

GÜZEL SANATLAR

ALANINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR - II

Editör :
PROF. DR. MEHMET GÖNÜL

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Editör / Editor • Prof. Dr. Mehmet Gönül
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Karaf Ajans

Birinci Basım / First Edition • © HAZİRAN 2020
ISBN • 978-625-7884-68-6

© copyright

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

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.
Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Güzel Sanatlar Alanında Akademik Çalışmalar - II

Editör

Prof. Dr. Mehmet Gönül

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

RUS ROMANLARINDA ORYANTALİZM ETKİSİ Tülün MALKOÇ.....	1
--	---

Bölüm 2

GERİLİM, SERTLİK VE AŞIRILIK KAVRAMLARININ FEMİNİST ALGI METAFORİK ANLATIMINDA İLİŞKİSEL ÇÖZÜMLEMELERİ Tuba GÜLTEKİN , Aşkın BAHADIR.....	19
---	----

Bölüm 3

MÜZİK TEORİSİNİN MEZOPOTAMYA'DAKİ KÖKLERİ KADİM SÜMER MEDENİYETİNDEN GÜNÜMÜZ TÜRKİYE'SİNE Ozan BALDAN	33
---	----

Bölüm 4

ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÇALGI EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN ÇALGI ÇALIŞMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER Beyza TOKATLI, Önder MUSTUL.....	57
--	----

Bölüm 5

DOĞANIN GEOMETRİSİ “FRAKTALLAR” VE SANAT Özgür CENGİZ, Deniz ULUIŞIK,	83
--	----

Bölüm 6

TÜRKİYE'DE KEMAN ALANINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ (2000-2019) Armağan ERCAN, Hakan BAĞCI, Ümit Kubilay CAN.....	101
--	-----

Bölüm 7

GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KURAMSAL YAPI VE UYGULANABİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ Hatice Nilüfer SÜZEN.....	131
---	-----

Bölüm 8

CEVRÎ'NİN BESTELENMİŞ ŞİİRLERİNDE USUL-ARUZ VEZNİ MÜNASEBETİ Mehmet Nuri PARMAKSIZ	195
--	-----

Bölüm 9

ADİYAMAN İLİ TRT REPERTUVARINDA YER ALAN TÜRKÜLERİN KONU, YAPI VE MAKAMSAL ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN TASNİFİ Selin OYAN, Emirhan GÜLER	211
--	-----

Bölüm 10

ARMONİDE AKORA YABANCI SESLERİN KULLANIMININ J. S. BACH'IN KORALLERİ VE ÖRNEK BİR UYGULAMA ÜZERİNDE İNCELENMESİ Yaşar ÖZELMA	239
---	-----

Bölüm 11

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA VİYOLA DERSLERİNİ YÜRÜTMEK DURUMUNDA OLAN KEMAN ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ Büşra KIRKICI, Önder MUSTUL	257
--	-----



Bölüm 1

RUS ROMANLARINDA ORYANTALİZM ETKİSİ

Tülün MALKOÇ¹

1 Doç.Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, tmalkoc@marmara.edu.tr

1.GİRİŞ

Geleneksel Rus müzik geleneğinin iki kaynağı vardır: Kilise müziği ve halk müziği (Harlow, 2002: 236). Kilise müziği Bizans'tan alınmış ve zamanla kendine özgü bir biçim kazanmıştır. 16. yüzyıla kadar tek sesli olan kilise müziği, bu dönemden itibaren, Ukrayna kilisesinden başlayarak polifonik nitelik kazanır ve Batı müziğine yaklaşmaya başlar (Vernadsky, 2009: 187). Yine de 19. yüzyıla kadar bu yerli müzik geleneğinin Rusya'da üzerinde önemle durulabilecek nitelikte bir sanat müziği yarattığı söylenemez. Geleneksel Rus müzik kültüründe enstrümantal müzik kesin olarak yasaktır (Vernadsky, 2009: 77).

Rus üst tabakasının enstrümantal müzikle tanışması 1660'ları bulur ve şeytani olarak nitelediği enstrümanlara karşı şehirde bir cadı avına girişen kilise yüzünden bu tür müzik 17. yüzyılda bile saray dışına çıkamamıştır (Hughes, 2006a: 654). Benzer gerekçelerle din dışı nitelikteki halk müziği de paganizmle mücadele çerçevesinde, kilise tarafından hedef tahtasına oturtulmuş, şehir kültürünün dışında bırakılmıştır.

17. yüzyıl kilisenin millî kültür üzerindeki etkisinin azaldığı ve Batı etkisinin artmaya başladığı bir dönemdir. Bu yüzyılın ikinci yarısında Moskova'nın üst tabakasının ilk kez tanıştığı seküler enstrümantal müzik, daha çok saraydaki tiyatro temsillerinde kullanılıyor ve Avrupa'dan getirilen yabancı müzisyenler tarafından icra ediliyordu. Aleksey zamanında sarayda tiyatroyla beraber Batılı enstrümanların girişi de hızlanır, geleneksel vokal müzik ön plana çıkar. Buna karşın Aleksey bile müzikte enstrüman kullanılmasına izin vermek konusunda uzun müddet tereddüt etmiş, ancak tiyatronun başka türlü mümkün olmadığı söylenerek ikna edilmiştir (Hughes, 2006a: 654).

Taruşkin'e (1996) göre "En az 1830'lara kadar, Rusya'da sanat müziğinin ulusal olmadığı ama sadece halk şarkılarından oluştuğu düşüncesi hakimdi. Amerikan müzikbilimci Richard Taruşkin'e göre, "Sadece Rusya ile sınırlı olmamak üzere, zamanın 'aydın' aristokrasileri için ulusal müzik tarzı sadece eğitimsiz veya köylü kişilere ait müzik tarzı anlamına geliyordu.". Yani sanat müziğinin ulusaldan ziyade evrensel olduğunu düşünüyorlardı (akt. Umetsu, 2013: 59).

Çar I. Pyotr'un sanata verdiği önem sayesinde halk müziği ezgilerinden yararlanan ve günümüz Klasik müziğine büyük katkılar yapan Glinka, Musorgskiy, Borodin, Rimskiy- Korsakov, Çaykovsky, Rahmaninov, Skryabin, Stravinsky gibi bestecilerin doğmasına yol açtı. Rus kilisesinin kilisede müzik çalgılarını kullanma yasağı" folklorik müziğe de bir ölçüde yansımıştır. Halk arasında özellikle çalgılar ya çobanlar tarafından ya da bazı törensel danslara ve az sayıda şarkıya eşlik etmek için kullanılmıştır. Buna karşılık halk şarkıları, Rus insanına hayatının her döneminde eşlik etmiştir.

17 ve 18. yüzyılda Rusya'ya gelen bazı gezginler Rusların şarkı söylemeye olan düşkünlüğünü anılarında hayranlıkla belirtmişlerdir (Koçkar, 2016: 2).

Her alanda olduğu gibi müzikte de dönüm noktası Petro reformlarıdır. Petro'ya kadar Çarlar gerek Batılı gerek folk, her tür seküler müziğin karşısında durmuşlardır (Harlow, 2002: 242). İzin verilen de sadece yabancı müzisyenlerdir. Bu dönemde porteli notasyon ve çok sesli bestelerin daha çok kullanılması gibi kimi yenilikler de benimsenir. Aslında enstrümental müziğin girişi bile başlı başına büyük bir yeniliktir zira bu döneme kadar şehirli üst tabakalarda, sarayda ve kilisede enstrümental bir Rus müziği olmadığı gibi, çalgılarla müzik icra etmek yasaktır. Petro, Avrupalı müzisyenler getirterek sarayda orkestra kurmakla kalmaz, şehirde balolar düzenleyerek bu müziği şehirli üst tabakalara da yayar. Petro'dan sonra Rusya'nın müzik hayatına tamamen Batıdan getirtilen yabancı müzisyenler hâkim olur. On sekizinci yüzyılda kilisenin vokal müziği bile İtalyan etkisine girer (Vernadsky, 2009: 238).

2. PROBLEM

Bu araştırmada “Rus Romansları üzerinde Oryantalizm akımının etkilerinin nasıl olduğu” konusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2.1. Amaç

Çalışmanın problem cümlesi temelinde Oryantalizm ve Romans kavramları açıklanmış, Rus Romansları ve Oryantalizmine ilişkin çözümlemeler, Rus Müziğinin Oryantalizm akımından etkilenmesine ilişkin sebeplerin neler olduğu, dönemde yaşanan savaşların oryantalizm akımına etkisinin nasıl olduğu, Glinka'nın Oryantalizm üzerindeki etkisi incelenmiş ve Oryantalizm akımı etkisinde eserlerin özelliklerinin neler olduğunun amacıyla da örnek eser analizlerine yer verilmiştir.

2.2. Yöntem

Araştırma, var olan bir durumun ortaya konulması amacını taşıdığından özellikle tarama modeli özelliği taşımaktadır. Konunun çözümlenmesi için tarihsel yöntem ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma, büyük oranda tarihsel yönetime ile alınmıştır. Tarihsel yöntem, geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olaylar ile ilgili gerçeği bulmak, bilgi üretmek için tenkidi bir gözle incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Verilerin toplanmasında, genellikle dokümanlar, kalıntı ve belgeler üzerinde çalışılmaktadır (Kaptan, 1998).

Oryantalizm akımı etkisinde eserlerin özelliklerinin incelenmesi amacıyla ise içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi

bir grup resim, yazı, şiir, test maddesi, tarihi eser ve bu gibi materyallerin belli bir özelliğe göre sınıflandırılması ve toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılır (Başol, 2008: 112; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

3. ORYANTALİZM'E GENEL BAKIŞ

Oryantalizm'e ait araştırmaları incelediğiniz zaman; farklı kültürlerin ve bilimsel alanların içiçe girmesinin etkileşimini görebiliriz. Batı ve Doğu medeniyetlerinin farklı yaklaşımları, aralarındaki tartışmalar, çekişmeler uzun süren ve hala sürmekte olan fikir bütünlükleri ve farklılıkları. Tarih, sosyoloji, felsefe, estetik, ekonomik, siyaset vb. bilim dallarında yapılan araştırmaları incelediğinizde; Batı ile Doğu'nun birbirleri ile anlaşmazlık içindeki görüşlerinin, bazen benzer, bazen de farklı yorumlarla ifade edilmiş ayrılığını ve bütünlüğünü görebiliriz. Oryantalizm kavramı Batı tarafından Doğu'ya ait birçok farklı kültürlerin kendi kültürlerine aktarılması ile ifade edilmiş, din ise başka bir kültürel özellik olarak yine etkinliğini sürdürmüş. İspanya'da Kortoba, Toledo, Granada, Sevilla kentleri birçok Doğu-batı kültürlerinin araştırıldığı kültür merkezler olmuştur. Günümüzde bu şehirlerde ve Doğu-Batı sentezinden etkilenen kültürlerde bunların izlerini görmekteyiz. Doğu kültürünün Batı'yı bilim alanında etkilemesi Tıp, Matematik, Astronomi alanında yapılan çalışmalar Batı'nın dikkatini çekmiştir. Bu konuda Said bir nevi Doğu'yu Avrupa gözü ile resmedilme olarak ifade etmektedir. Doğunun gizemli hayatı, yaşam tarzı.

Said'e (1998) göre; "Oryantalizm kültür, bilim ve kurumlar tarafından sessizce meydana çıkarılmış basit bir tema yahut politik bir alan değildir. Doğu üzerine yazılmış eserlerin yaygın bir koleksiyonu da değildir. Batı'nın Doğu dünyasını ezmeye yönelik hain bir emperyalist komplosu da sayılmaz. Oryantalizm estetik, bilimsel, ekonomik, sosyolojik, tarihe ait ve filolojik metinler aracılığıyla "aktarılmaya" çalışılan bir cins jeo-ekonomik görüşler bütünüdür. Oryantalizm coğrafi bir ayırım değil bir seri "çıkarlar" toplamıdır... Bu sistem açıkça ayrı bir dünyanın yönlendirilmesi, kullanılması, hatta eritilmesi için gösterilen gayretlerin tamamını kapsar. Oryantalizm bilhassa politik iktidarla ilişkili gibi görünmeyen fakat çeşitli iktidarların kuvvet farklarından doğan ve varlığını böylece sürdüren dengesiz bir alışveriş düzenidir. Bu alışveriş bir ölçüye kadar sömürge ve imparatorluk idarelerinde olduğu gibi siyasal iktidarla; linguistik, mukayeseli anatomi veya modern politik ilimlerden geçerli ilimler alanında entelektüel iktidarla; din, kurumlar, kıymet hükümleri, ulusal zevk ve edebiyat alanında kültürel iktidarla; "Biz" ve "onlar" esasına dayanan fikirlere halkası içinde ahlaki iktidarla sürer gider. Sonuçta Oryantalizm konusunda ileri sürdüğüm tez, onun kültür, politika ve moda modern aydın düşünceler çerçevesinde çok geniş bir alana yayıldığı fakat "bizim"

dünyamızla gerçek “Doğu” arasında çok az ilişkili olduğu noktasında toplanmaktadır” (akt. Köse ve Küçük, 2015: 110-111).

Timur (2003), akademik anlamda “oryantalizm” sözcüğünün İngiltere’de, Oxford English Dictionary’ye göre ilk kez Lord Byron tarafından 1811 tarihinde kullanıldığını savunuyor. İngilizlerin bu tarihte bir disiplin olarak oryantallizmi “Doğulu dillerin bilgisi” şeklinde anladıklarını ortaya koyuyor. Ancak Timur, terimin ikinci bir anlamı olan “Doğulu milletlerin nitelikleri, düşünce ve ifade tarzları, adetleri” biçimindeki kullanımının ise daha eskilere dayandığını ve terimin bu anlamıyla ilk kez 1769’da kullanıldığını belirtiyor; “Fransa’da “Le Robert” tarih sözlüğüne göre, oryantallist sözcüğü oryantallizmden daha önce (1799’da isim, 1803’te de sıfat olarak) telaffuz edilmiş; 1826’da ise oryantallizm kelimesi ortaya çıkmıştır. Sözlük bu tarihte oryantallizmin ‘Batılı halkların kökenlerinin, dillerinin ve bilimlerinin Doğu’dan geldiğini iddia edenlerin bilimi’ anlamında kullanıldığını kaydediyor. 1840’ta ise, bugünkü gibi ‘Doğu’ya özgü şeylerin bilimi’ anlamını kazandığı aynı sözlükte verilen bilgiler arasındadır (akt. Yazar, 2006: 3-4).

Oryantalizm, tarih, felsefe, din sanat, dil, edebiyat, ekonomi gibi alanlarda Asya ve Kuzey Afrika halklarının çağdaş durumunu öğrenen bilimsel disiplinler bütünüdür. Doğu bilimi genel olarak, Sinolojiya (Japonya,Çin), İndolojiya (Hindoloji), Türkolojiya (Türkoloji), Yegiptolojiya Eciptoloji (Mısır), İranistika (İran) gibi bölümlere ayrılır (Kuznetsov, 2000: 725).

Antropolog, sosyolog, tarihçi veya dil bilimciler, özel veya genel bir açıdan Şark’ı öğreten, yazıya döken, araştıran kimse Şarkiyatçıdır (oryantalist) ve yaptığı şey Şarkiyattır (oryantalizmdir). Oryantalizm, Batı’nın kendi değer yargılarına göre Doğu’yu kurgulaması ve hayali bir Doğu yaratılmasıdır. Oryantalizm, Batı’nın Doğu hakkında iyi veya kötü olsun yaptığı her türlü çalışmaya (gazete yazılarından akademik çalışmalara, filolojiden hikâye, roman gibi edebiyat dallarına kadar) verilen isimdir. Bu çalışmaları yapanlar da “oryantalist” olarak nitelenmektedirler (Said, 1991; Taşar, 2011: 156).

4. ROMANS NEDİR

Yazınsal ve müzikal alanda besteciyi kesin bir kalıp-biçime uymak zorunda bırakmayan, genellikle duygusal parçalara verilen ad olarak tanımlanmıştır (Yener, 1966: 145). 15. yüzyıldan itibaren, İspanya’daki Romance ve İtalya’daki Romanza çoğunlukla şiirsel öykü anlamına gelir; anlatı tarzındaki romans ise, neredeyse “villancico” kadar, İspanyolca konuşulan ülkelerde en popüler şarkı türüydü. Fransa ve Almanya’da bu terim ölçüsüzlüğü, duygusal veya hem düzyazı hem şiir türünde olabilen

romantik hikayeleri anlatır. 18. yüzyıldan bu yana romans adını alan vokal ve enstrümental düzenlemeler lirik ve Romantik özelliklerini göstermeyi sürdürmektedir (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 2002: 570-571).

Romans, şarkı türünde ve piyano için, genellikle kıtalar halinde yazılmış, duygusal parçalar. Adını İspanyol Edebiyatı'nın, sayısı belirsiz sekiz heceli dizelerden kurulu, baştan sona aynı uyağı (kafiye, ses uyumu) koruyan şiir türünden alır (Sözer, 1986: 654). Yukarıdaki tanımlamayla paralel bir başka tanımlama ise şu şekilde yapılmaktadır: “Her biri nakaratla bağlanan ve birkaç dörtlükten oluşan duygulu, dokunaklı şiir” (Ayparlar, 1996: 39).

Rus romanslarının gelişimini Rus şiiri etkilememiştir. Solist ve piyano için yazılan bu sanatsal şarkılar, bestecinin kişisel ve samimi duygularını serbest bir biçimde ifade edebilmesine olanak tanıyan bir eser formudur. Rus Beşlerinin bir üyesi, besteci ve müzikolog César Cui romansın başarısını büyük ölçüde sözler ve müziğin uyumlu olmasına ve bestelenen eserlerin sözlerin amacını ve ruh halini aktarabilmesine bağlar. Bu anlamda romans, Rus müzisyenlerin zaman zaman folklorik öğelerden de faydalanarak en etkileyici yapıtlarını işledikleri bir tuval görevi görür (Aktakka, 2012: 22).

18. ve 19. yüzyıllarda ortaya çıkan değişiklikler, bir şehir müziği türü olan romansların köy müzik geleneğine aktarılmasına sebep oldu. Romanslar, yazılı şiirleri kendi biçimlerinde taklit ediyor “iamb ve trochee” gibi iki heceli kısa ve uzun vezinler kullanılıyor ve dize sonlarındaki kafiye korunuyordu. Bu eserler, çoğu zaman tanınan veya anonim yazarlar tarafından yazılmış şiirlerin halk şarkılarına uyarlanmış hali oluyordu. 19. yüzyılda ihtiras temalı (çoğunlukla sadakatsizlik, ihanet, cinayet ve/veya intihar) sözlere sahip olan acı romanslar şehirlerde ve köylerde yaygın hale geldi. Bu eserler, geniş bir melodi yelpazesine sahipti ve Batı tonalitesine dayanıyordu. Romanslar, şehirlerde tek kişi tarafından ve armonik bir akor dizisi çalan enstrümanlar eşliğinde söylenirken köy toplumları bu şarkıları kendi yerel geleneklerine uygun olacak şekilde değiştirmiş, melodik yapı ile ritmi dönüştürerek bu şarkıları birden fazla kişiyle, çalgısız bir şekilde söylemişlerdir (Olson, 2004: 22).

