinlikle Katılıyorum	59	27,2
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,49	

Tablo 11'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 59 katılımcının %27,2 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde ileri düzeyde eserleri seslendirebileceklerine çok fazla inandıklarını, 54 katılımcının %24,9 oranı ile eserleri seslendireceklerine inandıklarını, 58 katılımcının %26,7 oranı ile eserleri seslendireceklerini düşündüklerinde kararsız olduğu, 27 katılımcının %12,4 oranı ile kendilerini eseri seslendirebilecekleri konusunda inanmadıkları, 19 katılımcının ise %8,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde ile-

ri düzeyde eserleri seslendirebileceğine hiç inanmadıkları görülmektedir. Anketi cevaplayan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, anketteki olumlu maddelerden olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanırım.” (madde 3) maddesine verilen cevapların ortalama puan değeri 3,49’ dur. Bu doğrultuda, öğrencilerin hemen hemen bir kısmı Bireysel Ses Eğitimi dersinde ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğine dair kendilerine olan inanca sahip oldukları, fakat diğer bir yarısının ise kendilerine eserleri seslendirebileceklerine dair inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12. *Bireysel ses eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken zorlanırım düşüncesine yönelik dağılım ve öz yeterlik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	55	25,3
	Kısmen Katılmıyorum	48	22,1
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	66	30,4
	Kısmen Katılıyorum	30	13,8
	Kesinlikle Katılıyorum	18	7,3
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,54	

Tablo 12’ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 18 katılımcının %7,3 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken çok fazla zorlandıkları, 30 katılımcının %13,8 oranı ile daha az zorlandıkları, 66 katılımcının %30,4 oranla hazır bulunuşluklarını yerine getirirken zorlanma konusunda kararsız olduğu, 48 katılımcının %22,1 oranı ile zorlanmadıklarını, 55 katılımcının ise Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken hiç zorlanmadıklarını düşündükleri görülmektedir. Anketi cevaplayan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, anketteki olumsuz olan maddelerden “Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken zorlanırım” (madde 4) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,54’ tür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirmede kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmasına rağmen, büyük bir kısmının ise kendilerine hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 13. *Bireysel ses eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım düşüncesine yönelik dağılım ve öz yeterlilik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	121	55,8
	Kısmen Katılmıyorum	38	17,5
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	39	18,0
	Kısmen Katılıyorum	8	3,7
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,1
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	1,84	

Tablo 13'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 11 katılımcının %5,1 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakma konusunda çok hevesli oldukları, 8 katılımcının %3,7 oranı ile daha az hevesli olduğu, 39 katılımcının %18,0 oranı ile bırakma düşüncesinde kararsız olduğu, 39 katılımcının %17,5 oranı ile bırakmamaya yatkın oldukları, 121 katılımcının ise %55,8 oranı ile eserler zor gelse dahi çalışmayı hiç bırakmayacakları görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısının ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan "Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım" (madde 5) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 1,84' tür. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirmede kendilerine olan inançlarının aynı zamanda güvenlerinin tam olmasına rağmen, az bir bölümünün ise kendilerine duydukları inançların ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 14. *Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,4
	Kısmen Katılmıyorum	6	2,8
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	41	18,9
	Kısmen Katılıyorum	60	27,6
	Kesinlikle Katılıyorum	107	49,3
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	4,20	

Tablo 14'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 107 katılımcının %49,3 oranı ile Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendikleri bilgilerini etkili bir şekilde kullanabileceklerine olan inançlarının çok fazla olduğu, 60 katılımcının %27,6 oranı ile fazla olduğu, 41 katılımcının %18,9 oranı ile etkili bir şekilde kullanacaklarını düşündüklerinde kararsız olduğu, 6 katılımcının %2,8 oranı ile inançlarının az olduğunun, 3 katılımcının ise %1,4 oranı ile Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendikleri bilgilerini etkili bir şekilde

kullanabileceklerine olan inançlarının hiç olmadığı görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, ölçekteki olumlu maddelerden biri olan “Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım” (madde 6) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 4,20’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların çok büyük bir bölümünün yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendikleri bilgileri etkili bir şekilde kullanacaklarına olan inançlarının çok yüksek olduğu, kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğu, fakat küçük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 15. *Bireysel ses eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,3
	Kısmen Katılmıyorum	4	1,8
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	54	24,9
	Kısmen Katılıyorum	59	27,2
	Kesinlikle Katılıyorum	95	43,8
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	4,08	

Tablo 15’e bakıldığında 217 öğrenciden; 95 katılımcının %43,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılamalarına olan inançlarının çok yüksek olduğu, 59 katılımcının %27,2 oranı ile algılamalarına olan inançlarının yüksek olduğu, 54 katılımcının %24,9 oranı ile algılayabilme konusunda kararsız olduğu, 4 katılımcının %1,8 oranı ile algılamalarına yönelik inancının az olduğu, 5 katılımcının ise %2,3 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılama konusunda hiç inançlarının olmadığı görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım” (madde 7) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 4,08’dir. Bu doğrultuda katılımcıların büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algıladığını ve kendilerine algılama konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğunu, fakat küçük bir bölümünün ise kendilerine algılama konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 16. *Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	74	34,1
	Kısmen Katılmıyorum	50	23,0
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	41	18,9
	Kısmen Katılıyorum	13	6,0
	Kesinlikle Katılıyorum	39	18,0
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,50	

Tablo 16'ya bakıldığında 217 katılımcıdan; 39 katılımcının %18,0 oranı ile Yeni bir eseri öğrenirken onu hiç seslendiremeyeceğini düşündükleri, 13 katılımcının %6,0 oranı ile seslendiremeyeceklerini düşündüğü, 41 katılımcının %18,9 oranı ile seslendiremeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 50 katılımcının %23,0 oranı ile kısmen seslendireceklerini düşündüğü, 74 katılımcının %34,1 oranı ile ise Yeni bir eser öğrenirken onu seslendireceklerine olan inançlarının tam olduğu görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm” (madde 8) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,50’ tür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Yeni bir eser öğrenirken onu seslendirebileceklerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmasına rağmen, bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 17. *Bireysel ses eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	126	58,1
	Kısmen Katılmıyorum	30	13,8
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	29	13,4
	Kısmen Katılıyorum	15	6,9
	Kesinlikle Katılıyorum	17	7,8
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	1,92	

Tablo 17'ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 17 katılımcının %7,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinin kendilerine olan güvenlerini tamamen azalttığını, 15 katılımcının %6,9 oranı ile güvenlerini azalttığını, 29 katılımcının %13,4 oranı ile bu konuda kararsız olduğunu, 30 katılımcının %13,8 oranı ile güvenlerini azaltmadığını, 126 katılımcının ise %58,1 oranı ile kendilerine olan güvenlerini hiç azaltmadığını görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi der-

si, kendime olan güvenimi azaltmaktadır” (madde 9) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 1,92’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinin kendilerine olan güvenlerin azalttığını ve kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin de olmadığı, ama çok büyük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inanç ve güvenlerinin fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 18. *Bireysel ses eğitimi dersi sınavlarından korkarım*

	F	%	
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	70	32,3
	Kısmen Katılmıyorum	45	20,7
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	46	21,2
	Kısmen Katılıyorum	23	10,6
	Kesinlikle Katılıyorum	33	15,2
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,55	

Tablo 18’e bakıldığında 217 katılımcıdan; 33 katılımcının %15,2 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından çok korktuğu 23 katılımcının %10,6 oranı ile biraz daha az korktuğu, 46 katılımcının %21,2 oranı ile sınavlardan korkma konusunda kararsız olduğu, 45 katılımcının %20,7 oranı ile sınavlardan korkmadığını, 70 katılımcının %32,3 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından hiç korkmadıkları görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından korkarım” (madde 10) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,55’ tir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından çok korktukları ve kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin olmadığını, diğer bir bölümünün ise bireysel ses eğitimi dersi sınavından korkmadığını kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 19. *Zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*

	F	%	
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	52	24,0
	Kısmen Katılmıyorum	44	20,3
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	54	24,9
	Kısmen Katılıyorum	30	13,8
	Kesinlikle Katılıyorum	37	17,1
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,79	

Tablo 19’a bakıldığında, 217 katılımcıdan; 37 katılımcının %17,1 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceklerine olan inançlarının çok yüksek olduğu, 30 katılımcının

cının %13,8 oranı ile seslendiremeyeceklerine olan inançlarının yüksek olduğu, 54 katılımcının %24,9 oranı ile zor olan eserleri seslendiremeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 44 katılımcının %20,3 oranı ile zorluk derecesi yüksek olan eseri seslendireceklerine olan inançlarının kısmen olduğu, 52 katılımcının %24,0 oranı ile zorluk derecesi yüksek olan eseri seslendireceğine olan inancının tam olduğu görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumsuz maddelerden biri olan “Zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm” (madde 11) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,79’dur. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceklerine olan inançları ve kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin hiç olmadığı, bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 20. *Bireysel ses eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi düşünürüm*

		F	%	Valid %	Cumulative %
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	45	20,7	20,7	20,7
	Kısmen Katılmıyorum	59	27,2	27,2	47,9
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	59	27,2	27,2	75,1
	Kısmen Katılıyorum	24	11,1	11,1	86,2
	Kesinlikle Katılıyorum	30	13,8	13,8	100,0
	Toplam	217	100,0	100,0	
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,70			

Tablo 20’ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 30 katılımcının %13,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiği eserleri hatalı seslendireceğine olan inançlarının çok fazla olduğu, 24 katılımcının %11,1 oranı ile hatalı seslendireceğine olan inancının olduğu, 59 katılımcının %27,2 oranı ile hatalı seslendirme konusunda kararsız olduğu, 59 katılımcının %27,2 oranı ile hatalı seslendiremeyeceklerini düşündüğü, 45 katılımcının %20,7 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiği eserleri hiç hatalı seslendirmeyeceklerini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi” (madde 12) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,70’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendikleri eserleri seslendirirken hatalı seslendireceklerini düşünmelerindeki inançları fazlayken, bir bölümünün ise kendilerine hatalı seslendirmeyeceklerine olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım

		F	%	Valid %	Cumulative %
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	116	53,5	53,5	53,5
	Kısmen Katılmıyorum	41	18,9	18,9	72,4
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	27	12,4	12,4	84,8
	Kısmen Katılıyorum	10	4,6	4,6	89,4
	Kesinlikle Katılıyorum	23	10,6	10,6	100,0
	Toplam	217	100,0	100,0	
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,00			

Tablo 21'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 23 katılımcının %10,6 oranı ile Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde hiç başarılı olamayacağını düşündükleri, 10 katılımcının %4,6 oranı ile başarılı olmayacaklarını düşündükleri, 27 katılımcının %12,4 oranı ile başarı konusunda kararsız olduğu, 41 katılımcının %18,9 oranı ile başarılı olacaklarına inandıkları, 116 katılımcının ise Bireysel Ses Eğitimi dersinde çok çalışsa bile başarılı olacaklarına kesinlikle inandığını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım” (madde 13) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,00'dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde çok çalışsam bile başarısız olacaklarını düşündükleri çok büyük bir bölümünün ise kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 22. Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	61	28,1
	Kısmen Katılmıyorum	44	20,3
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	44	20,3
	Kısmen Katılıyorum	32	14,7
	Kesinlikle Katılıyorum	36	16,6
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,71	

Tablo 22'ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 36 katılımcının %16,6 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile çok korktuklarını düşündükleri, 32 katılımcının %14,7 oranı ile daha az korktuğunu düşündükleri, 44 katılımcının %20,3 oranı ile hata yapma konusunda kararsız olduğu, 44 katılımcının %20,3 oranı ile hata yapmaktan korkmadıklarını, 61 katılımcının %28,1 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi

dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile hiç korkmadığını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel ses eğitimi dersinden en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım” (madde 14) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,71’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korktuklarını, kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmadığını, bir bölümünün ise kendilerine hata yapmama konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 23. *Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	55	25,3
	Kısmen Katılmıyorum	39	18,0
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	48	22,1
	Kısmen Katılıyorum	35	16,1
	Kesinlikle Katılıyorum	40	18,4
	Toplam	217	100,0
Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})		2,84	

Tablo 23’e bakıldığında 217 katılımcıdan; 40 katılımcının %18,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinin konserlerine çıkmadan önce kendilerini çok gergin ve huzursuz hissettiklerini düşündükleri, 35 katılımcının %16,1 oranı ile daha az gergin ve huzursuz hissettiğini düşündükleri, 48 katılımcının %22,1 oranı ile konsere çıkmadan hemen önce gergin hissedip hissetmeme konusunda kararsız olduğu, 39 katılımcının %18,0 oranı ile gergin ve huzursuz olmadıkları, 55 katılımcının ise %25,3 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendilerini hiç gergin ve huzursuz hissetmediğini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, ölçekteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim” (madde 15) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,84’tür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendilerini gergin ve huzursuz hissettikleri ve kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmadığını, diğer bir bölümünün ise konserlere çıkmadan hemen önce gergin ve huzursuz hissetmedikleri kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 24. *Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	13	6,0
	Kısmen Katılmıyorum	34	15,7
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	57	26,3
	Kısmen Katılıyorum	65	30,0
	Kesinlikle Katılıyorum	48	22,1
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,46	

Tablo 24'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 48 katılımcının %22,1 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini arkadaşlarına yardım edecek kadar çok yeterli bulduğu, 65 katılımcının %30,0 oranı ile yeterli bulduğu, 57 katılımcının %26,3 oranı ile arkadaşlarına yardım edip edemeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 34 katılımcının %15,7 oranı ile arkadaşlarına yardım edecek kadar yeterli olmadığı, 13 katılımcının ise %6,0 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini arkadaşlarına yardım edecek kadar fazla yetersiz olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumlu maddelerden biri olan "Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum" (madde 16) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,46'dır. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini arkadaşlarına yardım edecek kadar yeterli bulduğu ve kendilerine yeterli olma konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğu, fakat küçük olmayan bir bölümünün ise kendilerine yardım etme konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 25. *Bireysel ses eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarımla önünde çekinmeden seslendirebilirim*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	26	12,0
	Kısmen Katılmıyorum	27	12,4
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	55	25,3
	Kısmen Katılıyorum	43	19,8
	Kesinlikle Katılıyorum	66	30,4
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,44	

Tablo 25'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 66 katılımcının %30,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarının önünde hiç çekinmeden seslendirebileceğini düşünmekte, 43 katılımcının %19,8 oranı ile çekinmeden seslendirebileceğini düşünmekte, 55 katılımcının %25,3

oranı ile arkadaşları varken çekinmeden söyleyip söylememe konusunda kararsız olduğu, 27 katılımcının %12,4 oranı ile çekinerek seslendireceklerini, 26 katılımcının ise %12,0 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarının önünde seslendirirken çok çekinceklerini düşünmekte olduğu görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise anketteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki eserleri arkadaşlarının önünde çekinmeden seslendirebilirim” (madde 17) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,44’dür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarının önünde söylerken çekinmedikleri, çekinmeden söyledikleri konusuna olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğu, fakat diğer bir bölümünün ise eserleri arkadaşlarının önünde seslendirirken çekindikleri ve kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 26. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	14	6,5
	Kısmen Katılmıyorum	29	13,4
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	73	33,6
	Kısmen Katılıyorum	52	24,0
	Kesinlikle Katılıyorum	49	22,6
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,42	

Tablo 26’ya bakıldığında 217 katılımcıdan; 49 katılımcının %22,6 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendilerine öğrenmeye olan inançlarının çok yüksek olduğu, 52 katılımcının %24,0 oranı ile kendi kendilerine öğrenmeye yönelik inançlarının ortalama yüksekte olduğu 73 katılımcının %33,6 oranı ile kendi kendilerine öğrenip öğrenmeme konusunda kararsız olduğu, 29 katılımcının %13,4 oranı ile kendi kendilerine öğrenemeyeceklerine inandıkları, 14 katılımcının ise %6,5 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendine öğreneceklerine olan inançlarının hiç olmadığı görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim” (madde 18) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,42’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendilerine söyleyebileceklerine inandıkları, fakat diğer bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 27. *Bireysel ses eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	53	24,4
	Kısmen Katılmıyorum	57	26,3
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	53	24,4
	Kısmen Katılıyorum	27	12,4
	Kesinlikle Katılıyorum	27	12,4
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,62	

Tablo 27'ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 27 katılımcının %12,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendikleri eseri konserde hatalı seslendireceğini düşünmekteki inanç düzeyi çok yüksek olduğu, 27 katılımcının %12,4 oranı ile yüksek olduğu, 53 katılımcının %24,4 oranı ile hatalı seslendirip seslendirmeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 57 katılımcının %26,3 oranı ile hatalı seslendirmeyeceğini düşündükleri, 53 katılımcının %24,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendikleri eserleri konserlerde hiç hatalı seslendirmeyeceklerini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm” (madde 19) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,62'dir. Bu doğrultuda katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiği eserleri konserde hatalı seslendirdiğini düşünürken kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmadığını, diğer bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inanç ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 28. *Bireysel ses eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	101	46,5
	Kısmen Katılmıyorum	46	21,2
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	34	15,7
	Kısmen Katılıyorum	20	9,2
	Kesinlikle Katılıyorum	16	7,4
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,09	

Tablo 28'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 16 katılımcının %7,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendilerini çok gergin ve huzursuz hissettikleri, 20 katılımcının %9,2 oranı ile daha az gergin ve huzursuz hissettikleri, 34 katılımcının %15,7 oranı ile kendilerini gergin hissedip hissetmeme konusunda kararsız olduğu, 46 katılımcının %21,2

oranı ile gergin ve huzursuz hissetmedikleri, 101 katılımcının %46,5 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendilerini hiç gergin ve huzursuz hissetmediklerini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim” (madde 20) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,09’dur. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendilerini gergin ve huzursuz hissettikleri çok büyük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 29. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	16	7,4
	Kısmen Katılmıyorum	36	16,6
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	78	35,9
	Kısmen Katılıyorum	37	17,1
	Kesinlikle Katılıyorum	50	23,0
	Toplam	217	100,0
Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})		3,31	

Tablo 29’a bakıldığında 217 katılımcıdan; 50 katılımcının %23,0 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri çok doğru seslendirdiklerini düşündükleri, 37 katılımcının %17,1 oranı ile doğru seslendirdiklerini düşündükleri, 78 katılımcının %35,9 oranı ile doğru seslendirip seslendiremeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 36 katılımcının %16,6 oranı ile seslendiremeyeceklerini düşündükleri, 16 katılımcının ise %7,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru söyleyeceklerini hiç düşünmedikleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm” (madde 21) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,31’dir. Bu doğrultuda katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendireceklerini düşündükleri ve kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin tam olduğu, fakat diğer bir bölümünün ise verilen farklı dillerdeki eserleri söyleyemeyeceklerini düşündükleri kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 30. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	46	21,2
	Kısmen Katılmıyorum	50	23,0
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	66	30,4
	Kısmen Katılıyorum	26	12,0
	Kesinlikle Katılıyorum	29	13,4
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,73	

Tablo 30'a bakıldığında 217 katılımcıdan; 29 katılımcının %13,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri hiç seslendiremeyeceklerini düşündükleri, 26 katılımcının %12,0 oranı ile farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceklerini düşündüğü, 66 katılımcının %30,4 oranı ile seslendirip seslendiremeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 50 katılımcının %23,0 oranı ile farklı dillerdeki eserleri seslendireceklerini düşündüğü, 46 katılımcının %21,2 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri kesinlikle seslendireceklerini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm”(madde 22) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,73'tür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceklerini, kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmadığı, büyük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 31. *Bireysel ses eğitimi dersindeki başarıım özgüvenimi artırır*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,8
	Kısmen Katılmıyorum	7	3,2
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	24	11,1
	Kısmen Katılıyorum	47	21,7
	Kesinlikle Katılıyorum	133	61,3
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	4,35	

Tablo 31'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 133 katılımcının %61,3 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki başarılarının özgüvenlerini çok arttırdıklarını düşündüğü, 47 katılımcının %21,7 oranı ile özgüvenlerini arttırdığını düşündüğü, 24 katılımcının %11,1 oranı ile özgüvenlerini artırıp arttırmaması konusunda kararsız olduğu, 7 katılımcının %3,2 oranı ile özgüvenlerini arttırmadığını düşündüğü, 6 katılımcının ise %2,8 oranı ile

Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki başarılarının öz güvenlerini hiç arttırmadığını düşündüğü görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki başarıım özgüvenimi artırır” (madde 23) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 4,35’tir. Bu doğrultuda, katılımcıların çok büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki başarılarının özgüvenlerini arttırdığı ve kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin tam olduğu, fakat küçük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inanç ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 32. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	112	51,6
	Kısmen Katılmıyorum	35	16,1
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	34	15,7
	Kısmen Katılıyorum	15	6,9
	Kesinlikle Katılıyorum	21	9,7
	Toplam	217	100,0
Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})		2,06	

Tablo 32’ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 21 katılımcının %9,7 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu derslerden tamamen soğuttuğunu düşündükleri, 15 katılımcının %6,9 oranı ile derslerden soğuttuğunu düşündükleri, 34 katılımcının %15,7 oranı ile dersten soğuyup soğumama konusunda kararsız olduğu, 35 katılımcının %16,1 oranı ile dersten soğutmadığını düşündükleri, 112 katılımcının ise Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu dersten hiç soğutmadığını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur” (madde 24) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,06’dır. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay olması dersten soğuyacağını, büyük bir bölümünün ise derste verilen eserlerin kolay oluşu dersten soğumayacağını göstermektedir.

