

2024 Haziran

MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA

Araştırmalar ve
Değerlendirmeler

EDİTÖR

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 • Haziran 2024 / ANKARA

ISBN • 978-625-425-753-7

© 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

Müzik Eğitimi Alanında Araştırmalar ve Değerlendirmeler

Haziran 2024

Editör:
Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

MÜZİKTE ALGI: KÜLTÜRLERARASI MÜZİK ALGISI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Bahar HOŞCAN KAYA.....1

BÖLÜM 2

DETERMINING THE PERCEPTIONS OF 8TH GRADE MIDDLE SCHOOL STUDENTS TOWARD THE CONCEPTS OF “ART, ARTIST, WORK OF ART” THROUGH WORD ASSOCIATION TEST

Sevil Damla TERZİOĞLU, Zühal DİNÇ ALTUN.....21

BÖLÜM 3

BEYER OP.101 NO'LU PİYANO METODU'NUN HEDEF DAVRANIŞLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Aybuse Tilbe KAYNAK, M. Ayça ACAR.....41

BÖLÜM 4

TÜRK MÜZİĞİ KEMAN İCRACILIĞI

Atalay DURMAZ59

BÖLÜM 1

MÜZİKTE ALGI: KÜLTÜRLERARASI MÜZİK ALGISI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Bahar HOŞCAN KAYA¹

1 Yazar:BAHAR HOŞCAN

Danışman: PROF. AHMET HAMDİ ZAFER

Yer Bilgisi: Trakya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Müzik Ana Sanat Dalı

Yayın Tarihi: 2019

Bahar HOŞCAN KAYA ORCID 0000-0002-6263-0839

1. GİRİŞ

Müzik, insanoğlu var olduğu günden itibaren onun yaşamının bir parçası olmuştur. Mağara resimlerinde bile müziğin ilk insanın yaşamında ne kadar etkin olduğunu gösteren imgeler bulunmaktadır. İnsanoğlu müziği toplumdaki töreleri ve gelenekleri yansıtmak için, toplumsal birliği sağlamak için (milli marşlar gibi) veya sırf kendisini eğlendirmek için farklı amaçlarla kullanmıştır. Amacı ne olursa olsun müzik insan yaşantısının bir parçası ve onun bir yansıması gibidir. Bu bakış açısıyla bakıldığı zaman müziğin insanla olan yakın ilişkisinde duygular ve onların müziğe yansımından daha doğal ne olabilir?

Müzik yalnızca ahenkli seslerin bir araya gelmesiyle oluşan bir yaratım olmaktan çıkıp insanoğlunun duygularına da hitap eden, duygularını yansıtan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı müziği dinleyen kişiler aynı duyguları mı paylaşır? Müzik türlerinde oluşan farklılıklar bireylerde aynı duyguları mı yaratır? Müziğin hangi özellikleri müzik algısını etkiler? Bu sorular müzik ve duygu ilişkisi üzerine araştırma yapan pek çok bilim insanının yanıtlamaya çalıştığı sorulardır.

2. KÜLTÜRLERARASI MÜZİK VE DUYGU ALGISI KONUSUNA YAKLAŞIMLAR

Müzik ve yarattığı duygular konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacı ve teorisyenler müziğin öğrenebilen bir olgu olduğunu, bazıları biyolojik olarak önceden programlanan bir insan yetisi olduğuna bazıları ise müzik algısının kültürlenme sonucu oluştuğu görüşünü savunmaktadır.

Meyer (1956), Kivy (1980), Gaunt, Feld & Keil (2000), Walker (1996) ve Yarman (2001) gibi araştırmacılar müziğin bir kültürlenme süreci ile oluştuğunu ve farklı kültür dünyalarının farklı duygu algıları oluşturacağını savunmaktadırlar. Onlara göre besteciler tarafından yaratılan müzik ait olduğu kültürün dünyasını yansıtır. Bu nedenle müzikten algılanan duygular yaşanan kültür ile bağlantılıdır.

Bu araştırmacılardan ayrılan bir görüş ise müziğe özgü evrensel özelliklerin de duygu algılarını etkileyebileceği üzerine yoğunlaşmaktadır. Balkwill & Thompson (1999) bu duyarlılığın bireyin müzik deneyiminin dışında müziğin psikofiziksel özelliklerine gösterilen bir tepki ve algı olabileceği savını savunmaktadırlar. Balkwill & Thompson araştırmalarında müzikte karmaşık melodik yapıların hüznün duygusu, basit melodik yapıların ise mutluluk duygusu ile bağlantılı olduğunu belirlemiştir.

Benzer bir şekilde müziğin farklı psikofiziksel özelliklerini birbirlerinden bağımsız olarak inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Gabrielsson

& Juslin (1996) tını ve zamanlama; Campbell, Krysciak & Schellenberg, (2000), Kaminska & Woolf, (2000) ses yelpazesi, ses dinamiği gibi özelliklerin dinleyicilerde belirli duygusal etkiler yaratabileceğini deneysel çalışmalarla göstermişlerdir.

Müzik ve duygu ilişkisini daha net anlayabilmek için gerekli olan bu tür çalışmaları daha geniş bir kültür yelpazesi içerisinde çoklu kültürler ve kültürlerarası incelemelere yaymak gerekir. Aynı psikofiziksel özelliklerin farklı kültürlerde de aynı duyguları uyandırıp uyandırmadığını araştırmak müziğin evrensel özelliği konusuna da ışık tutacaktır. Günümüze kadar yapılan araştırmalar müziğin kendine has özelliklerinin duygu algılarını etkilediği yönündedir. Bu görüşe göre tempo, melodik şekil, armoni, ritim, artikülasyon, gam gibi müziğe ait özellikler müziğin evrenselliğini belirlemektedir.

3. KÜLTÜRLERARASI MÜZİKTE DUYGU ALGISI ÜZERİNE ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ

Farklı müzik sistemlerinin, farklı kültürler tarafından tercih edildiği ve bireylerin müzikten algıladıkları duyguların kültürlenme sonucu oluşan beklentilerine bağlı olduğunu ortaya koyan teorilerin bulunduğu alan yazınında belirtilmektedir (Meyer, 1956; Kivy, 1980). Müzik ile dinleyicisi arasındaki iletişimi etkileyen farklı etmenler vardır. Bireyin müzikte hangi tür müziği dinlemeyi tercih ettiği, kişiliği, müzikle olan farklı deneyimleri, müzik konusunda eğitilmiş olup olmadığı, kendi kültürel müzik deneyimlerinin dışında farklı müzik türlerini dinleyip dinlemediği hatta bireyin bilişsel özellikleri gibi etmenler bu farklılıklar arasında sıralanabilir. Bu farklı faktörlere rağmen kültürlerarası müzik duygu algısı üzerine yapılan araştırmalarda verilen örneklerden de anlaşılabilir gibi kültürel farklılıkların öne çıktığı bulgular olmasına rağmen farklı kültürlerin müziklerini dinleyen bireylerin dinledikleri müziğin ifade ettiği duyguları doğru olarak tanımlayabildikleri yapılan deneysel araştırmalarla saptanmıştır.

Alan yazını incelendiği zaman ülkemizde müzik ve duygu algısı üzerine yapılmış çalışmaların yurt dışı kaynaklı akademik araştırmalara oranla daha sınırlı olduğu görülmektedir. Müzik ve duygu alanında yapılan bazı çalışmalar müzik tercihi kültürel ve kişilik etkileri (Şenel, 2013, Erdal, 2009, Erdal & Kındap Tepe, 2017), beyin ve müzik (Aydın, Kutluk, 2018, Kutluk at all., 2008) müziğe verilen duygusal tepkilerin mekanla ve zamanla olan ilişkisi gibi genel anlamda müzik ve duygu ilişkisini incelemeye odaklanmıştır. Deneysel olarak hazırlanmış olan bir yüksek lisans tezi de Klasik Batı Müziği çerçevesinde program müzik, absolute müzik dinleyen katılımcıların duygu durumlarını incelemiştir (Hoşcan, 2012). Altınöççek (2015) ve Onur (2014) müzik ve duyguya kültür anlamında ancak teorik bir yaklaşım sunarken Erdal (2015) katılımcıların Arabesk müzik

dinlerken algıladıkları duyguları inceleyen bir deneysel araştırma yapmış bulunmaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Genel anlamda müzik, duygu ve duygu algısı üzerine alanda yapılmış olan araştırmalar ve ülkemizde yapılan araştırmalar göz önüne alındığında özellikle ülkemizde Türk katılımcılarla Klasik Türk Müzik geleneklerine uyan müzik parçaları ile Klasik Batı Müziği geleneğine uyan müzik parçalarının uyandırdığı duygu algıları üzerine yapılan araştırmalardan yoksun olduğu göze çarpmaktadır. Bir adım daha ileriye gidilerek incelendiğinde, adı geçen bu iki farklı müzik geleneğinden seçilmiş müzik parçalarının Türk ve yabancı uyruklu katılımcılarda uyardığı ve onların algıladıkları duygular üzerine de yapılmış çalışmaların eksikliği gözlemlenmiştir.

Türk ve yabancı uyruklu iki farklı grup katılımcıya müzik gelenekleri ve sistemleri ayrı olan Klasik Türk Müziği ve Klasik Batı Müziği eserlerinden oluşan parçalar dizini dinleterek onların duygu algılarını saptamanın alan yazınında olumlu bir yer alacağı düşüncesinden yola çıkılarak bu araştırma deseni planlanmıştır. Katılımcılar iki farklı müzik sisteminin ürünü olan parçaları dinleyerek duygu algılarını ifade etmişlerdir.

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin katılımlarıyla bir müzik ve duygu algısı araştırması desenlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerden oluşan iki grup katılımcıya Klasik Batı Müziği ve Klasik Türk Müziğinden seçilen 16 parça dinletilmiştir. Genel anlamda bu araştırmanın ana sorusu, farklı kültürlerden gelen katılımcıların müzik algılarının birbirlerine benzer olup evrensel bir özellik mi yoksa farklılık mı gösterdiğini saptamaktır. Ek olarak çalışmanın ülkemizde alan yazınına katkıda bulunurken uluslararası alan yazınına da katkı sağlayacağı inancı güdülmektedir.

4.1. Araştırma Soruları

1. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin dinletilen parçalar çerçevesinde yoğunlaştıkları duygular hangileridir?
2. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Klasik Türk ve Klasik Batı Müziği parçalarından algıladıkları duygular her parça için farklılaşmakta mıdır?
 - 2/a. Türk öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ile Klasik Batı Müziği algılamada farklılık var mıdır?
 - 2/b. Türk öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ve Klasik Batı Müziği algılarında parça bazında farklılık var mıdır?

- 2/c. Yabancı uyruklu öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ile Klasik Batı Müziği algılamada farklılık var mıdır?
- 2/d. Yabancı uyruklu öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ve Klasik Batı Müziği algılarında parça bazında farklılık var mıdır?
3. 3. Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ve Batı Müziği algılarında yoğunluk farklı var mıdır?

4.2. Araştırmanın Desenlenmesi

Araştırma müziğin fiziksel özelliklerinin herhangi birisi üzerine yoğunlaşmak yerine Kivy'nin (1980) önerdiği gibi daha holistik bir yaklaşım benimseyen bir yöntem izlemektedir. Yapısal olarak farklılıklar gösteren iki müzik geleneğinden seçilmiş olan 16 müzik parçası katılımcılara dinletilmiştir.

Araştırmada müzik seçkisi olarak Klasik Batı Müziğinden farklı tempolarda üç major ve beş minor parça seçilmiş ve her parça Klasik Türk Müziği makamları ile eşleştirilmiştir. Bu eşleşmeler uzman görüşü alınarak teyit edilmiştir. Batı Müziği dizgileri ile Türk Müziği makamlarının denklikleri olabildiğince sağlanmıştır. Her parça yaklaşık 60 sn. (müzikal cümlelerin bittiği yere kadar) uzunlukta olacak şekilde kayıt edilmiş ve tüm parçalar bir oturumda tek bir seferde katılımcılara dinletilmiştir.

Araştırmada kullanılan parçaların listesi:

1. Parça: Nihavent Klarnet solo
2. Parça: J. Brahms Clarnet Trio in a-minör, Op. 114
3. Parça: S. Işıl Sultaniyegâh Sirto
4. Parça: C. Saint Saens Danse Macabre
5. Parça: H. Tatlıyay Rast Oyun Havası
6. Parça: W. A. Mozart Mozart Saraydan Kız Kaçırma Operası Türk Final
7. Parça: H. S. Arel Buselik Aşiyân Peşrevi
8. Parça: F. Chopin Mazurka a minör, Op. 68, No. 2
9. Parça: G. Baktagir Hüzzam Oyun Havası
10. Parça: L. van Beethoven WoO7 Minuets for Orchestra 1. Minuet D Majör
11. Parça: B. Öcal Mahur Oryantal
12. Parça: J. S. Bach Prelude from Lute Suite No 4 in E Major

13. Parça: Sultan Abdülaziz Hicazkar Sirto
14. Parça: A.Vivaldi Keman Konçertosu do minör, Rv 119
15. Parça: Tamburi Cemil Bey Hüseyini Oyun Havası
16. Parça: P. I. Tchaikovsky Marche Slave

4.3. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 201 Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ve Trakya Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde eğitim gören 62 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır.

Tüm katılımcılar araştırmaya kendi istekleri ile katılmış olup hepsinden onay alınmıştır. Tüm katılımcılar İngilizce bildikleri için araştırma ölçeği orijinal dilinde uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler istatistik yüzdeleri olarak değerlendirilmiştir.

4.4. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada kullanılan GEMS (Cenevre Müzikte Duygu Ölçeği) güvenilirlik ve geçerlik saptamaları yapılmış bir standart ölçüm aracı olarak kullanılmak istenmesi nedeniyle çevirisi yerine orijinal dilinde İngilizce olarak uygulanmıştır. Bu nedenle Türk öğrenciler İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri arasında seçilmiştir. Ölçeğin bu şekilde kullanımını yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki araştırma uygulamasında oluşabilecek sapmaları da engellemiştir. Ölçüm aracının her iki denek grubu için de kendi ana dilleri olmayan İngilizce olarak uygulanması gerek dil gerekse uyruk farklılıklarını ortadan kaldırmıştır.

Cenevre Müzikte Duygu Ölçeği: Müzik dinleyicisinin dinletiden hissettiklerini ifade etmesine yardımcı olan bu ölçme aracında dokuz adet ana başlık altında duygu ifade eden sıfatlar bulunmaktadır. Her ana sıfat kategorisi için 5’li likert skalası kullanılmıştır.

Katılımcılardan bu dokuz duygunun hangilerini hangi ölçüde algıladıklarını her dinledikleri parça için işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcılar 1 hiçbir şey; 2 bir şeyler; 3 kısmen; 4 oldukça yoğun; 5 çok yoğun olarak ifade edilen skala üzerinde kendi algılarına göre duygu yoğunluklarını işaretlemiştir.

4.5. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Uygulamanın sonucunda elde edilen veriler hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrenciler için parça özelinde değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, Türk

ve yabancı uyruklu öğrencilerin parçalar bazında değerlendirilmesinde tek örneklem t-test yapılarak istatistiksel sonuçlar elde edilmiştir.

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin hangi duygularda yoğunlaştıkları değerlendirilmiş ve hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrencilerin duygu algıları bu parçalar için yorumlanmıştır. Yorumlamada kullanılan sayılar sormacada yer alan 9 duygunun her birinin öğrenciler tarafından likert skalasında işaretledikleri sayılarının toplamlarından elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri SPSS Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) programı uygulanarak analiz edilmiştir. Veriler bilgisayar ortamında girilmiş ve SPSS programı uygulanmıştır.

5. ARAŞTIRMA BULGULARI VE ANALİZİ

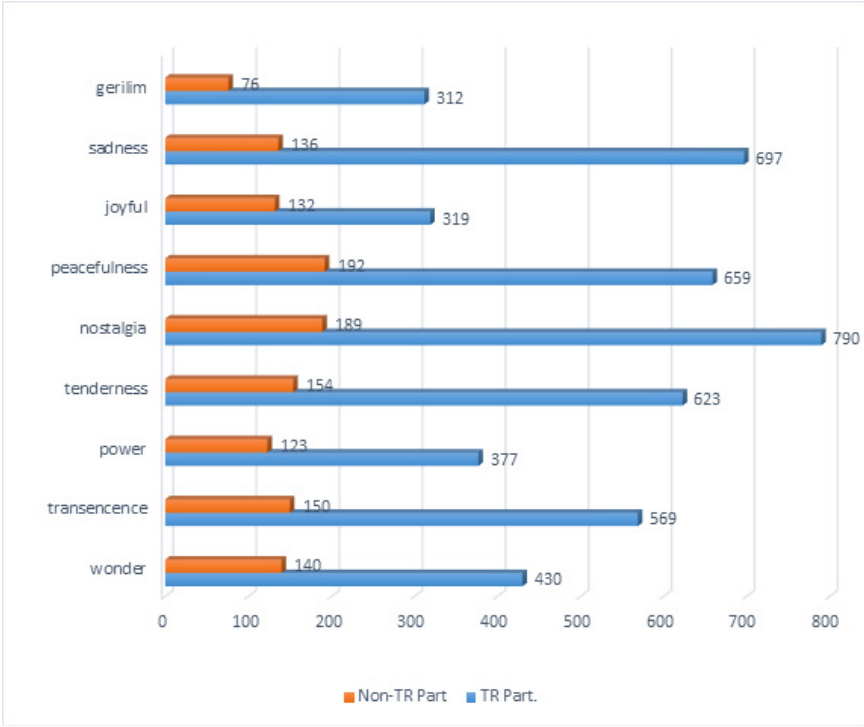
Kültürlerarası müzik algısı üzerine yürütülen bu çalışmada katılımcıların alışık oldukları ve çok alışık olmadıkları müzik sistemlerinden dinledikleri zaman ne tür duyumsal tepkiler verdikleri saptanmaya çalışılmıştır. Verdikleri duyumsal tepkiler bir sormaca yoluyla saptanarak istatistiksel analiz yapılmıştır. Araştırmada hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrenciler katılımcı olarak yer almışlardır.

Elde veriler araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilerek bu bölümde açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Dinletilerde parçalar Klasik Türk Müziği ve Klasik Batı Müziği parçaları eşleşmeleri ile dinletildikleri için değerlendirmeler iki parça bazında yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin hangi duygularda yoğunlaştıkları değerlendirilmiş ve hem Türk hem de yabancı öğrencilerin duygu algıları bu parçalar için yorumlanmıştır. Yorumlamada kullanılan sayılar sormacada yer alan dokuz duygunun her birinin öğrenciler tarafından likert skalasında işaretledikleri sayılarının toplamlarından elde edilmiştir.

5.1. TÜRK VE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN DİNLETİLEN PARÇALAR ÇERÇEVESİNDE YOĞUNLAŞTIKLARI DUYGULAR

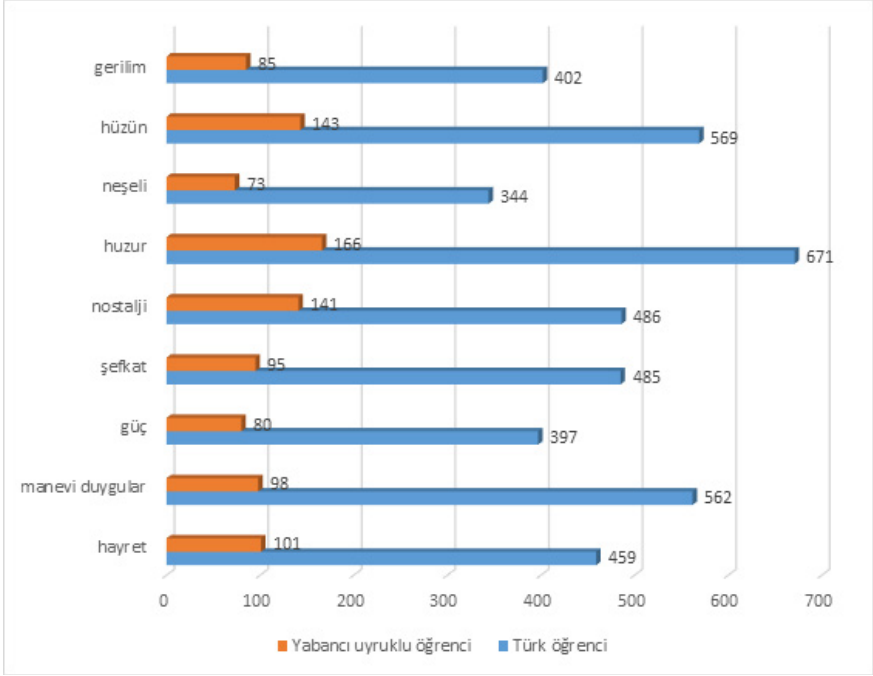
Bu bölümde Türk ve yabancı uyruklu öğrencilere dinletilen Klasik Türk ve Klasik Batı Müziği eserlerinden algıladıkları duyguların karşılaştırılması yapılmıştır. Bulgular görsel olarak da sunulmaktadır.

5.1.1. Nihavent Klarnet Solo ve J. Brahms Clarnet Trio: Bulgular



Şekil 1: Parça 1 Nihavent Klarnet Solo: Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrenci Duyguları

Nihavent Klarnet Solo olan bu parçada Türk öğrencilerin en fazla yoğunlaştıkları duygular sırasıyla **nostalji**, **hüzün**, **huzur**, **şefkat**, **manevi duygular**, **hayret**, **güç**, **neşeli** ve **gerilim** olmuştur. Diğer taraftan yabancı uyruklu öğrencilerin *Nihavent Klarnet Solo* 'su için yoğunlaştıkları duygular sırasıyla **huzur**, **nostalji**, **şefkat**, **manevi duygular**, **hayret**, **hüzün**, **neşeli**, **güç** ve **gerilim** olmuştur (Bkz. Şekil 1).



Şekil 2: Parça 2 Brahms Clarnet Trio: Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrenci Duyguları

Öte yandan *J.Brahms-Clarnet Trio* dinletisinde Türk öğrencilerin en fazla yoğunlaştıkları duygular sırasıyla **huzur**, **hüznün**, **manevi duygular**, **nostalji**, **şefkat**, **hayret**, **gerilim**, **güç** ve **neşeli** hissetmek olmuştur. Yabancı uyruklu öğrenciler ise *Clarnet Trio*'da **huzur**, **hüznün**, **nostalji**, **hayret**, **manevi duygular**, **şefkat**, **gerilim**, **güç** ve **neşeli** duygularını işaretlemişlerdir (Bkz. Şekil 2).

5.2. TÜRK VE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KLASİK TÜRK VE KLASİK BATI MÜZİĞİ PARÇALARINDAN ALGILADIKLARI DUYGULARIN GENEL VE PARÇA BAZINDA DEĞERLENDİRMESİ

Türk ve yabancı uyruklu katılımcıların dinledikleri Klasik Türk ve Batı Müziği parçalarından algıladıkları duyguların istatistiksel olarak karşılaştırılmasında ve değerlendirilmesinde sormacada yer alan 9 duygunun likert skalasında katılımcılar tarafından belirtilen duyguların tümünün toplam skorları toplanarak elde edildikten sonra tek örneklem t-test uygulanmıştır. Analiz ve t-testlerde kullanılan değerler katılımcıların duygu yoğunluklarını işaretledikleri sayıların toplamını göstermektedir.

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin eşleştirilmiş olan Klasik Türk ve Batı Müziği eserlerini dinlerken belirttikleri duygu yoğunlukları genel ve parçalar bazında aşağıda sunulmuştur.

Görsel veriler 2a, 2b, 2c ve 2d de sorulmuş olan araştırma sorularına bütüncül yanıt vermekte ancak ardından sunulan tablo ve istatistikler her araştırma sorusunun yanıtını soru bazında vermektedir.