5. RUS ROMANSLARI VE ORYANTALİZMİN ETKİSİ

Ruşçadaki Romans terimi, genellikle Fransızların *mélodie* veya Almanların *Lied* türü müziğine denk gelen müzik eserlerini anlatmak için kullanılır (Campbell, 1996). Rus romansı veya Rus çingene şarkısı, Rusya İmparatorluğu zamanında Alexander Alyabyev, Alexander Varlamov ve Alexander Gurilyov gibi sanatçıların katkılarıyla ortaya çıkan, Çingene müziği etkileri içeren ve şiirsel sözlere sahip bir tür duygusal müzik türüdür

(Stavrou, 1983:75). Ayrıca, 1820'lerin sonunda ve 1830'ların başında, (Glinka'nın besteci olarak ilk eserlerini verdiği zamanlar) poshlost Rus romansları üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahipti (Campbell, 1996: 59). Sovyetler Birliği'nin ilk zamanlarında ve 20. yüzyılın büyük bir kısmında bu müzik, devrim öncesinin "çürük ve burjuvai" anlayışının bir kalıntısını temsil ettiği düşüncesiyle fazla rağbet görmemiştir (MacFadyen, 2014: 13). 20. yüzyılın ilk dönemlerinde Rusya'da farklı romans çeşitleri ortaya çıktı. "Salon romansı" adı verilen elit, opera etkileri görülen İtalyan tarzı şarkılar ile alt sınıflara özgü ve karşılıklı sevgiyi, yasak aşkı, reddedilme acısını ve genellikle intiharı konu edinen "acı romans" adı verilen şarkılar, birbiriyle çelişki göstermişlerdir (Geldern, McReynolds ve Von Geldern, 1998: 22).

5.1. Savaşların Rus Oryantalizmine Etkisi; Kafkaslar, Türkler, Persler

Taruşkin'e (2010) göre Rus sanatçıların neden oryantalizme ilgi duymasının iki sebebi vardır: "İlk sebep, Rusya'nın 19. yüzyıl boyunca İslam dininin hâkim olduğu topraklara doğru emperyalist bir genişleme sürecine girmesi", önce Kafkaslar ardından Orta Asya'ya yayılmasıdır. Rus İmparatorluğunun genişlemesi, Britanya İmparatorluğunun aksine ve Osmanlı ile Habsburg imparatorluklarına benzer bir şekilde "çevredeki toprakları elde ederek büyüme süreci ile gerçekleşmiştir. İmparatorluk, çok büyük bir alana yayılmış ve sınırları içerisindeki farklı topluluklar, Batı Avrupa'daki imparatorluklara kıyasla çok daha fazla iç içe geçmişler ve birbirleriyle oldukça fazla evlilik gerçekleştirmişlerdir." İkinci olarak ise "Müziklerini yerleştirdikleri oryantalist kalıbın onları Batı Avrupa'daki sanatçılardan ayırarak daha kadim, daha yerleşik bir gelenek olan Avrupa müziği ile rekabet etmelerine olanak sağlamasıdır." (akt. Umetsu, 2013: 61-62).

Oryantalizmi etkileyen birçok araştırmayı incelediğimizde; birçok unsuru görebiliriz. Rus olmayan halklar, Kafkaslar, Türkler, Türk toplulukları çok büyük etken olan kültürel bir kombinasyondur. Rus bestecilerin eserleri incelendiğinde ne kadar etkilendikleri ve birçok eserlerinde romanslara yer verdiklerini görebiliriz. Çünkü romanslar oryantal nitelikte bestecilerin çok etkilendikleri bir unsurdur.

Rus romantizminin doruk noktası, bütün Puşkin ve Lermotov severlerin bileceği üzere, Kafkaslara yapılan seferler ile rastlaşır. Bu sebepten ötürü, saldırgan milliyetçiliği ile nispeten daha masumane ve 'sihirli' bir eser olan Ruslan'dan oldukça farklı olan Prens Igor, 19. yüzyılda oryantalizm hakkında yazılan Rus makalelerin alt metnini açıkça ortaya koymuş oldu: Rusya'nın doğuya askeri yollarla yayılmasının ırksal bir temelde meşrulaştırılması. Operada 'İnancımız, Rusya'mız, halkımız için Tanrı'ya güvenerek yola çıkıyoruz' der Igor II. Aleksandr vari bir şekilde,

o dönemin ruhuna ters düşerek. Nitekim, Borodin'in enfes 'müzikal resmi' V Sredney Azii (Orta Asya Bozkırlarında), tıpkı Mugorsky'nin orkestral marşı Kars'ın Alınması ve Çaykovski'nin kayıp Karadağlıların Türkiye'ye Savaş Açıldığı Haberini Alması eserleri gibi, Aleksandr'ın yayılmacı politikalarını yüceltmek için yazılmıştır. (Taruskin, 1992: 255).

Glinka, 1836 yılında ilk operası Çar için Bir Hayat ile başkentte büyük bir etki yarattı. Bu opera, 17. yüzyılın ilk zamanlarında yaşanan Karışıklık Dönemi'nde yapılan Leh-Rus savaşı sırasında geçen vatanperver bir macerayı anlatıyordu. Altı yıl sonra çıkardığı Ruslan ve Ludmilla eseri daha az başarı yakalamış olmasına rağmen çok daha etkiliydi. Yazar operasında, tıpkı librettoyu oluşturan Puşkin'in destansı masalı gibi, Rus halk müziği elementlerini oryantalist elementler ile bir araya getirmişti. Bu oryantalist elementler arasında Farsça bir nakarat ile Türk, Arap ve Kafkas dansları vardı (Schimmelpenninck van der Oye, 2010: 202).

Glinka'nın, Ruslan eserinin sonuna canlı tablo (tableaux vivant) ekleme konusundaki özgün fikri, farklı coğrafi konumları daha büyük, daha geniş bir emperyalist Rusya altında birleştirme arzusuna sahip olduğunu gösteriyor (Frolova-Walker, 2008: 112).

Rus romanslarında, oryantalizm etkisinin nedeni sayılabilecek birçok sosyolojik-kültürel etkileşimler görebiliriz. Rusya'nın kararsız jeopolitik ve sosyo-kültürel konumu, kendini kanıtladığı gibi Doğu ve Batı arasındaki arabuluculuk, çifte kimliğini şekillendirmiş ve kendi doğu şehrinin yaratılmasında önemli rol oynamıştır. 19. yüzyılda oluşan ilişkiler bu durumu etkilemiştir. Bu dönem Rusya sıklıkla doğu ve kuzeyde komşularıyla savaş halinde olmuştur. Bu savaşlar şunlardır:

1-Rus-Pers Savaşı (1804-1813, 1826-1828) 18. ve 19. yüzyıllarda Rus İmparatorluğu ve İran arasında gerçekleştirilen bir dizi anlaşmazlıktır

2-Rus-Türk Savaşı (1806-1812, 1828-1829) Osmanlı-Rus Savaşları, 16. yüzyıl - 20. yüzyıl arasında Osmanlı Devleti ile Rusya Çarlığı ve daha sonra bu devletin büyümesi ile bu devletin yerine geçen Rus İmparatorluğu arasında yapılmış savaşlardır. 16 tanedir. 11 tanesi Rus üstünlüğüyle sonuçlanmıştır

3-Kafkas Savaşı (1818-1864): Bu Kafkas Savaşı Kafkasların fethi olarak bilinir.

1820'lerden sonra, Rus ordusunun ilerlemesi Kafkaslarda birçok etnik grupların ilerleyerek bölünmelerini sağladı. Bu savaşların da kültürel olarak bu coğrafyada yaşayan Türk ya da Türk olmayan gruplarla etkileşimi olabileceği göz önünde bulundurmakta yarar vardır. Bunun ardından da önemli Rus yazarlar, müzisyenler ve sanatçılar 19.yy edebi eserlerinde sık sık Rus «Asyalılık» ya da «Doğusalılık» meselesini ortaya attılar.

Bunun klasik bir örneği Fedor Dostoevsky'nin şikayetinde bulunabilir: "Avrupa'da Tatarlarız, oysa Asya'da Avrupalılar". Bu belirsiz Rus kimliği algısı ünlü eleştirmen Vladimir Stasov'un ünlü makalesiyle Rus müziğinin dört ayırıcı özelliğinden biri olan "Doğu temasını"(vostochnyi element) içeriyordu (Stasov, 1952: 522-562).

6. GLINKA'NIN ORYANTALİZM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Glinka'nın çalışmalarında hem ulusalcılık hem de oryantalizm açığa çıkmıştır. 1830'da İtalya'ya gitmiş ve batıda kaldığı sırada Rus operasıyla ilgili bir şeyler yazmıştı ve Avrupa dönüşü Çar'ın Hayatı operasını bestelemiştir. İkinci operası Ruslan ve Lyudmila, Çar İçin Bir Hayattan daha az başarılıydı fakat Rus müziğinde oryantalizmin ilk örneği olarak kabul edilmiştir. Opera, Alexander Pushkin tarafından aynı unvanın 1820 şiiri ve karasal dünya (Ruslan, Lyudmila) ve doğaüstü dünya (Chernomor). 4. Eylemde, Chernomor'un büyümlü bahçeleri, oryantal dansların üçlüsü (Türk, Arap ve Kafkasya (Lezginka)). Bu masal operası Rus beşleri dediğimiz beş besteci (Mogucaya Kuchka) üzerinde etkili olmuştur. Özellikle, bu operanın modelinden sonra, beş besteciden biri olan Borodin, Prens İgor operasını yazmıştır. Eserin librettosunda Puşkin şiirinden yola çıkan Glinka, Şark masalının esrarengiz dünyasını tasvir ederek Rusya ile Şark'ı bir araya getirebildi. Operada yer alan "Acem korosu", Hazar misafirinin aryası vb. söylediklerimize örnek olmaktadır (Asafyev, 1968).

Glinka'ya göre ulusal bir karaktere sahip bir müzik bestelemek için "ulusal" bir konu seçilmesi gerekiyordu. Konu ve müzik bakımından Rusları anlatan eser bestelemek istiyordu. (Pougin, A., 1915: 58).

Rus müzik oryantalizmi, Mikhail Glinka'nın Ruslan ve Ludmilla eserindeki Rus "ulusal" müziğinde de açıkça görüldüğü gibi, öncelikle bir tema ve buna uygun enstrümanların bir araya getirildiği bir sistem oluşturmuştur. Ardından Petersburg'da yer alan "Balakirev Çemberi", Mili Balakirev'in İslamey: Solo Piyano için Oryantal Fantezisi (1869) gibi eserlerinin yolundan giderek, oryantalizmi, yeni "ulusal müzik" anlayışının önemli bir ayağı olarak belirlemişlerdir. Balakirev Çemberi'nin reklamcısı ve ideoloğu Vladimir Stasov, çok önemli bir araştırma olan Rus Sanatının Yirmi Beş Yılı (1882) adlı eserinde, müzikte oryantalizmin ön planda olmasının sebebi olarak Glinka- Dargomyzhsky-Balakirev hattının Rusya'nın ulusal müzik kimliğini oluşturma çabalarını göstermiştir. Ona göre bu besteciler, Rusya'nın Doğu'daki her şey için duyduğu genel merakı paylaşırlar: "Bu durum hiç şaşırtıcı değildir çünkü Doğu'daki birçok şey günlük Rus yaşamında yer bulmaya başlamış ve bu yaşama oldukça özel, münhasır bir hava katmıştır. Bu havayı, (çoğu eleştirmenin genellikle yaptığı gibi) Rus bestecilerin sahip olduğu garip bir heves veya merak olarak görmek, şaşılacak derecede büyük öngörüsüzlüktür" (Sergay, 2014: 22).

Glinka'nın arkadaşlarından biri olan César Cui'nin, *La Musique en Russie* kitabında eserle alakalı şu yorumlarda bulunduğu görülür: Çar için *Bir Hayat* eserindeki müzik Rus ve Leh ulusal duyguları ile yüklü. Operanın hiçbir noktasında Slav geleneği yerine Batı Avrupa müzik geleneğini andıran tek bir cümle bile duyulmuyor. Ancak Glinka, müziğinin Rus karakterini ortaya koymak için çok az sayıda halk şarkısıyla yetiniyor. O kadar yaratıcı bir bestekar ki yeni fikirler bulmak için kendinden öteye gitmesine gerek kalmıyor. Bestelediği melodiler, aynı o melodilerle sağladığı uyum gibi, güçlü bir Rus havası içeriyor” (s.63-64) H. Berlioz...16 Nisan 1845 yılında meslektaşı hakkında *Journal des Debats*'ta oldukça övgü dolu bir yazı yazdı... “M. De Glinka, konusu Puşkin'in bir şiirinden alınan ikinci operası *Ruslan ve Ludmilla*'yı görücüye çıkardı. Müthiş bir öze sahip olan bu yarı-oryantal eser, hem *Binbir Gece Masalları* hem de Hoffmann'dan olmak üzere çifte ilham almış gibi hissettiriyor. Bu eser, Çar için *Bir Hayat* adlı eserinden o kadar farklı ki kulağa başka bir besteci tarafından yazılmış gibi geliyor. Sanatçının yeteneği daha olgun ve daha güçlenmiş gibi görünüyor. *Ruslan*'ın ileriye doğru atılmış bir adım olduğu su götürmez bir gerçek ve eser, Glinka'nın müziksel gelişim sürecinde yeni bir dönemi işaret ediyor (Pougin, 1915: 82-83).

Glinka'nın, Çar için *Bir Hayat*'a kıyasla daha az başarı göstermiş olan ikinci operası *Ruslan ve Ludmilla*, Rus müziğinde oryantalizmin ilk örneği olarak görülür. Aleksandr Puşkin'in 1820 yılında yazdığı aynı başlıklı şiirden esinlenen eser, dünya (*Ruslan, Ludmilla*) ile doğaüstü dünya (*Chernomor*) arasındaki karşıtlıkları anlatır. 4. perdede, *Chernomor*'un sihirli bahçelerinde; Türk, Arap ve Kafkas (*Lezinka*) dansları kullanılmıştır. Rus Beşleri bu operadan esinlenmişlerdir, hatta bu grupta bulunan bestecilerden biri olan Borodin, bu operanın ortaya koyduğu modeli kullanarak *Prens Igor* isimli operasını yazmıştır (Umetsu, 2013: 60).

7. ORYANTALİZM AKIMI ETKİSİNDE ÖRNEK ESER ANALİZLERİ

Bu çalışmanın kronolojik kapsamı 1820'lerde erken sanat Alexander Aliab'ev 'in şarkıları ile başlayıp ve Müzik-Etnografya Komitesi tarafından yayınlanan *Trudy*'nin (Eserleri) - *Doğa Bilimleri, Etnografya Sevenleri* tarafından 1910'da son bulmuştur. Aliabev'in *Çerkes Şarkısı*; sonunda küçük bir jest, şarkının oryantal karakterinin altını çiziyor. Piyo interlude dört adet hızlı pasajdan oluşur; bunların ikisi, artık ikilidir. Bu, romanslarda oryantal dünyayla ilişkili olarak büyütülmüş ikinci bir ölçek olan en erken kullanımlardan biri olabilir (Issıyeva, 2012: 208).

Şekil 1. Çerkes Şarkısı - A. Aliabev

Example 3.4 a) Aliab'ev, "Cherkesskaia pesnia" (1843), mm. 16-21; b) Aliab'ev's transcription of an oriental/Asian folksong

a)

b)

Gördüğümüz melodi üzerine kullanılan artık ikili aralığı ve sözlerin içeriğiyle de ilişkili olarak (Çerkezleri konu alan), Orient bir etki bıraktığını görebiliriz. Alexander Sergeevich Dargomyzhsky, Aliabyev'in aksine direkt olarak etkileşimi söz konusu değildir. Batıya sık sık seyahatler yapmıştır. Asyalı bir müzisyenle iletişim sağlamış olmalı ki kitabında 3 adet Orient menşeli şarkı vardır. Bunlar: Türk, Yunan ve Sırp idi (Issayeva, 2012: 215).

Şekil 2. Vostochni romans (Doğu romanı) A.Sergeevich Dargomzhsky

ВОСТОЧНЫЙ РОМАНС

Слова А. ПУШКИНА^{*)} Ноты с сайта - www.notarhiv.ru

Adagio

p
Ты рождё-

на воспла-ме-нять во-об-ра-же-ни-е по-э-тов, е-го тре-

во-жить и пле-нять лю-без-ной жи-вотью при-че-тов, вос-точ-ной

стран-но-стью ре-чей, бли-ста-нием зер-каль-ных о-чей и э-той ножко-ю не-

^{*)} Композитором использованы первые девять строк стихотворения Пушкина „Гречанке“

Doğu Romanı, Rus edebiyatının kurucusu A. Puşkin'in şiiri üzerine bestelenmiştir. Görüldüğü üzere, eserin re majör olduğu düşüncesiyle, sol eldeki kromatik yürüyüş ve daha sonra sözün başlamasıyla da azalan kromatik seyredışı gözlemleyebiliriz. Bu romansta, kız egzotizmini yaratmak ve vurgulamak için Dargomyzhsky, piyano eşliğinde kademeli olarak ortaya çıkarılmış artmış bir üçlünün alışılmamış bir jesti ile şarkıyı başlatır ve bitirir. Şarkının ahengini oldukça abartılı olmayan modülasyonlar (6. ve 7. altıncı dereceye kadar) ve herhangi bir tonale (renkleri dim. 7. basamaklarda mm. 9-10, 20-21'de kromatik kaydırma) amaçsız veya

çözünürlüğe sapmadan dolaşan uzun harmonik ilerlemelerle sunar. Dargomyzhsky'nin oryantal şarkılardaki uyum ve modülasyona yönelik geleneksel olmayan yaklaşımı, daha sonra Rus beşleri üyelerinden Césare Cui biri tarafından fark edildi. Rus sanat şarkısıyla ilgili makalesinde Cui, Dargomyzhsky'nin doğuya özgü konuya Avrupa'dan “yüzeysel cihazlardan farklı” oryantal dizi ve kromatik bezenişleri baz alan olarak bunu fark etmiş ve belirtmiştir (Issiyeva, 2012: 242).

SONUÇ

Oryantalizm edebiyet, sinema, fotoğraf, din, iktisat vs birçok alanda kendisini ifade etmiştir. Çünkü oryantalist bakış bir düşünce bir öğreti kendine göre anlamlandırma şeklidir. Batı'nın Doğu'ya dair ürettiği düşüncelerden beslenen, Batı'yı kendine göre yeniden inşa ederek ötekileştiren bir bakış açısı. Batı kendini “ben” merkezinde görürken Doğu'yu sahip olduğu tarihi ve kültürel değerlerden dolayı “öteki” görmeye devam ediyor oysaki doğunun herşeyini hayranlıkla kabulü ediyor. Müslümanlığı geride kalmışlığın, bağnazlığın, barbarlığın sembolü olarak görürken, her türlü alanda oryantalist öğeleri de kullanmaktan çekinmiyor.

Said'e (2001) göre “oryantalizmin ilk büyük yapıtı olarak nitelediği Mısır'ın Tasviri'nde “uygar – barbar” ikilisine yapılan vurguları işaret eder. Said, “bir ülkenin bir başka ülkeyi kendine topluca mal etmesinin ifadesi olan bu büyük yapıtta 1809-1828 yılları arasında yirmi cilt halinde yayımlanan Mısır'ın Tasviri'nde kaydedildi de zaten” diyen Said'e göre, Enstitü sekreteri Jean-Baptiste Joseph Fourier'in bu devasa çalışmanın Önsöz'ündeki tümceleri, oryantalist yaklaşımın tipik örneğidir: ‘Bilgisini pek çok ulusa aktarmış olan bu ülke [Mısır], bugün barbarlığa saplanmıştır’ saptamasını yaptıktan sonra işgalin bu duruma son vereceği belirtilmektedir. Napolyon ‘hem yerli halka mükemmelleşmiş bir uygarlığın nimetlerini kazandırmak hem de onların yaşayışını daha tatlı kılmak istiyordu. Sanatlar ile bilimlerden sürekli yararlanmaksızın, bunların hiçbirini mümkün olamazdı” (akt. **Çoşkun, 2019: 223-224**).