Tablo 33. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,8
	Kısmen Katılmıyorum	15	6,9
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	61	28,1
	Kısmen Katılıyorum	50	23,0
	Kesinlikle Katılıyorum	85	39,2
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,88	

Tablo 33'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 85 katılımcının %39,2 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde eserler zorlaştıkça daha çok çalışacaklarını düşündükleri, 50 katılımcının %23,0 oranı ile eserler zorlandıkça çalışacaklarını düşündükleri, 61 katılımcının %28,1 oranı ile zorlaştıkça çalışmayacakları konusunda kararsız olduğu, 15 katılımcının %6,9 oranı ile çalışmayacağını düşündükleri, 6 katılımcının ise %2,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha fazla çalışmayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumlu maddelerden biri olan "Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım" (madde 25) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,88'dir. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışacaklarını düşündükleri ve kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin tam olduğu, fakat diğer bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inanç ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

4. 3. Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öz yeterlik Algısı Ölçek Puanının Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 34'de yer almaktadır.

Tablo 34. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının cinsiyete göre karşılaştırılması*

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	P
Kadın	139	3,59	0,73	-1,02	0,310
Erkek	78	3,69	0,70		

Tablo 34'e göre ankete katılan 139 kadın katılımcının öz yeterlilik algı düzeyi orta düzey de olup ankete katılan 78 erkek katılımcının öz yeterlilik algı düzeyi de orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel

ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrenim gördüğü okula göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 35’de yer almaktadır.

Tablo 35. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrenim gördüğü okula göre karşılaştırılması*

Okul	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Mersin Nevit Kodallı GSL	66	3,52	0,77			
Antalya Ticaret ve Sanayi Odası GSL	31	3,62	0,59			
Osmaniye Abdurrahman Keskiner GSL	35	3,71	0,71	0,68	0,606	
Hatay Bedii Sabuncu GSL	40	3,63	0,69			
Adana Çukurova GSL	45	3,72	0,77			

Tablo 35’e göre ankete katılan Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 66 katılımcının öz yeterlilik algı düzeyi orta düzeyde, Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar lisesinde öğrenim gören 31 katılımcılarının öz yeterlilik algı düzeyi orta düzeyde, Osmaniye Güzel Sanatlar Lisesi Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim göre 35 katılımcılarında öz yeterlilik algı düzeyi orta düzeyde, Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 40 katılımcıların orta düzeyde, Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 45 katılımcının da orta düzey de olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrenim gördüğü okula göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması*

Sınıf	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
10. sınıf	99	3,62	0,67			
11. sınıf	52	3,45	0,80	2,75	0,066	
12. sınıf	66	3,76	0,70			

Tablo 36’ya göre ankete katılan 10. sınıf 99 katılımcının, 11. Sınıf 52 katılımcının ve 12. sınıf 66 katılımcının öz yeterlilik algı düzeyi ortaya düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi öz-

yeterlik algısı puan ortalamasının sınıf düzeyine anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencinin aylık gelirine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencinin aylık gelirine göre karşılaştırılması*

Aylık gelir	N	\bar{X}	SS	T	P
2000TL altı	53	3,42	0,72	-2,42	0,016
2000TL ve üstü	164	3,69	0,71		

Tablo 37’ye göre bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrencinin aylık gelirine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=-2,42$; $p<0,05$). Aylık geliri 2000TL ve üstü olan öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısı puanı, aylık geliri 2000TL altı olan öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencinin kaldığı yere göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencinin kaldığı yere göre karşılaştırılması*

Kaldığı Yer	N	\bar{X}	SS	T	P
Aile-akraba evi	160	3,68	0,68	1,96	0,050
Okul pansiyonu	57	3,47	0,80		

Tablo 38’e göre ankete katılan ve aile akraba evinde kalan 160 katılımcının, farklı olarak Okul Pansiyonunda kalan 57 katılımcının da öz yeterlilik algı düzeyi orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrencinin kaldığı yere göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması*

Anne Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul	43	3,67	0,64			
Ortaokul	46	3,69	0,76	0,38	0,681	
Lise ve üstü	128	3,59	0,73			

Tablo 39'a göre ankete katılan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan 43 katılımcının, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan 46 katılımcının ve anne öğrenim düzeyi Lise ve üstü olan 128 katılımcının öz yeterlilik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının anne öğrenim düzeyine anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 40'da yer almaktadır.

Tablo 40. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması*

Baba Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
İlkokul	36	3,56	0,73			
Ortaokul	39	3,55	0,72	0,47	0,623	
Lise ve üstü	142	3,66	0,72			

Tablo 40'a göre ankete katılan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan 36 katılımcı, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan 39 katılımcı ve lise ve üstü olan 142 katılımcının da öz yeterlilik algı düzeylerinin orta olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının baba öğrenim düzeyine anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

4. 4. Bireysel Ses Eğitimi Dersi Özyeterlik Algısı Ölçek Puanının Katılımcıların Müzikle İlgilenme Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının müzik etkinliklerine katılma durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının müzik etkinliklerine katılma durumuna göre karşılaştırılması*

Müzik Etkinliklerine Katılma	N	\bar{X}	SS	T	p
Evet	186	3,68	0,69	3,00	0,003
Hayır	31	3,27	0,79		

Tablo 41'e göre bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının müzik etkinliklerine katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=3,00$; $p<0,05$). Müzik etkinliklerine katılan öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algı puan ortalaması, müzik etkinliklerine katılmayan öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencilerin ana çalgısına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 42'de yer almaktadır.

Tablo 42. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencilerin ana çalgısına göre karşılaştırılması*

Ana Çalgı	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Keman	52	3,47	0,71			
Yan flüt	33	3,71	0,81			
Çello	32	3,64	0,76			
Bağlama	31	3,71	0,60	0,82	0,570	
Gitar	27	3,63	0,79			
Viyola	17	3,81	0,46			
Piyano	14	3,45	0,86			
Diğer (ud, kanun)	11	3,78	0,62			

Tablo 42'ye göre ankete katılan 9 ana çalgıdan birini çalan katılımcıların öz yeterlilik algı düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrencilerin ana çalgısına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencilerin dinlediği müzik türüne göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 43'de yer almaktadır.

Tablo 43. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencilerin dinlediği müzik türüne göre karşılaştırılması*

Dinlediği Müzik Türü	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Pop müzik	72	3,64	0,58			
Metal/rock/rap	35	3,48	0,83			
Klasik müzik	29	3,51	0,83			
Arabesk	24	3,43	0,79	1,57	0,157	
Blues/caz	23	3,85	0,77			
Türk halk müziği	23	3,85	0,59			
Türk sanat müziği	11	3,83	0,70			

Tablo 43'e göre ankete katılan katılımcıların dinledikleri müziklere göre öz yeterlilik algı düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrencilerin dinlediği müzik türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının ailede müzikle ilgilenen birey durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 44'de yer almaktadır.

Tablo 44. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının ailede müzikle ilgilenen birey durumuna göre karşılaştırılması*

Ailede Müzikle İlgilenen Birey	N	\bar{X}	SS	T	p
Var	104	3,69	0,76		
Yok	113	3,57	0,67	1,29	0,198

Tablo 44'e göre ankete katılan katılımcıların ailesinde müzikle ilgilenen kişilerin olduğu 104 katılımcı ve ailesinde müzikle ilgilenmeyen kişilerin olduğu 113 katılımcıların öz yeterlilik algı düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının ailede müzikle ilgilenen birey durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında Güzel Sanatlar Liselerinde okuyan müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısının cinsiyet, okul, sınıf, kaldığı yer, aile aylık geliri, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, müzik etkinliklerine katılma durumu, ana çalgısı, dinlediği müzik türü, ailede müzikle ilgilenen bireyin olması ya da olmaması değişkenleri bakımından incelenip istatistiksel dağılımları tespit edilerek önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analiz incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algıları yüksek düzeyde olumlu olarak tespit edilmiştir. Madde bazında incelediğimizde sırasıyla Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum (madde 1), Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanırım (madde 6) Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım (madde 7), Bireysel ses eğitimi dersindeki başarı öz güvenimi artırır (madde 23) maddelerinde bu maddelerin öz yeterlilik algılarının en yüksek düzeydeki maddeler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analiz incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algılarının en düşük düzeyde olduğu maddeler şu şekildedir; Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur (madde 24), Bireysel Ses Eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır (madde 9), Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım (madde 5).

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analiz incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algılarının orta düzeyde tespit edildiği maddeler; Bireysel ses eğitimi dersinde aktif olduğumu düşünürüm (madde 2), Bireysel ses eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendireceğime inanırım (madde 3), Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm (madde 8), Bireysel ses eğitimi sınavlarından korkarım (madde 10), Zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm (madde 11), Bireysel ses eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi düşünürüm (madde 12), Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım (madde 13), Bireysel ses eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım (madde 14), Bireysel ses eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim (madde 15), Bireysel ses eğitimi dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum (madde 16), Bireysel ses eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarımdan önünde çekinmeden seslendirebilirim (madde 17), Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim (madde 18), Bireysel ses eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm (madde 19), Bireysel ses eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim (madde 20), Bireysel ses eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm (madde 21), Bireysel ses eğitimindeki başarımla özgüvenimi artırır (madde 22), Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım (madde 25) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde

yüksek düzeyde olumlu olarak tespit edilen Bireysel ses eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum, Yeni bir eser öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanırım, Bireysel ses eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarıım, Bireysel ses eğitimi dersindeki başarı öz güvenimi artırır maddelerinde görüldüğü gibi öğrencinin kendini bu derste başarılı bulması, bilgileri etkili bir şekilde kullanması, eserleri kolaylıkla algılaması ve bunlar oluştuğunda oluşan başarının özgüvenini artırması bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterliliğinde yüksek olması derste göstermiş olduğu başarıyı da etkiler.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında 139 kız öğrenci ve 78 erkek öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde olup aralarında fark bulunmamıştır. Bu durum Karataş'ın (2019) Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitime Yönelik Tutum ve Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi adlı çalışmasında Türkiye'de bulunan müzik öğretmenliği bölümlerinin 101 erkek 173 kız toplam 274 öğrenci oluşturmuştur ve araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeni, sınıf değişkeni ve okuduğu okul değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer bir sonuç göstermeyen başka bir çalışma olan Birer ve Sonsel'in (2013) Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz Yeterlilik Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında 80 müzik öğretmeni adayının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri daha yüksek bulmuştur. Aynı zamanda okul ve sınıf değişkeni arasında da farklar bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç göstermeyen başka bir çalışmada Pirlibeylioğlu ve Bilgin'in (2022) Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Performansı Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi adlı çalışmasında 361 müzik öğretmeni adayının katıldığı bu çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öz yeterlilik algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni olarak farklılık vardır sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı okul değişkenine göre karşılaştırılmasında Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesinden katılan 66 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesinden katılan 31 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesinden katılan 35 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesinden

katılan 40 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesinden katılan 45 öğrencinin bireysel ses eğitimi öz yeterlilik algısı ortalaması ortalama düzeyde olup bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algıları arasında bir fark bulunmamıştır. Bu durum benzer bir çalışma olan Ateş'in (2016) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının karşılaştırılması adlı çalışmasında farklı sonuçlar elde edilmiş ve okul değişkeni anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Antalya'da görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ve okul değişkenlerine göre öz yeterlilik algı düzeyini incelemiş ve öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerinin bu değişkenler doğrultusunda anlamlı bir fark çıktığı sonucuna varılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik düzeyleri yükseldikçe, öğretmenlik öz yeterlilik düzeylerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasında güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel ses eğitimi dersi alan 10.sınıf 99 öğrencinin derse ait öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, bireysel ses eğitimi dersi alan 11. Sınıf 52 öğrencinin derse ait öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, bireysel ses eğitimi dersi alan 12. Sınıf 66 öğrencinin derse ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada sınıf değişkeni olarak bir fark bulunmamış ve bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısı sınıfa göre bir değişim yaratmamaktadır. Benzer sonuçlara rastlanan başka bir çalışmada Yıldız'ın (2013) Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenerek Aralarındaki İlişkinin Tespit Edilmesi adlı çalışmasında 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında Erzincan, Malatya, Trabzon, Çanakkale, Bolu, İstanbul'da okuyan 500 müzik öğretmenin sınıf değişkenleri arasında fark bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının aylık geliri değişkenine göre karşılaştırılmasında aylık geliri 2000tl ve üstü olan 164 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olup aylık geliri 2000 TL ve altı olan 53 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının yüksek düzeyde olması aylık gelirlerinin de yüksek olmasıyla bağlantılıdır.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin

bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının kaldığı yere göre karşılaştırılmasında; Aile- Akraba evinde kalan 160 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olup okul pansiyonunda kalan 57 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısı daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının öğrencinin kaldığı yer değişkenine göre bir fark olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının anne öğrenim düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasında; anne eğitim düzeyi ilkökul olan 43 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan 46 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, anne öğrenim düzeyi lise ve üstü olan 128 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısının anne öğrenim düzeyi göz önüne alındığında bir fark olmadığı görülmüştür. Benzerlik gösteren başka bir çalışmaya bakıldığında Aksoy'un (2015) Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi araştırmasında 493 müzik öğretmeni adaylarına yapmış olduğu öz yeterlilik araştırmasında araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf, annelerinin eğitim düzeyi değişkenlerine göre müzik eğitimindeki öz yeterlilik düzey ve inançlarında fark bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının baba öğrenim düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasında; baba eğitim düzeyi ilkökul olan 36 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, baba eğitim düzeyi ortaokul olan 39 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, baba eğitim düzeyi lise ve üstü olan 142 öğrencinin derse olan öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısının baba öğrenim düzeyi göz önüne alındığında bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi öz yeterlilik algısının müzik etkinliklerine katılma durumuna göre karşılaştırıldığında; müzik etkinliklerine katılan 186 öğrencinin öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olup müzik etkinliklerine katılmayan 31 öğrencinin öz yeterlilik algısının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin müzik etkinliklerine katılmaları bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algıları için olumlu yönde etkili

olmaktadır. Benzerlik göstermeyen başka bir çalışma incelendiğinde Özmenteş ve Özmenteş'in (2008), Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler adlı çalışmasında 380 öğrenci üzerinde, öğrencilerinin müziğe olan yeteneklerine ait öz yeterlilik düzeyleri ve öz yeterliliğe olan inançları ile onların kendi bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının müzik yeteneğine ait öz yeterlilik düzeylerinin ve öz yeterliliğe olan inançları, onların enstrüman deneyimlerine ve müzik etkinliklerine katılma değişkenine göre farkı önemli buldukları görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının öğrencilerin ana çalgısına göre karşılaştırılmasında keman çalan 52 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, yan flüt çalan 33 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, çello çalan 32 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, bağlama çalan 31 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, gitar çalan 27 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, viyola çalan 17 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, piyano çalan 14 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, ud ve kanun çalan 11 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencinin ana çalgısı bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısını etkilememektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının öğrencinin dinlediği müzik türüne göre karşılaştırılmasında pop müzik dinleyen 72 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, metal, rock, rap dinleyen 35 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, klasik müzik dinleyen 29 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersinin öz yeterlilik algısı orta düzeyde, arabesk dinleyene 24 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, blues ve caz dinleyen 24 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, Türk halk müziği dinleyen 23 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, Türk sanat müziği dinleyen 11 bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin dinlediği müzik türleri güzel sanatlar lisesi müzik bölümünde okuyan bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısına etkisinin olmadığı görülmüştür. Benzer bir çalışma gösteremeyen başka bir

çalışma incelendiğinde Şen ve Çelenk'in (2017) Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında Türkiye'de bulunan 18 müzik bölümü 4.sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre öz yeterlilik algı düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda okudukları okul değişkeni, ana çalgı değişkeni ve dinledikleri müzik türlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin analizler incelendiğinde güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının öğrencinin ailesinde müzik ile ilgilenen bireyin olup olmaması karşılaştırıldığında; ailesinde müzikle ilgilenen öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, ailede müzik ile ilgilenmeyen 113 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin ailesinde müzikle ilgilenen birinin olması ve olmaması bireysel eğitimi dersinin öz yeterlilik algı düzeyini değiştirmemektedir.

Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Öğrencilerin ders içerisinde aktif olmaları öz yeterlilik algı düzeyleri ile bağlantılı olduğu için öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri önerilebilir.
- Yapılan bu çalışmada müzik eğitimi içerisinde yer alan bireysel ses eğitimi alanında çeşitli değişkenlere de yer verilerek yapılması önerilebilir.
- Lise seviyesinde öğretim gören öğrencilerin, bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algılarının seviyesinin artırılmasıyla bağlantılı olan akademik başarısın da artırılması önerilebilir.
- Bireysel ses eğitimi öz yeterlilik konusunda gerçekleştirilen bu çalışmanın müzik eğitiminin farklı alanlarında da gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Öğrencilerin bireysel ses eğitimi derslerine etki eden etkinliklere katılımının artırılması öz yeterlilik algısını arttıracığı için önerilebilir.
- Lise düzeyinde bireysel ses eğitimi öz yeterlilik alanında gerçekleştirilen bu çalışmanın lisans ve lisansüstü alanlarında da yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19) 25-28.
- Ateş, G. (2016). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Başaran, S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Birer, A. ve Sonsel, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlilik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Fine Arts*, 8(4), 389-398.
- Çilden, Ş. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdeelenmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak. Denizli.
- Ekici, T. (2012) *Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. baskı). Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.
- Karataş A. (2019) *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Kaya, Z. (2017). *Koro eğitiminde yapılandırıcı yaklaşımın tutum, öz yeterlilik algısı ve akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçer, C. (2020). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar, uygulamalar*. Nobel yayın dağıtım.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2008). Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlilik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 92-100.

- Pirlibeylioğlu, B. ve Bılgın, S. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1) , 49-60.
- Şen, Y. ve Çelenk, K. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6(39), 3356-3387.
- Uçan, A. (1989). Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış, *Türk Eğitim Derneđi VII. Öğretim Toplantısı*.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi (temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldız, Y. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenerek aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Trabzon.



BÖLÜM 11

CHAPTER 11

**MUSSOLİNİ DÖNEMİ BEYAZ TELEFON
FİLMLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

F. Nihan ŞEN¹

¹ Doç., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Dekorü ve Kostümü Bölümü, fatma.nihan.sen@msgsu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3840-3545

Giriş

Birinci ve İkinci Dünya Savaşı dönemlerinde toplum yapılarındaki ve yönetim biçimlerindeki değişimler, yükselen faşist eğilimlerin özgürlüklere müdahalesi, savaş ekonomilerinin getirdiği yokluk, değişen toplum sınıflarının ve hayata bakışın bu dönemde ortaya çıkan sanat akımlarına nasıl bir arka plan oluşturduğu bu yazıda genel olarak anlatılacak, Avrupa genelinde oluşan bu arka plan İtalyan Sinemasının özelinde Beyaz Telefon/Salon filmlerinin oluşturulması, bir propaganda aracı olarak kullanılması ve İkinci Dünya Savaşı'nın ve beraberinde faşist eğilimlerin sonlanması sürecinde Yeni Gerçekçi Sinemaya giden yolu detaylandırarak anlatılacaktır. Bu bağlamda;

Birinci Bölüm; İkinci Dünya Savaşı öncesi ve savaş sırasında Avrupa'nın genel durumu, Benito Mussolini'nin iktidara gelişi ve faşist yönetimin oluşumu,

İkinci Bölüm; Avrupa'yı etkisi altına alan faşizmin ve teknik ve ekonomik koşulların oluşturduğu düşünsel arka planla modern sanatın ortaya çıkışı ve Art Deco/Art Moderne hareketinin oluşumu,

Üçüncü Bölüm; Mussolini tarafından kurulan film stüdyoları, bu stüdyolarda ağırlıklı olarak çekilen Beyaz Telefon/Salon filmlerinin mimari ve iç mekan tasarımları da göz önünde bulundurularak bir propaganda aracı olarak kullanılması ve dış dünyadan kopuk bir gerçekliğin filmlerin bakış açısı olarak belirlenmesi,

Sonuç Bölümünde; önceki üç bölümün verilerinin değerlendirilerek beyaz telefon filmleriyle oluşturulan yapay gerçeklik algısının İkinci Dünya Savaşının sonlanmasıyla stüdyo dışındaki hayatın gerçeğine odaklanması ve Yeni Gerçekçi Sinemanın ortaya çıkışı Deleuze & Guattari'nin Henri Bergson'u temel alarak tartıştığı “kadraj içi” ve “kadraj dışı” ilişkisi üzerinden anlatılacaktır.

1. İkinci Dünya Savaşı Öncesi Avrupa'da Toplumsal Koşullar

Avrupa, arka planını çok uluslu imparatorlukların devrilmesi ve yerine ulus devletlerin kurulmasını sağlayan düşünsel temellerden alarak, yirminci yüzyılın ilk çeyreğinin sonuna doğru I. Dünya Savaşı'na girer. Büyük dönüşümler çağı sancılarla ve acıyla ortaya çıkmıştır. 1914 yılında patlak veren I. Dünya Savaşı, aslında 18. Yüzyılda Avrupa'nın dünyaya bakışını değiştiren Aydınlanma Felsefesinin ve bunun sosyal, iktisadi ve politik alanlardaki yansımalarının yarattığı krizin, bir modernleşme krizinin, kendini dışa vurma biçimidir. (ÖRS. Birsen, 2015, s. 483) 19. Yüzyıl gelişen, sanayileşen Avrupa Devletlerinin kendilerini ulus devletler olarak tanımlamaya başladıkları, toplumun sınıflarının hızla değişen dünya ve sa-

neyileşme ile birlikte mücadelelerle kazanımlar elde ettikleri, demokratik dönüşümlerin gözlemlendiği bir dönemdir. Bununla birlikte I. Dünya Savaşı'nın yarattığı yıkım ve bunalım artık otoriter, baskıcı tutumların ortaya çıkmasına da neden olur.

Savaşın sonunda Avrupalılar, canlandırılmayan bir eski dünyayla, nasıl olması gerektiği konusunda bir türlü anlaşamadıkları yeni dünya arasında kalırlar. Savaş ekonomileri, savaş enflasyonu kontrolden çıkarken ekonomik sorunlara kamusal çözüm beklentileriyle insanlar belirsizliğin içine sürüklenirler. (PAXTON., 2020, s. 61) Bu belirsizlik beraberinde demokratik, özgürlükçü düşüncelerden adım adım kopuşu getirecektir.

Demokratik gelişmeden ilk kopuş İtalya'da Benito Mussolini (1883-1945) liderliğindeki ulusal Faşist Parti'nin 1922 yılında iktidara gelerek faşist bir rejim kurması ile başlar ve bu kopuşu hemen ardından Portekiz, Almanya ve İspanya'da farklı isimlerle adlandırılan ama aslında faşizmin çeşitli biçimleri olan rejimler izler. (ÖRS. Birsen, 2015, s. 479)

Faşizm sözcüğünün köklerine baktığımızda İtalyanca tomar ya da demet anlamına gelen "*fascio*" sözcüğüne dayandığını görürüz, sözcük Latince "*fascēs*"i çağrıştırıyor; *fascēs*, Roma'daki geçit törenleri sırasında devletin otoritesini ve birliğini temsil etmek üzere yöneticiler tarafından ön sırada ve sıranklardan oluşan bir kılıf içinde taşınan baltanın adıydı. 1914'ten önce, Roma İmparatorluğu'na ait bu "*fascēs simbolizmi*" bu dönemde genellikle sol tarafından sahiplenilir. İtalyan devrimciler "*fascio*" terimini 19. Yüzyılın ikinci yarısında adanmış militanların dayanışmasını hatırlatmak için kullandılar. 1893-94'te Sicilya'da toprak sahiplerine karşı ayaklanan çiftçiler kendilerine "*Fasci Siciliani*" dediler. 1914'ün sonlarında bir grup sol milliyetçi -ki kısa bir süre sonra aralarına dışlanmış bir sosyalist olan Benito Mussolini de katıldı- İtalya'yı müttefiklerin tarafında Birinci Dünya Savaşına sokmaya çalıştıklarında, ilan ettikleri seferberliğin tutkusunu ve dayanışma ruhunu doğru bir şekilde iletmek için şu ismi seçtiler: *Fascio Rivoluzionario d'Azione Interventista (Devrimci Müdahaleci Eylem Birliği)*. Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda Mussolini, etrafında toplanan milliyetçi eski askerlerden ve savaş yanlısı sendikalistlerden oluşan küçük çetenin ruh halini tanımlamak üzere "*fascismo*" terimini uydurur (PAXTON., 2020, s. 15-16)

Terim Mussolini ve onun yönetimi ile özdeşleşse de sonradan otoriter baskıcı rejimlerin nitelenmesinde kullanılmaya başlanır. Avrupa'da yükselen faşist eğilimler farklı yüzleriyle kendini gösterir, Adolf Hitler (1889-1945) bir ırkın üstünlüğünü savunurken, Mussolini bir kültürün üstünlüğünü savunur. Temelde I. Dünya Savaşı sonrası oluşan ağır havanın insanlar üzerinde oluşan etkisiyle içe dönük gruplaşmanın, bir üstünlük idealinin peşinde, henüz tanımlayamadığı yeni dünya düzeninin içinde güçlü bir bi-

çimde varolma arayışı diyebiliriz, Avrupa'nın bu yıllardaki durumunu nitelerken. Ancak, başta entelektüel ve sanat çevrelerinden ilgi gören varolma arayışının bu biçimi, tüm özgürlüklerin sınırlandırıldığı, yok sayıldığı otoriter rejimlerle kendini tanımlayacak, kendinden başkasını düşman ilan etme düşüncesi milyonlarca insanın yok edilmesine varan bir toplumsal histeriye dönüşecektir.

2. ...ve Yükselen Faşizmin Gölgesinde Sanatlar

I. Dünya Savaşı siyasi ve kültürel milliyetçiliği alevlendirirken, çarpıcı bir kültürel değişime de yol açar. Yazarlar ve sanatçılar, “modernizm” olarak adlandırılmaya başlayan bir hareketle, eski biçimler ve değerleri reddederek, şok etmeye, kafa tutmaya ve zaman zaman radikal toplumsal değişimleri kışkırtmaya yöneldiler, aynı zamanda şeyleri en basit öğelerine indirgemeye yönelik tasarımları benimsediler. Modern mimaride ve mobilyalarda, süslemeden tümüyle arınmış düz çizgiler kullanılıyordu. Modern sanat, müzik ve edebiyat, saçma gelen kahramanlık, zafer, ahenk ve birlikten ziyade, endişeyi, çeşitliliği, ironiyi ve uyumsuzluğu anlatma çabasındaydı. Özellikle resim sanatında, sanatçılar sömürge imparatorluklarına seyahat ettikçe ya da buralardan getirilen objeler Avrupa müzelerinde sergilendikçe, Avrupalıların Batılı olmayan sanata gitgide artan aşinalığı eserlere yansyordu. Sanatçılar ve yazarlar ayrıca Avusturyalı bir sinirbilimci ve psikanalizin mucidi olan, insan davranışının kısmen mantıkla, ama aynı zamanda insanların toplumda barış içinde yaşamak için bastırdıkları şiddet ve haz arayışı gibi güçlü bilinçaltı arzularla yönetildiğini savunan Sigmund Freud'un (1856-1939) fikirlerinden de etkilendiler. (WEISNER-HANKS, 2022, s. 370)

Mussolini, dönemin ve faşist hükümetin bir dayanak noktası olan kendi ulusunu antik köklere dayandırma politikası yürütür. Doğal olarak Antik Roma'yı ön plana çıkarma amacındadır. Bu bağlamda kent merkezinde yaşayan halkı şehrin kenarlarına sürer ve insanlar sefil bir yaşama maruz bırakılır. Mussolini, alt kesimden ve göz bozan -ki kendi tabiriyle- fahişelerin kentte yer almayacağını belirtir. Esas hedefi Roma'yı kendince bir arzu nesnesi haline getirmektir. Ancak bunu yaparken kent planını da ciddi bir şekilde tahrip eder. (KARABULUT, 2022, s. 67) Roma'da Modern yapıların antik yapıların hemen yakınlıklarına yapılmasıyla uyumsuz bir kent inşa edilirken Hitler mimaride Klasisizm ve Art Deco'dan etkilenen abidevi yapıları kullanır. Mimarlık her zaman kimlik oluşturma sürecinin anahtarıdır. Mimari anıt, bütün bir topluluğa ulaşabilecektir, dolayısıyla kendisini onunla özdeşleştirebilecek anlamlar aktarma yeteneğine sahiptir. 1930'ların ortalarında faşizm, bir halkın aidiyet duygusunun birleştirici ve ayırt edici unsurlarını daha net bir şekilde belirlemek ve ihtiyaç duyulan mitlere daha net maddi bir biçim vermek için bu denenmiş ve test edil-

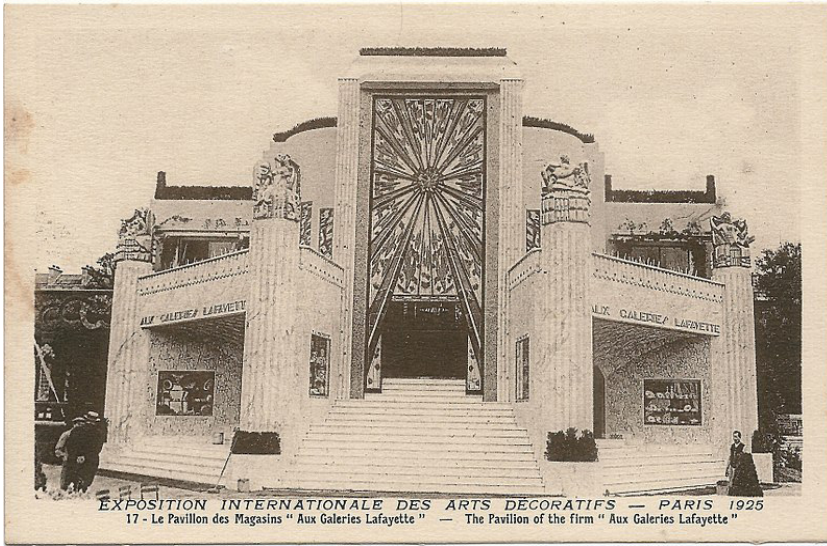
miş kimlik oluşturma yöntemini İtalyan halkının karakterini şekillendirmek için iki katına çıkarır. 1935-36 Etiyopya Savaşı'nı takip eden yıllarda devletin mimariye ve diğer sanatsal biçimlere daha fazla müdahale etme yönünde net bir hamle yapmasıyla totalitarizmde çarpıcı bir yükseliş görülür. Kitleleri eğitebilecek mimarının herkesin anlayabileceği şekilde net formlara ve şekillere ihtiyacı vardır. Dolayısıyla modernliğin özelliklerini terk etmeden, ulusun kolektif hafızasına hitabeden bir tarzın “icat edilmesi” gerekiyordu. Bu tür mimari Antik Roma'ya kadar uzanan, aidiyet duygusunu yeniden uyandıracak, orijinal bir ihtişamı olan geleneksel, klasik mimariyi örneklendirecektir. Ebedi klasikçi düzeni hatırlatarak böyle bir üslup tüm kaosa, yabancılaşmaya ve karmaşaya karşı güven verici bir tılsım görevi görebilir. (NICOLOSO. Paolo, 2022, s. 4-5)

Art Deco, ondokuzuncu yüzyılın (ayrıntılı detayların hassas tasarımların, genellikle pahalı malzemelerin ve el emeğine dayanan üretim yöntemlerinin zorlu ve makineleşen modern dünyaya uygun olmayan) dekoratif sanatı Art Nouveau'nun yalınlaşmış hali olduğu kadar, karmaşık hareketinin, doğadan aldığı stilize formlarının ve yücelttiği el işçiliğinin karşısında, Fütürizmden de etkilenecek makine çağının düzenine ve şık geometriye vurgu yapan hem ona karşı hem de onun içinden bir harekettir. Modern dönemin yeni dekoratif sanat türünü sunacak olan büyük bir serginin planı ilk olarak 1914'te tasarlanır, ancak I. Dünya Savaşı bitene kadar ertelenmek zorunda kalır ve nihayet 1925 yılında Paris'te açılır. Başta Avrupalı ülkeler olmak üzere en az yirmi ülkenin eserlerini bir araya getiren “*Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels/Uluslararası Modern Dekoratif ve Endüstriyel Sanatlar Sergisi*”, özellikle Fransız teknik bilgisinin mükemmelliğini göstermeyi amaçlıyordu. (CERMAN., 2020)

Mimari tasarımdaki uluslararası avangard hareket Fransa'da zaten popüler olan Fransız Art Deco estetiğini, ve Avrupa'yı kasıp kavuran dekoratif sanatlar ile birleştirmeyi amaçlar. Geleneksel biçim ve tasarımın geçmişte kaldığı; modernizmin, tüm biçimleriyle geleceğinin mesajı verilmektedir. (CARTER-LOME. Maxine, 2023)



Resim 1 ve Resim 2: *Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels/Uluslararası Modern Dekoratif ve Endüstriyel Sanatlar Sergisi.Afişleri, 1925*



Resim 3: *Uluslararası Modern Dekoratif ve Endüstriyel Sanatlar Sergisi, Pavillon Des Galeries Lafayette / Lafayette Galerisi Pavyonu, 1925*

Modern sanatçılar kendi zamanlarının sanat ifadesini yaratmaya ve oluşturmaya çalışırlar. Bu, hız ve yoğunluğun kabul edilmesi ve geleneksel kalıpların yıkılması anlamına geliyordu. Arabanın, lokomotifin ve özellikle de uçağın hızı, nesnelere bakış açısını değiştirmiş, bu da onların form

ve tasarımlarında değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Örneğin yarış arabasının hareket yönünü takip eden geriye doğru çapraz çizgileri Art Deco çizgisinin özelliklerinden biridir. Hız ve dinamikler aynı zamanda motorun karakteristik özellikleridir ve makine birçok sanatçıya ilham kaynağı olmuştur; etkisi, renk yoğunluğu, çizgi ve form gücüyle sonuçlanmıştır. Hızla geçerken yoldaki insanların dikkatini çekmek daha basit hale getirilir, formlar daha cesur hale getirilir ve renkler daha saf ve daha yoğun hale getirilir. (McCLINTON MORRISON., 1976, s. 8)