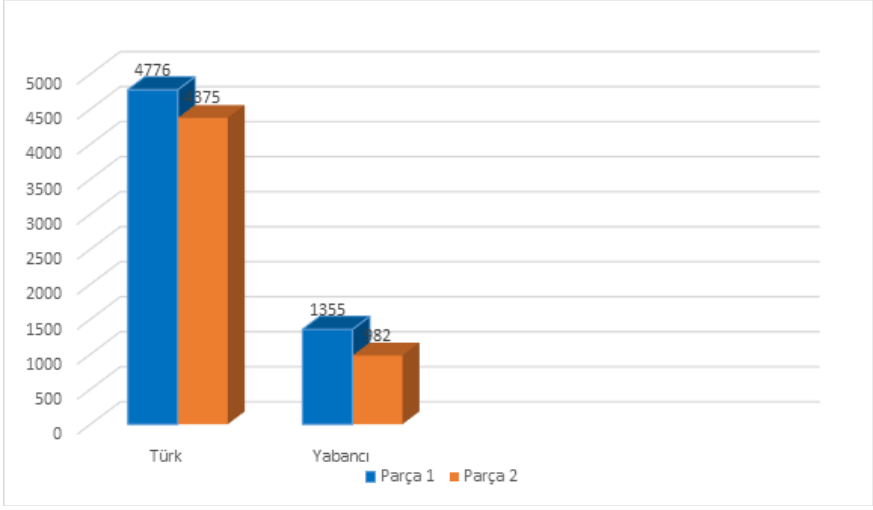
5.2.1. Parça 1 Nihavent Klarnet Solo ve Parça 2 J. Brahms Clarnet Trio in a-minör, Op. 114:Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrenciler Bazında Karşılaştırılması

La karar sesi kullanan *Nihavent Klarnet* solosu ile *la* minör *J.Brahms*'ın *Clarnet Trio* parçaları Türk öğrenciler tarafından dinlenip algılanan duygu ve bu duyguların yoğunluğu açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak Parça 1'i (=23.76, SS=6.905) Parça 2'ye (=21.77, SS=6.842) göre daha yoğun hissettikleri saptanmıştır.

Aynı parçalar yabancı uyruklu öğrenciler tarafından duygu yoğunlukları açısından değerlendirildiklerinde istatistiksel olarak Parça 1'i (=21.51, SS=11.083), Parça 2'ye (=15.59, SS=8.543) göre daha yoğun hissettikleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler *Nihavent Klarnet Solosu*'nu istatistiksel olarak *J.Brahms*'ın *Clarnet Trio* isimli parçasına oranla daha belirgin (significant) hissetmişlerdir. Yukarıda belirtildiği gibi hissedilen duygular gerek Türk gerek yabancı uyruklu öğrenciler tarafından farklı duygular ve yoğunluklarda işaretlenmiştir. Türk öğrenciler tarafından *Nihavent Klarnet Solosu* için ***nostalji, hüzn, huzur, şefkat, manevi duygular, hayret, güç, neşeli*** ve ***gerilim*** duyguları işaretlenirken *J.Brahms*'ın *Clarnet Trio* dinletisi sonucunda yoğunlaştıkları duygular ***huzur, hüzn, manevi duygular, nostalji, şefkat, hayret, gerilim, güç*** ve ***neşeli*** olmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin *Nihavent Klarnet Solo* parçası dinlerken en fazla yoğunlaştıkları duygular ise ***huzur, nostalji, şefkat, manevi duygular, hayret, hüzn, neşeli, güç*** ve ***gerilim*** iken *J.Brahms*'ın *Clarnet Trio* dinletisi sonucunda yoğunlaştıkları duygular ***huzur, hüzn, nostalji, hayret, manevi duygular, şefkat, gerilim, güç*** ve ***neşeli*** duyguları olmuştur. Bu durumda bu parçalar için işaretlenen duygular ve duygu yoğunlukları rakamsal olarak farklılık göstermektedir.

Elde edilen istatistiksel sonuçlar biçimsel olarak Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil Parça 1 Nihavent Klarinet Solo ve Parça 2 J. Brahms Clarinet Trio in a-minör, Op. 114: Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Duygu Algıları

5.3. TÜRK VE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KLASİK TÜRK VE KLASİK BATI MÜZİĞİ PARÇALARINDAN ALGILADIKLARI DUYGULAR HER PARÇA İÇİN FARKLI LAŞMAKTA MIDIR? ARAŞTIRMA SORUSUNUN ALT SORULARININ YANITLARI

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin parça temelli olarak yapılan karşılaştırılmalarında Klasik Türk ve Klasik Batı Müziği parçalarının bazılarını aynı duygularla bazılarını farklı duygularla algıladıkları belirtilmiştir. Bu parça temelli algılar genel olarak değerlendirildiklerinde her iki grubun da her iki müzik türünü istatistiksel olarak farklı algıladıkları saptanmıştır. Tablo 1 ve Tablo 2 bu genel istatistik analizini ve yorumunu göstermektedir.

	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Türk Müziği	201	219.46	45.661	25.656	20.130	.000
Batı Müziği	201	183.03	43.922			

Tablo1. Türk Öğrencilerin Klasik Türk ve Klasik Batı Müziğini Algılama Farkları

Türk öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ile Klasik Batı Müziği algılamada fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımlı iki örnek t- testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Türk öğrencilerin Klasik Türk ve Klasik Batı Müziğini algılamalarında anlamlı bir fark saptanmıştır $t_{(25)}=20.130$; $p<0.05$ (.000). Buna göre, Türk öğrencilerin Klasik Türk Müziğini algı düzeyleri (=219.46) Klasik Batı Müziği algı düzeylerinden (= 183.03) daha yüksektir.

Bu istatistiksel bulgu araştırmada yanıtı aranan **2a “Türk öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ile Klasik Batı Müziği duygu algılamalarında farklılık var mıdır?”** sorusuna cevap vermektedir.

	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Türk Müziği	63	153.75	67.045	23.308	2.919	.005
Batı Müziği	63	145.17	66.127			

Tablo 2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Klasik Türk ve Klasik Batı Müziğini Algılama Farkları

Yabancı uyruklu öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ile Klasik Batı Müziği algılamalarında fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımlı iki örnek t- testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Yabancı uyruklu öğrencilerin Klasik Türk ve Klasik Batı Müziğini algılamalarında anlamlı bir fark saptanmıştır $t_{(23)}=2.919$; $p<0.05$ (.005). Buna göre, Yabancı uyruklu öğrencilerin Klasik Türk Müziğini algı düzeyleri (=153.75) Batı müziği algı düzeylerinden (= 145.17) daha yüksektir.

Bu istatistiksel bulgu araştırmada yanıtı aranan **2c “Yabancı uyruklu öğrenciler arasında Klasik Türk Müziği ile Klasik Batı Müziği duygu algılamalarında farklılık var mıdır?”** sorusuna cevap vermektedir.

Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında bir karşılaştırma yapıldığı zaman istatistiksel analizler algılanan duyguların parça bazında Klasik Türk Müziği parçalarının Klasik Batı Müziği parçalarından daha yoğun algılandığını göstermiştir. Tablo 3 ve Tablo 4 araştırma soruları 2b ve 2d alt sorularını yanıtlamaktadır.

	N	t	df	p	\bar{x}	SS	95% Confidence Interval of the difference(Güven Aralığı Farkı)	
							Lower(Düşük)	Upper(Yüksek)
P.1	201	48.785	200	.000	23.76	6.905	22.80	24.72
P.2	201	45.104	200		21.77	6.842	20.81	22.72
P.3	201	51.196	200	.000	24.03	6.657	23.11	24.96
P.4	201	53.624	200		23.78	6.287	22.91	24.66
P.5	201	48.495	200	.000	23.46	6.858	22.50	24.41
P.6	201	51.230	200		21.94	6.072	21.10	22.78
P.7	201	49.466	200	.000	24.04	6.891	23.08	25.05
P.8	201	46.781	200		21.95	6.651	21.02	22.87
P.9	201	52.59	200	.000	24.31	6.557	23.40	25.22
P.10	201	48.72	200		23.39	6.807	22.45	24.34
P.11	201	48.85	200	.000	23.49	6.818	22.54	24.44
P.12	201	46.77	200		22.53	6.828	21.58	23.48
P.13	201	69.58	200	.000	51.46	10.484	50.00	52.92
P.14	201	49.86	200		24.06	6.843	23.11	25.02
P.15	201	53.56	200	.000	24.90	6.590	23.98	25.82
P.16	201	49.90	200		23.62	6.709	22.68	24.55

Tablo 3. Türk Öğrencilerin Klasik Türk ve Klasik Batı Müziği Algularının Parça Bazında Karşılaştırılması (Türk müziğine ait parçalar: 1,3,5,7,9,11,13,15 Batı müziğine ait parçalar: 2,4,6,8,10,12,14,16)

Türk öğrencilerin Klasik Türk ve Batı Müziği algularının parça temelli karşılaştırılması için tek örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Türk öğrencilerin Klasik Türk ve Klasik Batı Müzik parçalarının her birini algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Türk öğrencilerin Parça 1'i (=23.76, SS=6.905) Parça 2'ye (=21.77, SS=6.842) göre; Parça 3'ü (=24.03, SS=6.657) Parça 4'e (=23.78, SS=6.287) göre; Parça 5'i (=23.46, SS=6.858) Parça 6'ya (=21.94, SS=6.072) göre; Parça 7'yi (=24.04, SS=6.891) Parça 8'e (=21.95, SS=6.651) göre; Parça 9'u (=24.31, SS=6.557) Parça 10'a (=23.39, SS=6.807) göre; Parça 11'i (=23.49, SS=6.818) Parça 12'ye (=22.53, SS=6.828) göre; Parça 13'ü (=51.46, SS=10.484) Parça 14'e (=24.06, SS=6.843) göre ve Parça 15'i (=24.90, SS=6.590) Parça 16'ya (=23.62, SS=6.709) göre daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür.

6. BULGULARIN TARTIŞILMASI VE SONUÇ

6.1 ARAŞTIRMA BULGULARININ TARTIŞILMASI

6.1.1 Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Duygu Yoğunlukları

Klasik Türk ve Batı Müziği eserlerinden parçalar dinleyen Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin dinledikleri müziğin tempo, ritim ve gam özellikleri gibi psikofiziksel özelliklerinden algı boyutunda ne denli etkilendikleri alan yazını çerçevesinde değerlendirilmiştir. Yapılan analizler alan yazınına doğrular niteliktedir. Bu değerlendirmelerde Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin parça bazında en yoğun olarak işaretledikleri üç duygu esas alınmıştır.

Nihavent Klarnet Solo ile *Brahms Clarnet Trio* parçalarından Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin algıladıkları en yoğun üç duygu *nostalji*, *hüzün* ve *huzur* gibi duygular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu eserlerden karmaşık olmayan melodik yapıları ve minör ton özellikleri ile algılanan duyguların ağırbaşlı ve sakin duygular olması beklenmektedir. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin duygu algıları da bu beklentiler doğrultusundadır.

Sultanıyegâh Sirtö ile *Danse Macabre* canlı, ritmik ve hızlı yapıya sahip olan iki eserdir. Her iki katılımcı grubu için bu parçalardan algılanan duygular birebir aynıdır. Bu duygular *güç*, *neşe* ve *hayret* duyguları olmuştur. Bu grup eserler minör gam yapısına sahip oldukları için bu müziği dinleyen katılımcıların duygu algılarının ağırbaşlı ve romantik gibi duygular olması beklenmektedir. Ancak, görüldüğü gibi öğrenciler *neşe* ve *güç* gibi hareket ve canlılık ifade eden sıfatları seçerek duygu algılarını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin eserlerin ritmik yapısına ve hızlı temposuna bağlı olduğunu düşünmek yanlış olmayacaktır.

Rast Oyun Havası ve *Saraydan Kız Kaçırma Operası* Türk motifleri ve dans temaları içeren iki kıvrak, hareketli, ritmik ve kıpır kıpır müzik yapısı sergileyen eserlerdir. Majör gamda yazılı olan eserler, Majör gam yapısından beklendiği gibi öğrencilerde *güç*, *neşe*, *hayret* sıfatları ile ifade ettikleri duyguları uyandırmıştır.

Buselik Aşiyân Peşrevi ile *Mazurka* parçaları yavaş, dingin, bol müzikal süslemeler içeren eserlerdir. Peşrev, Klasik Türk Müziğinin bir formu, Mazurka ise Leh halk danslarının formunu taşımaktadır. Her iki parçanın ait oldukları kültürlerden müzikal ifadeler taşımaları öğrencilerin duygu algılarında farklılıklar olmasına neden olmuştur. Türk öğrenciler *Peşrev* için *nostaljik*, *huzur*, *şefkat*, Mazurka için *huzur*, *manevi duygular* ve *şefkat* duygularını seçmişlerdir. Diğer tarafta yabancı uyruklu öğrenciler *Peşrev* parçası için *nostalji*, *şefkat* ve *huzur*, *Mazurka* için *huzur*, *nostalji* ve *manevi duygular* kategorilerini işaretlemişlerdir. Her grup arasında algılanan

duygular açısından büyük farklılıklar görülmemektedir. Parçaların fiziksel formları gereği uyandırmaları beklenen durgun ve dingin duygular gerek *Mazurka* gerekse *Peşrev* için beklentiler doğrultusunda olmuştur.

Hüzzam Oyun Havası ve *Minuet* canlı, oynak, yürük ve dans temaları içeren bu iki parçada Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler *güç*, *neşeli* ve *hayret* gibi ortak duygu algılarını belirtmişlerdir. Bu duygular Majör gam yapısındaki eserler için şartıcı olmamaktadır.

Mahur Oryantal ve *Prelude* canlı, hızlı ve yürük eserlerdir. Türk öğrenciler her iki eser için *nostalji*, *huzur* ve *manevi duygular* gibi sıfatları işaretleyerek Majör gam müzikal yapısının uyarması beklenen algıları belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler bu eserlerde Türk öğrencilerle *huzur* kategorisinde aynı duyguyu belirtmekle birlikte her iki parça için onlardan farklı olarak *neşeli* ve *hayret* duygularını algılamışlardır. Bu farklılığın nedeni özellikle *Mahur Oryantal* 'de izlenen atışmalı enstrümantal icra ve eserlerde kullanılan enstrümanların telli ve tiz perde aralığına sahip olması olabilir. Türk öğrencilerin aynı duyguyu algılamamalarının nedeni ise kültürel bazda bu tür enstrüman atışmalarına alışık olmalarına neden olan kültürlenme süreçleri nedeniyle olmuş olabilir.

Hicazkar Sirto ve *Keman Konçertosu* ikilisi canlı, hızlı ve keman ağırlıklı eserlerdir. Hem Türk öğrenciler hem de yabancı uyruklu öğrenciler *güç*, *neşe*, *hayret* ortak duygu sıfatlarını kullanmışlardır. Minör tonunda olmasına rağmen özellikle *Sirto*'nun dans ezgileri taşıması *Keman Konçertosu*'nun yürük temposu bu duygu algılarında beklentilerin dışında algı oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Hüseyini Oyun Havası ve *Marche Slave* eserleri yürük ve marş tempoludur. Türk öğrenciler her iki eser için ortak olarak *huzur*, *manevi duygular*, *nostalji* ve *hüzün* algılarını belirterek canlı tempolu bir esere karşı farklı bir yaklaşım göstermişlerdir. Birbirlerine benzer temalı bu iki eserde Türk öğrencilerin beklenti dışı algılarını etkileyen etmen özellikle *Oyun Havasının* icrasında kullanılan ney enstrümanı olduğunu düşünmek yanlış olmaz. Yabancı uyruklu öğrenciler ise her iki parça için ortak *huzur* ve *nostalji* duygularını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler ayrıca *Oyun Havası* için *neşeli* ve *Marche Slave* için hüzün duygu algısını da işaretlemişlerdir. Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki bu duygu farklılığı, Türk öğrenciler açısından müzik kültürlenmesi sonucu olabilir.

6.1.2. Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Klasik Türk ve Batı Müziği Parçalarından Algıladıkları Duyguların Ortak ve Farklı Duygu Odakları

Yapılan analiz sonucunda, Türk öğrencilerin, birinci parça **Nostalji**, ikinci parça kapsamında **Hüzün**, dördüncü parça kapsamında **Gerilim**,

yedinci parça kapsamında **Nostalji**, on birinci parça kapsamında **Hüzün**, on beşinci parça kapsamında **Hüzün** kategorilerinde yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı biçimde ayrıştıkları saptanmıştır. Bu duygular Türk öğrenciler tarafından yabancı uyruklu öğrencilere oranla daha yoğun hissedilen duygulardır. Diğer kategorilerde iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Bağımsız örneklemeli t-test yabancı öğrenciler: Birinci parça kapsamında Şefkat, üçüncü parça kapsamında **Hüzün**, beşinci parça kapsamında **Güç** ve **Hüzün**, altıncı parça kapsamında **Hüzün**, dokuzuncu parça kapsamında **Hayret** ve **Güç**, on ikinci parça kapsamında **Gerilim**, on üçüncü parça kapsamında **Gerilim**, on dördüncü parça kapsamında **Nostalji** kategorilerinde Türk öğrencilerle karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı biçimde ayrıştıkları ve yabancı uyruklu öğrencilerin bu duyguları daha güçlü biçimde hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer kategorilerde iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu farklılıkları yabancı uyruklu öğrencilerin dinledikleri müziği Türk kültürel düşüncesi ile özdeşleştirmiş olmaları ya da müziği icra eden enstrümanlardan etkilenmiş olabilecekleri düşüncesiyle açıklayabiliriz.

6.2.3. Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrenciler Arasında Klasik Türk ve Batı Müziği Algılarında Farkı var mıdır?

Türk öğrencilerin Klasik Türk ve Batı Müziği duygu algılarının parça temelli karşılaştırılması sonucu yapılan analiz sonucunda, Türk öğrencilerin Klasik Türk ve Batı müzik parçalarının her birini algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Türk öğrencilerin Klasik Türk Müziği algılama duygu yoğunlukları hissettikleri duygular aynı dahi olsa Klasik Batı Müziği parçalarına göre daha yoğun olarak hissettiği saptanmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Klasik Türk ve Batı Müziği algılarının parça temelli karşılaştırılması sonucu yapılan analiz sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin Klasik Türk ve Batı Müziği parçalarının her birini algılama düzeylerinde anlamlı fark saptanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Klasik Türk Müziği algılama duygu yoğunlukları hissettikleri duygular aynı dahi olsa Klasik Batı Müziği parçalarına göre daha yoğun olarak hissettiği saptanmıştır.

7. SONUÇ

Bu araştırmaya birkaç farklı açıdan bakmak ve değerlendirmek daha doğru olacaktır. Araştırma sonuçları genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde birbirlerinden farklı kültürel geleneklere sahip olan öğrencilerin dinledikleri müzikten algıladıkları duyguların birbirleriyle oldukça benzer

olduğu ve hatta bazı eserler bazında birebir uyduğunu söylemek mümkündür. Sonuçların istatistiksel analizi bu benzerliğin şans olarak kabul edilemeyecek düzeyde benzer olduğunu belirlemiştir. Cenevre Müzikte Duygu Ölçeğinin önermiş olduğu duygu kategorilerinde öğrenciler çoğu kez birbirlerine istatistiksel olarak da kanıtlanan duygu yakınlığı göstermişlerdir. Bu bağlamda eserlerde kullanılan müzik formlarının öğrenci duygu algılarını etkilediği sonucunu çıkartabiliriz. Bu görüş alan yazınında belirtilen sonuçlarla da doğrulanmaktadır (Balkwill & Thompson, 1999, Thompson and Balkwill, 2010, Fritz et al., 2009, Gregory & Varney, 1996).

Genel bakış açısı olarak ele alındığında alan yazınına doğrulayan araştırma sonuçları daha ayrıntılı bir inceleme yapıldığında daha farklı bir yorum yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alan yazınında yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi müzikte duygu algılarında yalnızca belirli duygular daha ortak ve kolay algılanmakta, belirli duyguların algıları ise kültürlerarasında farklılık göstermektedir (Laukka, Eerola, Thingujam, Yamasaki, & Beller, 2013, Argstatter, 2015). Araştırmanın istatistiksel sonuçları da *huzur*, *hüzün* ve *neşe* duygularının ağırlıkla ortak hissedildiğini bulgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında bazı dinletilen müzik parçaları çerçevesinde oldukça farklı duygu algıları oluşmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerde oluşan farklı duygu algısı bu grup öğrencinin Türk kültürü düşüncesi ile ilgili geliştirmiş oldukları kalıp yargılar sonucunda oluşmuş olabilir (Susino & Schubert, 2017). Sayısal değerler olarak yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki ülke dağılımı araştırmada dikkate alınmamış olsa bile yabancı uyruklu öğrencilerin Balkan ve Ortadoğu ülkelerinden gelmiş olmaları onlarda bazı ön veya kalıp yargı oluşmuş olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Türk öğrenciler açısından da dinledikleri eserde yabancı öğrencilerden daha farklı duygu algılamaları onları kendi kültürel bağımlı yargıları ve müziksel kültürlenmeleri ile açıklanabilir.

(Balkwill & Thompson 1999) öncülüğünde ortaya konulan müziğin psikofiziksel özelliklerinin dinleyenlerde bazı duygu algılarını sağlayabileceği görüşü araştırmada elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Ancak, müziğin ton yapısı ile ritim yapısı veya tempo hızıyla makam yapısı zıtlık oluşturduğu durumlarda dinlenen parçadan alınan duygu beklentilerin dışına çıkabilmektedir (Erdal, 2015, 1038-1040). Bir farklı bakış açısını daha ele alacak olursak, beklentilerden farklı duygu algısı yaratan eserlerde kullanılan enstrümanların etkisini göz ardı etmemek gerekir. Farklı enstrümanların dinleyicisinde uyandırabileceği duyguların enstrüman özellikleri ile bağlı olabileceği görüşü Gabrielsson & Juslin (1996) tarafından ortaya konmuştur. Bu durumda Türk öğrencilerin daha önce de belirtildiği

gibi ney sesine farklı bir yaklaşımda bulunmaları ve farklı bir algı oluşturmaları doğal karşılanmalıdır.

Araştırmanın istatistiksel sonuçları gerek Türk gerekse yabancı uyruklu öğrencilerin Klasik Türk ve Batı Müzikleri algılarında Klasik Türk Müziğini Batı Müziğine oranla daha yoğun hissettiklerini ortaya koymuştur. Bulgular yakından incelendiği zaman her iki grupta da belirli eser ikilileri kapsamında aynı duyguları algılamış olsalar bile Klasik Türk Müziği parçalarında duygu algısının istatistiksel olarak daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Likert skalası kullanan Cenevre Müzikte Duygu Ölçeği'nin katkısı bu farklılığı saptamada yardımcı olmuştur. Bu farklılığın nedenleri arasında Klasik Türk Müziği form ve yapılarının Klasik Batı Müziği formlarına göre büyük farklılık göstermesi sayılabilir. Klasik Türk Müziği Klasik Batı Müziğine göre iki müzik notası arasını olabildiğince küçük aralıklara ayırmakta ve kulağın duyabileceği en küçük ses aralığına indirgemektedir. Yapısal bu incelik ve seslerde oluşabilecek bu ayırım üstünlüğü duygu algılarını daha yoğun olmasında etmen olabilir.

Türk öğrencilerle yabancı uyruklu öğrenciler karşılaştırıldığında her iki müzik türünü algılamalarında Türk öğrenciler için Klasik Türk Müziğini algılamaları yabancı uyruklu öğrencilere göre daha belirgin olarak saptanmıştır. Bu sonuç alan yazınında bulunan araştırmalarca da desteklenen grup içi avantajı (Elfenbein & Ambady, 2002) olarak değerlendirilebilir. Müzik algısı belirli bir grup içerisinde o gruba mensup bireylerin kendi kültürlerine özgü müziği dinledikleri zaman diğer kültür gruplarına mensup bireylerden daha avantajlı oldukları ve duygu algılarının daha belirgin olması şaşırtılacak bir olgu olmasa gerek (Hu & Lee, 2012, Lee & Hu, 2014, Argstatter, 2015). Türk öğrencilerin baskın olarak Klasik Türk Müziğini algılamalarının bir nedeni de bireysel olarak dinledikleri müzikle olan geçmiş bağlantıları olabilir. Çocukluklarından itibaren dinlemiş oldukları bu müzik tarzı onlarda geçmiş olaylara bağlı anılar (episodic memory) yaratmış olabilir (Juslin, 2011).