Bu araştırmada oryantalizm kavramı Rus romansları açısından ele alınmıştır. Rusyanın Oryantalizme bakışı, Rusya'da oryantalist düşüncenin nasıl yerleştiği, hangi bestecilerin destek verdiği ve oryantalist etkiyi oluşturan bazı sebeplerden bahsedilmiştir. Rusyanın politikalarının yanısıra, Rus bestecilerin oryantalist çalışmaları arasındaki ilişki etkileri gösterilmiştir. Batı kaynaklı Oryantalist düşüncenin Doğu tarafından ötekileştirmenin yanısıra, Rusya'nın oryantalist düşünce ile yeniden bakış açısını değiştirmesi ve yeniden yapılanması görüşleri sunulmuştur.

Balakirev, Borodin, Rimsky-Korsakov gibi bestecilerin Şark temalı

eserlerinde ifadesini bulan “oryantal” unsurlar bile, Rusların Batı desteğiyle Orta Asya’da gerçekleştirdikleri emperyalist yayılmanın bir yansımasıdır (Hughes, 2006b: 107).

Oryantalizm akımı sayesinde Rus müziği Avrupa müziğinden farklı kılınmıştır. Bu akım nedeni ile Rus müziğinin armonik yapısı, melodi yapısı, ritm yapısı, orkestra dili zenginleşmiştir daha farklılık kazanmıştır. Sadece müzikte değil her alanda oryantalizmin etkisi görülmüştür. Doğu’ya ait unsurlar edebi yazımlarda, tiyatral olarak, sözlü olarak kendini göstermiştir. Hatta Rus klasik müziğini oluşturan ulusal akımın temsilcileri, Kudretli Deste yani Moguchaya Kuchka-Rus Beşleri üyelerinin yaptığı katkıları göz önünde bulundurmak gerekir. Rus beşlilerinin hocası olan ve ilk Rus operası “ Çar için Hayat”ı besteleyen Glinka’nın etkisi aşikâr olup, romanslarında kullandığı doğuya ait motifler ve tonaliteler bize egzotizmi yansıtmaktadır.

Başlangıcı Aliabyev ve Dargomozhsky’e kadar uzanan Glinka ve daha sonra ulusal akımın temsilcileri olan Rus Beşleri (Korsakov, Cui, Borodin, Balakirev ve Mussorgsky) besteledikleri doğusal figür ve motiflerdeki eserleriyle bu akımın etkisinde ürünler verdiklerini göstermiştir. Rus ekolü bestecileri Şark müziği tasvirleri için armonik sistemi farklı akorlarla zenginleştirebilmiştir. Bu akorların, alışılmış olan üçlü aralık kuruluşundan farkı dördü ve beşli aralık kuruluşuna sahip olmasıdır. Ulusal akımın kurucusu Balakirev ve kudretli deste olarak adlandırılan Rus beşleri ile olgunlaşan, Rus klasik müziği, bu coğrafyadaki tüm etnik grupların harmanlandığı, folklorik olarak da zengin olan bu toplumun müzikal olarak ifade biçiminin oluşmasında önemli rol oynamıştır.

KAYNAKÇA

- Aktakka, F. (2012). *Rus Romanlarının Türkiye'deki Şan Öğrencilerinin Teknik ve Müzikal Gelişimi Üzerine Etkilerinin Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Asafyev, B. (1968). *Russkaya muzika XIX i načala XX veka*. St. Petersburg.
- Ayparlar, F. (1996). *Çok Sesli Müziğin Öyküsü*. Hatay: Kültür Basım Yayın ve Tic. Ltd. Basımevi.
- Başol, G. (2008). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Yöntem*. (ed: Orhan Kılıç ve Mustafa Cinoğlu). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Campbell, J. (1996). *Russians on Russian Music, 1830-1880*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Çoşkun, Z. (2019). *Oryantalizm, Edward Said ve Sanat Tarihinde Değişimler-Orientalism*, 3(2), *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 223-224.
- Frolova-Walker, M. (2008). *Russian Music and Nationalism: From Glinka to Stalin*. Yale University Press.
- Geldern, J., McReynolds, L. and Von Geldern, J. (1998). *Entertaining Tsarist Russia: Tales, Songs, Plays, Movies, Jokes, Ads, And Images From Russian Urban Life*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harlow, R. (2002). "Music". *The Cambridge Companion to Modern Russian Culture*. Ed. Nicholas Rzhevsky. Cambridge University Press, .236,242.
- Hughes, L. (2006a). "Cultural and Intellectual Life". *The Cambridge History of Russia Volume I From Early Rus to 1689*. Ed. Maureen Perrie. Cambridge University Press.
- Hughes, L. (2006 b). *The Cambridge History of Russia Volume II Imperial Russia 1689-1917*. Ed. Dominic Lieven. Cambridge University Press.
- Issiyeva, A. (2012). *Russian Orientalism: From Ethnography to Art Song in Nineteenth-Century Music*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Schulich School of Music McGill University, Montreal.
- Kaptan, N. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Koçkar, A. A. (2016). *Rus Halk Müziği*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara Devlet Konservatuvarı, Müzik Bilimleri Bölümü, Yayınlanmamış Tez, Ankara.
- Köse, M. ve Küçük, M. (2015). Oryantalizm ve Öteki Algısı *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*,1(1), 110-111.
- Kuznetsov S.A. (2000). *Bol'shoy Tolkoviy Slovar' Ruskogo Yazıka*. B.S.T. Norint Yayınevi, St. Petersburg.
- MacFadyen, D. (2014). *Songs For Fat People: Affect, Emotion, and*

- Celebrity in the Russian Popular Song*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Olson, L. (2004). *Performing Russia: Folk Revival And Russian Identity*. Routledge.
- Pougin, A., (1915). A Short History of Russian Music. Chatto & Windus 6, 44-83.
- Said, E.W. (1991). *Oryantalizm: Sömürgeciliğin Keşif Yolu*. Selehaddin Ayaz (Çev.), 4. Baskı. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Said, E.W. (1998). *Oryantalizm*. Uzel, N. (Çev.). İstanbul: İrfan Yayınları.
- Said, E.W. (2001). *Şarkiyatçılık*. Berna Ülner (Çev.). İstanbul: Metis.
- Schimmelpenninck van der Oye, D. (2010). *The Exotic Self, Russian Orientalism: Asia in the Russian Mind from Peter the Great to the Emigration*. Yale University Press, s.202.
- Sözer V. (1986). Müzik ve Müzisyenler Ansiklopedisi, Remzi Kitabevi Yayınları, s.654.
- Sergay, T. (2014). "Sergei Rachmaninov and Russian Musical Orientalism". Close Encounters with Music, Playbill (Great Barrington, MA: Close Encounters with Music, 2014), 22.
- Stasov, V.V. (1952). *Dvadtsat' -piat' let russkogo iskusstva: Nasha muzyka, in Vestnik Evropy (1882-83)*, .522-562.
- Stavrou, T. (1983). *Art and Culture in Nineteenth-Century Russia*. 1st ed. Indiana Univ Press.
- Timur, T. (2003) Oryantalizmler Tartışması. *Toplumsal Tarih Dergisi*.
- Taruskin, R., (1992). Entailing the Falconet: Russian Musical Orientalism in Context. *Cambridge Opera Journal*, 4(3), 255-256,255.
- Taruskin, R. (1996). *Defining Russia Musically: Historical and Hermeneutical Essays*. Princeton University Press.
- Taruskin, R. (2010) *The Oxford History of Western Music: Music In The Nineteenth Century*. Oxford University Press.
- Taşar, M.M. (2011). Batı'nın Kendi Kimliğini İnşa Sürecinde Öteki Olarak Doğulu Kadın ve Harem İstanbul, *Milli Saraylar, Kültür-Sanat ve Tarih Dergisi* ,8, 153-156.
- The New Grove Dictionary of Music and Musicians. (2002) China: China Translation and Printing Services Ltd., 570-575.
- Umetsu, N. (2013). *Nationalism, Orientalism, and Russianness, Oriental Elements in Russian Music and the Reception in Western Europe*. Orient on Orient - Images of Asia in Eurasian Countries. Hokkaido University Slavic Eurasian Research Center.
- Vernadsky, G. (2009). *Rusya Tarihi*. Çev. Doğukan-Egemen Mızrak. İstanbul: Selenge Yay.
- Yazar, İ.U. (2006). *18. ve 19. Yüzyıllarda Opera Librettolarında Oryantalist Etkilerin Araştırılması ve Karşılaştırılması*, T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Opera Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi,

İstanbul.

Yener, F. (1966). *Küçük Batı Müziği Ansiklopedisi*. İstanbul: Orkestra Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Bölüm 2

GERİLİM, SERTLİK VE AŞIRILIK KAVRAMLARININ FEMİNİST ALGI METAFORİK ANLATIMINDA İLİŞKİSEL ÇÖZÜMLEMELERİ

Tuba GÜLTEKİN¹, Aşkın BAHADIR²

1 Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Resim İş Öğretmenliği, tuba.gultekin@deu.edu.tr

2 Uzman, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, askinbhdr@hotmail.com

Giriş;

Gerilim, sertlik ve aşırılık kavramları tarihsel süreç içinde anlatımda görünümün değişen anlatım aracı olarak kullanılmıştır. Bu tarihsel süreç içerisinde yer alan sanatta da genel anlamda şiddet yaklaşımı Gerilim, sertlik ve aşırılık aktarımıyla sanatçıların eserlerinde kullandığı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat tarihi içinde yer alan sanatçıların şiddet konusunu ele almaları içerikte ortak olsa da, şiddet konusunda aktarımsal şekli ve ifadesi değişim göstermektedir. Örneğin; Barok dönemde sanatçılar şiddet konusundaki sertlik ve gerilimi işlerken, kendilerini klasik sanat yöntemleri ifade ederken, günümüz sanatında performatif eylemlerle ya da video sanatı gibi işleri ortaya koyarken kendi vücutlarını işe dahil ederek hem bedenlerinin sınırlarını ölçmeye çalışmışlar, hem de bu sınırı ölçerken iletmek istedikleri mesajları göndererek şiddeti aşırılık ve gerilim ile ortaya koymuşlardır.

Şiddet ve Sanatta Şiddet

Şiddet, insanoğlu ellerini kullanmaya başlayarak alet kullanımını gerçekleştirdiği günden bu yana kendisine varlık bulan bir eylemdir. Şiddetin tanımı ise; bedene ya da ruha, uygulanan güç, baskı olarak yapılmaktadır. Fiziksel, duygusal, sözel olarak bir çok şiddet çeşidinden bahsetmek söz konusudur. Şiddet olgusu günlük hayatımızın bir parçası haline gelerek her an karşılaşılabılır bir olgu haline gelmiştir(Koçöz, 2011). Şiddet, fiziksel, cinsel, duygusal, ekonomik ve siber şiddet olmak üzere beş çeşide ayrılmaktadır(Polat, 2016). Sözcük Türkçe'ye, Arapça'dan geçmiştir. Kelime, kızgınlığı ve sertliği ile ün salmış Şeddat adındaki Yemen hükümdarın isminden türemiş ve sonrasında Türkçe'ye yerleşmiştir(Özerkmen ve Gölbaşı, 2010).

Sanat tarihinde ise, şiddet kavramının kullanılması yine şiddetin varlığı kadar eskidir. En eski mağara resimlerinde, hayvanlara üstünlük kurmak ve avlamak adına şiddet temsilleri yapılmıştır. Ortaçağ'da ise insanın insana yaptığı şiddetler sanata konu olarak kendisine yer bulmuştur. Ortaçağ'da egemen olan din konulu resimler içinde de İsa'nın çarmıh sahnelerinde şiddet olgusu bulunmaktadır. Ayrıca, devlet yapıları oluştuktan sonra, güç göstermek adına kullanılan cezalarda şiddet bulunduğundan dolayı, bu sanata da yansımıştır.



Resim: 1, G. Bidloo, *G. Lairesse, Kadının Sırt Kasları*,

Sanatta şiddet konusunun sanatçılar tarafından ele alınmasının en büyük nedeni ise kuşkusuz savaşlardır. Savaşlar her dönemde psikolojik açıdan bir bunalıma neden olmuş, sanatçılar ise bu durumu sanat eserlerine aktararak tepkilerini ortaya koymuşlardır. Örneğin, Goya hem savaşın kendisi üstünde yıkımını, hem de savaşın oluşturduğu şiddeti '*Savaşın Felaketleri*' serisinde ortaya koymuştur.



Resim: 2, Goya, *Savaşın Felaketleri No. 39 (1810-1820)*

(Özden, 2015).

Modernizm ile birlikte meydana gelen ilerlemecilik düşüncesi, teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte birey öne çıkmaya başlamıştır. Bu sanatta şiddetin de kullanım biçimlerinde belirli değişimlere neden olmaktadır. Bireyselleşmeye başlayan toplum ve buna bağlı olarak

da sanatçı şiddet olgusunu toplumsal olmaktan daha bireysel şekilde kullanmaya başlamıştır.

Sanat ve yaşam arasında bulunan ilişki nedeniyle toplumda yaşanan olaylardan bağımsız bir sanat mümkün değildir. Modern sanatta meydana gelen iki büyük dünya savaşıyla toplum psikolojisinde meydana gelen bunalım şiddet içerikli eserlerin oluşmasına neden olmuştur. Savaşlar sırasında yaşanan toplu kıyımlar, uygulanan şiddet ve işkencelere bağlı olarak sanatta şiddetin yer alışı daha da yoğunlaşmıştır. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra, şiddet klasik geleneksel eserlerde olduğu gibi, sanatta kırılmaya neden olarak postmodern sanatın zeminini hazırlayan eylemsel işlerle de ortaya koyulmaya çalışılmış ve metaforik bir anlatıma dönüşmüştür. Bu çeşitli metaforlar, hazır nesnelere ya da beden kullanılarak, şiddet olgusunun da kullanımıyla kendisini göstermektedir (Erol, 2016). Sanat tarihinde kendisine hep yer bulan şiddet olgusu, Postmodern döneme gelindiğinde de sanatta oldukça kendisine yer bulmuş ve sanatçılar çağın getirdiği şekilde tuval ya da kaidenin ötesine çıkarak farklı anlatım yollarına gitmiş ve hatta kendi bedenlerini bir anlatım aracına dönüştürerek, çeşitli şekillerde sınırlarını zorlamışlardır. Bedenin sınırlarını sınamak adına performans, video art, body art gibi sanatları gerçekleştirmişlerdir.

Acı, çağdaş sanatta sanatçının bedeninde ya da ötekinin bedeni aracılığıyla ele aldığı çalışmalarda bir gösteriye dönüşmektedir. Gösterisel yanıyla elde edilen sonuçsa metalaşan bir değer-anlam karmaşasına neden olabilmektedir. Boyar madde ya da neşterin imgeleştirdiği acı, keskin günlük yaşam acısı karşısında edilgen kalabilmektedir (Özden, 2015: 42).

Çağdaş sanatta bireysellik öne çıksa da, bir topluluk olan kadın topluluğunun haklarını savunan sanat biçimi Feminizm'de şiddet oldukça öne çıkmaktadır. Kadının toplumdaki rolü, cinsiyet eşitsizliği, kadına şiddet gibi konuları ele alan Feminist sanatçılar, kadınların maruz kaldığı psikolojik ve bedensel şiddeti ortaya koymak adına yoğun şekilde sanatsal işler ortaya koymaktadır. Bu ortaya koydukları eserlerde bazen bir kurgusallık ortaya koymuşlar, bazen ise kendi bedenlerinin sınırları zorlayarak bir anlatım diline dönüştürmüşlerdir. Bu anlatım dilinde kadınların yaşadıkları fiziksel ya da psikolojik şiddeti yansıtabilmek adına kurguladıkları şiddeti ortaya koymuşlar ve bunu yaparken gerilim yaratmaktan, aşırılıklardan ve sertlik kullanmaktan çekinmemişlerdir.

1. Feminist Sanatın Gelişim ve Örnekleri

Cinsiyet, toplumsal kimliğin ve rollerin oluşmasında önemli araçlardan bir tanesidir. Toplumsal açıdan rol dağılımı yaşanırken biyolojik faktörlerin göz önünde bulundurulması, kadının ikinci plana atılmasına neden olmuştur. Varoluşsal olarak gelen içgüdüsel davranışlar ve yaşamı şekillendiren kurumsal güçler etkide bulunmuştur. Bu nedenle

kadına uygun görülen görevler erkeklere kıyasla sınırlıdır. Cinsiyet olarak kadının var oluşu günümüzde tek başına bir sorunsal olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, Kapitalist düzende cinsiyet düzeni denilen bir düzen bulunmaktadır(Söylemez, 2011).

Bu bağlamda cinsiyet olguları, toplumun düzenini şekillendiren ve her alanda kendisine göndermelerde bulunan, ruhsal olduğu kadar biçimsel açıdan da çoğaltılabilir bir imgeye dönüşmüştür. 20. Yüzyıl'da toplumsal yapı kadının sanatsal alanda kendisini gösterebilmesine ön ayak olmuştur. Bu sayede, kadın, sanatçı kimliğiyle olduğu kadar sanatsal gündemi belirleyen olma rolünü de üstlenmiştir. Feminist sanatın ortaya çıkması da geleneksel kadın algısını yok etme temellidir. Bu ise tabulaşmış kadın imgelerinin yıkımıyla başlamaktadır. Bu imgeleri yıkmaya isteğinin nedeni, bu imgelerin kadını bir kalıba sokması, onu sınırlaması ve hatta kadını tüketilebilir bir nesneye dönüştürmesidir. Bu bağlamda Feminizmin, cinsiyet eşitsizliğini yok etmek olduğu kadar bu imgeleri de yok etmeyi amaç edinmektedir(Söylemez, 2011).

“Sanatta ilk feminist hareket 1960’ların sonlarında, birkaç yıl öncesindeki genel feminist hareketin ve siyasi aktivizm’in etkisiyle başlar. En başından itibaren ABD’nin batısındaki sanatçılarla doğusundaki sanatçıların öne çıkardığı konular farklı olmuştur. New-York sanatçıları kurumsal cinsiyet ayrımcılığını eleştirerek ekonomik eşitsizliği ve sergilerde ki eşitsizliği hedeflerken, Batıda ki sanatçılar ise kadın bilincine ağırlık verir”(Söylemez, 2011: 3).