Exposition Internationale, yalnızca Art Deco tarzındaki eserleri bir araya getirmekle kalmadı, aynı zamanda el yapımı ürünleri avangard tablo örneklerinin yanında sergiledi. Kübizm, Konstrüktivizm, Bauhaus, De Stijl ve Fütürizm gibi tarzlarda heykeller de bu sergide yerini aldı. 1914'ten itibaren neredeyse her şey, "modemizin" geniş ve oldukça belirsiz gölgesi altında kendine bir yer bulabiliyordu: kübizm, dışavurumculuk, fütürizm; resimde saf soyutlama; işlevselcilik ve mimari süslemecilikten kaçış; müzikte tonalitenin terk edilmesi; edebiyatta gelenekten kopuş. (HOBBS-BAWM. Eric, 1996, s. 210) 1920'lere gelindiğinde Art Deco, daha felsefi olan Bauhaus ve De Stijl estetiğine karşı coşkulu ama büyük ölçüde ana akım bir karşıt noktadır. Her üçü de düzenleyici bir tasarım ilkesi olarak temiz ve güçlü çizgilere vurgu yapar. Art Deco tasarımcıları



Resim 4 : *(d'Alsace Evi Yatak Odası)*



Resim 5: *Le Corbusier's Pavyonu "L'Esprit Nouveau"*

Uluslararası Modern Dekoratif ve Endüstriyel Sanatlar Sergisi İç Mekan Tasarımları, 1925

teknolojik yenilikleri, modern malzemeleri ve makineleşmeyi de kullanarak stilin genel estetiği içinde vurgulamaya çalışır. Tasarımcılar aynı zamanda diğer modernist hareketlerden de esinlenir ve etkilenirler. Art Deco'nun ikinci aşamasının ilk zamanları "Büyük Buhran"ın başlangıcına denk gelir. Aslında olumsuz ekonomik koşullar, Art Deco'nun bu ikinci aşamasının hem pragmatik hem de kavramsal sebeplerden dolayı temel estetiğini oluşturmuş olabilir. Örneğin başta Art Deco mimarisi yükseklere tırmanan gökdelenlerle dikey olarak yönlendirilirken, daha sonraki

Art Deco binaları çoğunlukla süssüz dış cepheleri, zarif kıvrımları ve yatay vurgularıyla sağlamlığı, sessiz asaleti ve dayanıklılığı simgeliyordu. Ekonomik felaketin en kötü yılları olan 1929'dan 1931'e kadar Amerikan Art Deco, trendleri takip etmekten onları belirlemeye geçiş yaptı. (The Art Story)

Art Deco'nun dekoratif estetiği, çağdaş yaşamdaki mücevher ve cam eşyalardan gökdelenlere ve okyanus gemilerine kadar birçok nesne ve malzemenin görünümünü etkiler. Bu hareket, mobilya, mücevher, tekstil ve seramik gibi gündelik nesnelerin durumunu güzel sanatlara yükselten ilk modern sanat hareketlerinden biridir. Cesur geometrik formlar, zarif ve uzun figürler, klasik etkiler, modern malzemeler ve yüksek kaliteli işçilik, Art Deco stiline ayırt edici özellikleridir. Yirminci yüzyılın başlarındaki çeşitli modern sanat akımları -Kübizm geometrisi, Viyana Ayrılığı'nın karmaşık dekoratif detayları ve Fovizm'in parlak renkleri dahil- Art Deco'nun gösterişli, eklektik tarzının yolunu açar. Antik Mısır, Yunan ve Roma toplumlarının klasik ve geometrik estetiğinin Art Deco tasarımcıları için bir ilham kaynağı haline gelmesiyle birlikte arkeoloji yirminci yüzyılın başlarında daha görünür hale gelir. 1920'lerin sonlarında ve 1930'ların başlarında, sanat ve mimari için krom boya, paslanmaz çelik, bakalit ve plastik gibi yeni malzemeler kullanılmaktadır. (KARATEKE, 2023)

Kullanılan malzemeler, geometrik formlar, sadelik, anıtsal büyüklükler, Art Deco'yu seçkin bir sanat haline getirir. Fütürizmin hızı makineyi öven tarzının en yalınlaşmış halidir. Fütürist sanatçılar, hızlı hareket eden arabaların ve trenlerin tekerleklerinden çıkan "hız bıyıkları / speed whiskers" olarak bilinen hareketi belirtmek için çizgiler ve buna ek olarak, simetri ve akıcılık öneren paralel çizgiler ve sivri formlar kullandılar. Art Deco bu ifadeleriyle yükselen otoriter rejimlerin sinemasında özellikle Mussolini dönemi İtalyan sinemasında, "*Streamline Moderne*" adıyla Amerika'da ve Amerikan sinemasında etkili olur. "*Streamline Moderne*", daha ayrıntılı ve sıklıkla özel olarak hazırlanan Avrupa Art Deco tarzının sadeleştirilmiş ve şık bir versiyonudur. Birçok yönden Amerikan tarzı, ABD'de Avrupa'ya göre çok daha fazla takipçiye ve kullanıma sahip olacak şekilde büyür ve gelişir.

Art Deco iç dekorasyon mimari ve mobilya üzerindeki güçlü etkileri, zarif sade şıklıkla kendini gösterirken aynı zamanda tüm vurgusuyla alt sınıfları değil, belli bir gelir düzeyini işaret eder. Seçkincidir, yüzü geleceğe dönüktür ve antik etkileri geometri ve simetriyle birleştirip yalınlaştırarak kullanır. Art Deco'nun benimsenmesiyle aynı tarihlerde caz müzik ve sinema da yükseliştir.

1800'lerde Amerika'nın güneyinde yaşayan Afrika kökenli kölelerin hayatının ayrılmaz bir parçası olan müzik, Avrupa ve Amerika kıtalarının

müzikleri ile de harmanlanarak blues, ragtime ve diğer müzik formlarını yaratır. 1900'lerin başında isimlendirilen caz müzik Avrupa ve Amerika'da çok etkili olur. Art Deco ve cazın da içinde yer aldığı ve insanlar üzerinde etkili diğer bir unsur olan sinema filmleri de yine bu dönemde üretilmeye başlanır. I. Dünya Savaşı sonrası ortam, II Dünya Savaşına giden yolu hazırlarken, dönemin popüler sanatı Art Deco'nun antik etkileri de kullanarak moderne yaptığı vurgu, geleceğin teknolojisine duyulan hayranlık dolu bekleyiş, değişen toplumsal yapıda kadın erkek rollerinin yeniden tanımlanması (kadının bir önceki yüzyıla göre fabrikalarda günlük yaşamda daha çok hayatın içinde olması vb), gibi etkenler ve buna bağlı olarak oluşan görece özgürlük havası; ekonomik buhran, faşist yönetimlerin yarattığı tedirginlik, işçi sınıfının içinde bulunduğu çıkmazların üzerine şık bir kılıf gibi uydurulmakta arka planın olumsuzluklarının ışıklı ve elegan bir vitrini olarak kullanılmaktaydı. Gençler, endüstriyel savaşın daha önce benzeri görülmemiş kıyımına neden olan yaşlı kuşağın değerlerine düşman oldular. Canlı olarak ya da kurmalı gramofonlardan caz gibi yeni tür müzikleri dinliyor, daha serbest kıyafetler giyiyor ve şehirlerdeki sinema salonlarında Charlie Chaplin ve Rudolph Valentino gibi uluslararası şöhret sahibi yıldızların oynadığı filmleri izliyorlardı. Hatta ebeveynlerinin ideal beden tipi anlayışını dahi reddetmişlerdi; zenginlik ve sosyal şöhretin göstergesi artık savaş öncesinin “zengin adam”ının hantal vücudundan ziyade narin bir endamdı. Bisikletler, kadınlar da dahil gençlerin ebeveyn gözetimi olmaksızın seyahat edebilmelerini sağladı ve daha varlıklı kesimde otomobiller, işte ve serbest zamanlarda hareketliliği artırdı. (HOBSEAWM. Eric, 1996, s. 215-216)

Neredeyse başından itibaren bir uluslararası kitle aracı olarak kullanılan sinema, bu kitle iletişim aracını kullanma konusunda çok kararlı olan dönemin faşist rejimleri tarafından toplumun nabzını oluşturmada etkili bir araç olarak sunulur. Mussolini tarafından kurulan Cinecittà Stüdyolarının o dönemki sloganı ise “Sinema en güçlü silahdır”

3. “Telefoni Bianchi/Beyaz Telefon” Filmleri

Sinemanın kitleler üzerindeki etkisini gören Mussolini, 1935'de Bir deneysel sinema merkezi hüviyeti taşıyan *Centro Sperimentale* isimli İtalyan sinema okulunu, 1937'de yirmi iki stüdyodan oluşan Cinecittà film stüdyolarını kurar. *Mussolini tarafından 28 Nisan 1937'de açılışı yapılan Via Tuscolana'daki stüdyolar “Cinecittà” olarak adlandırılacak ve sözler rejimin ihtişam sınırlarının gerektirdiği gibi mermer blok harflere oyulacaktır.* (CANOVA, 1998, s. 5)



Resim 6: *Duce'yi¹ Yönetmen olarak Tasvir Eden Devasa Fon, Cinecittà Stüdyoları Photo: Albert Blasetti*

Doğal olarak Cinecitta gibi bir rüya makinesinin arkasında, sinemanın her şeyden çok gerçek dışılığın bir izlenimi olduğu fikri yatar: Sinema kendi gerçekliğini ouşturan bir düşsel boyut; bir halüsinasyondur. 1930'lu yıllarda, yani “beyaz telefon” filmlerinin olduğu yıllarda, Cinecittà’da gerçeklik filme alınmıyordu veya kaydedilmiyordu; yaratılıyordu ve bu “gerçeklik” genellikle Orio Caldiron’un sembolik savurganlık ekonomisi dediği şeyin ruhuyla, utanmadan, nefis bir şekilde uydurulmuştu: “20. yüzyılın oturma odalarının ihtişamı, gece kulüplerinin bolluğu, yatak odalarında Çin tazıları, genç kızlar için yatılı okullar, bizzat genç hanımefendiler ve genç beyefendilerin birbirlerini yanlış tanımaları, yanlış anlamalar, acıklı hikayeler, suçluluk kompleksleri ve aniden çözümlenen olaylar”...Üstü kaygan görünen taranmış saçlarıyla ileri gelen adamların, özel sekreterlerin, santral operatörlerinin, sert kadın öğretmenlerin dünyası...

1930'lu yıllarda İtalya, sıradan giysilerini tozluklu ayakkabılar, şifon zarif ceketler ve fraklarla değiştirdi. (CANOVA, 1998, s. 5-6) *İsmi stüdyoların geleceğini açıklıyordu; en başından beri, gerçeği fantastik bir düzleme taşıyan, olanı değil olması isteneni gerçekleştiren bir şehirdir Cinecittà (Sinema Şehri)...*

Paradoksal olarak, varolan rejime, günlük hayatın kasvetine karşı, yeni bir model öneren Cinecittà idi. Gian Piero Brunetta'nın gösterdiği gibi, “beyaz telefon” sinemasının bilinen güçlü yanlarından

1 Mussolini 1925'te diktatörlük yetkilerini ele geçirmesinin ardından *Il Duce* unvanını aldı.



Resim 7: “Patatrac” (Yön: G. Righelli, 1931) için Carlo Levi ve Enrico Paulucci'nin set tasarımları

biri; uluslararası kültürü İtalya'ya getirerek varolan şovenist havayı biraz yumuşatmış oldu. “Albini,

Gardella, Pagano Aschieri veya Ponti² tarafından tasarlanmış olabilecek yerlerde birkaç saat geçirdiğinizde; Film kahramanının, Baroviers veya Arshimede Seguso tarafından tasarlanan cam armatürlerle aydınlatılmış oturma odalarında dolaştığını, dudaklarında bir şarkıyla üstü açık

2 1920'ler ile 1930'lar arasındaki İtalyan rasyonalizmi mimar ve tasarımcıları, bir yanda Avrupalı avangardların teknik, tipolojik ve estetik deneyleriyle, diğer yanda Faşist rejimin kendini temsil etme ihtiyacıyla incelikli bir ilişki kurar. 1926'da Gruppo 7'nin yaratılması bu kısa dönemin başlangıcı olur.

bir Viotti Gran Turismo'ya tırmandığını veya imitasyon Van der Rohe tüp sandalyelere oturduğunu izlediğinizde gerçekte olan yiyecek kıtlığı, sentetik kumaşlar, karneler, travmalar, fuarlar ve geleceğe dair kasvetli beklentilerle yüzleşmek oldukça zordu “ (CANOVA, 1998, s. 5-6)

Çoğunlukla zarif, üst sınıf ortamlarda geçen bu sofistike komedilerin dekorlarında genellikle beyaz telefonlar yer alıyordu. Neredeyse tüm örnekleri stüdyolarda çekilen bu filmlerde beyaz telefon kullanılması nedeniyle aynı isimle adlandırılırlar. Malzemeleri siyah telefonlara göre daha pahalı olduğu için filmin diğer tüm öğelerine ek olarak zenginlik vurgusu yapar. Bu filmlerde aksesuar olarak sık sık kullanılan beyaz telefonlar, ilk olarak mizah dergisi *Marc Aurelio da Steno* tarafından türün “beyaz telefonlu filmler” ifadesiyle adlandırılmasına sebep olmuş, böylece bu aksesuar türün ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. 1931’de Goffredo Alessandrini’nin “*La Segretaria Privata*” adlı filmiyle başlayan tür, “*La Telefonista*” (Nunzio Malasomma, 1932), “*Paprika*” (Carl Boese, 1933), “*Lohengrin*” (Malasomma, 1935), “*Trenta Secondi D’Amore*” (Mario Bonnard, 1936). “*Eravamo Sette Sorelle*” (Malasomma, 1937), “*Questi Ragazzi*” (Mario Mattoli, 1937), “*La Dama Bianca*” (Mattoli, 1938) gibi örneklerle devam etmiştir. (ALA, 2010, s. 39) Bu filmlerin pek çoğu





Resim 8: “*Due Cuori Felici / Two Happy Hearts*” (Yön: Baldassarre Negrone, 1932) filmi için Gaston Medin’in set tasarımları³ Oyuncular: Rita Franchetti and Vittorio De Sica

1937 ile 1943 yılları arasında Cinecittà Film Stüdyoları’nda çekilir ve büyük ölçüde, 1938’de çıkartılan Alfieri yasasıyla film dağıtımına devlet tekelinin getirilmesinin ardından Amerikalı büyük şirketlerin İtalya’dan çekilmesiyle iç pazara yönelik filmlere artan talebe yanıt olarak yapılmaya başlanır.

İtalya’da bir kilo ekmek 1 lira 60 sente, bir çift organize ipek çorap ise 18 sente mal oluyordu. İtalya’daki evlerin yarısından fazlasında banyo yoktu ve Rinascente Alışveriş Merkezi’nin kataloğu yeni evlilere en yeni şeyin tanıtımını yapıyordu: kişisel tuvalet. Yeni stüdyolar “yeni İtalyan mimarisi ve teknolojisinin en parlak gösterimi, faşist ilhamlı sıkı çalışmanın modern merkezi” idi. Cinecittà’nın ilk yılında ondokuz film çekilir. 1937 ile 1943 yılları arasında Cinecittà’da yapılan 279 filmden 120’si komedidir. Lietta Tornabuoni,(1931- 2011/ İtalyan Film Eeleştirmeni) “Tıpkı

Amerika’da olduğu gibi, Cinecittà komedilerine hayat veren yıldızlara tapınma ve istemsiz ideoloji (toplumsal yabancılaşma, ani şanslar, eğlence alanının efsaneleştirilmesi, kahkahalar ve şarkılar) yoksulların fantezilerine hitap ediyordu” diye yazar. İtalya 10 Haziran 1940’ta savaşa girecektir ve sonraki üç yıl boyunca Cinecittà bu gerçeği görmezden gelecektir. (CONTI, 1998, s. 11)

³ Makalede kullanılan set fotoğrafları 18 Nisan-24 Haziran 2018 tarihleri arasında Londra’da açılan *Rationalism on Set: Glamour and Modernity in 1930s Italian Cinema Sergisi*’nde bulunan fotoğraflardır. Sergide kullanılan bu fotoğraflar, eskizler ve çağdaş süreli yayınlar Cineteca Nazionale, Centro Sperimentale di Cinematografia (Roma), Cineteca di Bologna, Torino’daki Museo Nazionale del Cinema ve RIBA Koleksiyonlarından alınan belgeleri içermektedir.