KAYNAKÇA

- Altınölcük, H. (2015).** Farklı toplumlarda müziğin duygu bağımlı oluşturmadaki fonksiyonel etkileri. *Müzik Kültürü Eğitimi*, Vol1, 25-32.
- Aydın, S., Güdücü, Ç., Kutluk, F, Öñiz, A., Özgören, M. (2018).** The impact of musical experience on neural sound encoding performance. *Neuroscience Letters*, V. 694, 124-128. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30503922>
- Balkwill, L-L., & Thompson, W. F. (1999).** A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: Psychophysical and cultural cues. *Music Perception*, 17, 43–64. doi: 10.2307/40285811
- Elfenbein, H. A., & Ambady, N. (2002).** Is there an in-group advantage in emotion recognition? *Psychological Bulletin*, 128(2), 243–249. doi:10.1037/15283542.2.1.75
- Erdal, B. (2015).** Hissedilen ve algılanan duygular bağlamında Arabesk müzik beğenisini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, V. 12, 1016-1055. <https://www.academia.edu/11807924>
- Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996).** Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24(1), 68–91. doi:10.1177/0305735696241007
- Hoşcan Gökber, C. (2012).** Müzik ve duygu: Besteci ve dinleyici arasındaki ifade algı farklılıkları (yüksek lisans tezi). http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3043/cemre_hoscan_tez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hu, X., Lee, J. H. (2012).** A cross-cultural study of music mood perception between American and Chinese listeners. *Proceedings of the International Society for Music Information Retrieval Conference*, 1-7. https://ismir2012.ismir.net/event/papers/535_ISMIR_2012.pdf
- Juslin, P. N. (2011).** Music and emotion: Seven questions, seven answers in music and the mind. I. Deliège & J.W. Davidson (Eds.), *Essays in honour of John Sloboda* (113-135). Oxford: Oxford University Press. https://www.psyk.uu.se/digitalAssets/510/c_510552-1_1-k_music-and-emotion_86978_3c-hapter.pdf

Kivy, P. (1980). The corded shell: Reflection on musical expression. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://philpapers.org/rec/KIVTCS> sitesinden alınmıştır.

Kutluk, F., Karşıcı, G., Cenk, A. (2008). Müzik beğenisinde kültürel etkenler: Bir MRI çalışması. Müzik Kültürü ve Eğitimi, Cilt 1, 519-537. <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/9574>

Laukka, P., Eerola, T., Thingujam, N. S., Yamasaki, T., & Beller, G. (2013). Universal and culture-specific factors in the recognition and performance of musical affect expressions. *Emotion*, 13(3), 434–449. doi:10.1037/a0031388

Meyer, L. B. (1956). Emotion and meaning in music. Chicago: Chicago University Press. <http://www.press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo3643659.html> sitesinden alınmıştır.

Susino, M. Schubert, E. (2017). Cross-cultural anger communication in music: Towards a stereotype theory of emotion in music. *Musicea Scientiae*. Vol 21 (1), 6074. <https://doi.org/10.1177/1029864916637641>

Şenel, O. (2013). Müziğin evrensel varsayımı ve etnomüzikolojide evrensellik arayışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/ The Journal of International Social Research* Cilt: 7 Sayı: 33 Volume: 7 Issue: 33 http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi33_pdf/9digersosyalbilimler/senel_onur.pdf

BÖLÜM 2

DETERMINING THE PERCEPTIONS OF 8TH GRADE MIDDLE SCHOOL STUDENTS TOWARD THE CONCEPTS OF “ART, ARTIST, WORK OF ART” THROUGH WORD ASSOCIATION TEST

Sevil Damla TERZİOĞLU¹

Zühal DİNÇ ALTUN²

1 Expert Teacher, İbrahim Alemdağ Ortaokulu, Trabzon/Türkiye, e-mail: damlatrzglu61@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7533-9379>

2 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, e-mail: zdincaltun@trabzon.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3122-5160>

Alexander (2020) emphasizes that the concepts of “art”, “artist” and “work of art” are not only in Fine Arts but also in popular culture. In the literature, it can be said that the concepts of “art”, “artist” and “work of art” are sometimes confused, thinking that they belong more to popular culture. Accordingly, among the wrong concepts used in popular culture, the concept of “artist” is used in the sense of “most liked, preferred”. However, popularity is used in the sense of “belonging to the people” (Erdogan, 2004). According to Sakallı (2014), the term “popular” is now used in the sense of “loved by the people” instead of the term “belonging to the people” (p. 307). Therefore, the terms “art”, “artist” and “work of art” used in popular culture were used in the sense of “most preferred, most liked” during the period in which they were used. The concept of “popular artist” used among people can be used as an example of this. According to Ülker (2010), these concepts gain meaning according to the characteristics of the society in which they live. Accordingly, the meanings of concepts vary from society to society. According to Soylu and Memişoğlu (2020), in general, the methods and techniques used in education have an important place in concept teaching. Köksal (2006) states that, according to the literature, using student-centered studies in concept teaching facilitates learning. When studies on the concepts of “art”, “artist” and “work of art” are examined, the reasons for the different perceptions of students and misconceptions are also mentioned. Bahar (2003) defines misconceptions as scientifically incorrect and individuals attributing meaning to concepts from their perspectives. Dereli (2015) defines misconceptions as individuals who attribute meaning to concepts through their beliefs and experiences and accept wrong concepts as true. Selase and Mawuli (2014) suggest that misconceptions about art stem from a lack of education on this subject, and that the public should be educated to prevent a negative view of art and artists. Uçar et al. (2019), who conducted a metaphor study on the concept of “art”, stated that the perceptions of the students of the Faculty of Fine Arts and Design regarding the concept of “art” differed according to the departments they studied. In another study, Hamarta et al. (2023) examined the perceptions of specially gifted students regarding the concept of “work of art” through metaphor. In their study, they stated that the students associated this concept more with originality, painting, and making people feel good. This is an indication that the education students receive affects their perceptions of art. Hiçyılmaz and Adanır (2019) examined the perceptions of preschool and classroom teachers who received art education regarding the concept of “art” through metaphor and concluded that the teachers saw this concept as creativity, freedom, self-expression, and a part of life. Çetin and Taşdemir (2022) stated in their study that when preschool children hear the concept of “artist”, they generally think of a painting artist according to their gender; therefore, they suggested that children should study different

branches of art to eliminate this misconception. Aktepe et al. (2017) emphasized that concept puzzles, concept networks, and concept cartoons used in the course are techniques used to eliminate misconceptions and support learning. When the studies conducted using the Word Association Test in the field of music were examined, Özaydın (2021) determined misconceptions by examining the cognitive structures of students regarding the concept of “choir”, Kurtaslan (2018) regarding the concept of “note” and Özaydın (2019) regarding the concept of “sound”. When the suggestions of these studies are examined, the use of concrete examples, active teaching methods, visual support, and meticulous explanation of the subject are among the suggestions given to eliminate misconceptions.

Purpose of this research

The purpose of this study was to determine students’ perceptions and misconceptions about the concepts of “art,” “artist,” and “work of art” using the “Word Association Test” in the 8th grade Music class of primary school. According to the purpose of this study, the following questions are sought:

1. What are the students’ cognitive perceptions of the concepts of art, artist, and work of art?
2. Do students have misconceptions about the concepts of art, artists, and works of art?
3. Do students still have misconceptions after the education they receive?

Importance of Research

According to the literature, although there are many in different fields, there are a limited number of studies conducted using the “Word Association Test” to determine the perceptions and misconceptions about these concepts in the field of music. Accordingly, this study is considered an example of studies conducted in the field to determine the cognitive perceptions and misconceptions of students using the “Word Association Test”.

METHOD

This study was planned to reveal the cognitive structures of the students regarding the concepts of “art”, “artist” and “work of art” and to determine their misconceptions. In the study, the Word Association Test was applied as a pre-test, and when the analysis of the Word Association Test applied as a pre-test was made, it was seen that the students had misconceptions regarding the concepts of “artist” and “work of art” and also gave answers regarding an area due to lack of knowledge. Accordingly, the

students were given a one-week visual and video-supported training on the classification of Fine Arts. In addition, after the subject explanation, the students were divided into groups, and each group was asked to present a branch of art. Then, the same WAT was applied as a post-test. The pre-test and post-test frequencies were compared and interpreted. Figures 1, 2, and 3 show visuals from the training given to the students:



Figure 1. Figure 1 shows visuals from the training given to the students.



Figure 2. Visual representation of the subject description (architecture) assignments given to students

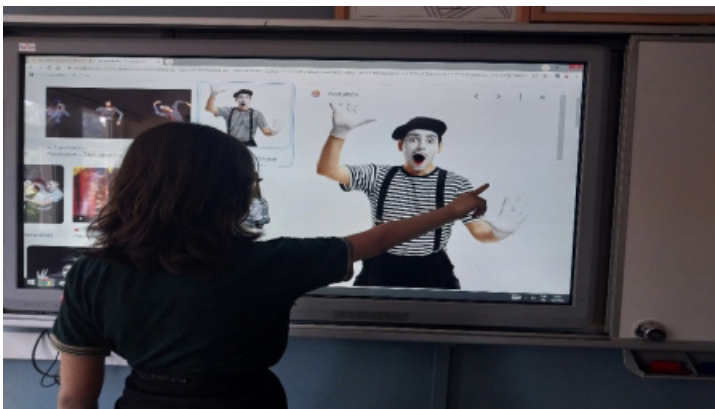


Figure 2. Visual representation of the subject presentation (pantomime) assignments given to students

Study Group: The study group consisted of 47 students, 24 female, and 23 males, studying in two branches in the 8th grade of a secondary school in Trabzon province. The study group was formed according to the convenience sampling method. The convenience sampling method was used in the study because the school selected for the study was the institution where the researcher worked. Before starting the study, the Ethics Committee Document, Trabzon Provincial Directorate of National Education permission, and parental consent were obtained. The students who participated in the study participated voluntarily.

The distribution of the study group by gender is shown in Table 1

Table 1. *Distribution of the study group by gender*

Gender	f
Female	24
Male	23
Total	47

Data Collection Tool: To determine the students' opinions on the concepts of "Art, artist, and work of art" as a pre-test and post-test in the study, the "Word Association Test" consisting of these concepts was used. According to Taşdere and Ercan (2010), WAT is an alternative measurement tool that enables students to consider and activate information in depth. While creating the WAT, three key concepts included in the relevant outcome of the Music Lesson Curriculum were used. In addition, to ensure the content validity of the WAT, a faculty member who is an expert in the field of music and a measurement and evaluation expert were consulted. Before the application, the students were informed about WAT. In WAT, students were given 1 min for each concept and were asked to write the first five words that came to their minds about that concept under one another and finally to form a sentence. The purpose of writing keywords under one another is to prevent them from giving chained answers (Bahar and Özatlı, 2003). Since the students were studying in the 8th grade, 1 min was given for each concept in the WAT application, 3 min in total (Özkara! & Bozyiğit, 2021). A sample question in the word association test is as follows:

Write down the first five words that come to mind regarding the concepts of "Art". Make a sentence about this concept.

1. *Art*
2. *Art*
3. *Art*

4. *Art*

5. *Art*

Related sentence

After the application, the students' perceptions and misconceptions about the concepts were determined. An answer sheet belonging to the students is shown in the figure below.

"Sanat" kavramıyla ilgili aklınıza gelen 5 kelimeyi yazınız.

1. Eresik.....

2. Yersiz.....

3. Gelin.....

4. Bona.....

5.....

İlgili cümle: ...Gelinin...eresik...yersiz...gelinle...yazıyor...em

Figure 1. Sample Answer Sheet for Students

Data Analysis: In this study, content analysis was used for the sentences that students made about the concepts of “art”, “artist” and “work of art”. Each student’s answer was examined separately, and similar answers were combined (Atasoy, 2004). The answers given by the students about the concepts were categorized according to the classification of Auditory (Phonetic) Arts, Visual (Plastic) Arts, and Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts and were turned into a table showing the frequency values (Savaş, 2013). Answers containing misconceptions were shown in the “Misconception” category, answers not included in the categories mentioned above but related to the concepts were shown in the “Other related concepts” category, and answers covering all areas related to art were shown under the “Answers for the entire field” category. In addition, answers containing misconceptions were examined according to incorrect concepts that were not related to the subject, did not carry scientific accuracy value, were accepted by the students, and were collected under the “Misconception” category (Dereli, 2015).

Validity: The data obtained were compiled into a detailed report to ensure the validity of the study. The data obtained from the word association test were coded and tabulated, and the frequency values are shown.

Reliability: The research process was explained in detail, and the results were associated with the findings to ensure the reliability of the study. Two expert opinions were consulted to determine the key concepts.

Bulgular:

The comparison of students' WAT answers regarding the concepts according to the pre-test is as follows:

Table 2. *Pre-test kit answers to concepts*

Concepts	Word (f)	Sentence (f)	Total (f)
Art	179	41	220
Artist	163	42	205
Artwork	155	40	195

Table 2 shows that the number of words written by the students for the concept of “art” is 179 and the number of sentences is 41. The number of words written for the concept of “artist” is 163 and the number of sentences is 42. The number of words written for the concept of “work of art” is 155 and the number of sentences is 40. Accordingly, it is understood from the table that the number of sentences made by the students about these concepts are close to each other. The comparison of students' WAT answers regarding the concepts according to the post-test is as follows:

Table 3. *Post-test kit answers to concepts*

Concepts	Word (f)	Sentence (f)	Total (f)
Art	154	31	185
Artist	155	31	186
Artwork	155	31	186

Table 3 shows that the number of words written by the students for the concept of “art” is 154 and the number of sentences is 31. The number of words written for the concept of “artist” is 155 and the number of sentences is 31. The number of words written for the concept of “work of art” is 155 and the number of sentences is 31. Accordingly, it is understood from the table that the number of words and sentences formed by the students regarding these concepts is similar. The frequency distribution of the answers given by the students regarding the concepts in the pretest and posttest is shown in Tables 4 and 5:

Table 4. *Frequency distributions of students regarding concepts according to the pre-test*

Answer Word for the Concept of “Art”	f	Answer Word for the Concept of “Artist”	f	Answer Word for the Concept of “Work of Art”	f
Picture	36	Artist	21	Table	21
Music	23	Musician	10	Picture	18
Table	12	Famous	8	Artist	11

Artist	7	Art	7	Statue	9
Work	9	Picture	7	Art	6
Paint	9	Singer	6	Music	5
Exhibition	8	Music related	6	Painter	4
Picasso	6	Music	5	Museum	4
Sculpture	6	Human	5	Monalisa	4
Leonardo	5	Pianist	5	Labor	4
Brush	5	Poet	4	Artwork	3
Song	4	Work	4	Color	3
Drawing	4	Concert	4	Brush	3
Monalisa	3	Actor	3	Song	3
Musical instrument	2	Table	3	Painting works	2
Artwork	2	Teacher	3	Design	2
Paint	2	Da Vinci	3	Historical artifact	2
Pencil	3	Guitarist	3	Famous	2
Culture	2	Hadise	3	Awesome	2
Museum	2	Dreamer	2	Sculptor	2
Theater	2	Drummer	2	Picasso	2
Animal Picture	1	Talent	2	Paint	2
Human Picture	1	Profession	2	Artifact	2
Object	1	Rich	3	History	1
Paint	1	Effort	1	Important things	1
Ronaldo	1	Model	1	Frame	1
Swimming	1	Guitar	1	Fascinating	1
Football	1	Player	1	Bowl	1
Artist	1	Leonardo	1	Exhibition	1
Singer	1	Life	1	Picture gallery	1
Fiction	1	Microphone	1	Trinket	1
Poem	1	Soloist	1	Atatürk statue	1
Instrument	1	Music Teacher	1	Ancient buildings	1
Science	1	Life	1	Mosques	1
Sports	1	Swimmer	1	Painting	1
Doodle art	1	Namik Kemal	1	Drawing	1
Excitement	1	The person who teaches us	1	Take what you want	1
Talent	1	Worker	1	Scientist	1
Labor	1	Successful	1	Science	1
Beautiful	1	Composing	1	Apple	1
Colors	1	Live	1	Success	1
Famous	1	Colors	1	Relic	1
Dream	1	Famous	1	Vase	1
Middle Ages	1	Dream	1	Medal	1
Apron	1	Middle Ages	1	Girl with a Pearl Earring	1
Artistic	1	Apron	1	Item	1

Dance	1	Artistic	1	Renaissance	1
Poet	1	Dance	1	Money	1
Brush		Poet	1	Perfect	1
		Brush	1	Find	1
		Colors	1	Drawing paper	1
		Famous	1	Board	1
		Dream	1	Poem	1
		Middle Ages	1	Valuable	1
		Apron	1	Artist	1
		Artistic	1	Elegance	1
		Dance	1	Mannequin	1
		Poet	1	Book	1
				Strange people	1
				Strange signs	1
				Human	1
				Important person	1

Table 5. Frequency distribution of students regarding concepts according to the post-test

Answer Word for the Concept of "Art"	f	Answer Word for the Concept of "Artist"	f	Answer Word for the Concept of "Work of Art"	f
Picture	12	Dancer	11	Painting	12
Music	14	Musician	13	Picture	11
Dance	9	Theater	10	Song	10
Sculptor	8	Actor	9	Architecture	9
Theater	12	Sculptor	9	Dance show	6
Miniature	7	Poet	8	Opera	8
Ballerina	1	Painter	7	Painter	4
Author	2	Music	11	Marbling	6
Cinema	11	Writer	6	Singer	4
Architecture	10	Miniature	5	Poet	4
Novel	3	Poet	7	Vase	5
Marbling	7	Song	7	Origami	4
Literature	8	Picture	9	Palace	4
Musician	1	Picasso	3	Mosque	2
Painter	2	Painting	4	Da Vinci	5
Dancer	2	Ballerina	4	Picasso	4
Opera	9	Origami	5	Moment (Song)	1
Origami	2	Photographer	3	Ceramic	2
Ballet	6	Singer	5	Frida Kahlo	3
Mosque	2	Da Vinci	3	Shadow play	4
Art	1	Pantomime	2	Puppet	3
Home	1	Frida Kahlo	3	Calligraphy	5

Vase	2	Salvador Dali	2	Pantomime	6
Decoration	1	Filmmaker	2	Music	9
Novel	2	Barış Manço	1	Ceramic	2
Relief	2	Aşık Veysel	1	Famous	1
Calligraphy	4	Van Gogh	2	Musician	4
Pantomime	4	Mihri Müşrik	1	Theater play	2
Sculpture	4	Ebru	2	Story	4
Poem	4			Novel	3
				Perspective design	1
				Rain picture	1
				Cinema	6

The answers given by the students regarding the concepts were divided into the categories of Auditory (Phonetic) Arts, Visual (Plastic) Arts and Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts according to the classification of Fine Arts (Savaş, 2013). The answers are shown in the tables below along with their frequency values. Words containing misconceptions related to these concepts are shown under the category of “Misconception” and words not included in other categories but related to the concepts are shown under the category of “Other related concepts”.

Table 6. Pre-test frequency distribution of students' answers to the concept of “art” by the category

Answers for All Areas	Visual (Plastic) Arts (Sculpture, Painting, Architecture, Calligraphy)	Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts (Theater, Dance, Cinema, Ballet, Opera)	Auditory (Phonetic) Arts (Music, Literature)	Other Related Concepts	Misconception
f	f	f	f	f	f
8	96	3	37	27	8

<p>“It is a term used for concepts such as exhibition, painting, music.” (Ö8)</p> <p>“It is a branch where people show their talents.” (Ö45)</p>	<p>“It is a sculpture, a picture, etc.” (Ö32)</p> <p>“A person’s own unique picture is called art.” (Ö23)</p>	<p>“It is a branch where people show their talents.” (Ö45)</p> <p>“Art is a culture.” (Ö5)</p>	<p>“I love the art of music.” (S18)</p>	<p>“My favorite celebrity has a series today.” (S24)</p> <p>“Things that a person does and is very popular.” (S27))</p>	<p>“Most Liked Things” (S27)</p>
--	---	--	---	---	----------------------------------

According to Table 6, the first words that come to students’ minds regarding the concept of “art” are mostly “painting” and then “music”. According to the table, it can be seen that the answers given for Dramatic Arts and misconceptions are very few and equal in number. In the table below, the definition of “artist” made by the Turkish Language Association regarding this concept, “A person who is creative and produces works in any branch of fine arts; artist, craftsman, craftsman” was used in associating the words for the concept of “artist” and determining the misconceptions (TDK, 2023).

Table 7. Post-test frequency distribution of students’ answers to the concept of “art” by the category

Answers for All Areas	Visual (Plastic) Arts (Sculpture, Painting, Architecture, Calligraphy)	Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts (Theater, Dance, Cinema, Ballet, Opera)	Auditory (Phonetic) Arts (Music, Literature)	Other Related Concepts	Misconception
f	f	f	f	f	f
50	31	34	29	2	-

“Yesterday I visited the cinema and the sculptor with my mother.” (O12)	“I enrolled in a painting course.” (O7) “I paint; I exhibit all of them.” (S18)	“I play the Roman tune a lot.” (O15) “We learned different dances in the ballet course.” (S2) “I like cinema, I watch it, I laugh.” (O30)	“I went to the opera. It was very nice.” (S1) “The poet wrote exquisite poetry.” (O3)	“My favorite celebrity has a series today.” (S21) “Things a person does that are very popular” (S8) things that are liked.” (S8)	
---	--	--	--	---	--

According to Table 7, the majority of the first words that come to the students’ minds regarding the concept of “art” are related to all areas, and then the answers given to the visual arts, auditory arts, and dramatic arts categories are at a similar frequency. According to the table, there are no answers given regarding misconceptions.

Table 8. *Distribution of students’ answers to the concept of “artist” according to the pre-test by categories*

Answers for All Areas	Visual (Plastic) Arts (Sculpture, Painting, Architecture, Calligraphy)	Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts (Theater, Dance, Cinema, Ballet, Opera)	Auditory (Phonetic) Arts (Music, Literature)	Other Related Concepts	Misconception
f	f	f	f	f	f
9	34	4	56	23	37
“Artists are people who perform art.” (Ö3) “They are among those who create the concept of art.” (Ö47) “They are people who express art.” (Ö45)	“Leonardo Da Vinci is an important artist.” (Ö15) “An artist is someone who draws whatever is in his mind.” (Ö36)	“Artists are people who perform art.” (Ö3) “Artists are concepts like actors and singers (Ö42)	“Artists are people who sing.” (S3) “Ajdar is a super pop star.” (S29)	“Sanatçı insanlara örnek olan kişidir” (Ö21) “Sanatları die retired kişidir.” (Ö45)	“Scientists make inventions that help people.” (Ö46) “Famous people are called artists.” (Ö4)

Table 8 shows that the students gave answers mostly suitable for the category of “Auditory (Phonetic) Arts” and then “misconception” regarding the concept of “artist”. There are 34 appropriate answers for Visual (Plastic) Arts, very few answers for Dramatic Arts, and four appropriate answers for the category of “related concepts” (art, master, labor, effort, talent etc.).

Table 9. *Distribution of students’ answers to the concept of “artist” according to the post-test by categories.*

Answers for All Areas	Visual (Plastic) Arts (Sculpture, Painting, Architecture, Calligraphy)	Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts (Theater, Dance, Cinema, Ballet, Opera)	Auditory (Phonetic) Arts (Music, Literature)	Other Related Concepts	Misconception
f	f	f	f	f	f
66	30	28	30	-	1
“Dance, music and painting are my life” (O22)	“I want to be a painter” O(2) “Van Gogh cut off his left ear” (O5)	“He wanted to be a theater actor” (O10)	“I like Barış Manço songs” (O9) “My uncle is a writer” (O5)		“I hate Messi among soccer players” (O27)

When Table 9 is examined, it is seen that the students gave answers about the concept of “artist” mostly “Toward all fields” and then to Visual, Dramatic, and Auditory Arts with a similar frequency. It can be seen that the students did not give an appropriate answer for the category of “related concepts” and only one appropriate answer was given for the category of “misconception”; and this was toward football players.

Table 10. *Pre-test distribution of students' answers to the concept of "work of art" by the category*

Answers for All Areas	Visual (Plastic) Arts (Sculpture, Painting, Architecture, Calligraphy)	Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts (Theater, Dance, Cinema, Ballet, Opera)	Auditory (Phonetic) Arts (Music, Literature)	Other Related Concepts	Misconception
f	f	f	f	f	f
7	76	4	18	23	27
"Artists are people who specialize in painting, music, etc." (Ö46)	"Things that are memories from the past." (S27) "His work of art was sculpture."(12)	Although answers were given according to this category, no appropriate sentence was formed.	No suitable sentence has been written for this category. .	"This work of art is perfect." (S1) "This is the most expensive work in the museum." (S28)	"Trabzonspor is a Turkish team founded in 1467." (Ö40) "Something that has become famous is called a work of art." (Ö36)

When the frequencies of the answers given by the students regarding the concept of "work of art" are examined in Table 10, it is seen that the majority wrote words related to the field of Visual (Plastic) Arts. It can be seen that they wrote words related to Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts the least and that the frequencies of words containing related concepts and misconceptions were close.