Feminist sanatın ortaya çıkmasında Amerikalı sanat tarihçisi Linda Nochlin’in 1971’de yayınlandığı “Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok?” makalesi büyük öneme sahiptir. Nochlin bu makalede, kadınlara fırsat eşitliği sağlanmaması, yaratıcılık, yetenek, deha gibi kavramların erkek özellikleri olarak görülmesinin buna neden olduğunu açıklamaktadır. Bu araştırmayla, kadınların sanat çalışmalarını destekleyecek imkânlar oluşturulmuş, burslar verilerek kadınların sanat konusunda ön plana çıkması desteklenmiştir. Ayrıca kadınların sanata katılmasını sağlamanın dışında feminist kuramcıların kadın sanatçıları araştırarak sanat tarihine sokmasına neden olmuştur(Erol, 2016). Feminist sanat bağlamında çalışan sanatçılara örnek verilecek olursa Orlan ve Jenny Saville iyi birer örnektir:



Resim, 3: Jenny Saville, “Fulcrum”, 1999 **Resim:4:** Orlan, “Ameliyat”,1993

Her iki sanatçı da eserlerinde günümüz toplumunun ideal güzellik anlayışına farklı şekillerde olsa da tepki olarak sanatlarını ortaya koymaktadır. Seville, eserinde kapitalist sistemin getirdiği zayıf kadın algısını yıkmaya çalışarak şişman kadın bedenleri kullanmış ve tenin ötesine geçmeye çalışarak eti göstermeye çalışmıştır. Orlan ise estetik müdahaleler yaptırarak sanat tarihinde ünlü kadınların bir kolajını yüzünde oluşturarak toplumun tek tip güzellik anlayışına karşı çıkmaktadır. Orlan'ın bu kolaj ile yapmak istediği, sanat tarihindeki güzel kadınların parçalarını birleştirdim, alın size güzellik anlayışı demekten başka bir şey değildir. İki sanatçı da, kapitalist sistemin kadının bedenini meta olarak tüketim nesnesine dönüştürmesini ele almaktadır.

Feminist Sanatta Gerilim, Sertlik ve Aşırılık Kavramları Yaklaşımında İfade Biçimlerinin İlişkisel Çözümlemeleri

Araştırmanın bu bölümünde, Feminist sanatçıların gerilim, sertlik ve aşırılık kavramlarını şiddet olgusu ile ortaya koymaları, Artemisia Gentileschi '*Judith ve Holofores*' adlı resmi, Şükran Moral'in '*Aşk ve Şiddet*' adlı performansı, Marina Abramoviç'in '*Thomas'ın Dudakları*' performansı, Carolee Schneemann'ın '*Et Sevinci*' performans video art eseri üstünden verilmektedir.

Feminist sanatçılar üstünde durdukları kadına şiddet, kadının toplumdaki rolü, ayrımcılık, toplum tabuları gibi konuları kendi anlatım dillerinde oluşturdukları metaforlarla anlatmışlardır. Bu bağlamda, Artemisia Gentileschi'in '*Judith ve Holofores*' adlı resmi, Şükran Moral'in '*Aşk ve Şiddet*' adlı performansı, Marina Abramoviç'in '*Thomas'ın Dudakları*' performansı, Carolee Schneemann'ın '*Et Şöleni*' performans/video çalışması eseri metaforik anlatımlarıyla, gerilim yaratması, sertlik ve aşırılık kullanmaları bakımından şiddet dolu anlatımdır.

Barok Sanat Feminist Eserinde Gerilim, Sertlik ve Aşırılık Kavramlarının Metaforik Anlatımı

Barok sanat, on yedinci yüzyılın tamamı ile on sekizinci yüzyılın ilk yarısını kapsamaktadır. Avrupa'nın büyük bölümünde kendisini göstermiştir. Barok dönem; 17. Yüzyıl'ın başında, Avrupa'da yepyeni bir sanat biçimi doğmuştur. Bu sanat anlayışı, Rönesans'a tümüyle karşıt bir sanat biçimidir. Barok sanat gibi, dönemsel açıdan o çağ da değişken bir yapıya sahiptir. Tiyatral, canlı, aşkın ve zengin. Barok mimarisinde görülen girinti çıkıntılı yapı resimde kendisine ışık-gölge olarak yer bulmuştur. Barok sanatın kendine has özelliklerinden biri, Rönesans'taki denge ve uyumlu ölçülerin tam tersi olan, büyük biçim karşıtlıkları sunan bir sanattır. Mimarlık, yontu ve resmin kaynaşmasıyla, ışık-gölge oyunlarına dayanan yeni bir mekân duygusu ortaya koyulmaktadır(Sevil, 2008).



Resim: 5, *Artemisia Gentileschi, Museo di Capodimonte, 1611*

Artemisia Gentileschi (1593-1656), babasının atölyesinde sanat eğitimi almış kadın sanatçılara bir örnektir. Roma’da doğan Gentileschi, babası Orazio Gentileschi’nin atölyesinde kendisini geliştirmiş daha sonra ise babasının çırağı Tassi ile çalışmıştır. Tassi, Artemisia’ya perspektif bilgisi vermiş fakat daha sonra bu öğretme ilişkisi bir tecavüz ile sonuçlanmıştır. Buna ek olarak Gentileschi, Desen Akademisi’ne girmeyi başaran ilk kadın sanatçıdır(Keser, 2011).

Gentileschi , tecavüzcüsü Tassi’nin serbest kalması ve yaşadığı travmayla, bu olaya tepki olarak yaptığı resimle intikam alma yolunu seçmiştir. Buresim, onun tarihin ilk feminist sanatçısı olmasını sağlamaktadır. Çünkü, o dönemde kadının var olma mücadelesinin temsilcisi olmuştur. Gentileschi, o zamana kadar İncil’de yer alan Judith’in Holofernes’i kılıçtan geçirdiği öyküsünü anlatan resmi defalarca resmetmiştir. Daha sonra, sanatçı yaşadığı bu travmatik durum ile birlikte bu sahnede kendisini Judith, Holofernes’i ise tecavüzcüsü olarak betimlemiştir. Kendisini güçlü ve karalı olarak kılıcı tutarken betimlemesi ile güçlü kadın imgesi yaratarak feminist duyguları yoğun şekilde hissettirmektedir. Resimde, kesilen boynundan akan kanlar yatağa fışkırmakta ve şiddeti daha da belirgin kılmaktadır. Resimde gerilim, sertlik, şiddet, ölüm, öldürme ciddi şekilde hissedilmektedir(Sayan, 2016).

Gentileschi, yaşadıkları nedeniyle toplum tarafından reddedilmiş, ahlak kuralları nedeniyle eleştirilere maruz kalmıştır. Daha sonra Floransa’dan birisiyle evlenerek yaşadığı şehirden kurtulmayı başarmış, ancak eşinin kumar ve alkol problemi gibi kötü alışkanlıklarından ötürü evin idaresi kendisine kalmıştır. Bu da bazı kaynaklarda ‘evini geçindiren ilk kadın, aile reisi Artemisia’ diye kayıtlara geçmiştir(<http://birgunbiryerde.blogspot.com/2014/08/resimdeki-kadn-gucu-artemisia.html> Erişim Tarihi: 20.04.2020). Bu resim, çağdaş sanatta önemli yeri olan feminist yaklaşıma referans kaynağı olmuştur. Ayrıca, araştırma kapsamında incelenen ‘Judith

ve Holoformnes' eseri, yaşadıklarını bir anlatım diline dönüştürdüğü ve gerilim, aşırılık, şiddet ve sertlik kavramlarını içerisinde barındıran bir eserdir.

Performans Sanatında Gerilim, Sertlik ve Aşırılık Kavramlarının Metaforik Anlatımı

1950'li yıllara kadar alan kalıpları içerisinde sanatlarını üreten sanatçılar, bu tarihlerden sonra anlatım olanağı olarak alan kalıplarından çıkarak, hem farklı medyumlara yönelmişler, hem de gerçek mekana sanatlarını taşımışlardır. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan özgürlük mücadeleleri ile birlikte tepkisel eylemleri ortaya koymak isteği ortaya çıkmıştır. Aynı tarihlerde yaşanan sosyal değişimin sanat dünyasında etkileriyle birlikte performans sanatı ortaya çıkmıştır. Tepkisel olarak sanatçılar sanat yapmanın en etkili yöntemi olarak performanslarını ortaya koymaya başlamışlardır. Temellerine bakıldığında soyut dışavurumcu sanatçıların süreci ortaya koyarken bedensel hareketlerini eserde hissettirme çabaları olarak kabul edilebilir. Performans sanatçıları genellikle tüketim kültürüne, ideal güzellik anlayışına sanatın kalıplarına karşı çıkmaya gibi konulara tepki göstermektedir (Bahadır, 2018).



Resim: 6, Şükran Moral, Aşk ve Şiddet, 2009

<http://www.sukranmoral.com/pages/exhibitions/index.html#love-and-violence>

Şükran Moral 1990'ların başından bu yana toplum yapısındaki yerleşik değerleri, normları ve kuralları sorgulayan bir feminist sanatçıdır. 1994'ten bu yana kendisini daha iyi ifade edebildiğini düşündüğü performans videosu/video performanslar ve enstalasyonlar ile çalışmalar gerçekleştirmektedir. Moral, coğrafya ve kültürel kimlik konularından hareketle bu genellemeye varmaktadır. Sanatçının geliştirdiği strateji burada önem kazanmaktadır. Çünkü üst söylemler, iktidar konumunu temsil ederek, sanat dünyası üzerinde bir baskı yaratmakta ve Robert C. Morgan'ın deyimini ile sanatçıların

“iç ideolojilerini” hakimiyet altında tutmaya çalışmaktadırlar(Arapoğlu, 2016). Şükran Moral, bu performansında, kız çocuklarının uğradığı şiddeti, gerilim, aşırılık ve sertlik kavramları ile sorgulamaktadır.

Feminist sanat bağlamında performanslar üreten bir diğer önemli sanatçı ise Marina Abramoviç'dir. 1946 yılında Belgrad'da doğan Abramoviç, performanslarında fiziksel acı, şiddet ve gerilimi oldukça hissettiren bir sanatçıdır. Zaman zaman cinsiyet eşitsizliğine, zaman zaman ülkelerin yönetimine performanlarında değişen Abramoviç'in performansları, Feminist sanatta şiddetin, gerilimin, sertlik ve aşırılığın oldukça zirveye çıktığı performanslardır.

Abramoviç, 'Thomas'ın Dudakları'(Lips of Thomas) adlı performansını, 1975 yılında gerçekleştirmiştir. Bu performansta izleyicilerin önünde öncelikle üstündekileri çıkarmış ve duvara fotoğrafını asarak üstüne beş köşeli yıldız çizmiştir. Bu yıldız kırmızı ile çizilmiş, kanı temsil etmekte ve hükümet eleştirisini sembolize etmektedir. Bunun üstüne bal, şarap, kristal kadeh, gümüş kaşık ve kırbaç olan masaya yaklaşmış ve önce kaşıkla balı, daha sonra kadehle şarabı tüketmiştir. Ardından karnına jilet ile bir beş köşeli yıldız kazımış ve sırtını kırbaçlamıştır. Son olarak haç şeklinde hazırlanmış bir buzun üstüne yatarak acı çekmeye devam etmiştir. Tükettiği şarap ve bal birbiriyle uyumsuz maddeler olarak izleyicide mide bulantısı yaratmıştır(Fisher-Lichte, 2016).



Resim: 7, Marina Abramoviç, “Thomas'ın Dudakları” 1975

<http://marina-abramovic.blogspot.com.tr/2009/11/thomas-lips-1975.html>

Abramoviç, performanslarında izleyicide gerginlik yaratmakta ve bedenini ve aklını, fiziksel ve zihinsel açıdan sınırlarını zorlayarak, bir iletişim diline çevirmektedir. Sanatçının dikkat çekmek istediği, postmodern toplumlarda acının, psikolojik ve ruhsal nedenlerle beraber kabul edilmiş olmasıdır. Bu nedenle ruhsallık yaratma isteğiyle performansları ayinseldir ve merkez olarak kendisini alan sanatçı kadınlık olgusunu kendisiyle yeniden kurmaktadır(Gökçen, 2013). Bu performansta, karın bölgesine yapılan yıldız kadınsallığa vurgudur. Performansta, acı, şiddet, kan, sertlik ve gerilim gibi bir çok şeyi bulmak mümkündür ve sanatçı tüm bunlarla bedeninin sınırlarını zorlama çabası içindedir.

Video Sanatında Gerilim, Sertlik ve Aşırılık Kavramlarının Metaforik Anlatımı

1939 yılında Amerika'da doğan Carolee Schneemann, kadın-tanrıça kavramları üstüne performanslar üreten sanatçı, bu performansları Video Sanata dönüştürdüğü eserler üretmiştir. Bu performans videolarında, Abramoviç gibi bedeninin sınırlarını zorlama çabasında olan sanatçı, kadının bedenine, doğurganlığına, ana tanrıça kültürüne odaklanmaktadır. Ürettiği performans videolarında, kan ve cansız hayvanlar kullanarak kadın bedeni ve kimliğinin metalaşmasını ele almaktadır(Gökcen, 2013).



Resim: 8, Carolee Schneemann'ın '*Et Sevinci*' 1964

Bedenini bir Dionysos şenliğinde gibi, kendinden geçmiş şekilde izleyiciye sunan Schneeman, Resim: 8'deki performansıyla toplumsal düzeni sorgulamaya yönelmektedir. Performansı yaptığı yıllarda sanat ortamında erkek egemenliğinin olması da sorguladığı bir başka konudur(Gökcen, 2013). Bu performansta, özellikle Dionysos'cu tavır ile aşırılık ve coşkunculuk, et ve kan görüntüsüyle, şiddet sertlik ve gerilim kavramları yoğun şekilde hissedilmektedir.

Feminist sanatçılar üstünde durdukları kadına şiddet, kadının toplumdaki rolü, ayrımcılık, toplum tabuları gibi konuları kendi anlatım dillerinde oluşturdukları metaforlarla anlattıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Artemisia Gentileschi '*Judith ve Holofores*' adlı resmi, Şükran Moral'ın "*Aşk ve Şiddet*" adlı performansı, Marina Abramoviç'in '*Thomas'ın Dudakları*'(*Lips of Thomas*) performansı, Carolee Schneemann'ın '*Et Sevinci*'(*Meat Joy*) performans video çalışması metaforik anlatımlarıyla, gerilim yaratması, sertlik ve aşırılık kullanmaları bakımından şiddet dolu bir sanatçı anlatım dili oluşturmaktadır.

Sonuç;

Araştırmada, Sanat tarihinde kendisine hep yer bulan şiddet olgusu incelenmiş, postmodern döneme gelindiğinde de sanatta oldukça kendisine yer bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çağdaş sanatta bireysellik öne çıksa da, bir topluluk olan kadın topluluğunun haklarını savunan sanat biçimi Feminizm’de şiddet oldukça öne çıktığı görülmektedir. Kadının toplumdaki rolü, cinsiyet eşitsizliği, kadına şiddet gibi konuları ele alan Feminist sanatçılar, kadınların maruz kaldığı psikolojik ve bedensel şiddeti ortaya koymak adına yoğun şekilde sanatsal işler ortaya koyduğu görülmektedir .

Araştırmada, çağdaş sanat akımları içinde öne çıkan, Feminist sanat sanatçılarının üstünde durdukları kadına şiddet, kadının toplumdaki rolü, ayrımcılık, toplum tabuları gibi konuları kendi anlatım dillerinde oluşturdukları metaforlarla anlatmışlardır. Bu bağlamda, Artemisia Gentileschi’in ‘Judith ve Holofores’ adlı resmi, Şükran Moral’in ‘Aşk ve Şiddet’ adlı performansı, Marina Abramoviç’in ‘Thomas’ın Dudakları’ performansı, Carolee Schneemann’ın ‘Et Şöleni’ performans video çalışması metaforik anlatımlarıyla, gerilim yaratması, sertlik ve aşırılık kullanmaları bakımından şiddet dolu bir sanatçı anlatım dili .

Çağdaş Sanat içerisinde, feminist sanatçıların ortaya koyduğu sanatsal işlerde kendi bedenlerinin sınırları zorlamaktan ve bedenlerini bir anlatım diline dönüştürerek bir metafor olarak kullanmaktan çekinmedikleri tespit edilmiştir. Bedenlerini bir metafor aracına ve anlatım dilinde çevirdikleri sanatsal uygulamalarda çekinmedikleri bir diğer konu ise; toplumda kadının yaşadığı fiziksel ya da psikolojik şiddeti yansıtabilmek adına kurguladıkları şiddeti, gerilimi, sertliği ve aşırılığıdır.

Kaynakça;

- Arapoğlu, F. (2016). Őukram Moral Őzelinde T¼rkiye’de Feminist Sanatta Kimlik ve Farklılık. D¼zce niversitesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Yayını. Sayı: 1. Sf: 52-63.
- Bahadır, A. (2018). Postmodernitede Parçalanın Gerçeklik, Mekan ve Sanatta Beden Algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eyl¼l niversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼.
- Çelebi Erol, C. (2016). Şiddet Temalı Kadın İmgisinin Çağdaş Sanata Yansımaları. *idil*, 5 (19), s.193-213.
- Fischer-Lichte E. (2016). **Performatif Estetik**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- G¼kçen, D. (2013). 1960’lardan G¼n¼m¼ze Plastik Sanatlarda Feminist Yaklaşımlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi G¼zel Sanatlar Enstit¼s¼.
- Keser, N. (2011). Kadın Sanatçılar ve Sanat Eğitimi. 1. Sanat Tasarım ve Eğitimi Sempozyumu. 27-28-29 Nisan 2011. S:219-221
- Koçöz, R. (2011). Şiddet zerine. Ankara Barosu Dergisi. Sayı: 1. S: 245-254.
- Özden, L. (2015), *Çağdaş Sanatta G¼steriye D¼n¼ően Acı*, Aydın Sanat, 1(2): 41-54.
- zerkmen, N. ve G¼lbaőı, H. (2010). Toplumsal Bir Olgu Olarak Şiddet. SBArD. Sayı: 15. S: 23-37.
- Polat, O. (2016). Şiddet. M¼HF HAD(Marmara Üniversitesi Hukuk Araőtımları Dergisi). Sayı:1. S:15-34.
- Sayan, Ő. (2016). Sanatta Acı ve Şiddet Eylemleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı:59. sf: 1421-1430.
- Sevil, T. (2008). R¼nesans ve Barok Resim Sanatında İnsan Anatomisinin sluplara G¼re Yorumlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eyl¼l niversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼.
- S¼ylemez, M. (2011). Feminist Sanat Ve Yapıs¼k¼m Kadın İmgeleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Dergisi Sayı 8. S: 1-10.
- <http://www.sukranmoral.com/pages/exhibitions/index.html#love-and-violence>
- <http://birgunbiryerde.blogspot.com/2014/08/resimdeki-kadn-gucu-artemisiasia.html>



Bölüm 3

MÜZİK TEORİSİNİN MEZOPOTAMYA'DAKİ KÖKLERİ KADİM SÜMER MEDENİYETİNDEN GÜNÜMÜZ TÜRKİYE'SİNE

Ozan BALDAN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Ozan Baldan, Harran Üniversitesi Devlet Konservatuarı Müzikoloji Bölümü,
ozanbaldan@harran.edu.tr

Giriş

Müziğin tarihinin antik Mısır'la, müzik teorisinin ise Yunan uygarlığıyla başladığı sanılırdı. Mezopotamya bölgesinden gün yüzüne çıkartılan çiviyazılı kil tabletlerin okunabilmesi üzerine görüldü ki, Sümer diye kadim bir başka uygarlık varmış ve birçok şey, bu arada müzik tarihi de onunla başlamış. 3000 yılı aşan bir Mezopotamya uygarlığı, onunla koşut gelişen Mısır uygarlığı, sonra Persler'in Aramî kültürü, sonunda onlara eklenen antik Yunan kültürü, Yunan müzik teorisi... Kendisini antik Yunan (Bizans) geleneğinden de, Mezopotamya çevresinin semitik kültüründen de ayrı bir yerde gören Türk müzik teorisyenleri çevresi, Sümer geleneğine karşı çıkmamaktadır. Bilinen tarihin başlangıcına, binlerce yıl öncesine giden bağı belgeleyebilmek mevcut durumda mümkün değilse de, sürülen iz Sümer müziğinin Güneybatı Asya'da, Akdeniz çevresinde, bu yerlerin mirasçısı olduğu yadsınamayacak Türk müziğinde kendini göstermektedir.