Özellikle Amerikan şirketlerinin çekilmesinden sonra, “*sinema dei telefoni bianchi*” veya “*beyaz telefon filmleri*” olarak bilinen, hafif komediler ve duygusal melodramlardan oluşan verimli bir zaman da yaşandı. Konuları kısmen Hollywood’un komedi filmlerinden uyarlanan, ancak çoğu



Resim 9: *Beyaz Telefon Filmleri Stüdyo Set Tasarımı Örnekleri*

Modernist estetik, 1930’lar boyunca çağdaş filmlerde giderek daha fazla benimsendi; bu, büyük ölçüde, 1920’lerdeki göreceli gerileme döneminden sonra İtalyan sinemasının kalitesini yükseltmeyi zaman popüler Orta Avrupa ve özellikle Macar tiyatro eserlerine dayanan bu filmler, büyük ölçüde gerçeklerden kaçma amaçlıydı. Ancak savaştan sonra süre-

li olarak İtalyan kamuoyunun dikkatini etraflarındaki sert gerçeklerden uzaklaştırarak rejimin çıkarlarına hizmet etmekle suçlanacaklardır. (MO-LİTERNO. Gino, 2021, s. 8)

amaçlayan yapım şirketi Cines'in çabaları sayesinde olur. Pek çok mimar, sinemanın modern mimariyi popülerleştirmede oynayabileceği güçlü rolün farkındadır; 1928'de MIAR (Movimento Italiano Per L'architettura Razionale/İtalyan Akılcı Mimari Hareketi) kurulmasıyla Giuseppe Capponi gibi mimarlar, Gastone Medin gibi set tasarımcıları, özellikle halkı eğitmek modern tasarımı tanıdık ve popüler kılmak için çalışırlarken, Casabella ve Domus gibi dergilerin editörleri de mimarideki en son gelişmeleri film ortamlarına yansıtma ve halka modern tasarımı tanıtarak "eğitme" çabalarına sayfaların tamamını film seti fotoğraflarına ayırarak modernist estetiğin okuyucular arasında yayılmasına destek olurlar. (INNOCENTI, 2018)

Sonuç

İtalyan sinemasında ilk sesli filmde faşizmin son yıllarına dek çevrilen yaklaşık 750 filmde 300'ünün güldürü filmi olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma ne 50'li yılların pembe Yeni Gerçekçi filmlerinde ne de 60'ların İtalyan usulü güldürüsünde rastlanmaktadır. Salon filmleri olarak da adlandırılan ve 301u yıllara hakim olan türün çok sayıda örneğinin çevrilmesi kuşkusuz ki faşist yönetimin sinema üzerindeki denetiminin bir sonucudur. Salon filmlerinin en temel özelliği halkı oyalamak amacıyla çevrilmiş olmalarıdır. Bir tür kaçış sineması olarak da adlandırılan tür, sinemada bir uyumsuzluk döneminin belirtisi olarak görülmüş ve yönetmenlerin tarihsel ve propaganda filmlerinden sonra sığındıkları bir yer olarak ele alınmıştır. (ALA, 2010, s. 38)

II Dünya Savaşının sonlarına doğru Mussolini'nin kurduğu faşist rejimin yıkılmasıyla İtalya yeni bir siyasi yapılanmanın içine girer. Krallığa son verilir ve cumhuriyet ilan edilir. Sosyalistler, Komünistler ve Hristiyan Demokratlardan oluşan bir iktidar başa geçer. Savaşın sonunda işsizlik ve yoksulluk ciddi ve büyük iki sorundur. Yeni Gerçekçilik akımı böyle bir dönemde ortaya çıkar. İtalya'da Faşist dönemin gerçekleri örtme çabasına, kaçış edebiyatına ve sanatına tepki olarak ortaya çıkan kültür hareketinin adıdır. (ALA, 2010, s. 42)

Beyaz telefon filmleri artık üretilmemeye başlanır. Yeni Gerçekçilik akımı, *salon filmlerinin* balo salonları, mermer masalar, sonu gelmeyen merdivenler gibi iç mekan dekorlarının aksine ve tepki olarak bakış açısını stüdyonun dışına, gerçek mekanlara çevirir. Büyük dekorlar birbirinin kopyası melodramlar yerine gerçek hayatın içindeki karakterlerin yaşadığı sorunlarla ilgilenir. Böylece Yeni Gerçekçi Sinema çerçevesinin içindeki ve dışındaki gerçeklik kodlarını birbirine yakınlaştırır. Yapay ışıklar tasar-

lanmış dekorlar yerine, gerçekte olan mekanlar kullanılır. Gerçek sorunlar, duygular, onları yaşayan gerçek kadın ve erkeklerle ve beyaz telefon filmlerinde neredeyse hiç görünmeyen çocuklarla artık kadrajın içindedir. 1930'ların entrika üzerine kurulmuş hikayeleri terk edilir, mutlu sonlar bırakılarak hayatın acı tecrübesini aktarmak bir kural haline gelir. Başka bir deyişle filmi izlemek artık saf bir kaçış eylemi değil. Sinematik anlatımın yeniden düzenlenmesini gerektiren İkinci Dünya Savaşı'nın çığır açan felaketinden sonra yazarlar, ekranda sakın bir şekilde akan, mükemmel bir dünyanın temsili olarak yapılandırılmış filmler yapma fikrinden vazgeçerler.

Sinema perdesinde gördüğümüz kadraj bir çerçevedir. Filmin kendi gerçekliği, zamanı, hareketi ile onun dışında kalan gerçeği, zamanı, hareketi ayıran sınırdır, çerçevedir. Çerçevenin içinde gördüğümüz imge -ister hareket dizisinin bir anlık kesiti olsun, ister hareket dizisi içinde değerlendirilim- anlamlı bir bütünün parçasıdır. İmgenin içinde mevcut bulunan her şeyi, dekorları, kişileri, aksesuarları kapsayan kapalı, görece kapalı bir sistemin belirlenmesine kadraj diyoruz. Öyleyse çerçeve (cadre), çok sayıda parçası, yani kendileri de alt kümeler oluşturan öğeleri olan bir kümedir (GUATTARI & DELEUZE, 2021, s. 25) Beyaz telefon filmlerinin çerçevelediği alan yukarıda anlatılanların tümüdür. Özetle; birbirinin peşi sıra gelen iki büyük dünya savaşı sırasında yükselen faşist rejimlerin, şık pırlıtlı sorunsuz, o denli sorunsuz ki düşünmeye bile ihtiyaç duyulmayan bir geleceğin projeksiyonunu modernin geçmişle kopardığı bağların estetiğine sığınarak, tatlı ufak heyecanlarıyla anlattığı aşk hikayesidir. Yeni kurulmakta olan düzenin tanımladığı kadın ve erkeklerdir. Bu kadın ve erkekler güzel bir dekorun önünde, gelmesi beklenen geleceğin hayali fonunun önündeki iki boyutu figürlerdir.

Arka plandaki dekorun, modernin tüm geleneklerden ve sinema salonunun dışındaki gerçeklikten kopmuş hali ön plandaki aşk hikayesi motifinden daha önemli bir hal almaya başlar. Filmlerin genelinde tek derdin bir yanlış anlamının ortaya çıkmasıyla çözülecek aşk düğümü olması ve bu derdin de basit komedi unsurları ile aktarılması yeni bir gerçeklik önermektedir ve bu gerçeklik yalnızca film süresi kadar devam etmektedir. Kadraj bir "bakış açısı"yla ilişkilidir. Bu filmlerde bakış açısı ise yönetmenin kendi özgün bakış açısı değil, dönemin güçlü iktidarının bakış açısı, hatta belki de tekrar tekrar kopyalanmış vaatleridir.



Resim 10 ve Resim 11: *La Casa del Peccato /The House of Sin* 1938 Yön: Max Neufeld, Oyuncular: Assia Norris and Umberto Melnati, Set Tasarımı: Gastone Medin



Resim 11: *Roma Città Aperta/Roma Open City 1945. Yön: R. Rossellini, II. Dünya Savaşı sırasında Roma'nın işgalini konu alan Yeni Gerçekçi Film*

Çerçeve-dışı ne görülene ne de duyulana, ama yine de tam olarak mevcut olana işaret eder. Daha rahatsız edici bir mevcudiyeti, homojen mekanın ve zamanın dışındaki daha radikal “Başka Yer”i ima eder. (GU-ATTARI & DELEUZE, 2021, s. 29-32). Yukarıda anlatılan dönemin tüm gerçeği çerçevenin dışıdır. Çerçevenin içini oluşturan belirlenmiş bakış açısının görmek istemediği veya göstermek istenmeyendir. Bakış açısının sahibi tarafından rahatsız edici bulunan, bir an önce kurtulunmak istenendir. Mussolini Dönemi Beyaz Telefon filmlerinin kadrajının içinde kalan alan, konular, karakterler, mekanlar hakim gücün bakış açısı iken kadrajın dışında kalan ve kadrajı çepçevre kuşatan alan, sinema salonunun dışında kalan gerçektir. “Başka Yer”; film gerçeğinin dışında kalan gerçek dünyadır ki, savaşın yokluğun geleceğe dair güvensizliğin, her gün yeniden tanımlanan düşmanın varlığının tedirginliğidir. Gerçek sorunları olan ve o sorunlarla gerçekten mücadele etmek zorunda kalan kadın ve erkeklerin dünyasıdır. Savaşın tüm gerçekliğiyle varolduğu ölümlerin yaşandığı bir dünyadır. Yine de “var kalmayı sürdüren”, “ısrar” edendir. Sonuçta ısrar eden kadraj dışı gerçeklik, Yeni Gerçekçi Sinema'nın perspektifini oluşturacaktır.

Kaynakça

- ALA, S. (2010). *İtalyan Sinemasına Bakış*. (1 b., s. 183). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- ARWAS. Victor. (1976). *Art Deco*. Fakenham: Cox Wyman Ltd.,
- BETTELLA, P. (2015). Vicarious Mothers in Fascist Regime Cinema. (B. Barbalato, Dü.) *Mnemosyne, o la Costruzione Del Senso*(8), 117-140.
- CANOVA, G. (1998). Good On The First Take. D. M. Cattaneo (Dü.) içinde, *Cinecittà Endless Magic* (s. 96). Roma: National Geographic.
- CARTER-LOME. Maxine. (2023). *1925 Exposition: Art Deco on the World Stage*. Ekim 10, 2023 tarihinde Journal of Antiques&Collectibles: <https://journalofantiques.com/features/1925-exposition-art-deco-on-the-world-stage/> adresinden alındı
- CERMAN., J. (2020). *L'Exposition internationale des arts décoratifs et industriels modernes de 1925*. Ekim 10, 2023 tarihinde EHNE ENCYCLOPÉDIE D'HISTOIRE NUMÉRIQUE DE L'EUROPE: <https://ehne.fr/fr/encyclopedie/th%C3%A9matiques/les-arts-en-europe/expositions-les-arts-et-la-diplomatie/l%E2%80%99exposition-internationale-des-arts-d%C3%A9coratifs-et-industriels-modernes-de-1925> adresinden alındı
- CONTI, M. (1998). Quiet Please ! Roll The Camera. D. M. CATTANEO (Dü.) içinde, *Cinecittà Endless Magic* (s. 96). Roma: National Geographic.
- DOĞAN. Meltem Deniz. (2019, 11 5). *Bir Zamanlar İtalya: Telefon, Propaganda ve Sinemanın Kesiştiği Yer*. Ekim 10, 2023 tarihinde <https://geekyapar.com/>: <https://geekyapar.com/geek-dosya/bir-zamanlar-italya-telefon-propaganda-sinemanin-kesistigi-yer/> adresinden alındı
- EDWARDS, A. (2006, February 28). *Architectural Digest*. Ekim 10, 2023 tarihinde <https://www.architecturaldigest.com/story/art-deco-film-sets-article>: <https://www.architecturaldigest.com/story/art-deco-film-sets-article> adresinden alındı
- Estorick Collection of Modern Italian Art*. (tarih yok). Ekim 10, 2023 tarihinde Estorick Collection: <https://www.estorickcollection.com/exhibitions/rationalism-on-set-glamour-and-modernity-in-1930s-italian-cinema> adresinden alındı
- GUATTARI, F., & DELEUZE, G. (2021). *Sinema I: Hareket -İmge* (1. b., s.288). Norgunk Yayıncılık.
- HOBBSAWM. Eric. (1996). *Kısa 20. Yüzyıl 1914-1991 Aşırılıklar Çağı* (1. b., s.670). (Y. Alogan, Çev.) İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- INNOCENTI, N. D. (2018, Nisan 27). *Estetica e set per telefoni bianchi*. Ekim 10, 2023 tarihinde 24 Culltura: <https://www.ilsole24ore.com/art/estetica-e-set-telefoni-bianchi-AEUqnGfE> adresinden alındı
- KARABULUT, T. (2022). Sine-Kent: Roma İtalyan Sinemasının İçerisinde Roma Kentinin Yansımaları. (D. BÜYÜKÖZKAN, Dü.) *Pathos*(12), 66-82.

- KARATEKE, Y. A. (2023, Ağustos 18). *ART DECO SANAT AKIMI: NEDİR, TARİHİ, SANATÇILARI, KARAKTERİSTİĞİ, ESERLERİ VE FAZLASI*. Ekim 10, 2023 tarihinde <https://hoghheim.com/>: <https://hoghheim.com/blogs/sanat-tarihi/art-deco-nedir> adresinden alındı
- KAVRAKOĞLU. Füsün. (tarih yok). *İtalyan Yeni Gerçekçi Sineması*. Ekim 10, 2023 tarihinde <https://kavrakoglu.com/>: <https://kavrakoglu.com/italyan-yeni-gercekci-sinemasi/amp/> adresinden alındı
- Kulübü, B. Ü. (2019, Ağustos 19). <http://structpedia.com/>. 2023 tarihinde Mimari Sanatta Devrim: Art Deco ve Art Nouveau: <http://structpedia.com/mimari-sanatta-devrim-art-deco-ve-art-nouveau/> adresinden alındı
- LYNTON, N. (1991). *Modern Sanatın Öyküsü*. (S. Ö. Cevat ÇAPAN, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- McCLINTON MORRISON., K. (1976). *Art Deco A Guide For Collectors* (2 b.). New York: Clarkson N. Potter, Inc./ Publisher.
- MOLİTERNO. Gino. (2021). *Historical Dictionary of Italian Cinema* (Second Edition b.). London: ROWMAN & LITTLEFIELD.
- NICOLOSO. Paolo. (2022). *Mussolini, Architect Propaganda and Urban Landscape in Fascist Italy*. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.
- ÖRS. Birsen. (2015). Faşizm Modernitenin Karanlık Yüzü. B. ÖRS. (Dü.) içinde, *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (8 b., s. 564). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları:188.
- PAXTON., R. O. (2020). *Faşizmin Anatomisi* (2 b.). (H. ATAY, & H. D. ATAY, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- The Art Story: <https://www.theartstory.org/>. (tarih yok). 10 Ekim 2023 tarihinde <https://www.theartstory.org/movement/art-deco/> adresinden alındı
- WEISNER-HANKS, M. (2022). *Kısa Dünya Tarihi* (3 b.). (S. ÇAĞLAYAN, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Resimler

- 1930s Rationalism on Film*. (tarih yok). Due Cuori Felici / Two Happy Hearts . Ekim 10, 2023 tarihinde Architecture Today: <https://architecturetoday.co.uk/1930s-rationalism-on-film/#> adresinden alındı
- Beyaz Telefon Filmleri Stüdyo Set Tasarımı Örnekleri (2018, Mart 29). *London. On showcase Rationalism on set*. Ekim 10, 2023 tarihinde Domus: <https://www.domusweb.it/en/art/2018/03/27/london-on-showcase-rationalism-on-set.html> adresinden alındı
- BLASETTİ, Alberti. (1958). Duce'yi Yönetmen olarak Tasvir Eden Devasa Fon, *Cinecittà Stüdyoları* . *Cinecittà Endless Magic* (s. 5). Roma: Nationa Geographic.

- d'Alsace Evi Yatak Odası*. (tarih yok). Ekim 10, 2023 tarihinde www.arthurchandler.com: www.arthurchandler.com/1925-art-deco-exposition adresinden alındı
- Exposition internationale des Arts décoratifs et industriels modernes de Paris en 1925*. (2016, July 04). Ekim 10, 2023 tarihinde Wikimedia Common: https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:Paris-FR-75-Expo_1925_Arts_d%C3%A9coratifs-pavillon_des_Galeries_Lafayette.jpg adresinden alındı
- La Casa del Peccato /The House of Sin 1938*. (2023, Ekim 10). Wikipedia: https://sh.wikipedia.org/wiki/La_casa_del_peccato_%28film,_1938%29 adresinden alınmıştır
- La Casa del Peccato /The House of Sin 1938*(2018, Mart 29). *London. On showcase Rationalism on set*. Ekim 10, 2023 tarihinde Domus: <https://www.domusweb.it/en/art/2018/03/27/london-on-showcase-rationalism-on-set.html> adresinden alındı
- Le Corbusier's Pavyonu "l'Esprit Nouveau"*. (tarih yok). Ekim 10, 2023 tarihinde www.arthurchandler.com: www.arthurchandler.com/1925-art-deco-exposition adresinden alındı
- Paris, 1925 : Exposition Internationale des Arts Décoratifs*. (tarih yok). Ekim 10, 2023 tarihinde Victoria & Alberti Museum: <https://collections.vam.ac.uk/item/O175840/paris-1925-exposition-internationale-poster-bonfils-robot/paris-1925--exposition-internationale-poster-bonfils-robot/> adresinden alındı
- Patatrac,1931* (2018, Mart 29). *London. On showcase Rationalism on set*. Ekim 10, 2023 tarihinde Domus: <https://www.domusweb.it/en/art/2018/03/27/london-on-showcase-rationalism-on-set.html> adresinden alındı
- Poster of the International Decorative Arts Exhibition 1925*. (2014, April 27). Ekim 10, 2023 tarihinde Wikimedia Commons: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Poster_Expo_1925.JPG adresinden alındı
- Roma Città Aperta/Roma Open City 1945*. (2021). Ekim 10, 2023 tarihinde www.youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=3A1aa8QQPO8> adresinden alındı



BÖLÜM 12

CHAPTER 12

RAMAZAN GÜNGÖR (TOPAL RAMAZAN)

Elif Nun GÖKÇE¹

¹ Öğretim Görevlisi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, ORCID
NO:000000257992843, elifnungokce@mgu.edu.tr

GİRİŞ

Ramazan Güngör, 1924 yılında, Muğla'nın Fethiye ilçesinde, Seydikemer Belediyesi'ne bağlı Kadıköy mahallesinde dünyaya gelmiştir. 20.Yüzyılda yaşamış olmasına rağmen tam doğum tarihi ne yazık ki bilinmemektedir. Annesinin adı Sıdika, babasının adı Mustafa Yanatma'dır. Sanatçı, “Yanatma” olan asıl soyadını sevmediği ve dayısı Osman Güngör'ün yanında büyümüş olması sebebiyle soyadını daha sonra kendi isteğiyle “Güngör” olarak değiştirmiştir.

Çocukluğunu Fethiye Girdev yaylasının Çörtlen Boğazı'nda geçiren Ramazan Güngör, köyünde ilkokul olmadığı için hiç okula gidememiş, okuma – yazma becerisini kendi imkânlarıyla ilerletmiştir. Bilinen asıl mesleği marangozluk olsa da yoksulluk sebebiyle gençlik yıllarında bir dönem inşaat işçiliği de yapmıştır. Askerden döndükten sonra 1949 yılında, çalıştığı bir inşaatın çatısından düşerek yaralanmış, bu kazanın ardından ayakları sakat kalmıştır. Sakatlığından dolayı yaşadığı bölgede adı Ramazan Güngör'den ziyade “Topal Ramazan” lakabı ile anılmış olup günümüzde de bu şekilde bilinmektedir. Ramazan Güngör, yaşadığı bu kazanın bedeninde yarattığı tahribattan sonra ömrünün sonuna kadar sadece saz yapımı ve icrasıyla meşgul olmuş, geçimini kıt kanaat bu işle sürdürmüştür.

Sanatçının, gerek çalgının yapımı gerekse icra şekli sebebiyle kendi adıyla anılan “Üçtelli Kopuz” ile tanışması ve sazı çalmaya başlaması, annesi Sıdika Hanımın altı yaşında iken oğluna aldığı kopuzla başlamıştır. Sanatçının babası Mustafa Yanatma, bağlama çalmayı bilse de kopuz-üçtelli çalmayı, kendi köylüleri olan Ömer Ali Mercı ile Mehmet Fırtına'dan öğrendiği bilinmektedir.

Ramazan Güngör, Jerome Cler¹ tarafından kayda alınan belgesel niteliğindeki arşiv görüntülerinde, kendi anlatımıyla saz çalmayı bilmeden saz yaptığını anlatır. İlk yaptığı saz büyük boy bir bağlamadır. Her boy sazı çalabilmesine karşın tezene kullanmayı sevmediği için büyük boy sazları çalmayı tercih etmemiş, bu tür sazları daha çok, geçimini sağlayabilmek adına tamir, bakım, teknelerini oyma gibi işlerde eline almıştır.