Table 11. *Post-test distribution of students' answers to the concept of "work of art" by the category*

Answers for All Areas	Visual (Plastic) Arts (Sculpture, Painting, Architecture, Calligraphy)	Dramatic (Rhythmic, Mixed) Arts (Theater, Dance, Cinema, Ballet, Opera)	Auditory (Phonetic) Arts (Music, Literature)	Other Related Concepts	Misconception
f	f	f	f	f	f
58	32	28	35	-	2
“Painting, origami, theater, dance and music are works of art” (O21)	“I love Da Vinci very much” (O2)	“We went to the theater with my mother” (O23)	“Upbeat songs are beautiful” (O15)	-	“Famous things” (O23)

Table 11 shows that the answers given by the students to the concept of “work of art” are mostly related to all areas, including Fine Arts. It can be seen that the frequencies of the answers given to Visual, Auditory, and Dramatic Arts are similar. The students did not provide any answers to the category of “Related concepts” and gave two appropriate answers to the category of “Misconception”.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS:

According to the pre-test results, it is seen that in general, when the students hear the concept of “art”, the first words that come to their minds are especially related to the field of Painting from Visual (Plastic) Arts, when they hear the concept of “artist”, the first words that come to their minds are related to the field of Music from Auditory (Phonetic) Arts, and when they hear the concept of “work of art”, they are related to the field of Painting and Sculpture from Visual (Plastic) Arts. According to this situation, the fact that the students had knowledge about the concepts of art, artist, and work of art before the training; however, due to lack of knowledge, they gave answers related to a single field or could not form sentences related to some concepts is an indication that they do not have sufficient knowledge about all the fields related to this acquisition. In short, the fact that the first words and sentences that come to their minds when they hear these concepts do not include all the fields in Fine Arts but are related to a single field indicates that they have knowledge about this subject; however, since they have limited knowledge, they cannot give answers related to every field. While the students’ answers containing misconceptions

about the concept of “art” were limited to 10 people, the answers about the concept of “artist” were determined as 37 and the answers about the concept of “work of art” were determined as 27. Accordingly, it is seen that the students mostly experienced misconceptions about the concepts of “artist” and “work of art”; the misconceptions about the concept of “art” were almost nonexistent. Although the answers given in the category of “misconceptions” about these concepts were not significant for other categories; we can state the categories of “artist” and “work of art” as the categories where the students experienced misconceptions, albeit few. The fact that the students associated the concept of “artist” with “scientist” or expressed it as “famous, money-loving” shows that they experienced misconceptions about this issue. In addition, the fact that the students wrote about artists in popular culture when they heard the word “artist” is another indication that they experienced misconceptions about this issue and that they did not have knowledge about other areas. When the answers given by the students according to the categories are examined, it is seen that the answers given for Dramatic (Rhythmic) Arts are almost nonexistent, indicating that they do not have knowledge on this subject. It has been determined that the answers given in this category, although few, are related to dance and theater. Although there are four students’ answers in the Dramatic (Mixed) Arts category regarding the concept of “artist”, the fact that they cannot form appropriate sentences is an indication that they lack knowledge on this subject. The fact that the students stated that they could not come to mind as the reason for the missing five words or sentences to write about the concepts shows that they lack knowledge on this subject. Accordingly, the more time given for these studies may affect the results obtained from the study, or increasing the sentences written about the concept may also enable them to form sentences for other fields.

The precautions to be taken to prevent incomplete answers due to lack of knowledge and to prevent misconceptions are stated in the suggestions below:

1. While providing education on this subject, children should be informed that the concepts of “art”, “artist” and “work of art” can be applied to every branch of art.
2. The current outcome can be explained by making interdisciplinary connections.
3. To eliminate students’ lack of knowledge, an interdisciplinary approach should be used to provide education for this outcome according to the classification of Fine Arts.

4. Teachers should provide information about not only their fields but also all fields while explaining these concepts, which will ensure that students have general knowledge about this outcome.
5. The concepts explained should be supported more with visuals.
6. Considering that misconceptions can also occur due to superficial teaching by teachers, it would be beneficial for teachers to be more meticulous in this regard and explain the outcome with details and examples.

According to the post-test results, students mostly responded to the concepts of “art, “artist” and “work of art” in a way that covered all categories included in the classification of Fine Arts. This is an indication that the education provided is quite effective in eliminating the lack of knowledge of the students and the misconceptions experienced. However, even if there are two frequencies when students hear the word “work of art”, the fact that they think of the word “famous” is an indication that this should be emphasized in the education given on this subject. Similarly, when one student sees the concept of “artist”, the fact that they think of the word “soccer player” is an indication that they need to be sufficiently informed on this subject. In short, to show the importance of the education given to these concepts for a longer time and in detail to prevent students from experiencing misconceptions, even if they are few.

RESOURCES

- Akdoğan, B. (2001). Sanat, sanatçı, sanat eseri ve ahlak. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42(1), 213-245.
- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Alexander, V. D. (2020). The sociology of art: exploring beautiful and popular forms. John Wiley and Sons.
- Atasoy, B. (2004). Fen öğrenimi ve öğretimi. 2. Baskı. Asil yayınevi.
- Ayaydin, A. (2020). Psikoloji ve sanat etkileşimi üzerine. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 8-12.
- Bahar, M., & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1), 55-64.
- Çetin, Z., & Yıldız Taşdemir, C. (2022). Investigating preschoolers' perception of artists: Drawing an artist. *International Journal of Art & Design Education*, 41(1), 171-188. <https://doi.org/10.1111/jade.12399>
- Dereli, A. B. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diziler ve seriler konusundaki hata ve kavram yanlışlarının tespit edilmesi* (Master's thesis). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, A. B. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diziler ve seriler konusundaki hata ve kavram yanlışlarının tespit edilmesi* (Master's thesis). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dickie, G. (1969). Defining art. *American Philosophical Quarterly*, 6(3), 253-256.
- Dissanayake, E. (2015). *What is art for?* University of Washington Press. 1-239. <https://doi.org/10.13128/Aisthesis-16203>
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*.7(2), 136-154.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(57), 1-18.
- Erinç, S.M. (1998). Sanat psikolojisine giriş. Ayraç yayınevi.
- Görmez, A., & Karakuş, M. (2021). Sanat eserlerinin yaratılma süreci. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 111-122. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.998262>

- Hamarta, H. K. Ö., Genç, M. A., & Danış, S. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin sanat eseri kavramına yönelik metaforik algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1087-1107. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.100>
- Heidegger, M. (2017). The origin of the work of art. In *Aesthetics* (pp. 40-45). Routledge.
- Hiçyılmaz, Y., & Adanır, Y. (2019). Sanat eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının sanat kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 19-23. <https://doi.org/10.18506/anemon.462012>
- Horkheimer, M. (1975). An inquiry into. The definition of art and artist. *Working papers: the artist as critical consciousness*, 4.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Kurtaslan, Z. (2018). İlkokul öğrencilerinin kelime ilişkilendirme testi ile “nota” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Fine Arts*, 13(4), 77-90.
- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4 5,6,7 ve 8. sınıflar). (Erişim: 12.11.2023)
- MEB (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4 5,6,7 ve 8. sınıflar). (Erişim: 12.11.2023)
- MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4 5,6,7 ve 8. Sınıflar). (Erişim: 12.11.2023)
- Özaydın, N. (2019). Müzik öğretmen adaylarının “ses” kavramına ilişkin metaforları. *Opus International Journal Of Society Researches*, 13(19), 332-358. <https://doi.org/10.26466/opus.595393>
- Özaydın, N. (2022). Müzik öğretmen adaylarının ‘koro’ kavramına yönelik bilişsel yapıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2197-2224. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.884904>
- Ozkaral, T. C., & Bozyiğit, R. (2021). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yeryüzü şekillerine yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 51-63.
- Papila, A. (2007). Kimliğin anlatım aracı olarak sanat. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 176-190.
- Rosenberg, H. (1983). *The de-definition of art*. University of Chicago Press.
- Sakallı, E. (2014). Türkçe popüler kültür. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(2).
- Savaş, H. (Ed). (2013). *Güzel senator*. Anadolu Üniversitesi.

- Selase, G. R., & Mawuli, Q. (2014). Addressing the misconceptions about art and artists in Ghana. *International Journal of Innovative Research and Development*, 3(9).
- Soylu, T., & Memişoğlu, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(2).2.
- TDK. (2023). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Uçar M., Canbolat, C., & İlhan, S. (2019). Güzel sanatlar ve tasarım fakültesi öğrencilerinin “sanat” kavramına ilişkin zihinsel imgeleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (23), 393-411.
- Ülker, Ö. (2010). *Sanat sosyolojisine giriş: kavramlar, yaklaşımlar ve temel ayrımlar* (Doctoral dissertation), Bursa Uludağ University Turkey.
- Ünsal, E. (2018). Sanat ve hayat bağlamında, sanat/zanaat söylemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 109-124.

BÖLÜM 3

BEYER OP.101 NO'LU PİYANO METODU'NUN HEDEF DAVRANIŞLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Aybuse Tilbe KAYNAK²

M. Ayça ACAR³

1 Bu makale, birinci yazar tarafından, 2023 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Anasanat Dalında Doç M. Ayça ACAR danışmanlığında tamamlanmış olan “Beyer Op.101 Nolu Piyano Metodunun Hedef Davranışlar Açısından İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

2 Aybuse Tilbe Kaynak, Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Isparta, ORCID: 0000-0002-7552-0604.

3 Doç. M. Ayça Acar, Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Isparta,

GİRİŞ

Müzik, seslerden oluşur ve sanatın bir alanıdır. Bu sanatı oluşturan temel yapıtaşlarına bakıldığında ezgi, ritim, nüans ve tempo gibi kavramlar görülmektedir. Bu kavramlar müzik sanatının ifade edilmesinde büyük önem taşır. Genel olarak bakıldığında ise müzik evrensel bir dil özelliğine sahiptir. İnsanlar arasında duyguların sesler aracılığıyla bağ kurmasını sağlamaktadır. Müzik sanatında müzik eğitimi destekleyen bir diğer unsur enstrüman eğitimidir. “Çalgı eğitimi programlı, düzenli ve amaçlıdır” (Özen, 2004:60). Enstrüman eğitiminde amaçlar enstrümanın sevilmesi, çalış sırasında karşılaşılan problemleri çözebilmek, teknik gelişiminin sağlanması, çalış durumunda iki elin eş zamanlı olarak iletişimi, öğretimde kolay yöntemler bulmak şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçlar sanatçının enstrüman üzerinde gelişimini sağlamakta aynı zamanda sanatçının bilişsel enerjisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Böylelikle müzik eğitimi ve enstrüman eğitimi birbirine paralel olarak ilerlemektedir(Özen, 2004:59, 60).

Piyano eğitiminin iki amacı teknik ve müzikal gelişimdir. Piyano teknolojisi geliştikçe müzikalite de gelişmektedir ancak bu başarıya ulaşmak için piyano teknolojisindeki birçok engelin kaldırılması gerekmektedir (Ertem, 2011). Piyano, mükemmel yapısal özellikleri ve müzik eğitimi alan bireylerin müzikal gelişimleri (işitsel gelişim, teori vb.) nedeniyle önemli bir çalgıdır (Sönmezöz, 2015). Bu nedenle piyanonun teknik gelişimi önemlidir ve öğrenciler bu teknik gelişimi çok sayıda tekrar ve tutarlı uygulama yoluyla elde edebilirler. Piyano eğitiminde zihinsel, devinışsel ve duyuşsal becerileri öğrenciye kazandırabilmek için uygulanacak olan yöntemler düzeylerle belirlenebilmektedir. Bu düzeyler başlangıç, orta ve üst düzey olmak üzere sınıflandırılabilir. Öğrencinin düzeyi belirlenerek o düzeydeki hedef davranışları kazanması sağlanabilmektedir. Her öğrencinin düzeyinin farklı olabileceği göz önünde bulundurularak piyano eğitiminde özen gösterilmesi gerekmektedir. Yanlış belirlenen seviyeler öğrencinin gelişimine katkıda bulunamayacaktır. Bununla birlikte piyano eğitimi sürecinde öğrencinin el ve beyin hareket sistemini üst seviyelere çıkarması gerektiği için bazı sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar ilk kez karşılaştıkları kas hareketleriyle ilgili öğrenme zorunluluğundan kaynaklanmakta, öğrenci ve eğitmen arasında problem oluşturabilmektedir. Sorunların aşılmasında eğitmenin kendisini ve piyanoyu öğrencisine sevdirmesi ve cesaretini kırarak eleştirilerden kaçınması gerekmektedir. Öğrencinin durumuna yönelik öğretim materyali geliştirilmesi uygun olacaktır (Karahan, 2004:3). Öğrencinin piyano eğitiminde kullanılacak öğretim materyalleriyle birlikte eğitmenin sabırlı bir şekilde eğitim vermesi bu tür sorunların ortadan kalkmasında etkili olabilmektedir. Öğrenci piyanoyu daha istekli bir şekilde çalışmaya başlamaktadır.

Piyano eğitiminin teknik boyutuna bakıldığında ise müzikaliteyi doğru ifade edebilmek için öğrencinin teknik düzeyinin gelişmiş olması gerekmektedir. Müzikalite olmadan tekniğin bir önemi olmayacağı gibi teknik olmadan da eserleri doğru yorumlamak mümkün olmayacaktır. Bu iki unsur bir bütünlük oluşturmaktadır. Bu nedenle yorumcu müzikalite ve teknik konularına önem gösterdiğinde eseri doğru bir şekilde icra edebilecektir. Piyano tekniği, bir sandalyede oturmaktan ellerinizi piyano klavyesine koymaya kadar tüm vücudu ilgilendiren bir temadır ancak piyano çalma teknikleri anlatılırken eller ve ayaklar ön plana çıkar. Kollar, bilekler ve parmaklar bu bağlamda kastedilen uzuvlardır. Özellikle legato ve staccato gibi nüansları seslendirebilmek için bu uzuvların kullanımı çok önemlidir. Piyano koltuğuna düzgün oturmadan legato notaları çalmak genel müzik kalitesini olumsuz etkileyecektir. En ufak bir yanlış tekniğin kullanılması bile parmaklar ile piyano klavyesi arasındaki etkileşimi ve iletişimi bozabilir (Ekinci ve Gün, 2013). Piyano tekniği, müzikal ifadenin anahtarı ve bir yorumlama aracıdır. Hareket ve ifade birlikte ilerler bu nedenle belirli el, bilek ve kol hareketleri iletilen mesajın bir parçası haline gelir. Eğitim sürecinde öğrencinin kazanması gereken teknik çalışmaları genel olarak gamlar, arpejler, triller, oktavlar, kromatik çalışmaları şeklinde olmakta ve bu çalışmalarla öğrencinin sürekli olarak planlı çalışması gerekmektedir. Bu bağlamda, tekniği geliştirmek için kullanılan etütler bulunmaktadır. Bu etütler piyano eğitiminde destekleyici etütlerdir. Verilen diğer eserlerle birlikte çalışıldığı zaman teknik gelişimde etkili olduğu bilinmektedir. Etüt ve diğer teknik çalışmalar arasında çeşitli farkların bulunduğu da ifade edilmektedir. Etüt çalarken ayrıntılı bir şekilde düşünülmesi gerekmekte fakat teknik çalışmalar yapılırken tek bir davranış yinelenmekte olduğu için fazla düşünülmemektedir. Böylelikle teknik çalışmalarına daha rahat konsantre olunmaktadır (Pirgon, 2009:17, 18). Teknik çalışmalar gam, arpej gibi adlandırılan çalışmalar olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmalar sürekli yenilenerek yapılmakta ve kasların hafızasına sürekli aktarılmaktadır. Böylelikle öğrenci tek bir çalışmaya odaklanabilmekte ve tekniğini geliştirmektedir. Etütler biraz daha kapsamlı olduğu için hem teknik olarak hem de müzikal olarak öğrencinin gelişiminde tercih edilmektedir. Gam, arpej gibi çalışmalar ve etütler eserlerle paralel bir şekilde desteklendiğinde öğrencinin gelişimine yarar sağlamaktadır. Hem teknik çalışmaların hem de eserlerin kombine bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenci eserini çalışırken öğretmenin dediği şekilde çalışırsa daha uygun olacaktır.

Bu bilgiler doğrultusunda piyano eğitiminde egzersiz çalışması çok önemlidir. Gam, arpej, kromatik gam, akor çalışmalarıyla tekrarlanan bu egzersizler piyano tekniğinin gelişmesinde önemli yere sahiptir. Başlangıç düzeyi piyano eğitiminde ilk olarak oturuş ve duruş öğretilmek-

tedir. Sonrasında el pozisyonlarının öğretilmesi gelmektedir. Oturuş yapılırken tabure yüksekliğinin ayarlanması, vücudun piyanoya uzaklığı ve ayakların duruşu gibi noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir (Babacan, 2014:3, 4). Oturuş, duruş, tabure yüksekliği ve vücudun piyanoya uzaklığı gibi etkenlerin öğrenciye doğru aktarılması öğrencinin daha sonraki eğitiminde sağlıklı bir şekilde çalışmasında etkili olacaktır. Yanlış duruşlar ve pozisyonlar öğrencinin kas ve iskelet sisteminde sorunlara yol açabilmektedir. Bu tür sorunların önüne geçebilmek için başlangıç düzeyi piyano eğitiminde öğrencinin piyanoda fiziksel duruşunu tam olarak doğru bir şekilde kavraması önemlidir. Başlangıç düzeyi piyano eğitiminde öğretilmesi gereken önemli bir diğer faktör de nota okuma becerisidir. Nota okuma becerisinin kazanılması için yararlanılan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar üç grupta ifade edilmektedir. Orta Do yaklaşımı, aralıksal yaklaşım ve çoklu ton yaklaşımı şeklinde isimlendirilen bu yaklaşımların bazı metotlarda birleştirilerek kullanıldığı da ifade edilmektedir. Bu şekilde ifade edilen yaklaşıma eklektik yaklaşım adı verilmektedir (Johnson, 2009'dan akt. Kalkanoğlu, 2020:417). Üç grupta ifade edilmiş olan bu yaklaşımlar öğrencinin nota okuma becerisi kazanabilmesi açısından önemli olabilmektedir. Araştırmalar sonucunda birçok metotta bu yaklaşımlardan yararlanıldığı ve özellikle küçük yaşta piyano eğitiminde kullanıldığında etkili olduğu görülebilmektedir.

Nota öğretimi üzerine kullanılan bu yaklaşımlardan orta do yaklaşımı ile ilk olarak orta do notasının yeri öğretilmektedir. İki elin başparmakları bu nota üzerinde tutularak do notası öğretildikten sonra diğer notalarda sırasıyla öğretilmektedir. Do notasının yazımı öğrenciler tarafından kolay bir şekilde tanındığı da ifade edilmiştir. Bazı metotlarda kullanılan bu yöntemin parmak numaralarının fazla kullanılmasına neden olarak öğrencinin sadece parmak numaralarına odaklanarak okumasına neden olduğu şeklinde de ifade edilmiştir (Jacobson, 2015'den akt. Kalkanoğlu, 2020:417). Bu özelliğiyle orta do yaklaşımı piyano eğitiminde daha çok kullanılan bir yaklaşım olabilmektedir. Burkard tarafından geliştirilen bu yaklaşım Beyer metodunda bulunan bazı etütlerde de görülebilmektedir.

Nota yaklaşımlarından biri olan aralıksal yaklaşım ise piyano eğitiminde ilk olarak aralıkların öğretildiği bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. 1955 yılında ortaya çıkmıştır. Piyano öğretmenleri tarafından da sıklıkla tercih edilen bir sistem olmuştur (Kalkanoğlu, 2020:418). Orta Do yönteminden farklı olarak karşımıza çıkan bu yaklaşımda genellikle ikinci, üçüncü ve dördüncü parmaklar kullanılmaktadır.

Başlangıç düzeyi piyano eğitiminde yararlanılan bir diğer nota yaklaşımı ise çoklu ton yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır. Klavyede bulunan herhangi bir notadan başlayarak beş parmak üzerinden çalışılmaktadır. Beş parmak modeli öğretildikten sonra akorlar da hızlı bir şekilde öğrenciye

öğretilmektedir. Yaklaşımında başlangıçta dörtlük notalar kullanılmaktadır (Cathcart, 2013'ten akt. Kalkanoğlu, 2020:419). Diğer iki yaklaşımdan farklı olarak bu yaklaşımda daha hızlı bir eğitimin verildiği görülebilmektedir. Özellikle akorlar üzerinden verilen bilgiler öğrencinin kulak gelişimine destek olabilmektedir.

Nota yaklaşımlarından sonra bir başka önemli nokta da teknik konusu olmaktadır. Başlangıç düzeyi piyano eğitiminde ilk olarak legato temel tekniği öğretilmekte, sonrasında staccato gibi tekniklerin öğretilmesiyle de temel davranışların gelişimi hedeflenmektedir (Özyazıcı, 2019:56). Legato tekniğinin öğretilmesi öğrenci açısından önemlidir. Notalar çalınırken bağlı bir şekilde çalmayı ifade eden legato tekniğiyle öğrencinin parmak geçişleri sırasında bir uyum yakalaması ve seslerin kesik duyulmaması gerekmektedir. Başlangıç düzeyi için öğrencinin bu tekniği düzgün bir şekilde kavraması parmak kaslarını çalıştırmaya başlayan ilk adımlar olarak değerlendirilebilmektedir.

Başlangıç düzeyi piyano eğitiminde özellikle müzikalite ve teknik ilerleyişi öğrenciye kazandırabilmek gereklidir. Görsellik, nota okuma, ritm gibi unsurların da öğretilmesi etkili olabilmektedir. "Teknik yeterliliğe ulaşmanın temelinde doğru el pozisyonu, doğru oturuş /duruş (posture) gibi davranışlara ve tuşe, sonorite, klavye hakimiyeti, ajelite gibi becerilere sahip olma yatar" (Ertem, 2011:646). Bütün bu gelişmelerin başlangıç düzeyinde öğrenciye kazandırılmasıyla birlikte piyano eğitiminde öğrenci kazandığı bu davranışları sonraki yıllarda da uygulamaya devam ederek özelliklerini pekiştirecektir.

Bu çalışmada Ferdinand Beyler' in Opus 101 numaralı piyano metodu hedef davranışlar açısından öğrenci kazanımları bağlamında doküman analizi yapılarak incelenmiş, görüşme yöntemi ile uzman görüşlerinden elde edilen verilerle içerik analizi yapılarak tablolastırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi, görüşme yöntemi ve görüşme formlarından elde edilen verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, dokümanların içeriğini belirli bir sistem içerisinde analiz etmek, konular hakkında fikir oluşturmak ve dokümanlardan anlam çıkarmak için kullanılmaktadır (Kıral, 2020: 173). Kullanılan diğer yöntem ise görüşme yöntemidir. "Görüşme; kişilerin duygularının, düşüncelerinin, tutumlarının, tecrübelerinin ve şikayetlerinin anlaşılabilmesi için etkili bir tekniktir" (Sevecan ve Çilingiroğlu, 2007'den akt. Dömbekci ve Erişen, 2022:143). Araştırmada kul-

lanılan görüşme yönteminde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yönteminde sorular araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Görüşme, Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli olan dört öğretim elemanı ile yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınması ile geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır. “Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inanılabilirlik konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir” (Başkale, 2016:24).

BEYER OP.101 NO'LU PİYANO METODU'NUN HEDEF DAVRANIŞLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu bölümde bulgular ve yorum uzman görüşleri ile elde edilen veriler tablolastırılarak değerlendirilmiştir.

Beyer'in Op.101 numaralı Piyanoda metodunu ilk olarak Ferdinand Beyer tarafından yazılan bir önsözle başlamaktadır. Bu bölümde Beyer, metodun piyanoda ilk kez başlayacak kişiler, çocuklar ve gençler için uygun olduğundan bahsetmekte ve profesyonel olarak ilerlemeye katkısı olacağını ifade etmektedir. Sonraki sayfalarda temel müzik eğitiminden örnekler vermektedir. Sol anahtar, Fa anahtar, aralıklar, nota değerleri, ölçü değerleri, diyez-bemol-naturel işaretleri bu sayfalarda gösterilmektedir. Bu bilgiler dahilinde piyanoda tuşlarının yer aldığı bir şema da bulunmaktadır.

Beyer'in bu sayfalarda vermiş olduğu bilgilerden sonra ilk alıştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu alıştırmalar piyanoda ilk dokunuş alıştırmaları olarak görülebilir. Sağ el için 24, sol el için 24 ve her iki el için 24 olmak üzere toplam 72 küçük alıştırma bulunmaktadır. Alıştırmalar kısa ölçülerden oluşmaktadır.

Piyanoda ilk duruş ve dokunuş alıştırmalarından sonra öğretmen ve öğrencinin birlikte çalışacağı, 3 elden oluşan kısa etütler gelmektedir. Bu bölümde öğretmenin çalışacağı bölüm ve öğrencinin çalışacağı bölüm ayrı gösterilmiştir. Temayı öğrenci sadece sağ elde çalışmaktadır. Öğretmen iki el birlikte eşlik yapmaktadır. Tema sonrasında varyasyonlar görülmektedir. Bu varyasyonlarla birlikte nota değerleri öğretilmekte ve notaların üzerinde bulunan bağlarla notaların birbirine bağlı çalınması gerektiği ifade edilmektedir.