Türkiye'de Sümerler ve Müzikleri Üstüne İlk Çalışmalar

Yazılı kaynakların bulunmadığı evreye “tarih öncesi” denir. İnsanlık tarihini yazılı kaynaklar oluşturur ve “tarih Sümer’le başlar”. Ancak Sümer medeniyetinin Türkler’i ilgilendiren daha özel bir yanı daha vardır ki o da Sümerler’in Türklerin atası olduğu savıdır. Konuya müzik teorisi açısından yaklaşıncı, Türk müzik teorisinin de Sümerler’e dayandığı gene üzerinde durulan bir başka savdır. Bir asır kadar önce, eldeki kısıtlı çalışmalar ışığında Sümerlerden bahsedilemiyor, tarihin de müziğin de Mısırlılar’la başladığını sanıyorduk. Bu konuda bir tarih yazımı denemesinde bulunan Rauf Yekta Bey şöyle diyebiliyordu:

“Umumu müverrihler, hitta-i Mısriyye’nin bilahare Avrupa memaliğine intişar etmiş olan beşerî ulum ve maarife mehd-i zuhur olduğunu iddia ve bütün sınaatlerin mucidi Mısırlılar olduğunu kabul etmektedirler. Her ne kadar musiki ile aynı zamanda diğer memleketlerde dahi iştilal edilmiş bulunacağı ve bunun münhasıran bir millete isnat edilemeyeceği bedihi ise de tarih-i musiki nokta-i nazarından dünyanın bir tarafında olsun bu sınaate bir başlangıç gösterilmek lazım geldiğini, ve Mısır’dan başka hiçbir memleketin bu bâbda takaddüm-i iddiasına kıyam edemeyeceğini düşünür isek musiki ilminin ilk izlerini de medeniyeti bu kadar eski olan bir memleketin tarihi vakayii arasında taharri mecburiyetinde bulunduğumuzu teslim ederiz.” (Rauf Yekta, 2018)

Türk müziğini Sümerlere bağlayan bilindik ilk çalışma H. Sadettin Arel’inkidir. Türk müziğinin kaynağını Sümerler’den getiren Arel, bu savına örnekler de göstererek, bir Sümer gömütünden 4748 yıl önceden kalma bir kamış kavalın ney ölçüleriyle birebir uyuştüğunu, kamıştan

çıkarılan ses dizisinin ise, Pençgah dizisinininkiyle çakıştığını söyler. Dahası, “Sümer Türkleri”nin ilâhileriyle Itrî’nin Naat-ı Mevlâna, Bayram Salâtı, vb. gibi dinsel yapıtları arasında benzerlikler bulunduğunu öne sürer (Kayserilioğlu, 1948). Bu doğrultudaki görüşlerini *Türklük* dergisinde tefrika ettiği *Türk Mûsikisi Kimindir?* dizi yazısında, 1941’de verdiği bir konferansta, daha da ayrıntılı olarak 1949 yılında *Mûsiki Mecmuası*’ndaki dört sayı süren bir dizi denemesinde dile getirir (Arel, 1949). Ancak savları kimi ardıllarınca benimsenmemiş olsa gerek ki, denemeleri derlenip düzenlenerek oluşturulan kitabın önsözünde Yılmaz Öztuna tarafından “...musikimizi Sümerlere bağlayan kısmı almadım. Hocamın ruhunun beni müsamaha ile karşıladığına eminim,” denilmiştir (Arel, 1990). Buna rağmen, konservatuarda Arel’in savları doğrultusunda ders vermekten de geri durulmadığı görülür (Karabey, 1953). Bu kez Mısır için söylenen ise: “...o vakitler henüz vahşet halinde” oldukları; “Mısırlıların, Babillilerin, Asurilerin, İbranilerin. Fenikelilerin medeniyetleri[nin] esas itibarıyla hep Sümer medeniyetine dayan[dığıdır]. Yunan medeniyeti de Sümerlilerden pek çok şey almıştır” (Karabey, 1953).

Kısa Mezopotamya Tarihi

Tarihleri Dicle ile Fırat ırmakları arasının verimli topraklarında başlayan uygarlıkların ilk yöneticileri olan “Sümerlerin (muhtemelen güneydoğudan) gelmelerinin ardından, karşılıklı mübadele ve nüfuz etmelerle ilerleyerek Mezopotamya uygarlığını oluşturan bir ozmos süreci başlar; bu uygarlık, önceleri şu ya da bu ölçüde özerk ilkel köylerin bir araya gelmesiyle hızla kent düzenine geçer.” (Bottero & Kramer, 2017) Sümerler semitik olmayan bir halktı. Semitik olmamaları bir yana, uygarlıklarının düzeyi örneğin Mezopotamya’da geliştiği düşünülen 60 tabanlı matematiğe eklenen onlu dizgenin varlığı, o denli ayrıntılı çalgılar (arp, lir) uzun bir gelişmişlik geçmişlerinin olması gerektiğini düşündürmektedir. Sümer’de başlayan uygarlık, Eski Mısır’ın uygarlığı ile çağdaş bir gelişim gösterir. Bilindiği gibi Mısır kültürü, Yeni Krallık’tan itibaren, Sümer ile onun dalları diyebileceğimiz Babil, Hitit kültürlerinden çok etkilendi. Sümer kültürünün en çarpıcı yanlarından birisi, M.Ö. 2600’lerde birdenbire ortaya çıkmış olmasıdır (Duchesne-Guillemin, 1981).

“Ve buradaki en şaşırtıcı olan şey, bilginlerin bugüne dek Sümerliler’in kim olduklarına, nereden geldiklerine ve uygarlıklarının nasıl ve niçin ortaya çıktığına dair hiçbir bilgiye sahip olmayışlarıdır. Zira ortaya çıkışı birdenbire ve beklenmedik biçimdeydi. ...1869 yılının Ocak’ında Jules Oppert, Fransız Numismatik ve Arkeoloji Derneği’ne, Akkad öncesi bir dil ve halkın varlığını tanıma önerisinde bulundu. Mezopotamya’nın ilk hükümdarlarının, yasallıklarını ilân etmek için ‘Sümer ve Akkad’ın Kralı’

unvanını aldıklarına işaret ederek, bu halkın ‘Sümerliler’ ve ülkelerinin de ‘Sümer’ diye anılmasını önerdi. ...Adın telâffuzu yanlıştı, zira Şumer olmalıydı, Sümer değil.” (Sitchin 1976)

Mezopotamya’da egemenlik Akadlar, Asurlular, Babilliler arasında el değiştirerek MÖ 500’lerde Persler’in egemenliğinde Aramlaşmasına değin sürer. Bu arada, Mezopotamya’nın doğu komşusu İran’da çıkarılan bulgular --değişik diller konuşup sık sık savaşıyor olsalar da— Persler’le Mezopotamyalılar’ın müzikal ilgilerinin de benzer olduğunu göstermektedir (Lawergren 1995). Mezopotamya uygarlığının Güneybatı Asya’da izini sürecektir olursak, MÖ 330’da İskender’in Persleri yenmesiyle de bütün Güneydoğu Asya, Yunan² kültür dünyasına katılır. Dönemin sonu ise, kimi tarihçilere göre Yunanistan Yarımadası’nın Roma Cumhuriyetince işgal edildiği MÖ 146, kimilerine göre ise Büyük İskender’in imparatorluğundan kalan son devlet olan Ptolemaios Hanedanlığı’nın Aktium Savaşı’nda yenilgiye uğrayıp yıkıldığı MÖ 31-30 tarihi olarak kabul edilir. Burada izlenegelen geleneksel kronolojinin ne olduğuna bakmak uygun olacaktır: (Tablo 1)

Çiviyazılı Kil Tabletlerdeki Müzik Teorisi

Müzik teorisi açısından önemli gelişmelerden biri, M.Ö. ikinci bin yıldan kalma bir dizi çiviyazılı tabletin transkripsiyonu ile yorumlanması olmuştur. Bu tabletlerin tarihleri MÖ 1800’lü yıllardan başlamak üzere yaklaşık MÖ 500’e değin oldukça değişkendir. Ancak hepsi Dicle-Fırat havzasından geliyordu, hepsi de Sümer-Babil çiviyazısı ile yazılmıştı. İçlerinde bin yılı aşan bir zaman diliminde eski bir kilden kopyalanmış olan, bir sürekliliği, aktarımı gösterenler de vardır. Hemen her konuda bilgilere rastlanabilecek bu tabletlerin bir kısmı da matematiksel öğeler içeren bir metnin parçası olarak müzik teorisi ile ilgili terimlere ayrılmıştır. Anılan tabletler, birlikte çiviyazılı nota dizgesini çözmek için gereken ipuçlarını sağlamıştır.

Bu tabletlerin doğru okunması elbette bir sorundu. 1961 Nisan’ında verilen, “Sümer-Babil Toplumunda Sınıflar ve Sınıf Bilinci Üzerine Bir Sözlükbilimcinin (Lexicographer) Gözlemleri” konferansındaki (Landsberger, 1961) bilgiler kişisel gözlemler de olsa, antik Mezopotamya müziğiyle ilgili, 1930’lardan beri benimsenegelen bir teorinin tümünden çökmesine yol açacaktı. 1959’da aynı sözcüksel metin türünü ele alan

2 Aynı nitelemenin değişik anlatımları olan “Helen”, “Grek”, “Yunan” tabirlerinden Türkçe’de hangisinin kullanılmasının doğru olacağı ayrı bir sorun: Türkçe yapılan çalışmalarda genel olarak “Yunan” adı kullanılıyor ancak bu coğrafi doğruyu anlatmıyor: Batı’lı kaynaklarda “Grek” olarak geçiyor, bunu “Yunan”ın kendisi sevmiyor; kendilerine Helen denilsin istiyorlar, bu ise yaygın olmadığından neyi anlatmak istediği üzerinde uyusulmuş değil. Bu çalışmada, alıntılar dışında, Türkçe’deki genel-geçer adıyla “Yunan” kullanılmıştır.

(çiviyazılı tabletlerin doğru okunabilmesinin önünü açan) bir sonraki yayın olan Çığ & Kızılyay'ın 1959 tarihli çalışması, o zamana değin kabul görmüş olan Galpin ve Sachs'ın müzik teorisinin reddedilmesinin; antik Mezopotamya müziği konusunda, arkeolojik buluntuların sergilediği, kimi zaman da tanımlanamayan çalgılardan çıkarsanmaya çalışılanlar dışında pek de bir şey bilinmediğinin anlaşılmasının yolunu açar. Örneğin Yunanca'da hem bir çalgının teli hem de bir dizideki nota anlamına gelen *chordé* sözcüğü gibi, Sümerce *sa* ile, onun Akadca'daki karşılığı olan *pitnu* sözcüğünün de benzer biçimde “tel”, “nota”, “aralık” anlamlarına gelebildiği gibi, “mod (~makam), düzen (akort) anlamlarına gelebileceği öğrenilmiş olmaktadır. Okunabilen çiviyazılı tabletlerden Akadca bir metinde müzikal dizilere yapılan bir göndermenin matematiksel bağlamı, anahtar nitelikte önemli bir pasaj olmuştur (Kilmer, 1971).

Notalama dizgesi sonunda çözüldüğünde, Güneybatı Asya'da, Batı müziğinin kullandığı heptatonik dizgeye çok benzeyen müzikal dizilerinin olduğu ortaya çıktı. 3500 yıllık notalama dizgesi, ezgiyle armoniyi birlikte kaydedebilme özelliğini barındırmaktaydı; ritmi, tempoyu, müzikal süslemeyi göstermiyor olsa da hem ezgiyi hem de armoniyi göstermekteydi. Avrupa Orta Çağ'ından daha önce başarılamadığı düşünülen bir ilerleme... Söz konusu metinlere daha yakından bakacak olursak: Bunlardan özellikle UET VII 126, UET VII 74, CBS 1766 olarak yaftalanan üç tablet, üzerinde en çok durulanlar olmuştur.

Mezopotamya	Mısır
Tarihöncesi dönem	<i>Hanedanlık öncesi</i> İlk ile ikinci hanedanlar
M.Ö. 3000 öncesi	M.Ö. 3000 3000-2780
<i>Sümer uygarlığı</i>	<i>Eski Krallık</i>
İlk hanedan	3. başlangıç 11. hanedanlar
Ur kraliyet mezarlığı	2780-2040
Sümer-Akat dönemi	<i>Orta Krallık</i>
3. Ur Hanedanı	11. - 12. hanedanlar
<i>Babil uygarlığı</i>	Hiksos dönemi
Eski Babil	2040-1730
Kassit istilası	1730-1562
ve egemenliği	<i>Yeni Krallık</i>
Asur iktidarına doğru	18. hanedan
	19. - 20. hanedanlar
<i>Asur imparatorluğu</i>	<i>Geç dönem</i>
Yeni Babil dönemi	21. - 26. hanedanlar
	1085-525
<i>Ahamenid dönemi</i>	
<i>Part dönemi</i>	<i>Batlamyus dönemi</i>
	306-30
	<i>Roma dönemi</i>
	M.Ö. 1.yy-
	M.S. 6.yy

Tablo 1

UET VII 126:

Ur kazılarında çıkartılıp UET VII 126 olarak yaftalanan metnin, bir çalğının dokuz telinin adlarına ilişkin olduğu düşünüldüğü gibi; tabletten okunan *šammu* sözcüğü de 9 telli, kimilerine göre perdelerin değişik tel boylarıyla belirlendiği bir arp; kimilerine göre de perdelerin tel gerginliğiyle belirlendiği bir lir olduğu üzerinde tartışılmıştır. Bu tablet, eski Güneybatı Asya müzik teorisinin anlaşılabilmesine yarayan kimi terimleri ortaya çıkaran ilk tablettir. Tabletten kendisi M.Ö. ilk binyılın başlarına 800-700 yıllarına aitse de, belki bin yıldan da daha eski bir metnin kopyası olan iki dilli bir tablettir.



UET VII 126 (Oliver R. Gurney kopyası. Dumbrill, 2005)

UET VII 126 çiviyazısının okunması şöyledir:

Satır	Sümerce	Akadca	Türkçe
1	sa.di	qud-mu-u[m	öndeki tel
2	sa.uš	ša-mu-šu-um	yanındaki tel
3	sa.3.sa.sig	ša-al-šu qa-a[t-nu	üçüncü, ince tel
4	sa.4.tur	a-ba-nu-[ú	dördüncü, kısa/Ea-işi tel
5	sa.di. 5	ḫa-am-[šu	beşinci tel
6	sa.4.a.ga.gul	ri-bi úḫ-ri-im	arkadan dördüncü tel
7	sa.3.a.ga.gul	šal-ši úḫ-ri-im	arkadan üçüncü tel
8	sa.2.a.ga.gul	ši-ni úḫ-ri-im	arkadan ikinci tel
9	[sa.1].a.ga.gul	úḫ-ru-um	arka tel
10	[9].sa.a	9 pi-it-nu	dokuz tel

UET VII 74:

Bu tablet, Eski Babil döneminden, MÖ 1800'lerden kalmadır. Leonard Woolley'in Ur kazılarında çıkardığı bu tablet, yaklaşık kırk yıl sonra 1968'de O. R. Gurney'ce yayınlandı. Dokuz telli, *šammu* adlı bir çalgının ses dizisinin (*scale*) açıklanması üzerinedir.



UET VII 74 (Oliver R. Gurney kopyası. Dumbrill, 2005)

CBS 1766:

CBS 1766, bir çizim ile sayısal bir tabloyu resmeden alışılmadık bir çiviyazısı tablettir. Çizim, iki eşmerkezli çemberin içine yerleştirilmiş yedi köşeli bir yıldızı göstermektedir. Yıldızın altında ise, tabletin genişliğince sütunlarla satırlardan oluşan bir tablo bulunmaktadır. İlk satır dışında, tablo yalnızca 1'den 7'ye sayılar içeriyor.

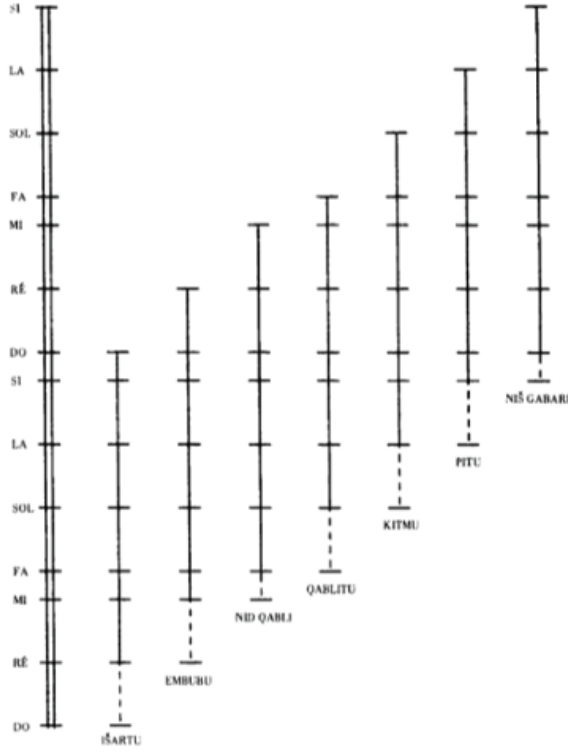


CBS 1766 (Leon Crickmore, 2008)

Çiviyazılı Metinlerin Müzikal Yorumları

UET VII 126, olarak yaftalanan tablet, tanımlanmamış olsa da telleri dokuzlu bir dizi içinde 1-2-3-4-5-4-3-2-1 olarak yorumlanabilecek bir biçimde sayılandırılıp adlandırılan özgün bir müzik aracını anlatır. Dördüncü telin özel bir konumu vardır: metin bu telin, müziğin koruyucu tanrısı da olan Ea tarafından oluşturulduğunu, yani düzeltilildiğini söyler. Bu tablette sergilenen müzik teorisinin, daha başka birçok tabletle birlikte yorumlanmasına kaynaklık eden UET VII 74 yaftalı bir başka önemli metin de, bir çalgının üzerindeki dizi (*scale*) yapısının dokuz sesli (*enneatonik*) olarak açıklanması üzerinedir. “Düzen verme (akortlama, *tuning*)” ya da “yeniden-düzen verme, (*re-tuning*)” metni olarak da nitelenen (Gurney, 1994) ancak, zaten düzen verilmiş bir çalgının dizi yapısı üzerine bir metin olduğu için bunun doğru olamayacağı (Dumbrill, 2010) tartışma konusu olmuştur. Bu metni düzen verme metni olarak değil de, “geçki (modülasyon)” metni olarak tanımlamanın, bir müzisyene bir *sammu*-çalgısının ses düzeninin bir “mod”dan öbürüne nasıl değiştirileceğini söyleyen yönerge olarak ele almanın daha doğru olacağı da öne sürülmüştür (Mirelman & Krispijn, 2009). Belki de buradaki “müzik terimleri, uzun saplı saza perde bağlama yönergeleri” idi (Kilmer, 1997).