Müzik ve folklor alanında çalışan tanınmış akademisyenler ve müzisyenler için Ramazan Güngör'ün kendi adıyla anılan üç telli kopuzu ve bu çalgıyı tezene kullanmadan parmak ile çalma tekniği merak uyandırmıştır. Yaşadığı dönemde Arif Sağ, Erdal Erzincan, Erol Parlak, Sümer Ezgü gibi isimlere, Türk Halk Müziği alanında gerek saz gerek ses gerekse derleme çalışmalarında birebir katkı sunduğu bilinmektedir. Kendisinden derlenen eserler TRT repertuarına ve Kültür Bakanlığı arşivine ve girmiştir.

1 Jerome Cler: Fransız araştırmacı. Hayri Dev ve bölge müziği, çalgıları üzerine yaptığı çalışmalarla Sorbonne Üniversitesi'nden doçentlik almıştır. Buna ek olarak elimizde bulunan en kapsamlı Ramazan Güngör çekimleri de kendisine aittir.

Ramazan Güngör, özellikle yaşadığı coğrafyanın folkloru ve değerleri açısından sahip olduğu bilgi ve birikim sebebiyle Türk Halk Müziğinin şüphesiz en önemli yerel kıymetlerinden biridir. Çalgı yapımı konusunda doğuştan sahip olduğu yeteneği ile her çeşit sazı yapabilmesine rağmen özellikle “eskilerden kalma” şeklinde tanımladığı ‘üç telli kopuzu’ yapma ve çalma şekli örnek alınmıştır. Bu çalışma danıştığım çalgı yapım ustalarından Doç. Dr. Engin Topuzkanamış’a göre; ‘Kopuz terimini Ramazan Güngör, kendi inisiyatifiyle kullanmıştır, kopuz demek doğru olmaz. Bu tamamen Üç Telli ya da Parmak Bağlamadır’ görüşünü paylaşmıştır (Topuzkanamış, Engin. Röportaj T: 07.07.2023).

Ramazan Güngör, Jerome Cler Belgeseli Deşifresi: 1993/3-4. Bölümler.²

Askere 1943’te gittim, 47’de terhis olduk. Ondan sonra geldik, iki sene sonra, 49 senesinde yıkıldım (çalıştığı inşaattan düşme olayını anlatmaktadır), ayaklarımdan sakat kaldım. Düşünceyle kendi kafamdan büyük boy sazlar yapmaya başladım. Düvel köyünde bir okul var okulun yanında bir atölye. Bin dokuz yüz elli altıya kadar doktorları gezdim, 1956’dan sonra saz için dut ağacından tekne oymaya başladık. Çalmasını bilmeden saz yaptım ben. İlk yaptığımı rahmetli Durmuş Dayı’ya sattım. Çok güzel yapmıştım, perdeyi falan fazla bağlamıştım. Sonra kesti, perdeleri yeniden düzen etti, oğlum şu ana perdesinden şu tutarsa şöyle olur, şu başparmağını böyle koyarsan öyle olur dedi. Nota mı var? Bir şey mi var o zaman öyle?

Ondan evveli çocukluğumda annem bana 5 kuruşa bağlama aldı. 5 kuruşa, kuruş! Ta o zaman lira değil, mangalı değil, 5 kuruş, 5 kuruşa bağlama aldı. Onu tıngırdattırdım ben. Büyüklerim çalıyordu böyle tıngırdattırdım, bakardım. Büyüklerimin yanına sokulamazdım, gericecikten dinlerdim. Öyle öyle ufakken çalmaya başladım. Ondan sonra gece rüyamda çaldım bir gün, aynısını gerçek çaldım, derken öyle öyle o sanat elime kaldı.

Ramazan Güngör, kayda alınan belgesel çekimlerinde, Fethiye’ye göçünün sebebinden ve buradaki yaşamından da söz etmektedir;

‘Benim köyden ayrılmam, köyün asayiş durumu biraz bozduktu ev yakmak, adam vurmak, harman yakmak, fidan kesmek meşhur. Ben de sazımı yapıyorum. Toplantı oluyor köyde bir gün, ağanın biri diyor ki; Ramazanın da şeyi var içinde (payı) bu işte. Neden? Ramazan’ın oraya gidenler, benim oraya oturanlar (atölyesini ziyarete gelenleri ima etmektedir) gece gidermiş de İrfan Bey’in zeytinini kesermiş, onun bunun kesermiş. Ben tembih edermişim gibi geliyor bana şeysi (köydeki ağaların imasını anlatmaktadır). Herkes sağına soluna baksın dedim, girecek kazığı fark etsin öyle ko-

² Jerome Cler Belgeseli <https://www.youtube.com/watch?v=aPg6aR99Ktc>. (E.T: 07/07/2023).

nuşsun dedim ben. Ağlar var burada, senin namusuna laf eden yok dediler. Daha nasıl laf atılacak dedim ben. Yalnız yanıma gelenler ağaç fidan ke-siyormuş, ben kesin diyormuşum gibi söylerler. Ondan sonra baktım ben, bana buralar haram oldu dedim. Fethiye'den ev tuttum, geldim rahmetli anamı aldım, Fethiye'ye öyle göçtüm. Otuz sekiz senedir Fethiye'deyim.

Güngör, belgeselin kayda alındığı sırada 69 yaşında olduğunu ifade etmektedir. Köyünden Fethiye'ye göçtüğü yıla dair çekimler esnasında bir tarih bulmaya çalışmaktadır ve yanlış bir hesapla söylemektedir ancak; ya-sından yola çıkarak yaptığımız hesapla 31 yaşında iken Fethiye'ye göç ettiğini anlamaktayız.

Jerome Cler'in çektiği belgeselin devamında Güngör'ün kendi ağzın-dan, icracılığ üzerine de fikir edinilmektedir.

'Bunun (çekim sırasında elinde tuttuğu 3 telliyi işaret ederek) dört tel-lisini çalardım ben mızrapla. Ayağım sağlam iken köy düğünlerine gider-dim. Çingene kızlar vardı içinde, onları oynatırdım. Zil gibi curalar çalar-dık (çalgının frekansını ifade etmektedir). Muhabbet yeri, uzun otururduk, çalardık. Dümbelekler vardı, kadınlar (kadınların dümbelek çaldığını ifade etmektedir). O tefçiler Günlükbaşı'na gittiler (göçtükleri yeri işaret edip göstermektedir). Yörenin kendileri çalıp söyleyenleri... Onları da götürür-lerdi, ya işte böyle.'

Sanatçı, doğumundan ölümüne kadar geçen süre boyunca Fethiye'de yaşamış, 1953 yılına Hatice Hanım ile evlilik yapmış, çocukları olmamış-tır. Güngör eşinin vefatından sonra yaşlılığını ekonomik sıkıntılar içinde geçirmiştir. Yaşadığı kalp yetmezliğine bağlı sağlık sorunları nedeniyle çalışamaz hale gelince; Ahmet Günday, Arif Sağ, Sümer Ezgü, Erdal Er-zincan başta olmak üzere sanat dünyasından birçok sanatçının katkısıyla tedavisine destek olmak amacıyla Ramazan Güngör için yardım konseri düzenlenmiştir. Güngör, 6 Mayıs 2004 tarihinde vefat etmiş olup cenazesi, Fethiye Belediyesi, Çatalarık mezarlığına defnedilmiştir.

Ölümünün ardından gerek Fethiye'de yaşayan Türkmen ve Yörük halklarının müziklerine gerekse de bu müzikleri, çalgıları ve hatta çalgı-lara dair teknikleri Fethiye üzerinden dünyaya tanıtmasına duyulan şükran duygusuyla sanatçının, Fethiye Belediyesi tarafından heykeltraş İlker Yi-ğit'e yaptırılan heykeli kente yerleştirilmiştir.

Ramazan Güngör'ü Ayrıcalıklı Kılan Unsurlar

Ramazan Güngör denilince akla dört ayrı disiplin gelmelidir. Bunlar-dan ilki Üçtelli bağlamada yarattıkları ve çalgı yapımıcılığıdır. İkincisi sazı çalma tekniğidir. Üçüncü unsur aktardığı, kaynak kişilik ettiği eserlerdir. Dördüncü unsur ise icra ettiği eserlerde kendine ait olup karakteristik ola-

rak yörenin müziğine mal olmuş motiflerdir.

Ramazan Güngör'ün Üç Tellisi ve Güngör'ü Çalgı Yapımcılığı Açısından Ayrıcalıklı Kılan Unsurlar: Güngör, bu çalgıyı eskilerden kalma olarak görüp 'Kopuz' olarak adlandırmıştır. Güngör'ün icra tekniğinin, sazın göğüs kısmında ve klavyedeki tellere parmak uçlarıyla mızrapsız, çekiç gibi vurarak ya da dokunarak çalmayı gerektirmesi sebebiyle bu tekniğe "parmak bağlama" ismi de verilmektedir. Çalgıyı deneme yanılma yoluyla geliştirdiğini ifade eden sanatçı, çalgıyı önce 4 tel, 7 perde olarak üretmiştir. Daha sonra üç telli olarak imal edip zamanla perde sayısını 10 ve 11'e kadar çıkarmıştır. Bunun gerekçesi ise icra ettiği eserlerdeki perde ihtiyacıdır. Özellikle geçimini sağlamak için gittiği müzik icracılığı işlerinde, üç tellinin ses özelliği ya da ses aralığı dışındaki eserleri de icra etmesinin beklenmesi sebebiyle Güngör, için üç telli (parmak bağlama) sazda bu şekilde bir yenilemeye ihtiyaç duymuştur. Perde ilaveleri zaruretten doğmuş olsa da bu ilaveler üç telli bağlamanın geleneksel alanı dışında da birçok müzik türü içinde yer almasına da olanak sağlamıştır. Güngör, üç telli bağlamanın yapımında ağaç olarak daha çok dut ağacını tercih etmiştir. Tarihsel süreçte İpek Yolu ticaretine bağlı olarak dut ağaçlarının coğrafyamızda çok miktarda yetişmiş olması sebebiyle çalgı yapımında bu ağaç çok kullanılmıştır. Hali hazırda rezonans özelliğinin yanı sıra erişim kolaylığı sebebiyle de dut ağacı günümüz çalgı yapımcıları tarafından da tercih edilmektedir.

Üç tellinin ana akordu bağlama düzeni ile aynı şekilde çekilir. Üç telliyi icracı, bağlama düzeni dışında bir düzende akort ederek de çalabilmektedir. Bağlama akordu dışında kullanılan düzenler ise; bozuk düzen, misket düzeni, kaval düzeni, zeybek düzeni (zeybek icraları için oluşturulan akort düzenidir. Zurna partiyonu görevi üç telliyeye verildiğinden zurna düzeni olarak da adlandırılmaktadır), boğma düzeni, çifttelli düzeni adlarıyla ifade edilmektedir. Üç tellinin sesi frekansı sebebiyle Turna kuşunun ötüşüne benzetilir.

Ramazan Güngör açısından gençlik yıllarında meslek edindiği marangozluğun, ağaçları tanıma ve oyma becerisi açısından avantajı olsa da saz yapımı şüphesiz özel bir ölçü bilgisi ve duyuş gerektirmektedir. Jerome Cler tarafından kayda alınan belgeselde gördüğümüz kadarıyla çalgılarını ölçü almadan, göz kararı ve el yordamıyla karar vererek; keser, cam parçası, yükselti olarak tuğla, ilkel bir demir rende gibi aletler ile üretmiştir. Bunca imkânsızlık içinde ortaya koyduğu çalgıların niteliği ve orantısı, sazların ses açıklığı gibi özelliklere bakıldığında Ramazan Güngör'ün çalgı yapımına doğuştan bir yatkınlığı olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Üçtelli sazın imalatı, sazı yapan ustanın vereceği şekle göre değişiklik gösterebilmektedir. Sazın temel yapısı, karşıdan bakıldığında bağlamanın

oldukça küçük ve üç telli halidir. Çalgının bu denli küçük boyutta olmasının sebebi; Yörük (konar-göçer) topluluklarının mevsim döngüsüne bağlı olarak sürekli yer değiştirme odaklı yaşam biçimidir. Çalgının küçüklüğü, sazı taşıma, muhafaza edebilme, halk deyimiyle ‘saklama’ kolaylığı da getirmektedir. Üç telli, genellikle 7 veya 10 perdeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaygın olarak teller çeliktir, perdeler ise misina ile bağlanmaktadır.

Ramazan Güngör’ü İcracılık Açısından Ayrıcalıklı Kılan Unsurlar ve Kendine Özgü Motifler

Güngör’ün, yaşadığı bölgenin geçmişten günümüze kadar söylene gelmiş ezgilerini, bir düzen içinde, sistematik olarak tekrar etmiş olması, icra ettiği ezgilerin işlevselliğinin fark edilmesini ve bu ezgilerin kendisinden sonraki kuşaklara aktarılmasını da sağlamıştır. Güngör’ün kopuzunu solak olarak çaldığı bilinmektedir. Teke yöresine özgü sözlü eserler olan boğaz havaları, gurbet havaları, zeybekler, türkü ve uzun havaları olduğu gibi çalmasına ek olarak eserlere kendisine ait motifleri de ekleyebildiği görülmektedir. Ramazan Güngör, icra ettiği eserlerde, kendisine özgü bu motifleri son derece uyumlu bir müzik cümlesi örüntüsüyle bezemiştir.

Üçtelli Bağlamada uyguladığı farklı akortlarla çalgının, birbirinden farklı disiplinlerde icra edilen birçok müzik türüyle kolayca buluşmasını sağlamıştır. Bu hususta Savaş Ekici’nin görüşü şu şekildedir: “Ramazan Güngör’ün çaldığı ezgiler, tek sesliliğin ötesinde çok sesliliğe de temel teşkil edecek türdedir. Ramazan Güngör için çalgısı da yaptığı müzik de çok önemlidir. Çünkü o, ezgilerini “Boğaz Devri”, “Hırtlak Boğazı Zamanı” veya “Zeybeklerin Devri” vb. gibi adlarla ifade etmekte ve çaldığı ezgiler aynı zamanda kendi takvimini oluşturmaktadır. Kendi yaptığı kopuzu kendine özgü yedi değişik şekilde yaptığı akorduyla çalan Ramazan Güngör’ün kopuzu üç telli ve yedi perdelidir. Üç telli kopuzunu solak çalmaktadır. Hem parmakları ile gövde kısmındaki tellere vurup çekerek hem de ezgi çaldığı elinin parmakları ile telleri çektirerek sesler çıkarmaktadır. Daha sonraları bu kopuzu, üç perde daha bağlayarak on perdeli yapmıştır. Bunun sebebinin ise bozuk olan maddi durumunu düzeltmek için çevresindeki bazı eğlence merkezlerindeki programlara çıkma zorunluluğundan kaynaklandığı düşünülmüştür. Onun çaldığı ezgilerin farkında olmayan bu eğlence merkezlerindeki insanlar, piyasadaki ezgileri çalmasını istemişler ve Ramazan Güngör de bu ezgileri daha rahat çalabilmek için kopuzuna üç perde daha ilave etmiştir ” (Ekici 1993: 12-24).

Ramazan Güngör’ün Kaynaklık Ettiği Eserler Listesi

Fethiye’de yaşayan Tükmen ve Yörük köylülerinin müziklerine hâkimiyeti, yüksek icra kabiliyeti ve üç tellideki benzersiz çalma tekniği ile Fethiye’nin ve şüphesiz Anadolu’nun müzik dağarcığı için Ramazan Gün-

gör çok önemli bir değer ve sanatçıdır.

Ekici'ye göre: “Ramazan Güngör, halk müziği repertuarına kazandırdığı ezgilerin ve repertuara henüz girmemiş birçok halk türküsünün kaynak kişisidir. Çaldığı ezgiler bu gün tartışma halinde bulunan birçok konuya ışık tutacak türdedir. Onun çalgısı ve orada çaldığı ezgiler de bugün halk müziği ile ilgili birçok konuya ışık tutacak niteliktedir. Ramazan Güngör, gerek çalgısını çalma biçimi, gerek bağlamadaki doğal çok sesliliği en iyi şekilde yansıtması, gerekse yöre türkülerinin en iyi icracı ve kaynak kişileri arasında olması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle hem Muğla halk müziği, hem Türk halk müziği hem de daha geniş anlamda Türk müziği içerisinde özel ve önemli bir yere sahiptir” (Ekici 1984: 48).

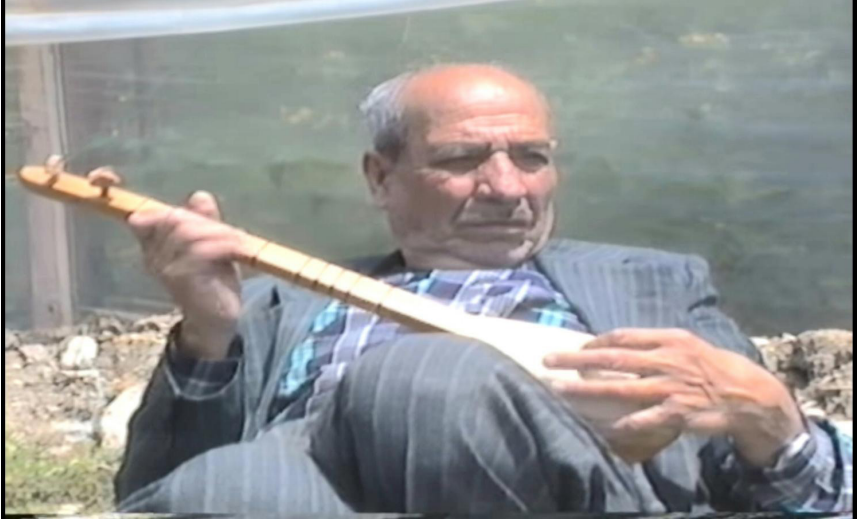
Ramazan Güngör'ün Kaynaklık Ettiği Eserler Listesi³

Ramazan Güngör'ün Kaynaklık Ettiği Eserler	Yöresi	Notaya Alan (Derleyen)	TRT Arşiv No
Ağır ve Kıvrak Zeybek Havası	Muğla/Fethiye	Hamdi Özbay	195
Bozuk Düzen Oyun Havaları	Muğla/Fethiye	Hamdi Özbay	
Boğaz Havası 1	Muğla/Fethiye	Erol Parlak	
Boğaz Havası 2	Muğla/Fethiye	Hamit Çine	-
Çömlek Kırdıran Boğaz Havası	Muğla/Fethiye		
Hacı Bekir Karısı	Muğla/Fethiye	Hamdi Özbay	
Hatice'm Çiçek Topluyor	Muğla/Fethiye		
Hezelidir Yüce Dağlar Hezeli	Muğla/Fethiye		
Kabardiç Oyun Havası	Muğla/Fethiye	Hamdi Özbay	190
Kervan Zeybeği	Muğla/Fethiye	Hamit Çine	
Kıvrak Zeybek 1	Muğla/Fethiye	Hamit Çine	
Kıvrak Zeybek 2	Muğla/Fethiye	Hamit Çine	
Kıvrak Zeybek 3	Muğla/Fethiye	Hamit Çine	
Kıvrak Zeybek 4	Muğla/Fethiye	Hamit Çine	
Koca Oğlan Zeybeği	Muğla/Fethiye		
Mendil Serdim Urgana	Muğla/Fethiye	Hamdi Özbay	1739
Ne Dedim De Durdum	Muğla/Fethiye		
Nene Torun Boğazı	Muğla/Fethiye		
Oyun Havası (5)	Muğla/Fethiye	Hamdi Özbay	193
Sarı Mehmet'in Destanı	Muğla/Fethiye		
Şingir Mingir Metelik	Muğla/Fethiye		
Üzüm Aldım Bal Oldu Efem	Muğla/Fethiye	Hamdi Özbay	3584
Zeybek	Muğla/Fethiye	Hamdi Özbay	191

Tablo 1. Ramazan Güngör'ün Kaynak Kişi olarak hizmet ettiği eser listesidir.