Sağ elde öğrencinin çaldığı 12 varyasyon sonrasında sol elde öğrencinin çaldığı yeni bir tema ve varyasyonlar gelmektedir. Burada da öğretmen iki el şeklinde eşlik yapmaktadır. Yapılan bu çalışmalar sonrasında öğrenci artık iki eliyle birlikte çalışacağı yeni etütlere geçmektedir. Öğretmenle birlikte 4 el şeklinde çalışması ifade edilmiştir. Bu etütlerden sonra 12 numaralı etütle birlikte artık öğretmen çalmayı bırakmakta sadece öğrenci çalmaya başlamaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda Beyer Op.101 numaralı Piyano Metodu'nda yer alan etütlerle ilgili belirlenen araştırma sorularına ilişkin bulgu ve yorumlara tablolar halinde yer verilmiştir.

Bu bağlamda aşağıda yer alan tablolarda alt problemler birleştirilerek uzman görüşleri incelenmiştir. Tablo 1'de 2 numaralı alt problem olan staccato hedef davranışı ve 5 numaralı alt problem olan bağ ve Senkop bağ hedef davranışlarından veriler elde edilmiştir.

Tablo 1. Piyano Öğretim Elemanlarının Staccato, Bağ ve Senkop Bağ Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

<p>ÖE1</p> <ul style="list-style-type: none"> Başlangıç seviyesi öğrencilerini düşünürsek Beyer op.101'de staccato alışkanlığı kazandırma seviyesini yetersiz görmekteyim. Bağ ve senkop bağla ilgili yer alan çalışmaları fazlasıyla yeterli görmekteyim.
<p>ÖE2</p> <ul style="list-style-type: none"> Bu kitapta yer alan staccato çalışmalarını yetersiz bulmaktayım. Buna istinaden kitapta yer alan bağ ve Senkop bağ çalışmalarını oldukça yeterli bulmaktayım.
<p>ÖE3</p> <ul style="list-style-type: none"> Beyer piyano metodu içerisinde ki eserlere baktığımız vakit, tamamen etüt mantığı ile yazılmadığını, müzikal unsurlarının da çok parlak olmamakla birlikte en az teknik unsurlar kadar fazla olduğunu görüyoruz. Bu çerçeveden bakıldığı zaman, tamamı ile staccato tekniğini vermeye yönelik kurgulanmış bir eser/parça bulunmamaktadır. Bu nedenle staccato becerisinin kazandırılması noktasında sadece Beyer metodunun bu kazanımı vermesini yeterli bulmuyorum. Sınırlı sayıda yer verilen senkop bağ çalışmalarına istinaden etütlerde kullanılan bağ çalışmalarını son derece yeterli bulmaktayım.

ÖE4

- Özellikle staccato artikülasyonunu öğretmeye yönelik, sistematik bir şekilde kolaydan zora doğru ilerleyen bir öğretim sırası bulunmamaktadır. Ancak 62-80-82’de sağ elde cümle sonlarında, 64’te akor uygulamalarında yer verilmektedir. 86’da sadece sol elde, 87-97-98-100 iki elde de uygulamaya yer verilmiştir. 100’ ü aşkın bir metod için staccato uygulamasının öğretiminin yeterli olmadığını düşünüyorum. Hem cümle bağı hem de legato artikülasyonu bağı ile ilgili egzersizler çok fazla ve etkili bir şekilde yer almaktadır.

Alınan uzman görüşleri doğrultusunda Beyer Op.101 numaralı Piyano Metodu’nda yer alan etütlerin yalnızca birkaç tanesinde staccato kullanımı görüldüğü belirtilmektedir. Bunun da staccato tekniğini çalıştırma amacıyla değil müzikal anlamda etütlerde yer aldığı söylenmektedir. Bu bağlamda Beyer Op.101 numaralı Piyano Metodu’nda yer alan staccato çalışmalarının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte kitapta yer alan etütlerde kullanılan bağ ve Senkop bağ çalışmaları öğrenci kazanımı açısından yeterli görülmektedir.

Aşağıda 3 numaralı alt probleme ait sağ el akor basışları ve 14 numaralı alt probleme ait sağ el parmak tekniği verilerinden elde edilen Tablo 2 bulunmaktadır.

Tablo 2. Piyano Öğretim Elemanlarının Sağ El Parmak Tekniği ve Akor Basışları Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

ÖE1	<ul style="list-style-type: none"> • Sağ elde akor kullanımı da Beyer’de başlangıç seviyesi için düşük düzeyde bulmaktayım. Sağ elde parmak tekniği çalışmalarını yeterli bulmaktayım.
ÖE2	<ul style="list-style-type: none"> • Sağ el akor kullanımını hedef davranışları kazandırma açısından yetersiz bulmaktayım. Sağ el parmak tekniğini ise öğrenci kazanımı açısından yeterli görüyorum.
ÖE3	<ul style="list-style-type: none"> • Tıpkı staccato konusunda da dediğim gibi etüt mantığı ile yazılmadığı için, sürekli devinim halinde bulunan, sağ el akor basışlarını içeren kısımlar sınırlı sayıda eser/parçalarda mevcut olduğundan yetersiz bulmaktayım. Sağ el parmak tekniği kullanımını öğrenci kazanımı açısından yeterli görmekteyim.
ÖE4	<ul style="list-style-type: none"> • Kitapta yer alan etütlerde akor basmayı kademeli olarak öğreten bir uygulama bulunmamaktadır. Sağ el parmak tekniği tamlamasından anlamamız gereken tutuştaki uygunluk düzgünlük ise, herhangi bir parmak tekniği öğretimi yer almamaktadır. İlgili öğretime bırakılmıştır.

Alınan uzman görüşleri doğrultusunda sağ el akor kullanımı öğrenci kazanımı açısından yetersiz görülmele birlikte sağ el parmak tekniği kazanımı kitapta sınırlı sayıda yer verilmesine rağmen genel bağlamda yeterli görülmektedir.

Aşağıda 4 numaralı alt problem olan sol el akor basışları ve 15 numaralı alt problem olan sol el parmak tekniği verilerinden elde edilen Tablo 3 bulunmaktadır.

Tablo 3. Piyano Öğretim Elemanlarının Sol El Parmak Tekniği ve Akor Basışları Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

ÖE1	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin sol el parmak tekniği davranışlarını geliştirmesi özellikle eşlikler, Alberti basları, üçlemeler, akorlar bağlamında kazanım açısından oldukça iyi durumda değerlendirilebilir.
ÖE2	<ul style="list-style-type: none"> Sol el parmak tekniği ve akor basışları kazanımı yönünden yeterli görmekteyim.
ÖE3	<ul style="list-style-type: none"> Dönem özelliği olması nedeni ile sol elin eşlik eli olması özelliğinden ötürü, sağ ele göre oldukça yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Bu beceriyi başlangıç düzeyi öğrencilere vermesi noktasında yeterli bir metottur. Sol el teknikleri noktasında (duruş, tutuş, staccato, legato, non-legato, parmak geçişi...v.s.) Başka etüt ya da piyano metotları ile kombine kullanıldığı vakit etkili olacaktır. Bunun da sebebi salt etüt kitabı olmayışıdır.
ÖE4	<ul style="list-style-type: none"> Sol el parmak tekniği tamlamasından anlamamız gereken tutuştaki uygunluk düzgünlük ise, herhangi bir parmak tekniği öğretimi yer almamaktadır. İlgili öğretime bırakılmıştır. Genel olarak bakıldığında blok bir şekilde akoru bastırın alıştırmalar 102’de yer verilmektedir. Ancak başlangıç metotlarında çok aranmasa da en azından sol el için akoru blok olarak basmayı öğreten egzersizlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.

Alınan uzman görüşleri bağlamında sol el parmak tekniği ve akor basışı kazanımları öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmasından dolayı kimi uzmanlar bu konuları kazanım açısından yeterli bulurken kimi uzmanlar için yetersiz görülmektedir. Ancak kitapta verilen bu inisiyatif öğrenci açısından değerlendirilecek olursa bahsi geçen kazanımların verilmesi açısından yeterli görülebilir.

Aşağıda 6 numaralı alt problem olan akorlarda parmak numaraları kullanımı, 8 numaralı alt problem olan çapraz geçişlerin kullanımı ve 16

numaralı alt problem olan akor çevrimleri verilerinden elde edilen Tablo 4 görülmektedir.

Tablo 4. Piyano Öğretim Elemanlarının Kitapta Yer Alan Akorlarda Parmak Numaraları Kullanımı, Çapraz Geçişlerin Kullanımı ve Akor Çevrimleri Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

<p>ÖE1</p> <ul style="list-style-type: none"> Akorlarda parmak numaraları kullanımı iyi belirtildiği için öğrenciye yol gösterme bağlamında yeterli durumdadır. Ancak çapraz geçişlerin kullanımını yetersiz vermiştir. Kitapta yer alan akor çevrimleri öğrenci kazanımları bağlamında ortalama yer verilmiştir.
<p>ÖE2</p> <ul style="list-style-type: none"> Kitapta yer alan akorlarda parmak numaraları kullanımı ve çapraz geçişlerin kullanımını öğrenci kazanımları açısından yetersiz görmekteyim. Ancak akor çevrimleri yeterli düzeyde verilmektedir.
<p>ÖE3</p> <ul style="list-style-type: none"> Bu metodun, parmak numarası numaralarının sistematize olduğu bir dönem de yazıldığını düşünecek olursak, akorlarda ki parmak numaraları kullanımının da öğrenciye bu parmak numarası kullanımının standardını vermeye yönelik olduğunu görüyoruz. Bu nedenle başlangıç düzeyi için akorlarda parmak numaraları kullanımı, akor çevrimleri ve çapraz geçişlerin kullanımını konusunda yetkin bir metottur.
<p>ÖE4</p> <ul style="list-style-type: none"> Kitapta yer alan etütlerde akorlarda parmak numaraları kullanımı, akor çevrimleri ve çapraz geçişlere az yer verilmesinden dolayı öğrenci kazanımı açısından yetersiz bulmaktayım.

Alınan uzman görüşleri doğrultusunda kitapta yer alan etütlerde akorlarda parmak numaraları kullanımının, çapraz geçişlerin ve akor çevrimlerinin az yer verilmesi sebebiyle başlangıç düzeyi öğrenci kazanımları açısından yetersiz değerlendirilmektedir.

Aşağıda 7 numaralı alt problem olan dört el birlikte çalma verilerinden elde edilen Tablo 5 görülmektedir.

Tablo 5. Piyano Öğretim Elemanlarının Kitapta Yer Alan Dört El Birlikte Çalma Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

<p>ÖE1</p> <ul style="list-style-type: none"> Kitapta yer alan etütlerde dört el birlikte çalma hedef davranışının öğrenciye kazanımını yeterli bulmaktayım Ensemble' da çalmak ve dinlemek konularında öğrenciyi geliştireceğini düşünmekteyim.

ÖE2	<ul style="list-style-type: none"> Dört el birlikte çalma hedef davranışının öğrenciye kazanımının oldukça yeterli olduğunu düşünmekteyim.
ÖE3	<ul style="list-style-type: none"> Beyer'in bu konuda başlangıç düzeyi çerçevesinde kuvvetli bir metot olduğunu görüyoruz. 4 el eserlerin hem teknik hem de müzikal açıdan yetkin eserler olduğunu, sayılarının da fazla olması nedeni ile "birlikte müzik yapma" becerisini sağlamakta oldukça yeterli olduğu kanaatindeyim.
ÖE4	<ul style="list-style-type: none"> Başlangıç kitabı olarak hazırlanan metotlarda genellikle öğrenci "primo" çalmaktadır. Bu nedenle "primo" için dört el çalmakta yeterli bir metottur.

Uzman görüşlerine göre Beyer Op. 101 Piyano Metodu kitabı dört el çalmakta yeterli bir metot olarak görülmektedir.

Aşağıda 9 numaralı alt problem olan kromatik çalış verilerinden elde edilen Tablo 6 bulunmaktadır.

Tablo 6. Piyano Öğretim Elemanlarının Kitapta Yer Alan Kromatik Çalış Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

ÖE1	<ul style="list-style-type: none"> Kitapta yer alan etütlerde kromatik çalış hedef davranışının öğrenciye kazanımının yeterli olduğunu düşünmekteyim.
ÖE2	<ul style="list-style-type: none"> Kromatik çalma hedef davranışının öğrenciye kazanımının yeterli olduğunu düşünmekteyim.
ÖE3	<ul style="list-style-type: none"> Kitap sonunda kromatik skalalar başlığı altında değinilmiş fakat eser/parça içerisinde kullanımı sınırlı kalmıştır. Ben bu durumu, başlangıç düzeyi metodu olmasına bağlamaktayım. Geniş oktavlı (2-4 oktav) inici çıkıcı dizilerin bile verilmesinin çok aşamalı ve dikkatli bir şekilde ilerletilmesi gereken bir düzeydir başlangıç düzeyi. O nedenle kromatik çalış için çok erken. Bundan dolayı da 2 ya da 3 eser/parçada çok dar aralıklarda örneklerine rastlamak mümkün. Bu da başlangıç düzeyi için yeterlidir.
ÖE4	<ul style="list-style-type: none"> Kromatik gamlar birkaç parçada kullanılsa da özel bölümlerde nasıl çalışacağına dair etütler yer almaktadır. Başlangıç metodu için bu davranışı kazandırma durumu yeterlidir.

Alınan uzman görüşleri doğrultusunda kitapta yer alan etütlerin kromatik çalış hedef davranışlara uygun olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda 10 numaralı alt problem olan tonalitelerin kavratılması verilerinden elde edilen Tablo 7 görülmektedir.

Tablo 7. Piyano Öğretim Elemanlarının Kitapta Yer Alan Tonalitelerin Kavratılması Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

<p>ÖE1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kitapta yer alan etütlerde genel olarak basit tonaliteler kullanılmıştır. Çoğunlukla diyez içeren tonalitelerin kullanıldığını, bemol içeren tonalitelerin sık kullanılmadığını düşünmekteyim. Ancak başlangıç seviyesi için öğrenciye kazanımı yeterlidir.
<p>ÖE2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kitapta yer alan etütlerin öğrenciye kazanımının yeterli olduğunu düşünmekteyim.
<p>ÖE3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Başlangıç düzeyi için karmaşık olabilecek tonalitelere eser/parça yoktur. En fazla 4,5 diyezli eserlerin olduğunu, bunların da sayısının çok fazla olmadığını hatırlamaktayım. Metotta, başlangıç düzeyi öğrencilerine uygun tonalitelerin sayısı oldukça yeterlidir.
<p>ÖE4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genel olarak tonalite çeşitliliği başlangıç metodu olması sebebiyle azınlıktadır. Ancak kitabın son kısımlarında yer alan farklı tonlardaki gam çalışmalarını tonalite çalışması olarak ele alırsak, başlangıç düzeyi için yeterli sayıda yer verilmektedir.

Uzman görüşlerine göre kitapta çoğunlukla diyez içeren tonalitelerin kullanıldığı, bemol içeren tonalitelerin sık kullanılmadığı düşünülse de başlangıç düzeyi öğrencilerine uygun tonalitelerin sayısının oldukça yeterli olduğu görülmektedir.

Aşağıda 12 numaralı alt problem olan Fa anahtarı hedef davranışı verilerinden elde edilen Tablo 8 bulunmaktadır.

Tablo 8. Piyano Öğretim Elemanlarının Kitapta Yer Alan Fa Anahtarı Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

<p>ÖE1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kitapta yer alan etütlerde Fa anahtarı hedef davranışının öğrenciye kazanımının yeterli olduğunu düşünmekteyim.
<p>ÖE2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Başlangıç düzeyi için Fa anahtarı hedef davranışının öğrenciye kazanımının yeterli olduğunu düşünmekteyim.
<p>ÖE3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fa anahtarı hedef davranışları için gerek 4 el eserler olsun gerek metodun ortaya yakın noktasından itibaren süre gelen eserler olsun, yoğun bir şekilde bulunmaktadır. Bu kazanımın elde edilmesinde oldukça yeterlidir.
<p>ÖE4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kitapta yer alan etütler genel olarak iki elde de sol anahtarını okuma ile başlamaktadır. İlerleyen egzersizlerde fa anahtarı öğretimi yeteri kadar mevcuttur.

Elde edilen uzman görüşleri ile Beyler Op. 101 piyano metodunda yer alan etütlerin Fa anahtarı hedef davranışının öğrenciye kazanımının yeterli olduğu görülmektedir.

Aşağıda 11 numaralı alt problem olan süslemeler, 17 numaralı alt problem olan nüans ve 13 numaralı alt problem olan müzikalite hedef davranış verilerinden elde edilen Tablo 9 bulunmaktadır.

Tablo 9. Piyano Öğretim Elemanlarının Kitapta Yer Alan Süslemeler, Nüans ve Müzikalite Hedef Davranışına Yönelik Görüşleri

<p>ÖE1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kitapta yer alan etütlerde süslemeler hedef davranışının sınırlı olduğunu düşünmekle beraber öğrenciye kazanımının yeterli olduğunu düşünmekteyim. Müzikalite olarak düşünmek gerekirse Majör tonlarda etütlerin çoğunlukta olduğunu ve müzikalite olarak yeterli olmadığını düşünmekteyim. Nüans hedef davranışının öğrenciye kazanımına bakıldığında temel nüansların kullanıldığını ve başlangıç seviyesi için yeterli olduğunu düşünmekteyim.
<p>ÖE2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kitapta yer alan etütlerde süslemeler hedef davranışının öğrenciye kazanımının yetersiz olduğunu düşünmekteyim. Bununla beraber müzikalite ve nüans hedef davranışının öğrenciye kazanımının yeterli olduğunu düşünüyorum.

ÖE3

- Kitapta yer alan etütlerin süslemeler hedef davranışının öğrenciye kazanımının kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum. Müzikal anlamda başlangıç düzeyi öğrencilerinin gereksinimini karşılamada büyük ölçüde yeterlidir. Zaman zaman melodik unsurunun zayıf olduğu gerçeği de düşünülecek olursa, belli bir müzikal eşiği bu metotla geçen öğrencilerin, melodik unsuru daha kuvvetli eserlerle desteklenerek, bu eşiğe kadar kazanılan becerilerin pekiştirilmesi önerilir. Fakat genel itibari ile büyük ölçüde yeterlidir. Nüans hedef davranışının ise öğrenciye kazanımının yeterli olduğunu düşünüyorum.

ÖE4

- Süsleme ile ilgili eğer çarpmayı süsleme grubuna alacak olsak öğretimi mevcuttur. Eğer müzikal başlığından nüansları algılamamız gerekiyorsa, nüanslarla ilgili öğretiler yeterli derecede mevcuttur. Nüanslarla ilgili kazanımlar öğrenci bağlamında yeteri kadar mevcuttur.

Alınan uzman görüşleriyle kitapta yer alan etütlerde süsleme çalışmalarının öğrenci kazanımı bağlamında sınırlı olduğu söylenebilir de başlangıç düzeyi öğrencisi için yeterli olduğu görüşü hakimdir. Müzikal anlamda ise başlangıç düzeyi öğrencilerinin gereksinimini karşılamada yeterli bulunmaktadır. Nüans hedef davranışının ise öğrenciye kazanımının yeterli olduğu belirtilmektedir.

IV. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Yapılan çalışmada Beyler Op. 101 Piyano Metot kitabında yer alan toplam 106 etüt doküman analizi ile analiz edilmiş, görüşme yöntemi ile uzman görüşleri alınarak hedef ve hedef davranış yönünden on yedi kategoride incelenmiş ve öğrenci kazanımları bağlamında analiz edilerek aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır:

- Beyler Op.101 numaralı Piyano Metodu'nda yer alan etütlerin yalnızca birkaç tanesinde staccato kullanımı görüldüğü belirtilmektedir. Bunun da staccato tekniğini çalıştırma amacıyla değil müzikal anlamda etütlerde yer aldığı ve bu bağlamda Beyler Op.101 numaralı Piyano Metodu'nda yer alan staccato çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kitapta yer alan etütlerde kullanılan bağ ve Senkop bağ çalışmaları öğrenci kazanımı açısından yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kitapta sağ el akor kullanımı öğrenci kazanımı açısından yetersiz görülmeyle birlikte sağ el parmak tekniği kazanımı kitapta sınırlı

sayıda yer verilmesine rağmen genel bağlamda yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kitapta yer alan etütlerde sol el parmak tekniği ve akor basışı kazanımları öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmasından dolayı kimi uzmanlar bu konuları kazanım açısından yeterli bulurken kimi uzmanlar için yetersiz görülmektedir. Ancak kitapta verilen bu inisiyatif öğrenci açısından değerlendirilecek olursa bahsi geçen kazanımların verilmesi açısından yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kitapta yer alan etütlerde akorlarda parmak numaraları kullanımının, çapraz geçişlerin ve akor çevrimlerinin az yer verilmesi sebebiyle başlangıç düzeyi öğrenci kazanımları açısından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.
- Beyer Op. 101 Piyano Metodu kitabı dört el çalmakta yeterli bir metot olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kitapta yer alan etütlerin kromatik çalış hedef davranışlara uygun olduğu sonucuna varılmaktadır.
- Beyer Op. 101 Piyano Metodu kitabında çoğunlukla diyez içeren tonalitelerin kullanıldığı, bemol içeren tonalitelerin sık kullanılmadığı görülse de, başlangıç düzeyi öğrencilerine uygun tonalitelerin sayısının oldukça yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kitapta Fa anahtarı hedef davranışları için gerek 4 el eserler olsun gerek metodun ortaya yakın noktasından itibaren süre gelen eserler olsun, yoğun bir şekilde bulunmaktadır. Bu kazanımın elde edilmesinde yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kitapta yer alan etütlerde süsleme çalışmalarının öğrenci kazanımı bağlamında sınırlı olduğu söylene de başlangıç düzeyi öğrencisi için yeterli olduğu görüşü hakimdir. Müzikal anlamda ise başlangıç düzeyi öğrencilerinin gereksinimini karşılamada yeterli bulunmaktadır. Nüans hedef davranışının ise öğrenciye kazanımının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; Beyer Op. 101 Piyano Metodu adlı kitabın içerdiği hedef davranışlar açısından, piyano eğitimi sürecinde kullanılmakta olan başlangıç düzeyi öğrencisi için kazandırılması beklenen hedef davranışları ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda Beyer Op. 101 Piyano Metodu adlı kitabın başlangıç düzeyinde verilen piyano eğitiminin öğrencilerinin hem teknik hem de müzikal olarak gelişimine önemli katkı sağlamakta, başlangıç düzeyindeki öğrenci moti-

vasyonunu geliştirerek piyano eğitim sürecinde aktif rol almakta olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Kaygısız, M. (2004). **Müzik Tarihi**, 2.Basım, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Babacan, E. (2014). **Aday Müzik Öğretmenlerinin Piyano Eğitimi Sürecindeki Bireysel Çalışma Yöntemlerinin Değerlendirilmesi**. SED-Sanat Eğitimi Dergisi, 2(1), 1-16.
- Başkale, H. (2016). **Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.
- Dömbekci, H. A., & ERİŞEN, M. A. (2022). **Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği**. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Ertem, Ş. (2011). **Orta Düzey Piyano Eğitimi için Repertuvar Seçme İlkeleri**. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 645-652.
- Kalkanoğlu, B. (2020). **Başlangıç Piyano Öğretiminde Nota Okuma Yaklaşımlarına İlişkin Üç Metot Analizi Örneği**. Journal of Turkish Educational Sciences, 18(1).
- Kalkanoğlu, B. (2020). **Piyano Eğitiminde Sol El: C. Czerny op. 718 Sol El Etütlerinin Analizi**. Turkish Studies, 15(3).
- Kıral, B. (2020). **Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Döküman Analizi**. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15).
- Sönmezöz, F. (2015). **Beyer Op. 101 İlk Piyano Metodu' nun Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Kullanılabilirliği**. International Journal of Social Science,(38), 177-199.
- Babacan, E. (2010). **Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stilllerinin Uygulanabilirliği**, Doktora Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi EBE.
- Pirgon, Y. (2009). **Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Güçlüklerin Aşılmasına Yönelik Bir Uygulama**, Doktora Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi SBE.