Son yıllarda UET VII 74’e göre 7 diziden giderek inici-çıkıcı olmak üzere 8 dizi elde edilebileceği yaygın olarak benimsenmektedir. Yunan “sekizli türleri” dizgesi ile karşılaştırmalı okumalara dayanarak yedi dizinin oluşumuna ilişkin Suriyeli Raoul Gregory Vitale’nin oluşturduğu diyagram şöyledir (Kilmer 1998):



R. G. Vitale'ye göre 7 dizi

Bu metinlerdeki sayıların oluşturduğu dizilerin yorumlanmasında yaşanan ikircim, yedi sestem oluşan dizi aralıklarının inici yönde mi, yoksa çıkıcı olarak mı ele alınması gerektiği konusunda olmuştur. Müzikologların kesinleştiremedikleri, “*kudmu*” (“*foremost string*”) sözcüğünün “baştaki tel” derken aşağı mı yoksa yukarı tele mi gönderme yaptığıdır. Müzikologların çoğunlukla dizilerin inici olduğu konusunda anlaşmış görünmelerinin de yarattığı bir sorun varsa, bu da yön değişikliğinin, dizilerin adlarında da değişiklikle sonuçlanmasıydı. İnici olarak da çıkıcı olarak da aynı adı taşıyan tek dizi *embūbum*'dur. Croker, dizilere “inici, çıkıcı” göndermesinde bulunurken “temel bir yanlış anlama ya da yanlış değerlendirmeler” yapılmasından; Vitale'nin “Diziler yukarı ya da aşağı gitmez, durdukları yerde dururlar” açıklamasını aydınlatıcıyı bulamadığından yakınır (Gurney & West, 1998).

Metinleri okumanın çıkardığı başka ikircimler de vardır: Hangi dizinin adı ne olursa olsun, bunların “doğurulmasına analık eden”, UET VII 126 olarak yaftalanan tabletteki *šammu* adlı çalgının 9 telinin numaralandırılmasının temelinde yatanın, ses perdeleri açısından nasıl okunmasının doğru olacağıdır. Kimilerine göre bu saz, perdelerin değişik tel boylarıyla belirlendiği bir arp; kimilerine göre de perdelerin tel

gerginliğiyle belirlendiği bir lirdir. Tartışmayı bu yöne çekense, 1990'da Asurbilimci Th.J.H. Krispijn'in 12. satırın yeni bir okumasını "sıkmak, germek" olarak algılamasıdır. Ona göre, tellerin gerilmesinden söz ediliyor olsa gerekti. Daha sonra 1994'te Gurney, başka bir deneme yayınlayarak, önceki 1968 yayınında tellerin gevşetilmesi varsayımından yola çıkarken, bu kez tellerin gerilmesinden söz edildiği kanısına vardığını söyleyecekti. Burada ilgin olan bir başka yan ise, bu tartışmaları sürdürenlerin müzikologlar değil de filologlar olmasıdır.

CBS 1766 yaftalı tablette bir heptagramla karşı karşıya kalan müzikoloğun varacağı sonuç, bu figürün yedi-sesli diatonik müzikal dizinin oluşumunun diyagramatik bir açıklanması olduğudur. Tabletteki heptagram ile ikinci sütun, yedi-sesli bir yapının, dolayısıyla pratik değilse de kavramsal yedi-sesliliğin (heptatonizm) ilk kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Bu, heptagramın her bir köşesine yazılan yedi telin adlarına dayanmaktadır. Bir başka önemli özellik, tellerin birden yediye sayılarla tanımlanmasıdır.

İlkin bu sayıların matematiksel bir anlamı olduğu, hatta astronomiyle, astrolojiyle, kozmografiyle, dahası bir oyunla ilgili olabileceği düşünülürse de ikna edici bir yoruma ulaşmaz (Horowitz, 2006) Tabletten bir müzik metnini içerdiği anlaşıldıktan sonra da, nasıl yorumlanması gerektiği konusundaki görüşler tek doğrultuda olmaz. Tabletten sütunlarındaki sayılar yataylamasına mı okunmalıdır, dikeylemesine mi (Waerzeggers & Siebes 2007). Yedili bu yıldız, arpa'nın yedi telini anlatmaktadır. Yıldızın yedi çizgisi, yedi-sesli dizinin dördüncü, beşinci çizgilerinin karşılığı olsa gerektir (Kilmer 1960).

Yayınlanmasından buyana metni birçok müzikolog açıklamış, Yunan "sekizli (oktav) türleri" dizgesi ile karşılaştırmıştır. Wulstan, Platon'un "kürelerin armonisi"nin (daha önce yorumlandığı gibi) Babil *ışartumuna* karşılık gelen bir dizi verdiğine, bu doktrinin her zaman Güneybatı Asya'dan ödünç alındığını düşündürdüğüne dikkat çekti. Wulstan ayrıca, Batlamyus'un çıkıcı "sekizli türleri"nin de Babil'in dizilerine karşılık geldiğine işaret etmiştir (Gurney 1994).

Bir yandan, "teorik Mezopotamya metinlerindeki sayısal-sözel yönergelere dayanarak, Orta Çağ'ın Güneybatı Asya müzik teorisi çerçevesinde, tam da CBS 1766'daki yedi köşeli yıldızla benzeyen heptagonal bir model oluşturulabilir" (Dumbrill 2005) denirken; öbür yandan özellikle, CBS 1766'nın sayısal sütunlarına yön veren çiviyazılı metin anlaşılabilirliğini korumakta, düzen verilmiş (akort edilmiş) yedi sesin adı imiş gibi gelmiyor; anlaşılabilir, üzerinde daha tartışılacak gibi görünüyor (Waerzeggers & Siebes 2007) denebilmektedir.

Bir başka yorum ise, belki de kaynağını MÖ dördüncü binyılın sonları

ile üçüncü binyılın başlarındaki bir müzik geleneğinden almış olan, belirli tanrıları belirli sayılarla (Tanrı-sayıları, *Götterzahlen*) ilişkilendirilmesine dayandırılır. Varsayımın dayanağı ise, Babil tanrısı Ea'ya gönderme yapan çivi yazısının, 4. telin gönderme yaptığı 40 sayısına da gönderme yapıyor olmasıdır. Eğer öyleyse, bilinen öbür tanrı-sayıları da (Anu=60; Enlil=50; Ea=40; Sin=30) ya müzikal dizgenin temel oranlarını belirlemiş olmalı, ya da tanrı-sayılarını belirleyen müzikal oranlardır. Bu da ayrıca şunu gösteriyor: Eski Mezopotamya'nın müzik teorisyenleri, "Tanrı-sayıları"na dayandığı öne sürülen bu diatonik yapının ses perdelerinin aralıklarının, 60 tabanlı aritmetik kullanarak belirlemişlerdir.

$$\text{Anu/Enlil } 60/50 = 6/5 = 316 \text{ c} = \text{küçük üçlü}$$

$$\text{Enlil/Ea } 50/40 = 5/4 = 386 \text{ c} = \text{büyük üçlü}$$

$$\text{Ea/Sin } 40/30 = 4/3 = 498 \text{ c} = \text{dörtlü}$$

$$\text{Sin/Şamaş } 30/20 = 3/2 = 702 \text{ c} = \text{beşli}$$

$$\text{Şamaş/Bel } 20/10 = 2/1 = 1200 \text{ c} = \text{sekizli}$$

Kuşkusuz Sümer tanrılarının tümü, dolayısıyla onların sayıları bunlarla sınırlı değildir. Müzikal ses aralıklarının belirlenmesini bu tanrı-sayılarına bırakacak olursak, bir tam-sesin hangi aralıklarla bölümlendiğine dek uzanabilir, belki de Türk müziğinde kullanılan "mikro" aralıklara da denk gelebiliriz; ancak bu yaklaşımın da bir varsayım olduğunu düşünerek, sonuçta Mezopotamyalılar'ın kullandıkları seslerin Pisagorasçı değil de yerinde (*just*) sesler olduğunu söyleyerek, yukardaki örneklerle yetinelim ve incelenip yorumlanan metinlerin bize neleri kanıtlamış olduğuna bakalım:

a) beşliler ile dörtlülerin birbirini izlemesinden oluşan yedi-sesli yapı kavramı MÖ ilk binyılda bilinmekteydi;

b) dokuz-sesli perde dizisi (*set*) bugün yedi-sesliye indirgenmiştir;

c) işlevsel (*dynamic*) yapı (*disposition*), günümüzde konumsal (*thetic*) yapıya yeğlenmiştir;

d) o sayılar bugün dizgedeki dizilerin bağıl (*relative*) konumunu belirtmek için kullanılmaktadır. Dolayısıyla buradaki sayılar birinci, ikinci, üçüncü, vb. basamaktan (*degree*) diziler olsa gerektir (Dumbrill, 2010).

Mezopotamya'dan Akdeniz'e Müzik Teorisi

“Uzun zaman boyunca Batılı insan, uygarlığının Roma ve Grek uygarlıklarının armağanı olduğuna inandı. Ancak Yunan filozofları çok kez daha erken kaynaklardan yararlandıklarını yazmışlardır. ... Olgunluğuna ancak M.Ö. beşinci-dördüncü yüzyıllarda ulaşan Yunan, bir başlatıcı olmaktan çok arkadan gelen, izleyen bir uygarlıktı. Öyleyse, uygarlığımızın kökeni Mısır'da mıydı? Bu sonuca varmak çok mantıklı gözükse de, olgular buna karşıdır. Ege Denizi'nin Helen-öncesi kültürleri, yani Girit adasındaki Minos ve Yunan anakarasındaki Miken kültürleri, Mısır değil de Güneybatı Asya kültürünün benimsendiği kanıtlarını açığa çıkarmıştı. Çok daha erken bir uygarlığın Yunanlar'ın kullanımına açık duruma gelmesinin başlıca yolları Mısır değil, Suriye ile Anadolu idi.

“Daha eski Asur-Babil uygarlığında müziğin mevcut olduğunu hep biliyorduk,” diye açıklamıştı Berkeley ekibi, ‘ama bu deşifre işlemine kadar, çağdaş Batı müziğinin ve M.Ö. birinci bin yıldaki Grek müziğinin karakteristiği olan aynı heptatonik-diyatonik skalayı kullandığını bilmiyorduk.’ O zamana dek Batı müziğinin Yunan kökenli olduğu düşünülmekteydi; artık müziğimizin ve Batı medeniyetinin her şeyinin Mezopotamya'dan kaynaklandığı belirlenmiştir.” (Sitchin, 1976)

Bu kanı, başka Batılı düşünürlerde de oluşmuş durumdadır: Eski Babil döneminde (yani, M.Ö. 1800 yıllarında ya da Ur Kraliyet Mezarlığı döneminden yaklaşık 850 yıl sonra), yedi değişik, birbiriyle ilişkili diziden oluşan yedi-sesli, diyatonik bir dizgenin kullanıldığı standart düzen verme (akortlama) işleminin var olduğunu artık biliyoruz. Bu yedi dizinin, 1400 yıl sonraya uzanan yedi antik Yunan dizisiyle eşitlenebiliyor olması, birçoklarına şaşırtıcı, inanılması zor görünmüştür. Ayrıca Sümer-Babil müzik dizgesinin en azından Akdeniz kıyılarına dek ihraç edildiğini biliyoruz. Pisagor'un dediği gibi antik Yunanlar'ın, matematikleriyle birlikte müzik teorilerini de Mezopotamya'dan öğrenmiş olduklarını öne sürmek, bir düşürünü olmayacaktır. Bu da demek oluyor ki, yedi-sesliliğin ilkelerini Yunanlar, büyük bir olasılıkla MÖ 8. yüzyılın sonlarına doğru “Oryantalizasyon Dönemi”nde edinmişlerdir. Pisagorasçı Okulun gelişmesiyle, bunun Doğu'lu kökenleri tümüyle unutulmuş olmalıdır (Dumbrill 2010).

Emevi, Abbasi dönemlerinin Arap teorisyenleri, Hıristiyanlık döneminin yedinci ila on üçüncü yüzyıllarının çalışmaları, özellikle Yahudi çalışmaları, *Reconquista* (Yeniden Fetih, 1492) öncesinin Mağribi İspanya'sının Hıristiyan ve Müslüman âlimleri... Bunların müzikle ilgili çalışmaları, sürekli yazıldığı gibi, daha önceki Yunan kaynaklarından kopya değildi: onların Orta Doğu'daki öncüllerinden gelmeydi. Aslında, intihal etmiş olanlar (*plagiarist*) Yunanlar'dı ve Platon'lardan, Aristoteles'lerden

elimizde olan ne varsa, MS birinci yüzyıldan sonra yayılan, kuşkuyla orijinallerin çok sonralara ait kopyalarıdır. Öte yandan, Antik Güneybatı Asya'dan gelen teorik yazılı kanıtlar, bilinen en eski kaynak olan Pisagoras'ın yaklaşık 1500 yıl öncesine dayanır (Dumbrill 2005).

Mezopotamya ve Yunan Müzik Teorilerinin Karşılaştırması

Antik Yunan müziğinin tarihsel kaynağı üstüne söylenebilecek olanlar sonuçta müzik tarihçilerini uğraştıracak bir sorundur; müzik teorisi söz konusu ise, görmezden gelinemeyecek bir antik Yunan müzik yazınının yolumuzu keseceğini bilmek durumundayız. Yunan ses dizgesi diye de bir olgu vardır. Bu bağlamda, antik Mezopotamya ile Yunan ses dizgelerinin benzeşen, ayrılan yanlarına göz atmak yerinde olacaktır:

Benzerlikler:

- 1) Müzikleri temelde diyatonik ve modal idi;
- 2) Müzikleri perde değil de tel adlarıyla belirtiliyordu;
- 3) Yine de, müzik teorisyenleri, orantı kullanarak dizilerin göreceli ses tonlarını ölçmüşlerdir. Ortaya çıkan matematik, müziği kozmolojilerine bağladı;
- 4) Her iki kültürden de çok az gerçek müzik bugüne kalmıştır.

Ayrılıklar:

1) Mezopotamyalılar Yerinde (*Just*) sesleri, antik Yunanlar Platon'un *Timaeus*'undaki gibi Pisagorasçı sesleri kullandılar.

2) Mezopotamyalılar'ın dizileri, iki tetrakordun ortalarındaki notayı ortaklaşa paylaştıkları yedi-notalı bir dizi (*heptachord*) iken; Yunan dizileri *oktakord* idi (sekiz-notalı ayrık bir sekizli türü). Yunan müzik teorisine göre tüm diziler "tetrakord"lardan, yani dörtlü aralığa serpişen dört notalı dizgelerden oluşur. Bunlar aslında Yunan müziğinde önemli bir varlık olarak ortaya çıkan sekizlinin kurulma biçimidir. Beşli, özellikle de dörtlü aralıkların bir dizide önemli bir yeri vardı. Yunan müziğinde, sekizliden daha az yer tutan bu aralıklar, onlardan oluşan sekizliden daha temel, önde gelen önemdedir. Yunan müzik teorisyenleri dörtlüyü bir analiz birimi olarak görmüşlerdi. Bu açıkçası, diyatonik bir dizi içinde olduğundan daha çok kendini göstermektedir.

3) Mezopotamya ses dizgesi özünde simetrikti. Dolayısıyla ters yöndeki (çıkıcı ya da inici diziler) birbirinin karşıtı (*inverse*) ya da karşılığı (*reciprocal*) idi -yani ters yönlerde aynı modal kalıp.

Antik Yunanistan’da, günümüz müziğindeki gibi her dizi, perdelerden oluşan bir basamaktı. Yunanlar kendi dizilerini inisi olarak tanımladılar. Özdeşi olan mod, çıkarken, tersi yöndeki aynı modal aralıklarda çok ayrı perdeleri içerirdi.

Sonuç olarak: arkeoloji, müzikoloji ve matematik tarihinden getirilen kanıtlar, antik Güneybatı Asya’da, bir müzik ve matematik geleneğinin – bir ölçüde ağızdan ağıza ve başka önemli müzik topluluklarıyla- 19. yy Mezopotamya’sından, hiç değilse 4. yy Yunanistan’ına değin süregelmemekte olabileceğini göstermektedir (Crickmore, 2009). Bu arada, Türk müziğine de temel oluşturan teorinin, makam dizilerini dörtlü ve beşlilerle açıklama yöntemi, bir iz sürmeyi çağrıştırır gibidir.

Yedi-seslilik (Heptatonizm) Nasıl Ortaya Çıkmış Olabilir

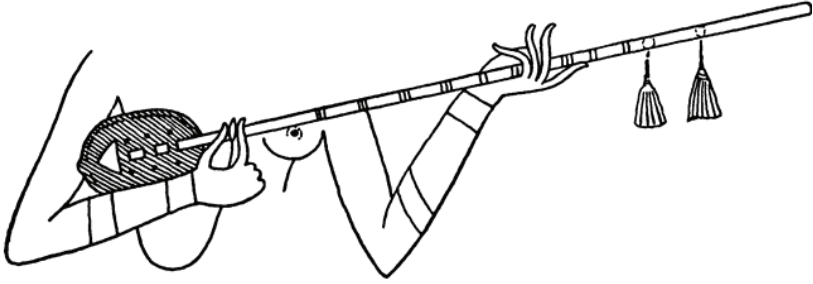
Ezginin kendisine gelmeden önce, onun üzerinde gidip geldiği yolları araştırmalıyız: olası notalarla aralıkların sonsuzluğunu sıralı bir kümeyle sınırlandırarak bir disiplin çerçevesi sağlayan dizileri ve modlardan söz edebilmeyi sağlayan yapı ve oluşum türlerini.

Yargılardan biri, yedi-sesliliğin, oktavin doğal bir olgu olduğu yönündedir. Bu, kulağın yerinde-seslere (*just intonation*) yatkınlığı olduğunu görmezden gelen bir yargıdır. Yedi-seslilik yapaydır. Onun, birbirini izleyen beşliler ile dörtlülerden oluşan yapısı ancak matematiğin müziğin işine karışmasıyla ortaya çıkan bir sekizli sınırlaması içinde var olabilir. “Beşlileri birbirine ulayarak giderken dörtlülerle, tamsesle, bakiye aralıklarını oluşturup geçmek ne mutlu denkgeliştir.” (Baldan & Baldan, 2018) Eski Mezopotamya’nın müzisyenleri, müzikal dizilerini matematiksel olarak tanımlamışlar mıdır? Dolayısıyla, bir sekizli içine alındığına ilişkin kesin kanıt olmadıkça, herhangi bir müziği yedi-sesli olarak nitelendirmek uygun değildir. Yedi-seslilik yalnızca sekizli (oktav) ile ilişkilendirildiğinde var olabilir, çünkü bu sınırlama olmaksızın beşlilerle dörtlülerin birbirini izlemesi [kapanmak bilmeden, bir döngü oluşturmadan] sonsuza dek sürebilir. Sekizlinin yokluğunda yedi-seslilik de olamaz demektir. Bir oktavin içine sıkıştırılan ancak yedi-sesli olduğu konusunda tutarlı bir teorik açıklama getirilemeyen, yalnızca yedi sestem oluştuğu için “yedi-seslidir” denilemeyecek çok sayıda yedi perdeli dizi için belki de başka bir tanım gereksinimi vardır.

Yedi-seslilik, doğal seslere eğilime matematiksel müdahalenin bir sonucu olduğu için yapaydır, bu nedenle de müzik teorisinin tarihinde kendiliğinden ortaya çıkan bir dizge diye düşünülmemelidir (Dumbrill, 2010).