3 Kimi eserlerde birden fazla esere aynı adın verildiği ancak melodik seyrin farklı olduğu görülmektedir. Bu sebeple aynı adlı eserlerde, eser farklılığını ismin yanına verilen (1-2-3 şeklinde) sayılarla karışıklığa mahal vermemek adına ayırmak gerekliliği doğmuştur.

Ramazan Güngör Fotoğrafları⁴



Şekil 1. Ramazan Güngör (Şekil 1-2-3 Jerome Cler Belgesel arşivinden alınmıştır).



Şekil 2. Ramazan Güngör ve kendi yapımı üç tellisi. (E.T: 07/07/2023).

⁴ Jerome Cler Belgeseli <https://www.youtube.com/watch?v=aPg6aR99Ktc> (E.T: 07/07/2023).



Şekil 3. Ramazan Güngör üç tellisi ile şelpe çalarken. (E.T: 07/07/2023).

SONUÇ

Yaşamını idame ettirebilmek adına sahne aldığı esnada müzik icra ederken üç tellinin ses özelliği ya da ses aralığı dışındaki eserleri icra etmesinin de beklenmesi sebebiyle Güngör, üç telli (parmak bağlama) sazda perde sayılarını artırma ihtiyacı duymuş ve 7 perde olarak ürettiği çalgıyı 10-11 perde olarak revize etmiştir. Perde ilaveleri zaruretten doğmuş olsa da bu güncelleme üçtelli bağlamanın birçok müzik türü içinde yer almasına da olanak sağlamıştır. Erdal Erzincan, Arif Sağ, Tolga Sağ, Erol Parlak, Sinan Ayyıldız gibi tanınmış icracılar ve akademisyenlerin çalışmalarına bakıldığında, üç telli için kullanılan ‘şelpe’ tekniğinin kadim bir geleneğe ait olduğu işaret edilmekteyse de bu tekniğin 20. Yüzyılda Anadolu’da bilinen ilk temsilcisi olarak tüm göstergeler Ramazan Güngör’ü işaret etmektedir. Güngör’den feyz alınarak parlayan bu teknik ve üçtelli, bugün ülkemizde ve dünyanın dört bir yanında akademisyenler, icracılar arasında ilgi ile icra edilmeye, geliştirilmeye, tanıtılmaya çalışılmaktadır.

Başka bir açıdan da Yörük kültürü içinden Ramazan Güngör ile hayat bulup sevilmiş, yayılmayı başarmış bu teknik; pena olarak kullanılan el için parmakların avuç ayasından, el yumruk pozisyonunda iken ise serçe parmandan başlayarak sırayla tek tek açılıp serçe parmandan başlayarak sırayla tek tek avuca geri toplanmasıyla klasik gitar çalma tekniğiyle de benzerlikler göstermektedir. Göçebe toplumlarda geleneğe alınmış bu çalma tekniğini anlamak için ayrıca Türkmen Yörük toplumlarının kadim çağlardaki yol haritasını incelemek gereklidir.

Ramazan Güngör, Fethiye’de yaşayan Tükmen ve Yörük köylülerinin müziklerine icrası aracılığıyla kattıkları, üç telli kopuzu ve kendine özgü, parmakla çalma tekniği ile Anadolu’nun müzik dağarcığı için çok kıymetli benzersiz bir hazinedir. Gerek parmak bağlama, kopuz, üç telli, olarak adlandırılan çalgıya kattıklarıyla gerekse de müzik ve çalgıda icracılık dağarcığımızı açtığı yepyeni ufuklarla ve renklerle Güngör’ün önemi daha da yoğunlukla anlaşılmaktadır.

Güngör’ün, Kalan Müzik etiketiyle 1997 yılında yayımlanmış **“Fethiyeli Ramazan Güngör ve Üç Telli Bağlaması”** isimli bir albümü vardır. Ramazan Güngör, aramızdan ayrılmış olsa da yarattıklarıyla bugün ve yarın Anadolu müzikleri için merak uyandırmaya devam edecektir.

KAYNAKLAR

- Ayyıldız, Sinan - Parlak, Erol (2018). *The Origin Of Parmak Vurma (Two-Hand Tapping) Technique Of Saz(Bağlama)*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Cilt: 11 Sayı: 57
- Ekici, Savaş (1984). “*Ramazan Güngör ve Kopuzu İle Çaldığı Ezgiler*”. Millî Folklor. 22: 45-48.
- Ekici, Savaş (1993). ‘*Ramazan Güngör ve Üç Telli Kopuzu*’. Kültür Bakanlığı HAGEM Yay.
- Jerome Cler. ‘*Ramazan Güngör Belgeseli*’. <https://www.youtube.com/watch?v=aPg6aR99Ktc> (E.T: 07/07/2023)
- Güngör, Ramazan (1997). ‘*Fethiyeli Ramazan Güngör ve Üç Telli Bağlaması*’. Kalan Müzik.
- Topuzkanamış, Engin. (Röportaj T: 07.07.2023).
- TRT Nota Arşivi, <http://www.notaarsivleri.com/turk-halk-muzigi/4181.html> (E.T: 10/07/2023).
- TRT Arşiv. ‘*Üçtelli Kopuz Üstadı Ramazan Güngör*’. 1990.<https://www.youtube.com/watch?v=PLxcmYnhx4Y> (E.T: 10/07/2023).



BÖLÜM 13

CHAPTER 13

YORGO BACANOS

(21 EYLÜL 1900 - 24 ŞUBAT 1977)

Elif Nun GÖKÇE¹

¹ Öğretim Görevlisi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, ORCID
NO:000000257992843, elifnungokce@mgu.edu.tr

Giriş

Geleneksel Türk müziğinin icrasında, orkestra için önemli çalgılardan biri de uddur. Ud kelimesinin etimolojik olarak kökeni Arapçaya dayanmaktadır. Kelimenin aslı Arapçada (أود) ‘üd’ şeklinde yazılıp söylenmektedir. Geleneğimizde kelime Anadolu’da da ud olarak söylenmiş, yazılmıştır ancak Türk Dil Kurumu’na göre; kelime bitişindeki ‘d’ foneminin telaffuz zorluğunu aşmak maksadı ile yani söyleniş kolaylığı sebebiyle çalgının yazılışı da söyleniş de günümüzde ut’a dönüşmüştür. Bu çalışmada çalgının adı, yazı boyunca gelenekteki söylenişine sadık kalınarak ‘ud’ şeklinde kaleme alınacaktır.

Udun tarihi eskilere dayanıp kadim bir gelenekten gelmektedir. Geniş gövdeli, kısa saplı ve telli çalgılar ailesinden bir çalgıdır. TDK’ye göre iki anlamı vardır ancak bu anlamlar, kelime güncel haliyle yazıldığında karşımıza çıkmaktadır. İlki ‘utanma’ anlamıdır. İkinci anlamı ise “Klasik Türk müziği araçlarından, iri karınlı, kirişli, mızrapla çalınan bir çalgı” şeklinde yazmaktadır.¹ Lavtagiller familyasına ait olduğundan şekli lavtaya benzerdir. Yapısal olarak altı adet teli vardır. Akort için kullanılan burgular ve göğsünde mızraplık ve eşik bulunmaktadır. Anadolu’da kopuzun farklı bir çeşidi olarak düşünülmüş ve kopuz ailesinden bir çalgı olarak anılmıştır. Tanrıkorur’a göre; ‘Osmanlı Sarayının düğün ve benzeri şenlikleri münasebetiyle yazılan minyatürlü surnamelerinde², kopuzun iki değişik boyu olan ud ve şehrud diğer sazlar arasında ön planda görülmektedir’ (Tanrıkorur, 2001: 177-179).

Ud, geçmişte de günümüzde olduğu gibi Türkiye, Ermenistan, İran, Arabistan yarımadası içinde Cezayir, Fas, Tunus’ta yaygın olarak kullanılmıştır. Kendine has tınısı ve ses rengi ile ud, sahne üzerinde de stüdyo kayıtlarında da en aranan çalgılardan biri olarak ilgi görmeye devam etmektedir.

Ud, yirminci yüzyıla kadar Türk müziği içinde saz heyetlerinde eşlik sazi olarak yer almışsa da solistik özelliği ile pek fazla gündeme gelmemiştir. Yorgo Bacanos öncesine ait ud icrası yaklaşımları genellikle saz heyeti içinde naif bir varlıkla sergilenmiştir. Çalışmamızda 20. yüzyılda, ud icracılığında çığır açan Bacanos’un icracılığında hissedilen farklılıklarla üstünlüklere verilecek olup Yorgo Bacanos’un uddaki virtüözitesi göz önünde bulundurularak, müzisyen kimliği ile yaratmış olduğu icralar ve eserler değerlendirilecektir.

Çalışmamızda edebiyat tarama tekniği kullanılmış, Yorgo Bacanos ile aynı kurum ve saz heyetlerinde icracı olarak birlikte çalışmış ve hali ha-

1 <https://sozluk.gov.tr/> (E.T: 07.07.2023).

2 Türk edebiyatında, Osmanlı döneminde yapılan şenliklerin edebi metin şeklinde yazıldığı eserlere verilen genel addır.

zırda hayatta bulunan müzik adamlarından, Bacanos ve icracılığı üzerine görüşler alınmıştır. Yeşilçam filmleri, TRT arşivi, çeşitli tez ve makaleler ile Kalan Müzik kataloğundan elimizde var olan icra verilerine, analizlere, fotoğraflara ulaşılmıştır. Literatür taraması sonucunda ve görüşmelerden ulaşılan verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır.

Ayrıca bugün elimizde bulunan çalışmalarına erişim kolaylığı sağlamak amacıyla Yorgo Bacanos'un ürettiği, çaldığı eserleri ve yapmış olduğu taksimleri gösteren bir tablo ile erişim adreslerini içeren bir cetvel de hazırlanarak Türk müziği meraklılarına Yorgo Bacanos Fihristi niteliğinde bir kütüphane içeriği oluşturulmuştur.

Yorgo Bacanos'un Hayatı Ve İcracılığı

Türkiye'de 20. yüzyılın en önemli, en çok takdir toplayan ud icracılarının başında şüphesiz Yorgo Bacanos gelmektedir. Anlatılan ve işitilen odur ki sanatçı; ud çalışında kendine özgü tekniği, doğaçlama yeteneği ve acelitesi ile o güne değin şahit olunmamış bir icracılık örneği sergilemiştir. Bacanos, Türk müziğine gönül vermiş hemen herkesin gıpta ile baktığı Tanburi Cemil Bey'in dillere destan icracılığından sonra kendi devrinde, bir çalgıda dikkatleri üzerine çekmeyi başarmış kıymetli bir müzik insanı, ud icracılığına bıraktığı izle de 20. yüzyıl müzik hazinemizde önemli bir değerimizdir.

Taş plaklardan ve TRT arşivinden günümüze ulaşan kayıtları incelediğimizde elimizde arı temizlikte bir veri olmasa da Yorgo Bacanos efsanesini işitmek, anlamamak mümkün değildir. Ne mutlu ki geçtiğimiz yüzyılın belki de en önemli sazendelerinden biri olan Bacanos'un kendisi ile yapılmış röportajlar sayesinde, müzikte profesyonelliğe geçiş şeklini ve aşamalarını öğrenme şansımız olmuştur.

Yorgo Bacanos, 21 Eylül 1900 tarihinde, Edirne'nin Silivri ilçesinde dünyaya gelmiş olup Rum asıllı bir ailenin iki erkek çocuğundan biridir. Dedesi Kanuni Ligor Efendi, babası Lavtacı Haralambos, Ağabeyi Kemeçeci Aleko Bacanos, Amcası ise Kemeçeci Anastas'tır. Kemeçeci Anastas'ın oğlu olan, tanınmış müzisyenlerden Kemeçeci Sotiri de kuzenidir. Babasının tarafından neredeyse tümüyle müzisyen bir aileye mensup olması sebebiyle bebekliğinden itibaren müzikle girift bir çocukluk evresi geçirmiştir.

Çalışmamızda, Yorgo Bacanos'un 20. yüzyılda yaşamış olması sebebiyle Belediye Konservatuvarı İcra Heyeti'nde ve TRT'de saz heyetlerinde birlikte çalıştığı müzisyen arkadaşlarından icracılığı ve icracılığının yanı sıra kişilik özellikleriyle ilgili bilgiler edinmenin de doğru olacağı düşünülmüştür. Kıymetli şeflerimizden, saygıdeğer Dr. Teoman Önalı ile

Büyük Şehir Belediye Konservatuvarı ve TRT İstanbul Radyosu emeklisi olan ritim sanatçısı Vahit Anadolu hocalarımızdan, büyük “Udi Yorgo Bacanos” hakkında yakın tarihimize ışık tutacak önemli bilgilere ulaşılmıştır.

Yorgo Bacanos’un Dedesi, babası, amcası, erkek kardeşi, neredeyse ailesinin tümü müzisyendir. Çalışmada görüşünü aldığımız, aynı saz heyetlerinde Bacanos ile birlikte ritim sanatçısı olarak çalışan ve arkadaş olan Vahit Anadolu’dan edindiğimiz bilgiye göre; Bacanos’ların Edirne’de ikamet eden, Çıgan kökenli Rum asıllı bir aile olduğu bilinmektedir.³ Çalgı açısından art arda gelen kuşaklarda dizilime bakıldığında, Bacanos ailesinin, özellikle kemençe ve lavta çalgıcılığını nesilden nesile aktardığı görülmektedir.

Sayın Dr. Teoman Önalı, Yorgo Bacanos için; “Aynı stüdyoda çok çalıştık. İki ud vardı. Emin Ongan maestro olurdu. Abdullah Özmen Bey, Yorgo Bey ile bizi bir araya getirdiler. Ben, Bacanos’un ilerlemiş yaşında onunla çalıştım. Varyasyonlarda oldukça iyiydi. Farklı gruplarda ve birlikte de iki ud icracısı olarak çalıştık. Ondan bir şeyler öğrenebilmeyi ümit ederek, düşünerek çok mutlu olmuştum. Udda entonasyonu, baskıları çok iyiydi, fevkalade iyiydi. Tok ses çıkarırdı, acelitesi çok iyiydi ama çalışında duygusallık yoktu. Teknik fevkaladeydi. Çok varyasyon yapardı. Udunda mızrabı vurmak için bulduğu yer o kadar iyiydi ki mızrap sesi duyulmazdı. Piyano çalışına da bir defa rastladım, takdire şayan bir müzisyendi. Musikimize büyük bir hizmet etmiştir. Milletimiz onu çok takdir etti” demiştir.

Önalı’ya göre Bacanos; icra ve icradaki tekniği açısından o zaman kadar görülmemiş maharet ve doğaçlama yeteneğine sahip bir müzik adamıdır. Sayın Dr. Teoman Önalı’nın böylesi sıra dışı bir müzik adamı ile yan yana çalışabilmekten duyduğu heyecanı, aradan geçen onca zamana rağmen bugün bile hocamızın sesinde duyulmaktadır.

Karakter özellikleri üzerine neredeyse hiç fikir sahibi olmamız sebebiyle Bacanos’un karakter özellikleri ile ilgili bilgi verebilir misiniz diye sorumuz üzerine Sayın Önalı, sanatçıyı; “Yorgo Bey hiç konuşmazdı, soğuk mizaçlı bir insandı. Kayıttan önce bir köşede tek başına otururdu, sohbet etmezdi” şeklinde tanımlamaktadır.

Önalı, hatıraları üzerine ud geleneğinden örnekle şunları ilave etmiştir: “Mesela babamdan udi Hrant’ın çaldığı plakları dinlerdim. Tıbbiye den mezun olduğum tarih 1968- 1969 yıllarıydı. Bu tarihte TRT’ye başlamıştım. TRT’ye başladığımda korolar yönetmeye de başlamıştım. Bir gün arkadaşım Barbaros Erköse, bana Udi Hrant’ın benimle tanışmak istediğini söyledi. Yaşadığını bilmiyordum açıkçası, tabii ki çok mutlu oldum çünkü hayranlıkla dinlediğim bir müzisyendi. Beni Beyoğlu’nda bulunan sanat-

³ Vahit Anadolu, sanatçı ile birlikte çalışmış olması sebebiyle kökeninden emin olarak beyanda bulunmuştur.

çılar kahvesine götürdüler. Hayatımda ilk kez sanatçılar kahvesine gittim. Hrant Bey ile buluştuk, oradan da Udi Hrant Bey'in evine gittik. Bana notalar verdi, sararmış notalar. Onun (Udi Hrant'ın) çiftetellisini çok severdim, bana çiftetellisini çaldı. Kartal kanadıyla çaldı, çok şaşırdım. Halam da ud çalardı, bir de onda görmüştüm kartal kanadı ile ud çalındığını. Udi Hrant Bey'in de kartal kanadıyla çalması beni gerçekten çok şaşırtmıştı. Eskiler kartal kanadıyla çalarmış udu. Çalışını izlerken gördüm ki; Hrant, tiz neyaya çıkışları, inişleri tek parmağıyla yapıyordu. Teknik yoktu. Aynı devrin tanınmış iki icracısı idiler ancak Yorgo Bacanos ile Hrant Bey arasında, teknik açıdan tartışılmaz çok büyük bir fark vardı" demiştir.

Dr. Teoman Önalı'nın dikkat çektiği bu husus, Yorgo Bacanos öncesindeki ud icrası ilgili fikir vermekte olup sanatçıya kadar süregelen ud icracılığının virtözite bağlamında niteliğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Yorgo Bacanos, ud icracısında parmak pozisyonlarını kullanım şekli, mızraptaki sessiz bağlantıları, ürettiği tok ve parlak ses rengi, varyasyon zenginliği ile birlikte acelite ve nüans gibi hususlarda da yeni bir devrin başlangıcı olmuş, ud icrasına yaklaşımda bir çığır açmıştır.