BÖLÜM 4

TÜRK MÜZİĞİ KEMAN İCRACILIĞI

Atalay DURMAZ¹

¹ Öğr. Gör. Dr, Sakarya Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Çalgı Eğitim Bölümü, Sakarya, Türkiye. E-mail: atalaydurmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5427-8388

1.Giriş

Kemanın tarihsel gelişimi ile ilgili birçok farklı yorum bulunmaktadır. Ancak kemanın fidel (vielle) çalgılarından doğduğu genel olarak kabul gören bir düşüncedir (Baştan, 2008:7). Bir diğer görüşe göre Gazimihal (1958); gerilmiş bir tele yay ile sürterek ses çıkarma durumunun bir Orta Çağ olgusu olduğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra Orta Asya’da kullanılan ok ve yay ikilisinin Türklerin kutsal aracı olması ve keman çalgısının prototipi olarak görülmekte olan Yörüklerin ıklığ çalgısı köken bilimine göre incelendiğinde oklu manasına gelmesi konunun diğer bir destekleyici kanıtı olmaktadır (Özcan, 2008:4). Kemanın son haline kavuşması ve yaygınlaşmasına kadar viol ailesindeki yaylı çalgılar müzik topluluklarında kullanılmıştır. Viol ailesi viol ailesi Viola Da Gamba, Viola Da Braccio, Viola Bastarda, Viola Di Bardone, Viola Pomposa, Viola D’amore, Viola Alta gibi yaylı sazlardan oluşmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde bu viol çeşitlerinin yapısal değişimi 18. yy. kadar sürmektedir. Kemanın kim bulunduğu tam olarak bilinmemektedir. Ancak Orta Asya’dan atın tüm unsurlarından faydalanma anlayışı kemanın son haline gelme sürecinin başlangıcı sayılabilir. İkliğ, rebab, kemañçe, rebec, viol çeşitleri kemanın bugün sahip olduğu görüntü ve teknik açıdan ulaşmış olduğu seviye için birer adım olmuştur. Avrupa’da keman bu süreçleri geçirirken Osmanlı topraklarında Türk müziğinde ilk olarak kemanın Rum Yorgi tarafından kullanıldığı kaynaklarda bahsedilmektedir. Tarihsel süreç, açısından bu çalgı ele alındığında, çalgının hangi tarihte ve ne şekilde müzik kültürümüze dahil olduğuna dair net bilgiler olmamakla birlikte 16. yüzyıldan itibaren batıdan eğlence ve törenler için gelen Avrupalı icracılar tarafından Türk kültür dünyasına tanıtıldığı bilinmektedir (Özalp 2000, Aksoy 2003, Uslu 2009). Ancak keman olarak bahsedilen yaylı sazın viol çeşitlerinden biri olan “Viola D’Amore”e benzediği elimize ulaşan görsel kaynaklardan görülmektedir. Bu bahsi geçen Viola d’Amore göğüse dayanarak çalındığı için sinekeman ismi verilmiştir. Özalp’e (2000) göre; hiç şüphesiz bu sanatkarlar “Viola d’Amore’nin farklı bir şekli olan Sinekemanı’nı çalıyorlardı (s.190). Elimize ulaşan yazılı kaynaklarda Uslu’ya (2009) göre ise: “Keman hakkında bilgi veren hemen hemen her araştırmada ilk defa Kanuni Sultan Süleyman’ın veziri İbrahim Paşa tarafından XVI. yüzyılın başında kullanıldığı, Fontona göre (1987:89); “Batı kemanının doğuya Rumlardan kör Yorgi tarafından getirildiği ve Uzunçarşılı yayınlamış olduğu arşiv belgesinde kemanın Osmanlı sarayına, 16.yüzyılda girmiş olduğu, 17. yüzyılın ortalarından itibaren kullanılmaya başlandığını ve ayrıca Sevengil (1959) tarafından kaynak olarak gösterilen Hammer’in Büyük Osmanlı eserinde 1582 yılında Esmâ sultan tarafından yapılan bir eğlenceye ait “Sokullu’nun zevcesi sultanın müezzinleri bir mel’abe-i hususiye tertip ettiler, zillerin, rebapların, kemanların ahengi arasında bir İtalyan celladı.....” şeklinde de-

vam eden satırlar, gibi birçok bilgi karşımıza çıkmaktadır. Seyyahlar ve gezginler tarafından edinilmiş bu bilgiler ışığında sinekemandan günümüz kemana geçiş süreci ve batı kemanın tam olarak ne zaman kullanılmaya başlandığı hakkında hiçbir net bilgi bulunmamaktadır. Keman Türk müzik mirasının en önemli değişimlerinden biri olarak kabul edilen Tanzimat Dönemi'nde bu çalgı müzikte sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Kemanın Türk kültüründeki kökenleri tam olarak bilinmemekle birlikte, özellikle 18. yüzyılın ortalarından sonra, geleneksel Türk müziği icralarında kullanılan diğer yaylı çalgıların, çoğundan daha üstün olduğu görülmüştür. Rum müzisyenlerin daha çok icra ettiği keman, genellikle kahvehanelerde çalındığı bilinmektedir. Keman tanzimat dönemi itibariyle yeni kurulan kurumlarda icra edilmiştir. 19. yüzyıldan itibaren mehterhanelerin kapanılmasından sonra açılan yeni bir askeri müzik organizasyonu olan Muzika-i Humayun'da askeri müzik eğitimi alan öğretmenler sayesinde kısa sürede askeri müzik dışında popüler bir enstrüman haline gelmiştir. Musika-i Hümâyûn'da görev almak üzere Türk müziği dünyasına giren batılı kemaniler tarafından gitgide yaygınlaştırılan bu çalgı, farklı müzik türleri açısından Anadolu'ya taşınarak Türk müziği fasıllarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Keman eğitiminde diğer Türk müziği sazlarında olduğu gibi usta çırak eğitimi kullanılmıştır. Bu eğitimde ustanın mesleki deneyimleri sınırları içerisinde kalınmıştır. Avrupa'da aynı yüzyıl içerisinde birçok metot çalışması yapılırken ne yazık ki ülkemizde metot çalışmaları ileriki yıllarda sadece deneme çalışmaları olarak görülmektedir. Klasik batı müziğinde standart hale gelmiş tutuş dışında, mikrotonal sesleri çıkarabilmek için değişik tutuş şekilleri kullanılmıştır. Aynı zamanda sinekeman'dan kemana geçiş sürecinin bu tutuş değişikliğinde etkili olduğu düşünülebilir. Türk müziğinin en önemli özelliği olan mikrotonal sesleri icra edebilmek için akort değişikliği yapılmıştır. Bu akort değişikliğine kemandan önce kullanılmış yaylı sazların etkisi büyüktür. Çünkü keman icra eden saz sanatlarının rebab, kemençe ve sinekeman'dan kemana geçiş yaptıkları görülmektedir.

18. yüzyıldan itibaren Türk müziğinde kullanılan keman, müziğimizde kimi zaman önde kimi zaman ise geri planda kalmıştır. Klasik batı müziğinde kullanıldığı ve daha sonra müziğimize adapte edildiği için keman iki müzik arasında kalmıştır Örgün eğitim kurumlarında Türk müziği keman öğretmenlerinin az olması öğrenci yetiştirme konusunda olumsuz sebeplere yol açmıştır. Dolayısıyla alaylı olarak yetişen keman icracılarının çokluğu yeni yetişen keman icracılarının birbirinden bağımsız ve farklı yöntemler ile yetişmesine sebep olmuştur. Bunun yanı sıra yazılı ve sesli kaynakların yetersizliği, transpoze ve akort meselesi ve ayrıca az da olsa yetişmiş olan kemanilerin meslek edinme konusunda yaşadığı kaygı gibi sorunlar Türk müziği keman icracılarının yaşamış olduğu genel problem-

lerdir. Bu problemlere rağmen keman Türk müziği içerisinde varlığını sürdürmeye çalışmıştır. Keman Türk müziğinde kullanılmaya başlandığı günden bugüne kadar birçok olumsuzluğa rağmen pek çok icracı ve öğretmen yetişmiştir. Bu çalışmada Türk müziği keman öğretmeni ve icracılarına kemana başlangıç aşamasından itibaren yaşamış oldukları sorunlarla ilgili sorular yöneltilmiş, karşılaştıkları problemler ortaya çıkarılmış ve çözüm önerileri sorulmuştur.

2. TÜRK MÜZİĞİ KEMAN İCRACILIĞI

2.1 Türk Müziği Keman Eğitimi

Türk müziği saz ve ses icracılığı eğitiminde usta çırak, yani meşk yöntemi kullanılmıştır. Bu eğitim, aktarıcı olan öğretmenin mesleki deneyimiyle sınırlı kalmıştır. Türk müziğinde kullanılmaya başlandığı dönemde itibaren keman eğitimi icracıların az olması olumsuz yönde etkilemiştir. Klasik batı müziğinde keman eğitiminde belirli kaide ve kuralların çok önceden belirlenmiş olması, bu kuralların yazılı kaynaklara yani etüt çalışmalarına dönüştürülmesi klasik batı müziği keman eğitiminde öğrencilerin kısa sürede önemli sonuçlar alınmasına olanak sağlamıştır. Kemanın Türk müziğinde kullanılması bunun yanında eğitim materyali ve yöntemleri konusunda bu kadar geride kalınması birbirinden bağımsız farklı eğitim yöntemlerini doğurmuş bununla birlikte farklı icralar ortaya çıkartmıştır. Türk müziği keman metodu konusunda ilk olarak karşımıza Abdülkadir Töre'ye ait "Usul-i Talim-i Keman" isimli kitap çıkmaktadır. Daha sonraları Mustafa Sunar'ın yazmış olduğu "Alaturka Keman Muallimi" Aydın Oran'ın "Türk müziğinde Keman İcra Teknik ve Sanatı" kitabı Aydın Özden'in "Türk Müziğinde Keman Metodu", Vasfi Hatipoğlu'nun "Türk Müziği Keman Alıştırmaları" gibi kitaplar Türk müziği keman eğitimi için yazılmıştır. Abdülkadir Töre'nin başlatmış olduğu bu Türk müziği keman eğitim metodolojisi diğer bütün kitapların öncüsü olmuştur. 1975 yılında İstanbul Türk müziği devlet konservatuvarının kurulmasıyla birlikte bütün Türk müziği enstrümanları için örgün eğitim hayatı başlamıştır. İlk olarak oluşturulan akademik kadronun içerisinde keman öğretmeni olarak Orhan Borar ve Cevdet Çağla bulunmaktadır. Daha sonraki sözleşme dönemlerinde devam etmek isteyenler olduğu gibi görev almak istemeyen öğretmenler de olmuştur. Bir sonraki sene akademik kadroda yeni branşların eklenmesiyle öğretim elemanlarının sayısı artmıştır. Bununla birlikte keman hocası sayısında da bir artış gözlenmektedir. Ayhan Turan, Cevdet Çağla, Erdoğan Saydam, Figen Akçalı, İffet Babahan, Orhan Borar gibi keman hocaları, eğitim kadrosu içerisinde bulunmaktadır.

3. TÜRK MÜZİĞİ KEMAN İCRACILIĞI HAKKINDA YAPILAN GÖRÜŞMELER

Görüşme Numarası	Görüşme Tarihi	Görüşülen Kişi	Görüşmeci	Görüşme şekli
1	28.04.2024	Dr. Mithat Arısoy	Atalay Durmaz	Video Konferans
2	23.04.2024	Öğr. Gör. Emin Beyaz-çiçek	Atalay Durmaz	Video Konferans
3	20.04.2024	Şükrü Özoğuz	Atalay Durmaz	Video Konferans
4	22.04.2024	Özgür Koban	Atalay Durmaz	Video Konferans
5	22.04.2024	Alper Asutay	Atalay Durmaz	Video Konferans

3.1 Türk Müziği Keman Çalmayı Nereden veya Kimden Öğrendiniz?

1982 yılında ilk defa uygulanan iki aşamalı üniversite sınavının ikinci aşamasından istenen 300 taban puana göre kayıt yaptırıp, yine iki eleme aşamalı mülakat neticesinde öğrenim hakkı elde ettiğim. İTÜ Türk Müziği Devlet Konservatuvarı'nın Temel Bilimler bölümünde keman öğretmenim İhsan Aslan ile kemana başladım ve üç ay sonra İhsan hocam askere gidince dönünceye kadar Cevdet Çağla Hoca ile çalıştım ve sonra da irtibatım devam etti (Görüşme No. 1).

Konservatuvarın kuruluş yılından itibaren keman eğitim kadrosunda değişiklikler olmuştur. Türk müziği keman hocası bulmak konusunda sorunlar yaşanmış diğer kurumlarda görev alan keman sanatçıları İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarında keman derslerine girmeye başlamıştır. İhsan Arslan bu hocalardan biridir.

Türk müziği keman çalmayı 1987 yılında konservatuvara başladığımda rahmetli keman hocam İhsan Arslan'dan öğrendim (Görüşme No. 3).

1987'de İstanbul Teknik Üniversitesi'nin konservatuvar hazırlayıcı biriminde orta birinci sınıfta İhsan Arslan'dan öğrendim (Görüşme No. 4).

Türk müziği keman çalmaya rahmetli hocam Cahit Peksayar ile başladım. Hocamın vefatından sonra bir boşluk dönemim oldu. Sonrasında da Mithat Arsoy ile devam ettim. Şu an ezberimdeki sirtoları, longaları, ayinleri hocalarım ile çalmaya başladım (Görüşme No. 5).

Türk müziği keman eğitiminde klasik batı müziğinde kullanılan akortta farklı olarak "Sol Re La Re" akordunun kullanıldığı bilinmektedir. Bu

akor usta çırak eğitimi sırasında kullanılmıştır. Kullanım amacıyla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden en temel olanı Türk müziğinde kullanılan diğer yaylı sazlardır. Kemanın Türk müziğinde kullanılmasından önce ilk yaylı çalgı olarak “rebab” kullanılmıştır. Gazimihal’in **Mütercim Asım Efendi’nin Burhan-ı** kaatı (1799) çevirisinde okuduğu tanımda “ayaklı keman”, rebabın yeni adıdır” demektedir. “Rebab, **ıklık** dan müteariftir ki halen ayaklı keman dedikleridir” (Gazimihal, 1958: 39). Kemânî **Hızır Ağa, ayaklı keman olarak isimlendirilen rebab çalgısını birinci tel neva, ikinci tel düğah, üçüncü tel yegâh olarak** belirtmektedir (Karakaya, 2007: 494). Kaynakta belirtilen akort “Sol Re La Re” akordunun alttaki sol sesinin kullanılmadığı aralıklarla aynıdır. Bu akort klasik kemençede ve kemandan önce kullanılan Avrupa’daki ismiyle Viola d’amore, bizde kullanılan ismi ile sinekemanda da kullanılmıştır.

3.2 İlk Olarak Hangi Akortla Öğrendiniz?

İlk akort batı ismi ile konuşayım “Sol Re La Re” akordu ile keman çalmaya başladım. Daha sonradan lise yıllarında gitmiş olduğum bir cemiyette Üsküdar musiki cemiyeti’nden yetişmiş İbrahim Akkaya hocamızdan “Sol Re La Mi” akordunu gördüm ve bu akortla çalmaya başladım. Hem alaturka akortta hem de “Sol Re La Mi” dediğimiz batı müziği akordu ile keman çalmaya devam ettim. Ama çoğunlukla “Sol Re La Mi” akorduyla Türk müziği adıyla “Do Sol Re La” akordu ile keman çaldım (Görüşme No. 2).

İlk olarak klasik batı müziği akordu olan “Sol Re La Mi” sıralamasıyla, beşli aralıklı akortla başladım ve hala da o akortla keman çalıyorum (Görüşme No. 3).

Türk müziğinde yazılmış keman metotlarına baktığımızda ilk yazılan “Usul-i Talim-i Keman” metodunun “Sol Re La Re” akorduna göre yazıldığı görülmektedir. Keman için kullanılmış olan bu akordun devamlı kullanılması için sadece saz eserlerini değil ayrıca etütlerin yazılarak bu akordun duatesine uygun çalışmalar yapılmalıdır. Eskiden kullanılmış olan akorttan günümüz “Sol Re La Mi” akorduna geçiş sebebinin klasik batı müziğinde bu akort için yazılmış yüzlerde etüt olduğu düşünülebilir. Türk müziği keman eğitiminde bir diğer sorun saz eserleri üzerinden enstrüman öğrenilmesidir. Klasik batı müziğinde etüt çalışmaları eserler için birer basamak olarak kabul edilir. Teknik çalışmaların tümü etütler üzerinden öğrenilir. Bazı metotlarda küçük halk ezgileri melodik çalışmalar olarak etütlerin içerisine koyulmuştur. Keman bu konuda diğer Türk müziği enstrümanlarına göre daha avantajlı olmuştur. Örgün eğitim kurumlarında klasik batı müziği etütleri ile saz eserleri birbirini destekleyici bir şekilde kullanılır. İstanbul Türk müziği devlet konservatuvarının kuruluşundan bu yana klasik Türk müziği enstrümanları için etüt ve metot kitapları yazıl-

mıştır. Ancak bu çalışmaların devamlılığı ve kullanılabilirliği bilinmemektedir.

3.3 Keman Öğrenirken Etüt Çalışması Yaptınız Mı?

Etüt çalışması tabii ki yoktu. Etüt denen kavramı bilmiyordum. Etüt denen kavramı İstanbul Teknik Üniversitesi'ne gittiğimde öğrendim. Kemanla ilgili yapılacak etüt mevzusu hiçbir zaman o güne kadar gündeme gelmemişti. Bilmiyordum gerçekten bilmiyordum. 86 yılında başladığım temel bilimler bölümünde Cahit Peksayar hocamızdan ders alıyordum etüt denen kavramı o sıralar klasik batı müziği eğitimi alan kemancıardan elde edebildiğimiz kadar ufak tefek sayfalarla öneri üzerine, belli başlı sayfalar üzerinde arkadaşlar arasında dağıtılan birkaç sayfa etütle başladığımı hatırlıyorum. Daha çok saz eserler üzerinde çalışarak veya piyasada çalıştığım, o dönemde çevremde gördüğüm kemancıardan gördüm pratik etütlerle kemanda ilerlemeye çalışıyordum (Görüşme No. 2)

Keman öğrenirken etüt çalışması yaptım. Cahit Peksayar hocamla uzunca bir süre yay çekmiştik, gam çalışmaları yapmıştık. Fakat sonrasında boş kaldığım dönemde kendim merakıyla Seybold, Sevcik gibi bazı kitapların bazı etütlerini çalışmıştım. Uzun bir zaman geçtikten sonra, konservatuvar zamanında ciddi bir şekilde etüt çalıştım. Ama o zamana kadar daha başka bir sürü etüt keşfetmişim ve dönem dönem çalışıyordum. Kendim için faydalı olduğunu düşündüğüm etütleri çalışıyordum (Görüşme No. 5).

Keman öğrenirken etüt çalışması yapmıştım. Fakat Türk müziğinde etütler bizim zamanımızda hem çok kısıtlı olduğu için hem de yeterli olmadığı için biz aynı zamanda klasik batı müziği etütlerini çalmaya başlayarak kemana ilerletmiştik (Görüşme No. 3)

Türk müziği keman eğitimi sırasında öğrencilerin ve öğretmenlerin anlatmakta ve kavramakta zorlandığı en önemli durum transpoze meselesidir. Öğrenci kemana "Sol Re La Mi" akordu ile öğrenir ancak Türk müziği saz eserlerini çalarken akordu "Do Sol Re La" olarak adlandırır. Türk müziğinin en karmaşık meselesi budur. Sadece keman öğrencileri için değil, diğer klasik enstrüman öğrencileri içinde aynı durum söz konusudur. Bir kanun öğrencisinin piyano ile çalışmış olduğu Lavignac batı müziği solfej kitabını kanun ile çalıştığını düşündüğümüzde piyanoda isim verdiği seslerin kanunda farklı çıktığını duyması karmaşanın başlangıcı olmaktadır. Bu açıdan ilk çalınan saz eseri öğretme ve öğrenme konusunda önem taşımaktadır.

3.4 İlk Çaldığımız Saz Eseri Nedir?

Cevdet Çağla hocamın gördüğü lüzum üzerine bana Salih Dede'nin Uşşak Saz Semaisini geçmişti. İlk dönem sonu sınavında da jürinin kendi arasında hafif bir tartışma yaşandığını hatırlıyorum. Sonradan anlıyorum ki; Batı müziği eğitimi baskısı sebebiyle o zamanlardan bu yana tartışılan bir müfredat sorunu olduğunu sonraki yıllarda daha iyi anladım ve öğretmenlik yaptığım zamanlarda bile mücadele ettim ve halen de etmeye çalışıyorum. Bu soruyu sonraki açıklamaları da daha detaylı değinebilirim (Görüşme No. 1).

İlk çaldığım saz eseri Gazi Giray Han'ın Mahur peşrevi idi (Görüşme No. 5).

İlk çaldığım eser İskenderun'da cemiyette Seyfettin Osmanoğlu'nun Bayati peşreviydi. İlk olarak bu eseri nota ile çalmanın mutluluğunu yaşıyordum. Gerçekten hala da severek duygulanarak çaldığım Bayati peşrevidir (Görüşme No. 2).

Hüseyin Saadetin Arel'in mini mini bir nihavent Peşrevini çaldım (Görüşme No. 4).

İlk çaldığım saz eseri Refik Fersan'ın Rast peşrevi idi (Görüşme No. 3).

Çalgı eğitiminde öğretmen eseri ilk olarak yerinden olarak ifade edilen notanın dört ses altından icra ettirir. Enstrüman eğitiminde çalgı üzerinde 440 frenkansına "Neva" sesi yani "re" demek ancak duyulan sesin "la" olması, her zaman Türk müziği eğitiminde anlatma ve anlama bakımından zorluk yaratmıştır. Bu meselenin ayrıca incelenmesi, sebeplerinin ortaya çıkarılması ve bunu uygun temel bir anlatım yöntemi geliştirilmesi gerekmektedir.

3.5 Transpoze Meselesini Nasıl Öğrendiniz?

Transpoze meselesi Türk müziğinin sorunlu bir konusudur. Tek tek bütün perdelerde gerekli gereksiz hepsinden makamları çalmaya çalışırdım. Yani bir ses, dört ses, beş sesin haricinde ya da yerinden gibi bu akortların haricinde, neredeyse bütün seslerden hem keman pozisyonumu ilerletmek açısından hem de makamların nerelere denk geldiğini hafızama kazımak açısından neredeyse her kromatik ses de dahil olmak üzere her sestem çalışarak öğrenmişim. Hatta bununla alakalı klasik çalınan bir ses, dört ses, beş ses akortlarının gelişmesine piyasada çalışmanın çok büyük etkisi olmuştur. Yalnız keman değil diğer sazandeler için de evde kendi kendinize çalarken ki durumunuzla, sahnede o anda çalmanın durumu çok farklı. Orada stresle mücadele ediyorsunuz, evdeki kadar rahat olamıyor-

sunuz. Bunlar tabi sizi geliştirmekte çok büyük rol oynuyor (Görüşme No. 3).

Transpoze meselesi doğal olarak oldu aslında. Şunu yapmadım; Yerinden çalarken “Do Sol Re La” diyorum tellerin isimlerine dört ses çalarken “Fa Do Sol Re” diyecem diye düşünmedim hiçbir zaman. Sadece karar sesi nereye tekabül ediyorsa, onun üzerine kurgulamaya alışmış beynim. Çocukken doğal olarak böyle oldu (Görüşme No. 5).

Transpoze konusunda ilk bilgileri hocam İhsan Aslan’dan almamın üzerine, katıldığım ortamlarda işleme fırsatım oluyordu. Çünkü, cemiyetlerde dört sestem icra ediliyordu. Talebelik yıllarımda; Süheyla Altmışdört idaresindeki İstanbul Üniversitesi Talebe korusu, Kubbealtı Akademisinde Yusuf Ömürlü hocamızın koro meşkleri, Cahit Atasoy hocamızın pazar günleri yaptığı Mevlevi Ayini meşk toplantıları, pazartesi akşamları Cerahi tekkesindeki İlahi meşkleri, Alaeddin Yavaşca hocamızın konservatuarda kurduğu öğrenci korusu ve devamında “TRT İstanbul Radyosundaki Klasik Erkekler Korusu’na” iştiraklerim, hem repertuar hem de çevre edinmemi ve dönemin üstad sanatçıları ile tanışma fırsatını yakalamış oluyordum. 1986 yılında konservatuar eğitimim bittiğinde okul idaresi tarafından çağrıldım, öğretmen olarak görevlendirildim. 1997 yılında istifa etmeme kadar göreve devam ettim. Bu arada üç yıl, (1996-1989) İstanbul Üniversitesi’nin Rıza Rit idaresindeki İcra heyetinde üç yıl keman sanatçısı olarak görev yaptım oradan da feyz aldım. Uzun lafın kısıası; Transpoze, repertuar edindikçe pekişen uygulamadır. Hap gibi formülle öğrenilemeyeceğini ifade etmek isterim. Sadece transpoze değil; Gider denilen, bir eserin hızı, üslup ve tavır için makamlar arasındaki perde farkları gibi ince detaylar çok önemlidir, bunlar sahada öğrenilir (Görüşme No. 1).