Perdeli Bir Saz Üzerine

Bir çalgının daha önce bilinen bir resminden yaklaşık sekiz yüz yıl önceden, Uruk döneminden kalma, saz çalan bir kadın müzisyeni betimleyen BM 141632 yaftalı bir tablet vardır. Bu, bağlama veya kopuz benzeri perdeli bir çalgıdır ki, sapındaki bağlama ailesine özgü olarak Anadolu’da günümüzde de kullanılan püskül dikkat çekicidir. Perdeleme işlemi, bir çalgıya ses düzeni vermek için oranların, oran aritmetiğinin kökeni varsayılabılır. Perdelemek demek, bir teli orana dayalı olarak kısaltmak demektir (Crickmore, 2008). Arkeolojik kalıntılarda görülen, perde yerlerini belirten perde işaretleri ya da perde bağı uygulaması, o sazı çalanların orantı bilgisine sahip olduklarını göstermektedir.



Batılı teorisyenlerin “ud” türevi olarak adlandırdığı bu tür bir saz ilk olarak Mezopotamya’da MÖ üçüncü binyılın sonuna doğru ortaya çıktı ve ikincisinin ortasından önce Hitit ve Mısır krallıklarına yayıldı. Yukarıdaki resimde görülen perdeli saz (ud), 18. hanedanlık dönemine tarihlenen bir Mısır resminden kopyadır (Sachs, 1940). Ancak “ud” MÖ dördüncü yüzyıla dek Yunan dünyasına ulaşmamış gibi görünüyor.

Sümer Dizileriyle Türk Müziği

Yalçın Tura: “Dizilerin yapılarını inceleyip Türk Sanat ve Halk müziklerinde kullanılan dizilerle karşılaştırdığımızda, şu benzerlikler ortaya çıkıyor, ...TSM’deki Hicaz ailesi ve Hicaz cinsi içeren makam dizileriyle THM’de Kerem, Yanık Kerem, Garib gibi adlarla anılan dizileri, eski diziler arasında göremiyoruz,” demektedir (Tura 2004):

AKAD	TSM	THM
İşartu	(Rast) Mahur- Acem Aşîrân	Müstezad-Zârenc
İtmu	Acem’li Rast	
Embubu	Hüseynî (Muhayyer)	Yahyalı Kerem

Pitu	Nevruz-Uşşak (Nihâvend)	
Nid Kabli	Kürdî	Muhâlif
Niş Mehri	(Acem'li) Segâh	
Kablitu	Pençgâh (Segâh)	Misket

Aşağıdaki, karşılaştırma amacıyla kullanılan Türk müziği makam sınıflamaları Ekrem Karadeniz'den alınmadır (Karadeniz, tarihsiz).

İşartum: Y T T T Y T

Ferahnüma, Kürdili Hicazkâr, Kürdî

Niş GABA.RİM (Niş tuhrim): T T T Y T T

Acem Aşîran

Pîtum: T T Y T T Y

İsfahan II, Yagâh, Rast, Mahur, Sûzinâk I, Nişâburek, Zengüle

Kitmum: T Y T T Y T

Hüseynî Aşîran, Acem, Sabâ, Sultanî Yegâh, Nihavend, Uşşak, Bayatî, İsfahan, Nevâ, Tâhir, Acem, Hüseynî, Gülizar, Gerdâniye, Muhayyer, Hisar, Sabâ, Bûselik

Kablîtum: Y T T Y T T

Arak, Ferahnâk, Eviç, Segâh

Nîd kablim: T T Y T T T

Yegâh, Rast, Mahur, Nişâburek, Zengüle, Acem Aşîran

Embûbum: T Y T T T Y

Uşşak, Muhayyer, Tâhir, Neva, İsfahan, Hüseyni, Gülizar, Gerdaniye, Bayâtî

Sonuç

Diyatonik yapıda olduğu üzerinde ortak kanıya varılmış görünen, Sümerler'den antik Yunanlar'a, bir başka yaklaşımla Güneybatı Asya'ya, oradan günümüze uzandığı anlaşılan bir müzik dizgesinin ezgiler ya da armoniler oluşturmakta kullanılacak ses aralıklarının neler olduğunun ayrıntılarına inebileceğimiz kanıt niteliğinde belgeler elimize geçmiş değil. Olası anlamları öngörmek ilginç, çoğu zaman da yararlıdır, ancak böyle bir

öngörü, üzerine başka bir varsayımın kurulacağı bir olguya dönüştürülemez (Crocker 1997). “İster Doğu ister ilkel olsun, Batı-olmayan müziği tanımlarken, Batı müziğinin farklı kavramlarının yersiz kullanımından kesinlikle kaçınılmalıdır. Müzik okulunda öğrenilen terminoloji, müziğin armonik yapısı için geçerlidir ve armonik olmayan, Batı dışı müzik açıklamalarında uygunsuz, gerçekten yanıltıcı ve çarpıttıcıdır (Sachs, 1962). Ayrıca tarihsel bir metnin bu terimleri modern sınıflandırmalara göre kullanmış olduğu nasıl söylenebilir?”

Sonuçta tanrı-sayılarına dayandırılan oranlar da bir varsayımdır. Antik Mezopotamya’dan günümüze kalan lir örneklerini çalınabilir duruma getirme çalışmalarına dayanarak, bu konuda şunu söyleyebiliriz: Bir piyanodan farklı olarak, antik lirde kara tuşlara denk gelen notalar bulunmamaktadır. Her biri ak notalardan başlayarak böyle bir lirde yedi benzeşmez dizi çalınabilir. Bu durumda, dizide bulunan yarım sesler, yedi dizinin her birinde değişik yerlere gelecektir. Bunun için 14 telli bir lir gerekirdi. Bu yedi değişik diziyi yalnızca 9 ya da 11 telden oluşan lir üzerinde elde etmek için çalgıya yeniden düzen vermek (akort etmek) gerekeceği düşünülmüştür ki incelenen metinle sınırlı kalarak düşünüldüğünde mantıklı görülse de, tel sayısı 14’e varan lirlerin bulunduğu da görülmüştür.

Kil tabletlerdeki çiviyazılı müzikle ilgili metinlerin çözümlenmesi, tartışmalı yorumları, karşılaştırmalı müzikoloji açısından Yunan dizileriyle kıyaslanmaları sonrasında, ses dizilerinin oluşturulması aşamasında kaynak dizi belirleme geleneği gözetilerek, sonunda şu doğurgan dizi (ana dizi) ortaya çıkarılır (Gurney 1994):

[do]-si-la-sol-fa-mi-re do-si

Bu, 9 telli *sammu*-çalgısının en baştaki 1. telinin “do” sesine akort edilmesiyle oluşturulmuş *işartum* adlı dizidir. Bu dizi üzerinden oluşturulacak olan yedi-sesli (heptatonik) 7 dizi, piyanoyla karşılaştırıldığında kara tuşları bulunmayan, yalnızca ak tuşların oluşturduğu dizilerdir. Antik Mezopotamya dizilerine karşılık geldiği düşünülen antik Yunan dizileri parantez içinde gösterilmiştir.

İşartum (Dorian)

Mİ FA SOL LA Sİ DO RE Mi

Niş GABA.RİM (Niş tuhrim) (Hypolydian)

FA SOL LA Sİ DO RE Mi Fa

Pıtum (Hypophrygian)

SOL LA Sİ DO RE Mi Fa Sol

Kitmum (Hypodorian)

LA Sİ DO RE Mi Fa Sol La

Kablîtum (Mixolydian)

Sİ DO RE Mi Fa Sol La Si

Nîd kablîm (Lydian)

DO RE Mi Fa Sol La Si Do

Embûbum (Phrigian)

RE Mi Fa Sol La Si Do re

Buradan giderek, makam müziğinin yapısına gelecek olursak: Sümer müzik dizgesinin, günümüzün müziğine, özellikle de Güneybatı Asya müziklerine (Türk müziği de içinde) uzanan bir yanı olmuş mudur? Türk müziğine kaynak olarak gösterilen, Alfarabius olarak Latinleştirilen Farabi, ortada hiçbir çiviyazılı tabletin görünmediği kendi döneminde, geçmiş üzerine bildiklerinin hemen hemen tümünün Yunan'dan gelmiş olabileceğini varsayıyordu: Yunan'ı önceleyen tüm bilgilerden yoksundu. Ancak, kendisini izleyen dönemlerde, gene kendisinin saptamış olduğu Horasan tamburu ses dizgesinin, Marağalı Abdülkadir'e uzanan bir süreçte geliştirilmesi üzerinde yapılandırılan müzik teorisinin, dayanağını kısa saplı uddan alıp, Türk müzik teorisi içerisinde sayılıp sayılamayacağı tartışma götürür bir başka Güneybatı Asya dizgesiyle kıyaslanması ayrıca incelenmeye değer görünmektedir. (Baldan & Baldan 2018)

Antik Mezopotamya müzik dizilerini Türk makam müziği dizilerinde ararken, tam-ses ile yarım-sesleri tek başlık altında toplayarak öbeklendiren E. Karadeniz'i izlemenin, umulan amacı karşılayabileceğini düşünebiliriz. Antik Mezopotamya'da kullanılan ses aralıkları türlerini ileri götürerek, bir tam-sesin nasıl bölünmüş olabileceğine ilişkin varsayım burada yer almamıştır. Okumaların, yorumların sürdüğü günümüzde, *The New Grove*'un şu yaklaşımı da şimdilik erken görünmektedir:

“Sümer ve Babil'deki ses dizgesi, 9 müzik teli ya da ‘nota’sının her birine ayrı adlar veren bir müzik terminolojisine ve telli çalgılara düzen vermede kullanılan dörtlü ve beşli aralıkları yedi adet yedi-sesli (heptatonik) diatonik dizi üzerinden betimleyen 14 temel terime ve her diziyi oluşturan 7 notaya bir biçimde düzen vermek için kullanıldığı anlaşılan üçlüler ve altılıları betimleyen terimlere dayanır. Tel adları birleşimi (kombinasyon) ve aralık terimleri, düzen verme işlemini ve 7 dizinin oluşturulmasını betimlemek için kullanılarak bir ses dizgesinin iskeleti biçimlendirilir.” (The New Grove, 2. düz. cilt 18. s. 74)

Hiçbir müzik kökensiz ve masa başında teorisyenlerin kurgulayabildikleri bir olgu olmadığı gibi, durağan da değildir, zamana, çevreye, kültürel etkileşimlere bağlı değişimler geçirir. Sümer müziğinin, geçirdiği değişimlerle birlikte, uzanabildiği her yerde dallarını görebileceğimiz gibi, Türk müziğinin köklerinin de Sümerlerde, Mezopotamya’da olup-olmadığını ortaya koyabilecek durumda değiliz. Ayrıca kendimizi bir sürecin dışında tutabilecek coğrafi konumda da değiliz. Türk makam dizilerini müzik teorisine yerleştiren süreci henüz bilemesek de, Sümer tabletlerinin ortaya koyduğu ses yapısıyla, öbekleyebildiğimiz belirli makamlarla bugün bir fasıl icra edilebilmiş gibi görünüyor.

KAYNAKÇA

- AREL, H. Sadettin: “Sümerliler ve Sümer Mûsikisi”, *Mûsiki Mecmuası*, XIII-XVI, 1949
- _____ *Türk Mûsikisi Kimindir?* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1990
- _____ *Türk Mûsikisi Üzerine İki Konferans*, İstanbul İleri Türk Mûsikisi Konservatuvarı, 1964
- _____ “Türk Mûsikisinin Tarihi”, *Mûsiki Mecmuası* III, 1948
- _____ “Yeni Türk Mûsikisinin Tarihine Dair”, *Mûsiki Mecmuası*, IV, 1948
- Baldan, Mustafa & Baldan, Ozan. *Ses Dizgesi Sorunu – Kuramsal Türk Müziği Üstüne Aykırı Tezler*, Gece Akademi, Ankara 2018
- Bottero, Jean & Kramer, Samuel Noah: *Mezopotamya Mitolojisi*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017
- Crickmore, Leon. “New Light on the Babylonian Tonal System” *ICONEA*, 2008
- _____ “The Tonal Systems of Mesopotamia and Ancient Greece : Some Similarities and Differences” *ARANE*, ICONEA yayını, 2009
- Crocker, Richard L. “Mesopotamian Tonal Systems” *Iraq LIX*, British Institute for the Study of Iraq, 1997
- Çığ, M. & Kızılyay, H., *Eski Babil Zamanına Ait Nippur Menşeli İki Okul Kitabı - Zwei altbabylonische Schulbücher aus Nippur*. Türk Tarih Kurumu, Ankara. 1959
- Duchesne-Guillemin, Marcelle. “Music in Ancient Mesopotamia and Egypt” *World Archaeology* Taylor & Francis, Ltd. 1981
- Dumbrill, Richard: *The Archaeomusicology of the Ancient Near East* Trafford Publishing, Victoria, 2005
- _____ *The Earliest Evidence Of Heptatonism in a Late Old Babylonian Text: CBS 1766*. https://www.academia.edu/243915/Earliest_Evidence_of_Heptatonism
- _____ “Götterzahlen and Scale Structure; The Uruk Lute: Elements

- of Metrology; The Morphology of the Babylonian Scale”, academia.edu, 1997
- _____ “Music Theorism in the Ancient World”, *ICONEA* University of London & Gorgias Press LLC. New Jersey 2010
- _____ “The Truth About Babylonian Music” *ICONEA* University of London & Gorgias Press LLC. New Jersey, 2017
- Galpin, Francis: *The Music of the Sumerians and Their Immediate Successors The Babylonians & Assyrians*, Cambridge University Press, New York 2010
- Gurney, Oliver R. “An Old Babylonian Treatise on the Tuning of the Harp”, *Iraq XXX*, British Institute for the Study of Iraq 1968
- _____ “Babylonian Music Again” *IRAQ LVI*, 1994
- Gurney, O.R. & West, M. L. “Mesopotamian Tonal Systems: A Reply” *Iraq LX* British Institute for the Study of Iraq, 1998
- Horowitz, Wayne. “A Late Babylonian Tablet with Concentric Circles from the University Museum (CBS 1766)” *Journal of the Ancient Near Eastern Society XXX*, New York, 2006
- Karabey, Lâhika: “Hüseyin Sâdettin Arel’in Musiki Tarihi Ders Notlarından -1-“ *Musiki Mecmuası LXIII-LXV*, 1953
- Kaysirilioglu, R. “Türk Musikisinin Hüviyet ve Kıymeti”, *Musiki Mecmuası III*. 1948
- Karadeniz, M. Ekrem. *Türk Musikisinin Nazariye ve Esasları*, Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Tarihsiz
- Kilmer, Anne Draffkorn. “The Discovery of an Ancient Mesopotamian Theory of Music” *Proceedings of the American Philosophical Society* Philadelphia, 1971
- _____ “World’s Oldest Musical Notation Deciphered on Cuneiform Tablet” *Biblical Archaeology Review*, 1980
- Landsberger, Benno: *Observations of a Lexicographer on Classes and Class Consciousness in Sumero-Babylonian Society* Philadelphia. 1961
- Lawergren, Bo. “Mesopotamian Music (Pre-Islamic) in English” *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, 1997
- Mirelman, Sam & Krispijn, Theo J. H. “The Old Babylonian Tuning Text UET VI/3 899” *Iraq LXXXI*, British Institute for the Study of Iraq, 2009
- Rauf Yekta Bey, “Şark Musikisi Tarihi [2]” *Anakronik Mecmua* 2018
- Sachs, Curt. *The History of Musical Instruments*. W. W. Norton & Company, Inc. New York, 1940
- _____ Düz: Kunst, Jaap. *The Wellsprings of Music*, Martinus Nijhoff / The Hague, 1962
- Sitchin, Zecharia. *12. Gezegen* Ruh ve Madde Yayınları, 1976
- Tura, Yalçın “Kil Tabletler Döneminden Günümüze Değın Anadolu’da Kullanılan Diziler” *1. Uluslararası Tarihte Anadolu Müziği ve*

Çalgıları Sempozyumu, T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayın No: 3003, 2004

Waerzeggers, Caroline & Siebes, Ronny. “An Alternative Interpretation of the Seven-Pointed Star on CBS 1766 (Horowitz, JANES 30)”. *N.A.B.U.* 2007

Wulstan, David. “The Earliest Musical Notation” *Music & Letters*, Oxford University Press, 1971



Bölüm 4

ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÇALGI EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN ÇALGI ÇALIŞMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Beyza TOKATLI¹, Önder MUSTUL²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

2 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ondermustul@hotmail.com

1.Giriş

Sanat olarak müzik; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri sesler ve ses kaynaklarının katkısıyla, belli olguları, belli amaç ve yöntemlerle, belli bir güzellik anlayışıyla ifade eden bir bütündür (Say, 2012: 358). Müzik eğitimi ise; bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışını değiştirme ya da bireyin müziksel davranışında belirli değişiklikler oluşturma ve bu davranışları geliştirme sürecidir (Uçan,1997: 7-8). Müzik eğitimi içerik açısından ele alındığında; işitme (kulak eğitimi), ses eğitimi, çalgı eğitimi gibi alanları içerir. Müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri de çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi, bir çalgının çalınabilmesinde uygulanan, yöntemler bütünüdür. Bireysel olarak yapılan çalgı eğitiminde öğrencilere, çalgısını doğru bir teknikle çalma, çalışma süresini verimi arttıracak şekilde ayarlama, müzik kültürlerini çalgısı yoluyla en iyi şekilde kavratma ve müzikal becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar, çalgı eğitiminin başlıca amaçlarıdır. (Parasız, 2009: 4). Çalgı eğitiminin özellikle çocuklar üzerinde pek çok faydası olduğu düşünülebilir. Çalgı çalmak, çocuğun kendine olan güvenini artırır, sosyalleşmesini kolaylaştırır. Büyük ve küçük kasların uyumlu çalışmasını sağlar. Analitik zekâsını geliştirir. Çocuğun ruh halini düzeltir, stresini azaltır. Disiplinli ve sorumluluk sahibi olmayı öğretir. Yaratıcılığını geliştirir. Yıldız'a göre (2003) müzik, normal ve özel eğitim gereksinimi olan tüm çocukların eğitiminde kullanılması gereken ve çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen etkili ve önemli araçlardan biridir. Küçük yaşlardan itibaren müziksel aktivite içinde bulunarak müzikle beslenen ve desteklenen çocukların ruhsal ve bedensel yönden daha sağlıklı bir gelişim sergiledikleri gözlenmektedir.