T.R.T. ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi İcra Heyeti'nde Yorgo Bacanos ile birlikte ritim sanatçısı olarak çalışan Vahit Anadolu, Bacanos için; "Yorgo Bacanos lavtacılı sülalesinden gelmiştir. Babası lavtacılı Lambo'dur (Vahit Anadolu'nun ifadesinden, Bacanos'un babasının adını anarken Lavtacılı Haralambos adı yerine, müzisyenler arasında kısaca Lavtacılı Lambo olarak anıldığı anlaşılmaktadır). Lavta ve kemençe Rumların geleneksel çalgılarıdır. Tabii ki; Bacanos çingene kökenlidir ve 20 yüzyılın en büyük udisidir. Yorgo'da sadece ud duymazsınız. Lavta, ud, ritim, buzuki bir arada duyarsınız. Yaptığı varyasyonlar farklıdır. En az üç, hatta dört çalgıyı bir arada duyarsınız. Udi Nevres ve Hrant var mesela, onunla aynı dönemde yaşayan udiler ancak hiçbiri teknik olarak ona ulaşamamışlardır. Bacanos'un Gel Gitme Kadın" adlı eserinde kardeşi Aleko ile birlikte çalmışlardır. Kardeşi kemençe çalmıştır, kendi ud çalmıştır. İkisinin ki de dehşet verici bir icradır. Anadolu; Yorgo; Münir Nurettin ve Emin Ongan ile de çalışmıştır. İki de çok titiz müzik insanlarıydılar ve en iyilerle çalışırlardı" sözleri ile sanatçının icradaki gücünü vurgulamak istemiştir. Görüşme esnasında, Bacanos için yaşadığı dönemde ilgi görmüş müydü? Sorusuna Anadolu; "Herkesin aradığı ve istediği eşlikçi ve sanatçıydı. Bir gün Yunan Büyükelçiliğine gittim, baktım ki duvarda boydan boya Yorgo'nun fotoğrafı var, o derece meşhur idi. Piyanosu da çok iyiydi. Kendisini tanıtırken Piyanist - Udi Yorgo olarak tanıtırırdı. Münir Nurettin ve kardeşiyle birlikte çaldığı plaklar vardır. Birçok plakta da piyano çalmıştır. Hafız Kemal Efendi'nin nihavent gazelinde ve hicazkâr gazelinde de piyano çalmıştır" demiştir ancak sözü edilen bu kayıtlardan sadece bir tanesine erişilebilmiştir.

Anadolu, Bacanos'un ekonomik koşulları için; "İstanbul Büyükşehir Belediyesi İcra Heyetinden ve TRT'den de sigortalıydı. İstanbul Büyükşehir Belediyesi İcra Heyetinden emekli olmuştur. Yazları Büyükkada'da, kışları Cihangir'de oturuyordu. Eşine madam derdi" ifadeleri kaydedilmiştir.

Kasım, 1949'da açılan İstanbul Radyosu, radyo yayınlarının ilgi ile takip edildiği, Türk Müziği eserlerinin ve icracılarının, yaratıcılarının halk tarafından tek tek bilindiği ve takdir edildiği zamanları anlatır. Radyoda görev yapan sanatçılar, şefler, programı hazırlayanlar, sunucular tarafından tek tek anons edilmektedirler. Halkın en büyük eğlencesi ve dünyayı takip aracı olan radyo, sanatçıların da referansı gibi bir kurum özelliği taşımıştır. Yorgo Bacanos, doğum tarihi göz önünde bulundurulduğunda, radyonun açıldığı yıl 49 yaşındadır. Bu tarih itibarıyla radyoda icracı olarak Emin Ongan'ın şefliğinde saz heyetlerinde çalışmaya başlamıştır. Bu iştirak sonucu sanatçının kitlesele erişiminin oluşmasıyla birlikte yıldızının ülkenin sınırlarını aşacak şekilde parladığı düşünülmektedir. Dönemin baskı sayısı yüksek gazetelerinde, 1950 yılı itibarıyla art arda sanatçı ile ilgili haber ve röportajların yapılmış olması bu görüşümüzü haklı çıkarmaktadır. Bir örnek oluşturması bakımından, sadece Milliyet gazetesinde, 1950 ile 1967 yılları arasında sanatçı ile ilgili yaklaşık 20 farklı haber ve ayrıca röportaj yapılmıştır.⁴

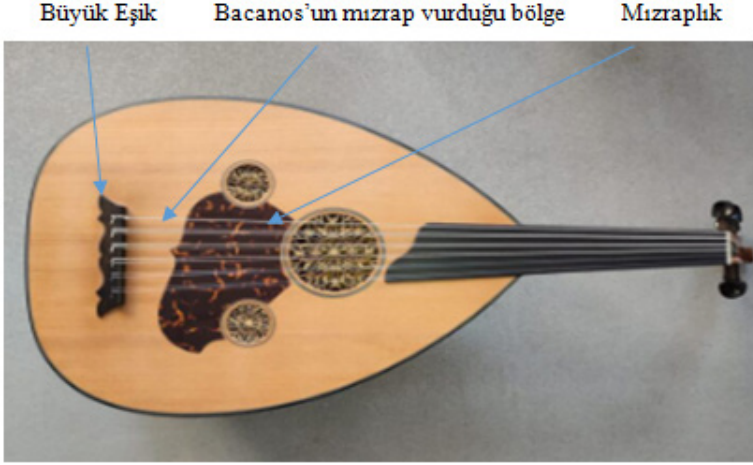
İcracılığı ile ilgili olarak tarihe ışık tutabilmek adına udunun kim tarafından yapıldığı da önem arz etmektedir. Görüşlerini aldığımız Sayın Önal ve Sayın Anadolu hocalarımızın net ifadelerine göre Bacanos; icralarını "Manol" yapımı ud ile gerçekleştirmiştir. Sözü edilen çalgı yapımcısının asıl adı Emmanuel Venious olup 1870 yılında, Beyoğlu'nda "Manol" adıyla bir çalgı yapım atölyesi kurmuştur.⁵ Kendisine kısaca "Manol" adıyla hitap edilmektedir. Manol Usta, dönemin önemli ud icracılarının udlarını yapan Yunan asıllı bir lutiyedir. Hocalarımıza göre; Manol imzalı udlar daha hafif, udun sırtındaki kubbeye benzer çıkıntı alışılagelmişten daha azdır yani basıktır. İmal ettiği udların gövdelerinde bulunan kafesteki süslü işlemler göze çarpar güzellikte olup aktarıldığına göre; Manol'un yaptığı çalgılardan çıkan sesin niteliği de oldukça iyidir. Atölye ne yazık ki Manol Ustanın ardından kapanmıştır.

Yorgo Bacanos ile birlikte müzik yapmış hocalarımızdan Dr. Teoman Önal'ın anlatımı ve elimizde bulunan görsel arşivlerden yola çıkarak anlıyoruz ki; Bacanos'un udda kullandığı mızrap vuruş yeri aşağıda bu-

4 Haberlerin tümüne erişim için mail adresi ile online olarak yapılacak bir ücretsiz gazete üyeliği yeterli olmaktadır. http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/ara.aspx?arakelime=yorgo%20bacanos&isadv=false&fbclid=%C4%B1war3u2g-voscvd8d_-srstciubb7lp-czn2vhoxbsntz97hdynlokr-row

5 Manol olarak tanınan lutiyenin tam adına The Metropolitan Museum Of Art sitesinde yer alan bilgi ışığında erişilebilmiştir. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/656846> (E.T: 09.08.2023)

lunan görseldeki gibidir. Sanatçı, udda bulduğu bu yerde mızrap sesinin işitilmeyecek kadar az, parlak ve keskin bir şekilde çıkmasının da sırrını saklamaktadır.



Şekil 1. Ud görseli <https://www.baglamaci.com.tr/urun/profesyonel-ud/> adresinden alınmıştır.

Yorgo Bacanos'a Ait Fotoğraflar

Şekil 2. Soldan sağa Hüsni Coşar, Yorgo Bacanos, Mesud Cemil, Safiye Ayla, İsmail Şençalar, Feyzi Aslangil, Hüseyin Coşkuner bulunmaktadır. Fotoğraf Yorgo Bacanos adına açılmış hayran sayfasından alınmıştır.⁶ (URL1)



6 Bacanos; başta Safiye Ayla olmak üzere, Hamiyet Yüceses, Zeki Müren, Sadettin Kaynak, Hafız Burhan, Hafız Kemal, Deniz Kızı Eftalya gibi birçok sanatçıya yurt içi, yurt dışı konserlerinde ve plak kayıtlarında udi, bazen de piyanist olarak refakat etmiştir. Her biri aynı zamanda devrin ve günümüzün kıymetli isimlerini teşkil etmektedirler.

Şekil 3. Yorgo Bacanos 'a ait fotoğraf, Bacanos adına açılmış hayran sayfasından alınmıştır. (URL2)



Tablo 1: Yorgo Bacanos'a Ait Eser Listesi.

Makam	Şarkı Adı	Bestekâr	Güftekâr	Form	Usul	İcracı
Hüseynî	Bir Yaz Gecesi Çamlıca Mehtâbına Geldin	Yorgo Bacanos	Meçhul	Şarkı	Sengin Semâî	Safiye Ayla – Hafız Burhan (Gazel Olarak icra etmiştir, Dem, Düyek olarak tutulmuştur.)
Mâye	Çöktü Artık Bir Perişanlık Hayâl Hâneme	Yorgo Bacanos	Meçhul	Şarkı	Ağır Aksak	
Acem Aşiran	Dalnca Gözüm Gözüne Süha	Yorgo Bacanos	Meçhul	Şarkı	Semâî	
Hüzzam	Gülmedim, Güldürmedin, Bilmem Kabahat Kimdedir?	Yorgo Bacanos	Celâlettin Bey	Şarkı	Ağır Aksak	
Mahur	Hâlâ Kanayan Kalbimi Aşk Ateşi Dağlar	Yorgo Bacanos	Y.Sinan Ozan	Şarkı	Sengin Semâî	
Kürdili Hicazkâr	Neş'yle Geçen Ömrümü Eyvâh Keder Ettin	Yorgo Bacanos	Meçhul	Şarkı	Sengin Semâî	
Hüzzam	Sevdâsı Henüz Sinede Gönlüm Gibi Sağdı	Yorgo Bacanos	Y.Sinan Ozan	Şarkı	Türk Aksağı	

Hicaz	Kalb-i Mahzun Hasretinle	Yorgo Bacanos		Şarkı	Aksak	
Hicazkâr	At Elinden Bu Çiçek Destesini	Yorgo Bacanos		Şarkı	Ağır Aksak	
Kürdili Hicazkâr	Titriyor Lebler Müheyya Busene Ey Şivesaz	Yorgo Bacanos		Şarkı	Ağır Aksak	
Sultaniyegâh	Her Nağmeni Ruhum İçiyor, Mest Oluyor, Çal	Yorgo Bacanos		Şarkı		
Uşşak	Tatlı Ela Gözlerinle Kararttın Gözlerimi	Yorgo Bacanos		Şarkı	Aksak	

Tablo 2: Yorgo Bacanos'a ait ud ve piyano icraları ve eserlere erişim adresleri listesidir.⁷

Eser Adı	Yayımlandığı Mecra	Erişim Adresi
Hicazkâr Taksim (Piyano)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=9M011jyEYvk
Nihavend Taksim (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=oyOuAoxT-BE
Hicaz Taksim (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=XbQUqr_t9Rg
Mahur Taksim 1 (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=tZd5mqlhFeo
Mahur Taksim 2 (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=kZkIEpUL1uk
Rast Taksim 1 (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=99TSkPpbAGg
Rast Taksim 2 (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=SvpADhmltDo
Hüseyini Taksim 1 (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=CaStZaG5RK0
Hüseyini Taksim 2 (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=-OWxG5GFdmg
Segâh Taksim (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=PRysnJYE81I
Uşşak Taksim (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=dqMO64Wn2N0
Selmek Taksim (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=p0xmo_9ZIXM
Şedaraban Taksim (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=PdSQK4sxEq8
Hüzzam Gazel Hafız Kemal (Şan)	Kalan Müzik Arşivi	https://www.youtube.com/watch?v=ADIG3kBJZTs&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1nIu6-LsZvIRpp&index=5

⁷ Tabloda kaynak olarak yararlanılan mecrada yer alan icralar için (E.T: 08.08.2023)

Mahur Şarkı (Ud) Hafız Kemal - Sadettin Kaynak (Şan)	Kalan Müzik Arşivi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IAm8EP
LR05g&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n
Iu6-LsZvIRpp&index=7">https://www.youtube.com/watch?v=IAm8EP LR05g&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n Iu6-LsZvIRpp&index=7
Nikriz Sirtö (Ud- Kemençe-Piyano) Aleko Bacanos ile	Kalan Müzik Arşivi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4iO74Ke
EGFM&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n
Iu6-LsZvIRpp&index=13">https://www.youtube.com/watch?v=4iO74Ke EGFM&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n Iu6-LsZvIRpp&index=13
Suzinak Oyun Havası (Ud -Kemençe) Aleko Bacanos ile	Kalan Müzik Arşivi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Mles9U
60cfY&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n
Iu6-LsZvIRpp&index=14">https://www.youtube.com/watch?v=Mles9U 60cfY&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n Iu6-LsZvIRpp&index=14
Sultanıyegâh Peşrev ve Saz Semaisi (Ud - Kemençe) Yorgo-Aleko Bacanos	Kalan Müzik Arşivi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=FPVayL
wzNhe&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n
Iu6-LsZvIRpp&index=15">https://www.youtube.com/watch?v=FPVayL wzNhe&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n Iu6-LsZvIRpp&index=15
Acemkürdi Taksim (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IvtOxH9
GqkQ&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n
Iu6-LsZvIRpp&index=16">https://www.youtube.com/watch?v=IvtOxH9 GqkQ&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1n Iu6-LsZvIRpp&index=16
Hicazkâr Taksim (Ud)	Kalan Müzik Arşivi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=peTfIGH
lco&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1nIu6-
LsZvIRpp&index=12">https://www.youtube.com/watch?v=peTfIGH lco&list=PLOP8MwvFE7nMIUhEz7Q1nIu6- LsZvIRpp&index=12

SONUÇ

Geleneğimizin temelinde kökleri meşk sistemine dayanan bir müzik olan Türk müziği gerek bestecilik gerekse icracılık açısından usta-çırak ilişkisinden beslenmiştir. Ülkemizde özellikle 20. yüzyılla birlikte müzik eğitimi meşk sisteminden ziyade kurumsal bir yapı altında formal bir eğitim anlayışı ile yer değiştirmiştir. Gelenekte bir çalgıda virtüöz mertebesine ulaşmak için çırak (usta-çırak sistemi dediğimiz yani aslında birebir eğitim olarak tanımlanan meşk sisteminde öğrenci ögedir); ustanın tüm maharetlerine uzun süre maruz kalarak, ustanın gözetiminde tekrar etütleri ile gelişmektedir.

Yorgo Bacanos, dünyaya geldiği andan itibaren müzisyen köklere sahip ve hepimizin adlarını iyi müzisyen olarak bildiğimiz ailesi sebebiyle usta-çırak ilişkisi içinde yetişmiştir. Farklı çalgıların disiplini ve rengini çocukluğundan itibaren algılaması sebebiyle udda birden fazla çalgının teknik özelliğini duymayı başarmış olması olağandır.

Oluşturduğumuz fihristte Bacanos'un, hafızlık geleneğinden gelen icracılar ile gazel kayıtları dikkat çekmektedir. Gazel icracılığı, solist açısından serbest (adlibütün) icracılığı önde tutan ve Türk müziğinin yapısal özelliği sebebiyle doğaçlamaya açık şekilde hem makam bilgisini hem de işlek bir hançereye ve iyi bir entonasyona sahip olmayı gerektirmektedir. Solistlerin, gazel icralarında da Yorgo Bacanos ile kayıt almaları Bacanos'un eşlikteki üst düzey kontrolünün ve müziğe nazari anlamda hâkimiyetinin de göstergelerinden biridir.

Bugüne değin Yorgo Bacanos için gerek makam ve perde analizleri gerekse kendinden öncesinde ve devrindeki hiçbir icracıya benzemeyen icra tekniği üzerine birçok tez ve makale çalışması yapılmıştır. Sanatçı ve icraları üzerine kayda değer bir veri birikimi oluşmuş olmasına rağmen hali hazırda hiçbir udi ya da müzik bilimcisi, Yorgo Bacanos tekniği özelinde bir ud metodu yazmamıştır.

Yorgo Bacanos, bugün dahi icraları ve eserleriyle birçoğumuza ilham vermiş olsa da yaşamı boyunca hiç öğrenci yetiştirmemiştir. Üstün icracılığı ve yazmış olduğu eserlerle besteci kimliği ile dikkat çekmiş, toplum nazarında büyük sevgi ve takdir kazanmıştır. Sanatçı ile ilgili tek büyük eksiklik; kendi devrinde ve sonrasında ondan feyz alacak olan ud icracıları için kendisine ait bir ud metodu yazmamış olmasıdır.

Kimi kaynaklarda, Yorgo Bacanos'un Saint Benoit Fransız Lisesi'ni müzik aşkıyla yarım bıraktığı yazılmıştır ve yazılmaktadır. Adı geçen lisenin öğrenci işleri çalışanı Natalia Hanımefendi'ye göre; Bacanos'un öğrencileri olması durumunda kaydının mutlaka arşivde bulunacağı ifade edilmiştir. Tüm çabalara rağmen lisenin öğrenci işleri arşivinde sanatçının öğrenci bilgilerine dair herhangi bir veriye ulaşılamamıştır.

KAYNAKÇA

Anadolu, Vahit. (2023).

Gülmez, K. (2020). “*Yorgo Bacanos’un Taş Plaklardaki Gazel Eşliklerinin Teknik Ve Makamsal Analizi*”. İstanbul. Y. Lisans Tezi.

Kaçar, G. Y. (2000). “*Yorgo Bacanos’un Ud Taksimleri*”. Ankara. Doktora Tezi.

Önalı. T. (2023).

Tanrıkorur, C. (2001). “*Biraz da Müzik*”. İstanbul. Zaman Kitapçılık.

TDK. “*Güncel Türkçe Sözlük*”. <https://sozluk.gov.tr/> (E.T: 06.07.2023).

The Metropolitan Museum Of Art. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/656846> (E.T: 09.08.2023).

<http://www.udistanbul.com/yazilar/yorgo-bacanos.html> (E.T: 07.07.2023).

<https://www.baglamaci.com.tr/urun/profesyonel-ud/> (E.T: 09.07.2023).

http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/ara.aspx?arakelime=yorgo%20bacanos&isadv=false&fbclid=%C4%B1war3u2g-voscvd8d_-srstciubf7lp-czn2vhoxbsntz97hdynlokr-r-ow (E.T: 09.07.2023).

URL 1 - 2: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063632074151> (E.T: 10.07.2023).