Türk müziği saz ve ses icrasında süsleme büyük önem taşımaktadır. İcracının yapmış olduğu süsleme, kişinin müzikal estetiğini ortaya koymaktadır. İcracının yetişmiş olduğu şehir, dinlemiş olduğu müzikler, öğretmeni ve bunun gibi birçok faktör yapmış olduğu süslemeyi etkiler.

3.6 Süslemeleri Nasıl Öğrendiniz?

Hocamın derslerde bana gösterdiği şekilde harici olarak kendi keşiflerimizle dönemin büyük kemanilerinden görebildiğimiz kadarıyla öğrendim. Ayrıca İstanbul radyosunda çalışırken keman sanatçısı Aslan Hepgür hocamızdan çok şeyler öğrendim (Görüşme No. 4).

Süslemeleri gözlemlerle öğrendim. Dinlediğim kemanilerin yaptıklarını taklit ederek bolca dinleyerek, bolca gözlemleyerek öğrendim. Birçok konunun özünde aslında bu yatıyor onların tekrarlarını yaparak bu şekilde süslemeleri öğrenmeye çalıştım (Görüşme No. 2).

Süslemeleri bu çok değişik bir konu olduğu için yani bir tekniği bir metodu ya da herhangi bir şekilde klasik batı müziğindeki gibi bir yol gösteren bir şey olmadığı için sadece dinleyip taklit etmeye çalışarak (birçok şeyde olduğu gibi) öğrenmeye çalışmışım. Yani duyduğumuz şeyi kafamızda hayal ederek onu nasıl yapabiliriz diye kemani elimize alıp çalışmıştık. Süslemelerde bunlardan biriydi ve belki de en önemlisiydi (Görüşme No. 3).

Süslemeleri taklit ederek öğrendim. Tabii ilk öğrendiğim sırada bunlar iyi olmuyor. Dinleyince fark ediyoruz. Çirkin duyuluyor, Sonra sonra oturuyor. Taklit ederek öğrendim o zaman video kayıta çok fazla yoktu. Sadece bir ses kayıt aletim vardı. Hocam veya bir konserde birisi çalarken onları kaydedip sonra onları yapmaya çalışıyordum veya görsel hafızamda kaldığı kadarıyla bu şekilde süslemeleri öğrenmeye çalışıyordum (Görüşme No. 5).

Söz müziğimizde gazel olarak bilinen doğaçlama türüne saz müziğimizde taksim denir. Klasik taksimde makamın genel hatlarını belirleyip dominant veya karar perdesinde asma kalış verilmesiyle taksimin zemin bölümü oluşturulur. Makamın belirli durak perdelerine yapılan asma kalışların olduğu bölüm, taksimin nakarat bölümüdür. Bu bölüm makamın en akılda kalıcı bölümü olarak nitelendirilebilir. Makamın tiz bölgesinde dolaşıldığı ve modülasyonların bulunduğu bölüm meyan olarak adlandırılır. En son bölümde nakarat bölümüdür. Tiz bölgeden aşağı, durak perdesine doğru inişle makamın temel perdelerinde asma kalışlar yapılır ve taksim tamamlanır. Makamın anlatılması ve bir sonraki esere geçiş için hazırlığı için yapılan taksimde, sazende enstrümanının özelliklerini ve saza olan hakimiyetini de bu sayede gösterir.

3.7 Taksim Yapmayı Nasıl Öğrendiniz? Zorlandınız Mı?

Elde edebildiğim birkaç kaseti defalarca dinleyerek öğrenmeye çalıştım. O sebeple taksim konusunda iddiam olmadı. Bu konuda dinleyebileceğim kayıtlar ve feyz alacağım ortamların yeterli olmamasını kendimce sebep olarak görüyorum (Görüşme No. 1).

Taksim yapmayı gözlemleyerek ve bolca dinleyerek öğrendim gerçekten dinlemenin ve gözlemlemenin büyük faydası var. Çok kaset dinliyordum o zaman zor şartlarda elde ettiğimiz taş plaklar dinliyordum, enstrümantistlerin, kemanilerin çaldığı kayıtları dinliyordum. Buna Nubar Tekyay taksimi, Haydar Tatlıyay'ın Acemaşiran saz semaisi ve taksimi **Âma** Receb'in taksimi elime geçmişti. Sadi Işıl原因'ın taksimi benim kemani taksimi öğrenmeme faydalı olan eserlerdi (Görüşme No. 2).

Türk müziğinde taksim konusu tamamen kişisel denebilecek bir olgu. Tabii ki taksimin belirli bir kalıpları var ama bu insanı belli bir yere hapse-

debilecek bir durum değil. Taksim aslında emprovizasyondan geldiği için Türk müziğinde bir icracının en rahat olabileceği, neredeyse bir besteci kadar rahat olabileceği durumdur. Tamamen kişisel olduğu için bu taksimde kendi tarzını yaratmak için zaman, tecrübe, yetenek ve çok fazla kaliteli enstrüman çalanı dinleyip onların içinden taklit yöntemi ile başlayan bir şeydir. Taksim hem zorlanabileceği bir konu fakat belli bir yere geldikten sonra insanın kendini en özgür hissedebileceği yer olduğunu söyleyebilirim (Görüşme No. 3).

Taksim yapmak belli bir kültüre ve belli bir birikime sahip olmayı gerektirir. İlk yıllarımızda tabi ki çok zorlandık İlk zamanlar bizden önceki keman icracılarını bol bol dinleyerek ilk etapta taklit ederek belirli bir seviyeye kadar getirdim Akabinde nazari bilgilerimiz çoğaldıkça bu bilgileri kullanarak tecrübemizi yansıtarak taksimimizi ilerlettik (Görüşme No. 4).

Aydın Oran'ın bir keman metodu kitabı vardı. Onun içerisinde taksimler diye bir bölüm var. Oradaki taksim notalarına bakıyordum. Fakat güzel olmuyordu. Sonra taklit ederek, kendi başıma uğraşarak, evde çalışırken sevdiğim makamları yapabildiğim yerden çalışıyordum. Sonra bunu geliştirmek için farklı yerlerden, zor gelen seslerden yapmaya çalışmak, orada o cümlelerin aynısını yapmaya çalışmak ya da farklı cümleler kurmaya çalışmak gibi çalışmalarım oldu ve hala devam ediyor (Görüşme No. 5).

Keman klasik batı müziğinden Türk müziğimize dahil olduğu için akort, transpoze, mikrotonal sesler ve bütün bu kavramların öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda problemler yaşanmıştır.

3.8 Türk Müziği Keman İcrası Öğrenme Aşamasında En Çok Sizi Zorlayan Şey Ne Olmuştur?

Dünyadaki uygulanan ses sistemi ile Türk müziğinde uygulanan ses sistemi arasındaki farklılık hep karşımıza ciddi sıkıntı olarak çıkıyor. Bu kaçınılmaz bir gerçek ben ilk seneyi batı akordu olan “Sol Re La Mi” ile öğrettiğim akort üzerinden, daha sonra ister istemez klasik Türk müziğindeki “Do Sol Re La” akorduna geçmek zorundayım. Öğrencileri bunu vermek zorundayım. Bu anlamda sıkıntılar yaşıyoruz ancak öğrenciler öğreniyorlar (Görüşme No. 2).

Türk müziği keman öğrenirken beni bu havada kalan hem metotsuzluk hem çeşniler, sesler, notasyon konusundaki yanlışlar beni çok etkilemişti. Çünkü insan bir şey öğrenmeye çalışırken dayanabileceği, izinden gidebileceği bir şey arıyor ve bunun da kafa karıştırıcı olmamasını istiyor. Fakat bizim Türk müziğinde dediğim gibi çok farklı icracılar, çok farklı şeyler iddia ettiği için kendi aralarında bile uyuşmıyorlar ben öyle görüyorum. Çeşnilerdeki komalardan tutun, notasyondaki sana göre, bana göre meseleleri bence Türk müziği öğrenmek isteyen sazandeler için çok kolay

bir konu değil. Zor bir konu bu metotsuzluk birazcık kendine yöneliyor. Kendin çalışıp, bulup, yaratıp havada kalan bir şey yani, sadece yeteneğine ve zevkine kalmış bir şey. Sazendeyi en çok zorlayan konu bu. Keşke metot olsaydı, bir çocuk klasik batı müziğindeki gibi o metotla başlayıp, teknikleri uygulayarak belirli bir yere kadar kendini getirebilseydi (Görüşme No. 3).

Ben öğrenirken ve öğretirken bizim müziğimizin yazılmayan kanunları mesela bir segâh perdesinin her makama göre farklı yerlere basılması veya bir hüzzamdaki mi bemolün sabit olmaması gibi, çeşitli diyez ve bemollerini yani koma seslerin kemana yansıtılması meselesinde bayağı bir güçlük çekmiştim (Görüşme No. 4).

Beni en çok zorlayan şey, bazı seslerden bazı makamları icra etmek diyebilirim. Bir ses Hüzzam gibi, bir ses Kürdilihicazkar gibi bu tarz makamların bazı yerlerden çalınması bir sorun olabilirdi (Görüşme No. 5).

Türk müziği toplu icrası sırasında enstrümanların beraber olarak ortaya çıkarmış olduğu bir tını bulunmaktadır. Zaman zaman keman, klarnet gibi batı müziğinden gelen enstrümanlar bu tınıyı bozacak bir ses çıkarırlar. Klarnet için si bemol klarnet yerine, sol klarnet kullanarak bu sesi tınıyı daha yumuşak hale getirmişlerdir. Keman için durum oldukça geç çözüldü diyebiliriz.

3.9 Türk Müziği Tınısına Uygun Keman Bulmakta Sorun Yaşadınız Mı?

Evet biz tiz karakterli enstrümanlar sevmiyoruz. Birazcık daha alto sesli, çok bas kemanları da sevmiyorum. Birazcık daha yumuşak diyeyim. Basları çok fazla olmayan, tizleri de çok fazla olmayan kemanları seviyorum. Ama keman doğal yapısında ve orijinal yapısında soprano bir enstrüman olması sebebiyle keman bulmakta çok çok zorlanıyoruz. Bazı kemanlar doğal olarak öyle olabilir fakat yüz taneden doksan dokuz tanesi tiz karakterli kemanlar oluyor. Bu durum bizi farklı arayışlara yöneltiyor. Standart dışı kemanların çıkmasına, yapılmasına sebep oluyor (Görüşme No. 5).

Evet yaşadım ve hala da yaşıyorum. Şöyle biri durum oluyor bizler için; Klasik batı müziğinde yine onunda çıkardığı tını olarak orkestradaki yaylıları en tiz sesini keman verdiği için ona uygun ölçülerde keman yapılıyor. Fakat bizde orkestra olarak düşünülmediği için solo, koro veya bir soliste eşlik edecek sazlardan biri olarak, tını olarak düşünüldüğü için klasik batı müziği tonlu keman kulağımıza hoş gelmiyor. O yüzden biz her zaman bu tonu nasıl güzelleştirebiliriz. Nasıl biraz daha davudi bir ses, çok inceden ziyada davudi bir ses kazandırabiliriz, daha uygun daha kulağa hoş gelebilecek bir şekilde olan kemanları arıyorduk. Fakat bu da daha sonra

luthierlerin de önem vermesiyle biraz daha kolay hale geldi. Hala bu sorun benim için devam ediyor (Görüşme No. 3).

Evet, önceleri, batı orkestraları için imal edilen kemanlarda bazı işlemlere ihtiyaç duyulmaktaydı, şimdilerde ise; talep artması ve meraklı imalatçıların çoğalması sayesinde iyi neticeler elde edilebilmektedir (Görüşme No. 1).

Bu konuda çok sıkıntı yaşamadım Gaziantep'te bu şekilde geniş bir keman tınaları mevcut. Tabii ki istenen keman tınası kişiden kişiye değiştiği için bu anlamda yeri geldiğinde sıkıntılar yaşadık ancak belli bir ton yakalayan luthierler var. Batı müziği kemanlarını restore edip Türk müziği tonunu yakalayan luthierler var. Bu konuda sıkıntı olduğunu sanmıyorum (Görüşme No. 2).

Türk müziği keman öğretme sırasında usta çırak yöntemi uygulandığı ve örgün eğitim kurumlarının geç açılması ve az olması sebebiyle öğrenciler ve hatta öğretmenler eğitim süreci sırasında birçok sorunla karşılaşmıştır.

3.10 Türk Müziği Keman Metotları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

Türk müziği keman metotları hakkında yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çok geliştirici olmadığını düşünüyorum. Bu zamana kadar birkaç tane gördüm. Yapılabilir mi, yapılamaz mı bunu da düşünüyorum. Çünkü teknik olarak sağlamlaşmak gereken bir enstrüman bu. Biz şuna alıştık. Batı müziği etütleri çalışıp, Türk müziği seslerine hâkim olup, sonra o yay tekniği ile Türk müziği çalma meselesi bizim için makul olan oldu her zaman. Bu bir Türk müziği metodu başlığı altında nasıl birleştirilir, birleştirilebilir ise güzel olabilir fakat nasıl olacağını bilemiyorum (Görüşme No. 5).

Türk müziği keman metotları hakkında çok inceleme yapmadım, inceleme yaptıklarında çok hoşuma gitmedi. Açıkçası işin özünde eğer teknik olarak ilerlemek istiyorsak mutlaka dediğim gibi batı eğitimi metotları üzerinden kendi kondisyonumuzu tekniğimizi geliştirmemiz gerekiyor. Bunu da ben sonradan öğrendim konservatuara hoca olarak başladığım yıllarda elime geçen etütlerle ilgili kendi kendime çalışarak veya dışarıdan bazı batıcılardan aldığım ufak tefek etütler ile kendi kendimi geliştirmeye çalışıyordum. Etüt yazmayı hiçbir zaman düşünmedim. Batı müziği etütlerinden faydalanarak Türk müziğindeki tekniği geliştirmeye çalıştık (Görüşme No. 2).

Bazı tutucu batı müziği sanatçısı ve eğitimcileri tarafından öne sürülen argümanlardan biri Türk müziğinde metot yokluğudur. Oysa metotlar

vardır da az sayıda ve yetersizdir. Bunun sebebi de ritim sahasında Türk müziğine yer verilmemiş olmasındandır. Onun da sebebi, toplumumuza enjekte edilmiş olan batılılaşma algısından kaynaklanan yanlış uygulamaların yarattığı sonuçtur. Uzun yıllar (yaklaşık 200 yıl) Türk müziği eğitimi yasaklanmıştır. Günümüzde ise bu kesintinin telafi edilebildiğini söyleyemeyiz. Bu şartlar altında metotların oluşması mümkün değildir. Aynı; su verilmeyen bahçeden çiçek açmamasını eleştirmek gibi. Metotlara tekrar dönecek olursak; inceleyebildiklerimde gördüğüm şu ki, alelacele batı etütlerinden kopya edilerek yazılmış olmasıdır. Bu metotların adı başka içi başka olduğunu düşünüyorum. Ancak, günümüz Türk müziği konservatuarlarından yeterli sayıda Türk müziği keman öğretmeni yetişmediği için henüz yolun başında olduğumuza bağlıyorum. Arz-talep dengesi için öncelikle, Türk müziği eğitiminin önemsenmesi gerekmektedir. Engellerin en büyüğü ise Milli eğitimde uygulanan müzik eğitim politikasıdır, acilen gözden geçirilmesi milli değerlerimize göre planlanması gerekmektedir,

Kendi kültürüne yabancılaşmış, yabancılaştırılmış bir topluma kendi kültürünü aktarmada can damarı olan müziğinin önemini anlatmaya çalışmak gerçekten çok zor ve acı (Görüşme No. 1).

Türk müziği keman metotlarının çok kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü Türk müziğinde klasik batı müziğinde olduğu gibi oturmuşluk olmadığı için hatta Türk müziği icra edenler kendi aralarında bile çeşniler en başta olmak üzere fikir ve görüş ayrılıklarına düştükleri için bir metot yazılması onun işler hale getirilmesi açısından benim çocukluğumdan bu zamana kadar çok elle tutulur bir şey göremedim. Bu da şöyle bir durum ortaya çıkartıyor. Türk müziği keman çalmak isteyen bir insan belirli bir zaman sonra kendi ile baş başa kalıyor. Yani kaynak kısıtlı, elinde sadece dinleyip taklit edebileceği ve güzeli seçmeye kendisinin sadece içinde olduğu bir durum kalıyor. Yani klasik batı müziğindeki gibi sıfırdan başlayıp belli bir yere sadece metotları takip ederek ve teknikleri uygulayarak glemiyor. İcranın kendi üstüne düşen bir durum olarak kalıyor. Yani güzeli bulacak, içinden seçecek, taklit edecek ve sonra kendi tarzını yaratacak. Bu da tabi diğer müzik dallarına göre biraz daha dezavantajlı olduğumuz gerçeğini gösteriyor (Görüşme No. 3).

Metotlar konusundaki yetersizlik günümüzde hala devam etmektedir. Saz eserlerinin ve sözlü eserlerin farklı yazılmış versiyonları internette ve arşivlerde bulunmaktadır. Nota Türk müziğiyle uğraşan saz ve ses icracılarının genel sorunu oluşturur. Bu notaların neden farklı yazılmış olduğu sorgulandığında birçok yorumla karşılaşırız. Eski yıllarda İstanbul notası Ankara notası diye adlandırılmış olan nota edisyonları bulunmaktaydı. Kişilerin farklı öğrenerek eserlerin notaya alınmış olması mümkündür. Ancak birde eserlerin notaya alınma meselesi basite indirgenmektedir. Bir eseri notaya almak zor bir meseledir. Duyduğunu tam notalamak ve ayrıca nota

değerlerini doğru yazmak, usullere göre doğru bir şekilde değerlere bölmek en önemli konudur. Bu şekilde baktığımızda her nota yazanın farklı bir değerlendirme yaptığı düşünülebilir. Bu durumda en önemli kaynaklar aslında sesli kaynaklardır.

3.11 Sesli Ve Yazılı Kaynak Bulmakta Zorlandınız Mı?

Günümüz şartlarıyla karşılaştırsak tam bir kıtlık yaşamışız diyebilirim. Yakın olduğumuz solistlerin kayıtlarını bile isteyemedik, Bestekarların notalarına bugünkü gibi bir tıkla ulaşmak o zamanlar bir mucize demektir. Radyodan dinlerken denk gelip kasete kayıt yapabilmek çok zordu (Görüşme No. 1).

Sesli ve yazılı kaynak bulmakta zorlanıyordum. Yoktu yani şimdiki etüt olsun birtakım kaynaklar olsun zaten liseli yıllara kadar öyle bir kaynak konusu söz konusu değildi İstanbul'dayken yine etüt bulmakta zorluk yaşıyorduk. Bulmakta zorlanıyorduk kendi kendime çevreden sorarak araştırarak veya gözlemleyerek daha çok keman çalmaya çalışıyordum. Yol almaya çalışıyordum çok hevesliydim çok istekliydim. Ancak elimizdeki imkanlar kısıtlıydı. Kaynaklar kısıtlıydı. Buna rağmen sazımı çok seviyordum (Görüşme No. 2).

Bizim öğrencilik yıllarımızda internet çok yaygın olmadığı için materyal bulmakta çok zorlanıyorduk. Ancak kasetlerden eski plaklardan dinleyerek kendimize yön çizmeye çalışıyorduk (Görüşme No. 4).

Sesli ve yazılı kaynak bulmakta zorlandım. Sesli kayıta daha çok zorlandım zaman her şeye ulaşamıyordu maalesef, her kayıta ulaşamıyordu. Boş kasetler alıp ses kayıt arşivi iyi olan abilerimizden rica ederdik. Fakat onlarda çok paylaşmak istemezlerdi maalesef. Evet, bunun sıkıntısını çektik. Yani ben kendi adıma çok çektim. Bulduklarında da zor ulaştığım için çok kıymetli oluyordu. Şu an çok kolay ulaşılır olmasına rağmen hala o kasetlerimi atmaya kıyamıyorum (Görüşme No. 5).

Sesli ve yazılı kaynak bulmakta o zamanlar çok zorlanıyorduk. Hem çok kısıtlıydı hem de teknoloji bu kadar ilerde olmadığı için bizim birbirimizden aldığımız küçük teyp kasetleri ile bir şeyler dinleyip, çalmaya çalışıp kendimizi geliştirmeye gayret sarf ettiğimiz bir dönem olmuştu. Şimdi tabii çok daha kolay ulaşılabilir her şeye (Görüşme No. 3).

Türk müziği usta çırak eğitiminde bütün sesli kaynaklar, icracılar için birer usta olmuştur. Saz ve ses icracıları dinledikleri taş plak ve kaset kayıtlarından etkilenmişler, ilk önce bu kayıtları örneklemiş daha sonra kendi kimliklerini bulmuşlardır.

3.12 İlk Olarak Hangi Keman Üstadını Dinlediniz?

İhsan Aslan ilk hocam oldu derslerde çaldığı anlar dikkatlice dinlemeye çalışırdım. Cevdet Çağla hocam dersi olmadığı zamanlar okulda ayniyat dediğimiz ödünç enstrüman ve nota alınan bölümde beklerdi, fırsat bulduğumuzda rica ederdik bize taksimler yapardı.

Daha sonraları İhsan hocamdan kopya aldığım kasetlerden Nubar Tekyay dinlemeye başladım. İlerleyen zamanlarda Aslan Hepgür ile tanıştım. Karagümrük'teki Cerrahi Dergahında karşılaştık, pazartesi akşamları ilahi meşki olurdu orada taksimler yapardı, dikkatlice dinlemeye çalışırdım.

Daha sonrası ise sanatçısı olduğum devlet korosunda Cahit Peksayar ve Yılmaz Özer hocalarımızdan da istifade etmeye çalıştım (Görüşme No. 1).

İlk olarak dinlediğim Kemal üstadını tam olarak hatırlamıyorum TRT'nin tek kanallı olduğu dönemlerde dinlediğim isimler arasında Cahit Ünyaylar ve Nursal Ünsal Birtek dikkatimi çeken isimler olmuştu. Ayrıca babamda olan Urfa kasetlerinde çalan kemancılar vardı. Ancak şu an isimlerini hatırlayamıyorum. İyi kemancıları onları dinlerdim bir de dediğim gibi Üsküdar musiki cemiyetinde yetişmiş İbrahim Akkaya hocamız vardı. Ondan çok şey öğrenmiştim (Görüşme No. 2).

İlk olarak Sadi Işılay'ı dinlemiştim. Hatta çocukken onun yaptığı taksimlere benzeyerek taksimler yapmaya çalışırdım (Görüşme No. 3).

Ben Nubar Tekyay'ı çok dinledim. Sadi Işılay'nın Hakkı Derman'ın Cevdet Çağla'nın kayıtlarını çok dinledim. Tabii ki kemani değil ama Tam-buri Cemil Bey'i çok dinledim (Görüşme No. 5).

Sazendeler sadece kendi enstrümanlarını çalan üstatları dinlememişlerdir. Farkı sazendeleri hatta hanendeleri dinleyerek icra, yorum, süsleme, taksim gibi Türk müziğinin önemli unsurlarını öğrenerek kendileri uygulamışlardır. İlk olarak örgün eğitim vermeye başlayan İstanbul Türk müziği devlet konservatuvarı açıldığı dönemde saz ve söz icracılarının en önde gelen kişilerini bünyesinde toplamıştır. Açıldığı dönemde eğitim kadrosuyla iyi bir eğitim kurumu olacağını konusunda kendinden söz ettirmiştir.

3.13 Üniversitelerdeki Türk Müziği Keman Öğretim Görevlisi Kadroları Yeterli Midir?

Maalesef yeterli değil bizim keman öğretmenimiz İhsan Arslan bile Kültür Bakanlığı devlet korosunda görevliydi. Yani kadrosu başka bir yerdedi. Konservatuara gelerek gönüllü olarak çalışıyordu Daha sonra da İstanbul Teknik Üniversitesinde değerli hocamız Mithat Arisoy görev yap-

maya başladı. Okulumuzun ismi İstanbul Teknik Üniversitesi Türk müziği Devlet Konservatuarı olmasına rağmen ilerleyen yıllarda Türk müziği keman eğitimi veren bir hoca bulunmamakta (Görüşme No. 4).

Keman eğitimi değil Türk müziğine olan talep ve ilgi gitti gide azalmaya başlıyor. Değişik müzik türleri daha baskın olmaya başlıyor. Keman da tabi bundan nasibini alıyor. İşin açıkçası ben çok yeterli olduğumu düşünmüyorum (Görüşme No. 3).

Yetersiz. Çünkü Türk müziği konservatuarında, birkaç tane konservatuar hariç Türk müziği keman öğretmeni yok. Türk **müziği keman dersi verilmiyor. Var olanlarda** da bazılarında bu işin yetersiz olabileceğini düşünüyorum. Birazcık daha Türk müziği icracılığı ama gerçekten Türk müziği icracılığına önem verilmesini ve bu konunun biraz daha ciddi götürülebilecek sistemle yürütmesini çok gönülden arzu ederim (Görüşme No. 5).

Tam da canımın yandığı yerden bir soru bu! İsyen ettiğim bir uygulama var. O da şu: Türk müziği konservatuarlarında dört yıllık eğitimin; ilk iki yılı Batı müziği ve metotlarıyla yapılmakta, (bu arada öğrenci yetenekli ise, bazı tutucu Batı müzikçi öğretmenler etki altında alıp öğrencinin Türk Müziği öğrenme isteğini kırmaktalar) El gerekçe: Efendim keman tutuş ve tekniğini çağdaş öğretmek gerekirmiş. Eğer öğrenci, Türk müziğinde yol almaya iddialı ise, son iki senede, iki saz semai çalarak Türk Müziği öğrenebilirmiş! Hani, çok da gerekli değilmiş yani. Bugün marka olan okulumdan bile, mezun bir arkadaşı; peşrev ile saz semaisi arasındaki farkı bilmiyorsa! Gördüğü Tanbur sazına bakıp adını soruyorsa! Repertuar dersi sekiz yarıyıldan bir yarıyla indiren Profesörlerimiz, piyano öğrenme mecburiyeti getirip, baraja koyuyorsa! Türk müziğini tanımadan, talebeler adeta bir Fransız çocuğuymuş gibi eğitilip müziğimizi armonize etme peşinde koşmasını ilk hedef gösteriliyorsa, Türk müziği formlarını öğrenmeden Türk müziği konservatuarından mezun oluyorsa! Dügahın karşılığının Lâ olduğunu bilmiyorlarsa! Düyek usulünü bile vuramıyorlarsa! Müstear diye bir şey görmedik diyen doçentlerin ve mezunların olduğunu duyarak gerçekten çok utanırdı. Bu söylediklerim; yakın zamanda Kültür Bakanlığı tarafından sanatçı alımı için açılan sınava katılan çok sayıda konservatuar mezununun performans neticelerinden elde edilen hüsrân örnekleridir. Bu konu akademisyenlerimiz tarafından acilen incelemeye alınması zorunlu hale gelmiştir. Sonuç olarak diyebilirim ki; Eksik olan sadece keman öğretmeni değil! (Görüşme No. 1).

İstanbul Türk müziği devlet konservatuarının kurulduğu dönemde alanında en iyi olan icracılar öğretmen olarak okula alınmıştı. Ancak eğitim için en iyi icracıların olması mı yoksa iyi

bir eğitim programının olması mı önemli bu konuda farklı fikirler bulunmaktadır.

3.14 Her İcracı Öğretmen Olabilir Mi?

Tabii ki olamaz. Çünkü iyi keman çalmak ya da iyi enstrüman çalmak iyi öğretebilmek demek değil. İyi öğretmekte iyi çalmak değil. Doğal olarak öğretmeye meraklı insanlar icracı ise öğretmekten mutlu oluyorsa o zaman olabilir. Ama öğretmek bir amaca dayalı ise açıkça söylemek gerekirse para kazanmak için öğretmek ise o zaman orada biraz sorun çıkıyor. Ayrıca öğreten kişinin karakterine kişiliğine uygun değilse öğretmenlik, bunun için sabrı ve tahammülü yoksa insanların, o zaman öğretmenlik olmuyor. Benim tespitim bu yöndedir (Görüşme No. 5).

Her icracı öğretmen olamaz. Bildiğin bilgiyi karşı tarafa aktarmak başka bir şey, karşıdakinin bu yeteneği ve algılası doğrultusunda hareket etmek başka bir durum. Pedagojik formasyon şart (Görüşme No. 4).

Önceki sualle bağlantı kurarak ifade edeyim; Her sazende usta bir taksimkâr olamayabilir. Usta bir sazende de iyi bir öğretmen olmayabilir. Bunun örnekleri çoktur. Ama, bir aralık İTÜ TM konservatuvarında öğretmen olarak davet aldığımda yeni başlayan talebelerle karşılaştığını anlatan Necdet Yaşar Üstattan duyduğumu naklediyim. Demişti ki;

Ben sıfırdan değil, temel eğitim almış tanburiye ince detayları göstermek isterdim (Görüşme No. 1).

Ülkemizde müzik eğitimini tamamlamış olan icracıların temel olarak öğrendiklerini uygulamak ve bu uygulama sayesinde meslek sahibi olmak gibi birtakım idealleri bulunmaktadır. Böyle baktığımızda çalışıp ideallerindeki sanat anlayışını sergileyerek para kazanacak çok az kurum bulunmaktadır. Bunların başında devlet koroları, topluluklar, trt ve üniversiteler gelmektedir. Üniversitelerde akademisyen olmak çoğu üniversite mezununa zor gelmektedir. Üniversitelerin belirlemiş olduğu kriterler her geçen gün değişmekte ve zorlaşmaktadır. Bunun yanında eğitim hayatını yeteneği ve yeteneği üzerine inşa etmiş olduğu çalışma disiplini üzerine inşa eden müzik insanı, akademinin kriterlerini yerine getirmekte zorlanır. Özellikle Türk müziği eğitiminde öğretmen kendisi de usta çırak eğitimi ile öğrendiği bir icra sırasında yaptığı şeyi nasıl yaptığını bilmediği için öğrenciye aktarma konusunda da sorunlar yaşar. Yani Türk müziğinin temelini oluşturan uygulayıcılar (ses ve saz) birtakım sebeplerden dolayı örgün eğitim kurumlarından uzak kalmıştır. Bu da alan dışı akademisyenlerin üniversitelerde görev almasını ve çoğalmasına sebep olmuştur. Devlet koroları, Topluluklar ve TRT dinleyici kaygısı olmayan, sadece Türk müziğinin klasik olarak icra edildiği kurum-

lardır. Ancak bu kurumların sayısı azdır ve bünyesine çok uzun aralıklarla yeni ses ve saz sanatçıları almaktadır.

3.15 Türk Müziği Keman İcracısı Olarak Meslek Edinme Konusunda Sorun Yaşadınız Mı?

Melek edinme ile ilgili bir sorun yaşamadım. Fakat Türk müziği icracısı olmak için sorun yaşadım. Gerçekten Türk müziği çalmak için uzunca bir müddet bu işe emek vermek gerektiğini düşünüyorum. Emek veriyorum, verdim, vereceğim. Gerçekten Türk müziği çalınan gruplar, kurumlarda Türk müziği icracılığı kimliği ile çalışmak bence çok önemli ve saygı değer. Büyük emek isteyen bir saha olduğunu söyleyebilirim. Zorlanmadım. Akışında devam etti her şey. Bu meyanda bir sürü başka müziklerde çaldık. Fakat Türk müziği çalmaktan çok keyif alıyorum. Bunu daha da güzelleştirmek için uğraşıyorum. Türk müziği icracılığı konusunda her gün biraz daha üzerine koyabiliriz diye düşünüyorum (Görüşme No. 5)

Meslek edinme konusunda sıkıntı yaşamadım mezun olduktan sonra Antep'e geldim Burada hocaya ihtiyaçları vardı beni bırakmadılar ve burada kaldım İstanbul'da iş olarak daha çok alternatiflerimiz vardı. Öğrenmeyi istiyorsan İstanbul'da daha çok iş alternatifi vardı (Görüşme No. 2).

Türk müziği keman icracısı olarak meslek edinmede sorun yaşadım. Çünkü her zaman konservatuvardan ya da bir müzik okulundan mezun olup iyi de çalıp bir yerde iş bulma ya da bir yere adapte olma, hayatınızı garanti altına alma gibi şeyler sizin için biraz havada kalıyor. Derli toplu müzik yapabilecek yerlerin sayısı çok fazla değil hem de sizin müziğinizi geliştirebileceğiniz şekliyle bir yere adapte olmanız kolay değil. Bu yüzden de zaten bir müzisyene kalan en fazla yer piyasada çalmak oluyordu. Eşlikler oluyordu, konserler oluyordu. Bu konuda işin açıkçası Cumhurbaşkanlığı Klasik Türk müziği korosunda girene kadar tabii ki zorluklar oldu. Kadro aldıktan sonra müziği daha özgürce yapabilecek ortamımız doğdu (Görüşme No. 3).

Meslek edinme konusunda sorun yaşamadım ancak buradan söylemek isterim ki kemana yeni başlayacak olan arkadaşlar sadece Türk müziği ile başlamasınlar dünya müziklerini tanınsınlar Kendilerini Türk müziği keman icracısı olarak değil dünya müziği keman icracısı olarak yetiştirmelerinin faydalı olacağını düşünüyorum bunun faydalarını mesleki anlamda görecektir (Görüşme No. 4).

Keman bilindiği üzere Türk müziğinde rebabın terk edilmesinden sonra kullanılmaya başlanmıştır. Keman Avrupa'da gelişim sürecini tamamlayarak teknik anlamda üst seviyelere ulaşmıştır. Birçok müzik türünde de kullanılıyor olmasının yegâne sebebi de budur. Ancak sahip olduğu tını

teknik olarak önde olması ve bunun gibi bilinen ve bilinmeyen sebeplerden dolayı zaman zaman Türk müziğinde kullanılmamış hatta ötelenmiştir.

3.16 Klasik Türk Müziği Enstrümanları ile Keman Arasında Bir Ayrımcılık Hissettiniz Mi?

Evet hissettim. Keman enstrümanına, bence icracılarının tarzlarından dolayı bir önyargı oluşmuş bir durum var. Türk müziği enstrümanları tanbur, kanun, klasik kemençe, daire, ud gibi bu enstrümanların yanında kemanın genel olarak tiz bir karakteri olduğu için ve bizim keman icracılarının birazcık daha önde olmak gibi bir arzusu, tarzı olduğundan dolayı, diğer enstrümanların bir tık önüne geçilmesi Türk müziği icrasının soft, oda müziği tadında olan kısmında birazcık çirkin duyuluyor. Bundan sakınarak o müziğin içerisinde bir neyzen gibi bir klasik kemençe sanatçısı gibi o müziğin içerisine monte olarak, tamamen üstte kalmayarak, devamlı takip ve eşlik mantalitesi ile eğer ki bu işi icra edersek o zaman bu ayrımcılık ortadan kalkar diye düşünüyorum. Keman enstrümanının değil de keman icracısının seçimi ile ilgili bir durum çıkıyor aslında. Türk müziği enstrümanları ile keman icracısı arasındaki ayrımcılık gibi birşey çıkıyor. Burada da bu şekilde bir icra mantalitesiyle hareket edersek böyle bir sorun ortaya çıkmaz diye düşünüyorum (Görüşme No. 5).

Evet. Zaman zaman böyle saplantılara girenlere rastlıyorum ama, eskisi kadar yaygın değil artık (Görüşme No. 1).

Kendi adıma hissetmedim. Ancak bazı devlet korolarında bir dönem yasaklanan enstrümanlar arasında kemanda vardı. Ancak keman günümüzde bu gereksiz yasaklardan kurtulmuştur (Görüşme No. 4).

3.17 Ülkemizde Türk Müziği Keman Eğitimine Yeterli Derecede Önem Veriliyor Mu?

Daha önce de söylediğim gibi konservatuvarlarda, güzel sanatlar lisesinde ve dışarıda Türk müziği keman eğitimi konservatuvarlarda yetersiz çünkü keman öğretmeni az veya yetişmiyor. Türk müziği keman icra eden insanlar akademik kariyer yapamıyorlar. İngilizce meselesi, yüksek lisans, doktora meselesi gibi bu durumları halletmek güç olabiliyor. Veya öğretmekle ilgili sorun olabiliyor. Bu yüzden maalesef ki Türk müziği keman öğretmeni sorunu var. Azlık ve yetersizlik var diyebilirim. Dışarıda Türk müziği keman dersleri çok vahim bir durumda. Çünkü üç dörtlük bir Samanyolu şarkısını çaldırıp veya Fikrimin ince gülü şarkısını çaldırıp Türk müziği kemana öğretiyoruz gibi bir durum var. Maalesef bu şarkıların Türk müziği keman öğretmekle hiçbir alakası yok. Türk müziği keman eğitimi konusunda maalesef ki sınırsızlık var. İnşallah zaman içerisinde bizler hep beraber bu işi halledebiliriz (Görüşme No. 5).

Bu soruya ne kadar cevap versek az olur Türk müziğine ne kadar önem veriliyor. Aslında büyük soru bu, devamında Türk müziği keman eğitimine ne kadar önem veriliyor diye sıralayabiliriz. Yeterli olduğunu düşünüyorum (Görüşme No. 4).

Keman eğitimi değil Türk müziğine olan talep ve ilgi gitgide azalmaya başlıyor. Değişik müzik türleri daha baskın olmaya başlıyor. Kemanda tabi bundan nasibini alıyor. İşin açıkçası ben çok yeterli olduğunu düşünüyorum (Görüşme No. 3).

Eski öğrenci ve günümüz icracılarının dile getirdiği bu problem uzun yıllardır sürmekte ve henüz bir çözüm bulunmamaktadır. Bu sorunlar Türk müziği keman icracılığının sorunları gibi gözükse de Türk müziği eğitiminin her alanında karşımıza çıkmaktadır. Nota, sesli kaynak, akort, transpoze, icra, yorum, etüt, metot, süsleme, duate gibi birçok konunun kendisi ve eğitimi henüz bir temele dayanmamaktadır. Bu sebeple birbirinden çok farklı icra türleri ne yazık ki Türk müziğinde kirlilik yaratmaktadır.

3.18 Türk Müziği Keman İcracılığının Geleceği Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

Bu konuda siz veya sizin gibi ciddi araştırmalar yapan akademisyenler ile ileride çok daha iyi ile neticelere ulaşılabileceğini düşünüyorum. Kendini yetiştirmek isteyen birçok kişi var ancak burada çok kısa bir yaklaşım var sosyal medyanın aslında iyi bir tarafı var. Bu nedir çok çabuk veriler elde edilebiliyor. Benim bir sene, iki sene beklediğim Haydar Tatlıyay'ın peşine düştüm. Birkaç taksim şu an saniyeler içerisinde youtube sosyal platformdan ulaşılabilir. Ancak kimse dinlemiyor icracı yetişiyor ancak klasik Türk müziği anlamında ne kadar özümseiyor o tartışılır ciddi bir dejenerasyon olduğu herkes tarafından biliniyor. Teknik olarak çok iyi çalan ve çok iyi notalar kemancılar yetişiyor fakat eksik olan bir şeyler var. Birtakım müzisyenlerin yapmış olduğu icralarda belirli bir tavrın dışına çıkmadıkları görülmekte. Bu da piyasa müziği, yapılan şeyleri taklit edilerek yetişmeye çalışan Teknik olarak iyi ancak özümsemiş yapay üretemeyen bir icra şekli var. Bu konuda nasıl bir yol izlenerek bu sistem oturtulabilir bilemiyorum (Görüşme No. 2).

Eğer ki bu konunun üzerine konservatuvarlarda düşülürse ve bu konu ile ilgili gerçek duruşu olan öğretmenler bu konunun başında olurlarsa, geleceği tabii ki var çünkü yetenekli insanlar var. Yetenekli insanların yanında bunun bir edebi var. Bu edebe sahip olan insanların olması gerekiyor. Yani öğretmenlerin yetenekli öğrencilere bu işin edebini de bir şekilde öğretmeleri gerekiyor ama duruş olarak öğretmenleri gerekiyor. Söyleyerek veya anlatarak ziyade. Umarım bununla ilgili çalışmalar bu düşünce ile yapılabilir. Çok fazla yetenekli insanlar, gençler var. Bu gençleri gerçekten

buraya yönlendirebiliriz. Fakat onların buna isteği olması gerekiyor. Doğal olarak onların bu işi yapmaktan keyif alır vaziyette olması gerekiyor. Zaten bu olduktan sonra her şey yoluna girer diye düşünüyorum (Görüşme No. 5).

Böyle giderse gerçek değerini bulması mümkün görünmüyor. Çok üzgünüm. Türk Müziği Konservatuvarı mezunu öğretmenlik yapan kardeşlerimiz bile okullarda; melodika, gitar, org, ukulele gibi başka kültürün müzik aletlerini öğretmek zorunda bırakan bir sistemle karşı karşıyayız. Büyük azimle emek verip bu mücadelemize destek sağlayanlar maalesef yeterli çoğunluğa ulaşamadık. Evrensellik, çağdaşlık, modernlik gibi kavramlar; müzik kültürümüze zarar vermiştir (Görüşme No. 5).

SONUÇ

Türk müziği keman icracılığı hakkında müziğimizin önde gelen icracılarına sorulan yöneltiştir. Bu sorular Türk müziği keman icracılığının dünden bugüne eğitim öğretimi, mesleki zorlukları ve keman icracılığımızın geleceği hakkındadır. Birbirinden farklı görüşler ortaya çıkmış olsa da ortak birtakım fikirler ortaya çıkmıştır. Eğitim öğretim çatısı altında sorulan sorularda etüt, metot, süsleme, transpoze ve taksim gibi konularda birbirinden farklı eğitim yöntemlerinin olduğu, bunun sonucunda ise öğrenme zorluğu çekildiği, çoğu konunun muğlak bir halde kaldığı görüşmeler sonucunda ortak bir şekilde dile getirilmiştir. Çözümleri konusunda, icracıların öğretmenleri olmalarına rağmen, tek başlarına kalarak çözüm yolları aradığı belirtilmiştir. Genel olarak süsleme ve taksim konularının bol bol dinleyerek, öğrenildiği bildirilmiştir. Usta çırak metodunun en önemli unsuru olan dinleme, sürekli olarak ön plana çıkartılmıştır. Görüşme yapılan bütün icracıların örgün eğitim kurumlarından mezun olmuş olmalarına rağmen etüt ve metot sıkıntısı çektiği görülmüştür. Transpoze meselesinde de icracının tam olarak bilgilendirilmeden, öğrenme süreci içerisinde kendiliğinde öğrenmeye bırakılan bir mesele olduğu görülmektedir. Nasıl yaptığını bilmeden öğrenen kişinin öğretmen olarak öğrenciyi bilgi aktarması mümkün değildir. Bu durum daha sonra öğrencinin kendi kendine çözmesi gereken bir konu haline gelmektedir. Her öğrencinin kendi başına bir takım öğrenme yöntemi bulmaya çalışması ve öğrenmesi, öğretmenlerin metot ve etüt çalışmaları konusunda yeni çalışmalar yapmamlarına sebep olmuştur. Öğrenci nasıl olsa dinleyerek öğreniyor düşüncesi yaygın bir hale gelmiş eğitim yöntemleri geliştirilmemiştir. Türk müziği keman icracılığı konusunda belirlenecek birtakım başlıklar için genel bir eğitim öğretim metodu oluşturulmalıdır. Görüşmeler sırasında icracıların günümüz ve kendi öğrencilik yılları arasında yazılı ve sesli kaynak konusunda farklılık olduğu dile getirilmiştir. Günümüzde nota ve sesli kaynakların kolayca ulaşılabilirdiği ortak görüş olarak bildirilmiştir. Yazılı ve sesli kay-

naklara eskiye nazaran daha kolay ulaşıyor olması tabii ki çok olumlu bir meseledir. Ancak sesli kaynaklar konusunda klasik Türk müziği anlayışına uymayan birtakım örnekler karşımıza çıkmaktadır. Bu örnekler öğrenciler tarafında örneklendiği, uygulandığı zaman klasik Türk müziği icrasına uymayan örnekler çoğalmaktadır. Örgün eğitim kurumlarının Türk müziğinin önde gelen icracılarının bir arada toplandığı bir müzik dinleme platformu oluşturması gerekmektedir. Öğrencilerin doğru kaynaklara ulaşması çok önemlidir. Yazılı kaynaklarda da hemen hemen aynı sorun yaşanmaktadır. Nota yazma meselesi müziğimizde hala ciddiye alınmamaktadır. Dinlenen bir eserin dikte edilmesi kolay bir mesele değildir. Bazı sesli kaynaklarda tam olarak duyulmayan ya da duyulamayan bölümler, eseri notaya alan kişi tarafından tamamlanmıştır. Bunun yanında eserin usulüne uygun bir şekilde mertebelere bölmeden yazıldığı notalar, zaman zaman karşımıza çıkmaktadır. Buna ilave olarak her eserin tek bir nota ile bütün enstrümanlar tarafından icra ediliyor olması günümüz şartları için ne yazık ki çağ dışı bir yaklaşımdır. Her enstrümanın kendi tekniğine ait duate ve bu duatelere bağlı yay, nefes ve mızrap kullanımı bulunmaktadır. Bunların göz önünde bulundurulması, her enstrüman için ortak edisyonların oluşturulması gerekmektedir. Öğrenci istediği yazılı kaynağa, özel olarak yazılmış edisyonlardan ulaşmalıdır. Yapılan görüşmelerde her icracının öğretmen olmayacağı ortak görüş olarak belirtilmiştir. Bunu birçok sebebi bulunmaktadır. Kişinin öğretmeye olan hevesi, bu hevese rağmen aktarım sorunu gibi konular icracıların öğretmen olmaları ya da olmamaları gibi durumların sebeplerinden bir kaçıdır. Her icracı öğretmen olamaz ancak her icracının elimize ulaşan icraları öğrenciler için birer eğitim materyalidir. Bu materyallerin ayrıntılı incelenmesi, bütün örtük bilgilerin açık bilgi haline getirilmesi gerekmektedir. Türk müziği keman icracılığının bir diğer önemli meselesi meslek edinme konusudur. Belirli bir seviyeye gelmiş olan enstrüman icracılarının para kazanmak gibi kaygıları bulunmamaktadır. Buradaki asıl mesele öğrenmiş olduğu klasik Türk müziği icrasının sergilenebileceği uygun ortamların varlığıdır. Günümüzde klasik Türk müziğinin icra edildiği kurum sayısı çok azdır. Bu sebeple iyi yetişmiş icracıların Türk müziğini sergilemeleri mümkün olmamaktadır. Görüşme sonrasında Türk müziği keman icracılığının geleceği konusunda olumlu olmayan görüşler bildirilmiştir. Bununla birlikte Türk müziği icracılığı, eğitim öğretim ve bu mesleğin sürdürülmesi açısından gittikçe olumsuz bir yöne doğru gidildiği vurgulanmıştır. Klasik Türk müziği icracılarının ortak sorunlarının belirlenip çözüm yollarının aranması gerekmektedir. Etüt, metot çalışmalarının artırılması, transpoze, süsleme gibi konular ile ilgili özel çalışmalar yapılmalıdır. Bu durum Türk müziği keman icracılığının sürdürülebilirliği açısından çok önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2003). *Avrupalı Gezginler Gözüyle Osmanlılarda Musiki*. Pan Yayıncılık.
- Başdan, F. (2008). *Keman Eğitimi ve Viyola Eğitimi Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıkların Karşılaştırmalı Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gazimihal, M. R. (1958). *Asya ve Anadolu Kaynaklarında İkliğ*. Ankara: Ses ve Tel Yayınları.
- Karakaya, F. (2007). *Rebab*. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. C. 34, İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi.
- Özcan, A. T. (2008). *İkliğ-Rebap-Kemençe-Keman: Yaylı Çalgı Evrimi ve Müzik*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özalp, N. (2000). *Türk Musikisi Tarihi (Cilt I)*. MEB Yayınevi.
- Uslu, R. (2009). *Kemani Hızır Ağa, Türk Müziğinde Batılılaşmanın Başlangıcı mı?* 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi) Bildiriler Kitabı, Müzik Kültürü ve Eğitimi, Cilt II, S.827-832. Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- http://www.musikidergisi.com/haber4717asya%E2%80%99dan_avrupa%E2%80%99ya_yayli_calgilar..._gozde_colakoglu_sari.html
- Mithat Arısoy, İstanbul, Görüşme tarihi: 28.04.2024
- Emin Beyazççek, İstanbul, Görüşme tarihi: 23.04.2024
- Şükrü Özoguz, İstanbul, Görüşme tarihi: 20.04.2024
- Özgür Koban, İstanbul, Görüşme tarihi: 22.04.2024
- Alper Asutay, İstanbul, Görüşme tarihi: 22.04.2024