İnsanın sahip olduğu özellikleri ortaya çıkaran eğitim süreçlerinin uygulanması, yeteneklerinin değerlendirilmesi açısından bir gerekliliktir. 20.yüzyılda giderek, tamamen doğuştan getirilen bir özellikten ziyade doğal ve dış koşullarla beslenen bir ürün olduğu kabul edilen müzik yeteneği de bu özelliğiyle temel eğitim içinde ele alınması gereken önemli bir konudur. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar müzik yeteneğinin ancak küçük yaşlarda eğitildiğinde geliştirilip değerlendirilebildiğini göstermektedir. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki çocukların içinde bulunduğu yaş dilimi müzik yeteneğinin geliştirilmesi açısından çok önemlidir (Göğüş, 2009). Sanat yoluyla çocuğu eğitme konusu en önemli eğitim yollarından biridir. Müzik, çocuğun ruhsal yapısında heyecanlı ve aşırı duygusallık ortamından daha sakin bir ortama yönelme bakımından ayrıca güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlarda güçlüklerin yenilmesi konusunda önemli bir etkidir. Müzik, çocukta doğrudan doğruya heyecanlar yarattığı için davranışlarını etkiler. Dikkati yoğunlaştırır, gözlem yeteneğini güçlendirerek bellekte tutma, izleme ve taklit etme kavramını

geliştirir. Müzik eğitiminin tanımı yapılırsa görülür ki müzik insanın soyut yaşamında ve dünyasındaki içgüdülerini ve eğilimlerini, sükûnetle ortaya koyabilmesine yardımcı olur (Yıldız ve Şen, 1999). Snyder'e göre (1997), müziğe yatkınlıkla ilgili yapılan bir araştırmada, müzikle erken tanışma konusu, 10 yaşından sonra giderek azalan etkileriyle desteklenmiştir. Veriler, ilköğretim öncesi ve ilköğretim dönemi müzik eğitiminin, hem gelecekteki müzik öğrenimi hem de beyni harekete geçiren etkileşimsel aktiviteler için önemli olduğunu göstermektedir (Aktaran: Karakoç ve Şendurur, 2015).

Çocuğun 9-12 yaşları arasını içine alan dönem, müzik davranış bilimcileri ve eğitimcilerince, müziksel güçlerin biçimlendirilmesi açısından çok önemli bir dönem olarak görülür. Bu durum, bu aşamadaki müzik eğitimine özel bir anlam ve önem kazandırır. (Uçan, 1997). Ünlü Fransız eğitimci, teorisyen ve besteci Lavignac, müziğe çok geç başlamanın (on sekiz yirmi yaşlarına doğru) istenilen noktaya gelinemediği için mutsuzluk yarattığını, ne kadar uğraşılsa da orta derecede veya onun da altında bir çizgiye gelinebileceğini belirtmiştir. Lavignac, durumu belki biraz sert bir ifade ile vurgulamış olsa da belli bir yaş sonrasında gelişim göstermenin zorluğu da ortadadır (Aktaran: Erim, 2016). Erken yaşlarda çocuğun müziğe olan ilgisi işlenmelidir. Çocukların toplumsal faaliyetlere katılma deneyleri çok azdır. Doğal olarak yarattıkları müzikal faaliyet çocuktaki bu merkezilik özelliğini fazlasıyla tatmin eder. Grup çalışmalarında düzen sağlar (Yıldız ve Şen, 1999). İnsanlarda öğrenmenin meydana gelebilmesi için, kişinin belli bir olgunlaşma düzeyine ulaşması gerekmektedir. Nasıl ki, öğrenme psikolojisinde çocuk belli bir olgunlaşma düzeyine ulaşmadan önce yapılan egzersiz ve pratikler zararlı ve sakıncalı durumlar taşıyorsa, aynı şekilde geç öğrenme de, öğrenme açısından benzer olumsuz durumları taşımaktadır (Yıldız ve Şen, 1999).

Deneklerin yaşı, psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal olan hedef ve davranışlara ulaşma düzeylerinde rol oynayacak, yaşı küçük olanlar daha başarılı olacaklardır düşüncesinde bir hipotez kurulmuştur. Bu hipotezin oluşturulmasında, çalgı çalma becerisinin kazandırılmasında çok önemli bir faktör olduğu, çalgı çalmaya ilişkin kasların ve organların küçük yaşlarda daha kolay ve uygun şekilleneceği konusundaki yaygın kanı etkili olmuştur. Bu hipotezle ilgili elde edilen bulgular, psiko-motor ve duyuşsal alanda yaşı küçük olanlar, yaşı büyük olanlara oranla daha başarılı olduklarını göstermektedir (Yıldız ve Şen, 1999). Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim evrelerinde özellikle 2-7 yaş ve 7-12 yaş arasındaki süreç çocuklarda zekâ gelişiminin en hız kazandığı evreler olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle bu dönemlerde müzik eğitimi alan çocukların şu becerileri kazandığı gözlenmiştir; uzun süreli yoğunlaşma ve dikkat, karışık sembollerini okuma ve algılama, uzun müzik cümlelerini

ezberleme ve hafızada tutabilme, müzik kurallarının algılanması, müzik kalıplarını öğrenebilme, farklı müzik türlerini birbirinden ayırt edebilme. Bu yetilere sahip olan bir çocuğun zihinsel faaliyetlerinde artış olduğu yapılan bilimsel deneylerle kanıtlanmıştır (Uluğbay, 2013).

Küçüklüğünde müzikle ilgili çevresel etkiler içinde olmayan birisi, sahip olduğu müzik yeteneği oranında bir müzik başarısını asla gösteremez. Bu nedenle çevrenin ilk çocukluktaki müziksel rehberliği önemlidir. Çünkü küçük yaşta müzik yeteneğini daha çabuk ve daha çok geliştirmek mümkündür (Göğüş, 2009). Müzik sanat dallarından biri olmakla birlikte, bireyin kendini ve becerilerini geliştirmesi için bir araçtır. Müzikle ilgilenen kişi, diğer akademik, kültürel ve sosyal alanlarda daha başarılı olmakta, kendine olan güveni artmaktadır. Lehr (1998), müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin diğer konu ve derslerdeki başarısına dikkat çekmektedir. Lehr'e göre müzik öğrenimi sırasında müzik, öğrenciye diğer konularda başarılı olma konusunda yardım etmekle kalmaz, ayrıca öğrencinin gelişimini de başka hiçbir konu alanının yapamayacağı kadar destekler. Müziğin bireyin varlığında ciddi bir rolü ve insan duyguları üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Müzik dışındaki becerilerin gelişiminde müziğin etkilerine ilişkin yapılan araştırmalar müziğin birey üzerindeki etkilerini kanıtlar niteliktedir. Örneğin ilkokul çocuklarının konsantrasyonlarının artırılması, duygusal ve davranışsal problemlerinin çözümünde onlara arka planda devamlı olarak müzik dinletmenin yararları görülmüştür. Başka bir araştırmada ise bir ilkokuldaki müzik dersi saatlerinin artırılmasının öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir (Aktaran: Özmenteş, 2005). Bunlara ek olarak Bilen (1995), nitelikli bir toplumun oluşturulması için özellikle önemi olan yaratıcı kişiliklerin geliştirilmesinde müzik eğitiminin en etkili araçlardan birisi olduğunu ifade etmiştir. Müzik eğitimi sosyalleşme süreci içerisinde, sınıf içerisinde ve dışarıda yapılacak çeşitli müziksel etkinlikler de önemli bir rol oynar. Bu etkinlikler sayesinde çocuk, grup içerisinde bir yer edinerek birlikte iş yapma, kurallara uyma gibi alışkanlıklar geliştirerek farklı dostluklar kuracaktır. Ulusal birliği simgelemede (istiklal marşı örneği), doğa, yurt ve insan sevgisi, toplum ve ulusal aidiyet duygularının oluşmasında da müzik eğitimi çok etkili bir araçtır. Ayrıca kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasında etkili ve önemli roller oynamaktadır. Bireyde bireysel, ulusal ve evrensel değerlerin kazandırılmasında, çok önemli bir yere sahip olan müzik, yaşamın her evresinde etkili bir eğitim ve kültürlenme aracı olarak yerini almaktadır (Barış ve Çaydere, 2011).

Müziği, çocuklara erken yaşta tanıtır, bu alışkanlığın hayatları boyunca devam ettirilmesine ortam hazırlamalıyız. Bir müzik aleti çalmasını öğrenmeleri, çocuklara sayısız yararlar sağlar. Zekâlarını geliştirmenin yanı sıra, onlara disiplinli olma, hızlı problem çözme ve her konuda sistematik

çalışma alışkanlıkları kazandırır. Müziğin insan beyni üzerindeki etkileri ve faydaları her geçen gün daha fazla dikkat çekmektedir. Örneğin, müziğin etkisiyle beynimizin salgıladığı endorfin hormonunun, ağrı ve stresi azalttığı ve yaşlanma sürecini yavaşlattığı bilinmektedir. Müzik, çocukların dünyasına ne kadar çok girerse, ileriki yaşantılarında da o kadar çok duyarlı, hassas ve bilinçli yetişkinler olacaklardır (Alkaya, 2011). Erken yaşta müzik aleti çalan çocukların IQ oranının daha yüksek olup, beynin bazı bölgelerinin diğer çocuklara göre daha fazla geliştiği, okulda başarı oranlarının, özellikle matematik ve okuma alanlarında, daha yüksek olduğu saptanmıştır (Uzler vd., 2000. Aktaran: Alkaya, 2011). Bir müzik aleti çalmasını öğrenmesi, çocuğa, disiplinli olma, hızlı problem çözme, kendine güvenme, her konuda sistematik çalışma ve kendini kritik edip geliştirme isteği gibi çok değerli alışkanlıkları da kazandırır (Alkaya, 2011). Çalgı çalmak çocuklarda, uzun süreli, önemli yararlar ve etkiler bırakmaktadır. Araştırmalara göre sadece 6 ay piyano çalışmış bir öğrenci, çözümü zor bilmeceleri diğer çocuklardan %30 oranında daha çabuk çözebilmektedir (Bales, 1998). İlköğretimden başlayarak, amansız bir yarış ortamında ve olağanüstü ders yükü altında olan çocukların bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimini sağlıklı bir düzenle sağlamak, okullarımızda uygulanmakta olan sözel ve sayısal alanlardaki yeteneklerin ortaya çıkarılması çabalarının yanı sıra, sanatsal yeteneklerin de ortaya çıkarılmasıyla mümkün olabilir (Çilden, 2001). Swartz (2005), müziğin fen ve matematikle bu açıdan çok fazla ortak yönü olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Uluğbay, 2013). Müziğin çocuk gelişiminde birçok alanda (sosyal, kültürel, duygusal. v.b.) fayda sağladığı görülmekte ve bütün olarak özellikle çocuğun zekâsında fark edilir biçimde gelişim sağladığı ortaya çıkmaktadır. Zekâ gelişimine destekleyici müziğin gelişim üzerindeki diğer etkilerini şu şekilde sıralayabiliriz; sosyal gelişime, duygusal gelişime, kültürel birikime, bakış açısına ve psikomotor gelişime etkileri. (Uluğbay, 2013) Uluğbay (2013)'ın aktardığına göre yapılan çeşitli araştırmalar, (Swartz, 2005, Rauscher, 1995, Cockerton, 1997, Bilhartz, 1999, Schellenberg, 2012, Afsin, 2009, Şen, 2011) yıllar içerisinde birbirilerini destekler ve açıklar nitelikte olmuş, her biri müziğin çocuk gelişimindeki gözle görülür yararlarına işaret etmiştir. Zekâ gelişimi üzerindeki etkiler en belirgin ve çarpıcı olarak diğer etkilerinden sıyrılmakta ve diğer bütün etkileri yine zekâ gelişimini desteklemesi bakımından sonuç olarak da ortaya konabilmektedir. Çocuklara verilen müzik eğitiminin onların özgüveni yüksek, ruhsal gelişimlerini sağlıklı tamamlamış, kişilikleri oturmuş, disiplinli, sosyal, iyi ve kötüyü ayırt edebilecek bakış açısına sahip ve daha iyi davranışlar sergileyen bireyler olmaları yolunda teşvik ettiği yapılan araştırmalar ile belirlenmiştir. Buna ilaveten, çalışmalar göstermektedir ki müzik eğitimi alan çocukların almayanlara oranla daha yüksek ders notları, test skorları ve akademik becerileri olmaktadır. Bu da onların yaratıcı, başarılı ve

üretken bireyler olarak yetişmelerinde katkı sağlamaktadır. Ayrıca; müzik bir kültür aracı olarak düşünüldüğünde çocukların kültürel birikimlerini de desteklemektedir. Müzik aleti çalan çocuklarda ise psikomotor gelişim ve koordinasyon yetileri daha ilerlemektedir. Kısacası, müzik eğitiminin Piaget'in ortaya koyduğu çocukların gelişim evrelerinde belirleyici ve doğrudan etkileri yıllardır bilim adamları tarafından yapılan çalışmalar ile gözler önüne serilmektedir. Müzik eğitiminin konsantrasyonu arttırması, farklı sembollerin ve karışık müzik cümlelerinin doğru algılanıp ayırt edilebilmesi gibi yetileri kazandırması, çocuk gelişim evreleri ile paralellikler göstermekte ve adeta çocuk gelişiminin vazgeçilmez bir unsuru olarak ortaya çıkmaktadır.

Müzik eğitimi, genel müzik eğitimi, mesleki müzik eğitimi ve özengen müzik eğitimi olarak üç ana türe ayrılır. Genel müzik eğitimi, müzikle ilişkisi ne olursa olsun herkes için gereklidir ve herkese yöneliktir. Mesleki müzik eğitimi, müziğe üst düzeyde yetenekli olup müziği kendisine bir iş, meslek, ciddi-sürekli uğraş, görev alanı veya çalışma alanı olarak seçenlere yöneliktir. Özengen müzik eğitimi ise, müziğe özel ilgisi, isteği ve yatkınlığı olup müziği kendisi için bir düşkü (hobi) alanı olarak seçenlere dönüktür (Uçan,1997: 7-8). Özengen müzik eğitiminde, daha çok, müziği izleyip dinleyerek tüketen ya da kullanan kitleler yerine, müziği herhangi bir parasal ya da maddi karşılık beklemezsiniz, yalnızca zevk ve doyum sağlamak için yaparak yaşayan ve bunu adeta kendisi için bir yaşam tarzına dönüştüren müzikseverler ve amatör müzikçiler yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. Müziksel öğrenmenin son derece kalıcı olduğu bu tür uygulamalarda, özengen bireyin ilgisi, isteği, yatkınlığı ve yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişerek etkin katılımında bulunması ve doyum sağlaması esastır (Uçan, 1997; 32).

Özengen müzik eğitimi, müziği hobi olarak seçen ve müzikle amatör olarak ilgilenenler için verilen eğitimidir. Fakat unutulmamalıdır ki günümüzdeki birçok profesyonel müzisyen geçmişlerinde müziğe özengen olarak başlamıştır. Özengen müzik eğitimi ülkemizde özel-kurumsal müzik dershaneleri, dernekler, vb. kurum ve kuruluşlar eliyle yürütülmektedir (Aksoy, 2015:1).

Türkmen, (2010), özengen müzik eğitiminin neden gerekli olduğunu şu şekilde açıklamıştır;

- Çocuk sanatı algılayabilmelidir.
- Özengen müzik eğitimi ile çocuk kişisel gelişimi, diğer çocuklar ile etkileşim ve iletişimini geliştirmesinin yanında, içinde bulunduğu toplumun sanat ortamına da katkı sağlayarak, birey-çocuk ile toplum arasındaki iletişimi güçlendirecektir. Bunun farkına vararak sanata ve sanat eğitimine daha çok değer verecek ve haz duyacaktır.

- Özengen müzik eğitimi ile çocuk farklı toplumları ve kültürleri de tanıma imkânı elde edecek, kültürlerarası diyalogun gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

- Özengen müzik eğitimi ile çocuk bilgiye ulaşmayı, bilgiyi seçmeyi, eleştirmeyi öğrenecek, bireysel yaşantısına sanat ve müzik eğitimi yardımıyla yön verebilecektir.

- Çocuğun estetik yönü gelişecektir.

- Özengen müzik eğitimi alan çocuğun duyguları yumuşayacak, her zaman iyiyi, doğruyu, güzeli arayacak, iyi alışkanlıklar edinecek, kendisini ifade edebilecektir. Kendisine güven duyacak, diğer çocuklarla ve içinde yaşadığı toplum ile iletişimde zorlanmayacaktır.

- Özengen müzik eğitimi alan çocuk, boş zamanlarını etkili ve verimli kullanacaktır.

- Özengen müzik eğitimi alan çocuk, yaşantısında karşılaştığı stres, kaygı, başarısızlık, sağlık vb. sorunları aşmasında müziği bir yardım aracı olarak kullanabilecektir.

Özengen müzik eğitiminde öğrenciden kaynaklanan problemler çok çeşitli olarak ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin derslere düzenli devam etmemesi, derslere yeterli ilgi ve alakayı göstermemesi, ailelerin öğrencilere yeterli desteği ve motivasyonu sağlayamaması vb. problemler öğrenci kaynaklı problemler arasında sayılabilir (Özdek, 2006).

Çalgı eğitimi, ses eğitimi ve koro eğitimi; teknik müzik bilgisi ve yoğun, disiplinli ve düzenli bir çalışma süreci gerektiren, müzik eğitiminin en önemli alanlarından biridir. İlköğretim okullarında, genel müzik eğitimi yoluyla alınamayan bu alanlardaki eğitimler, özengen müzik eğitimi yoluyla alınabilmektedir. Daha önce yapılan araştırmalar ışığında özengen müzik eğitiminin, öğrencinin özellikle sözel ve matematiksel zekâsını olumlu yönde etkileyerek akademik başarıyı yükseltebileceği, sosyal zekâyâ da olumlu etkiler yaparak öğrencilerin okul ortamına uyumunu arttıracığı beklenmektedir (Uyan, 2012).

Çalgı eğitimi yoluyla öğrenci, yeteneğini geliştirecek, müzikle ilgili bilgilerini zenginleştirecek ve müzik beğenisini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışacaktır (Tanrıverdi, 1997, 8). Çalgı eğitimi programlı, düzenli ve amaçlıdır. Bu alanda öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler aşağıdaki biçimde incelenebilir:

- Çalgı çalmaya istekli olmak,
- Çalgıyı tanımak ve sevmek,
- Zamanı iyi kullanmak, verilen ödevleri düzenli ve gerektiği biçimde çalışmak,

- Öğretmeniyle iyi iletişim kurmak (Özen, 2004).

Bir müzik aletini başarıyla çalabilmek ve o alet üzerinde duygularımızı ifade edebilmek için, iki yeteneğimizin gelişmesi gerekir. Bunlar ruhsal yetenek ve bedensel yetenektir. Ruhsal yeteneğimiz; beğeni, duygu, düşünce, hayal gücü, yani ifadede büyük rol oynayan, içimizde gizli bulunan yaratıcılık özelliğidir. Zekâmız ve kültürümüz ne kadar gelişirse, ruhsal yeteneğimiz de o derece gelişir. Bedensel yeteneğin gelişimi ise ancak alet üzerinde yapılacak gündelik alıştırmalarla sağlanabilir (Fenmen, 1997: 25).

Bireysel çalgı dersinde öğrenci, bir önceki çalgı dersinde öğretmeninden aldığı ödevini seslendirir. Öğretmen, bu seslendirmeyi izler, varsa hataları düzeltir ve bir sonraki derse ilişkin ödevlerin teorik yönlerini açıklar, çalgısıyla seslendirerek gösterir (Akkuş, 2000).

Süreci yöneten uzman eğitimci, aktif dersinin dışındaki süreç içinde de öğrencisini doğru yönlendirmelidir. Bu noktada öğrencinin günlük kişisel çalışmalarının önemi ortaya çıkar. Ders saati içindeki çalışmalar, her ne kadar etkin olursa olsun - bireysel yapılan egzersiz çalışmalarının süreci yanında daha az bir zaman dilimini oluşturduğundan öğrencinin asıl gelişme sağladığı zamanlar, bireysel olarak yapılan egzersiz saatleridir (Öneykan ve Tebiş, 2018).

Tekrar yapmak, öğrenci için sıkıcı bir çalışma olarak algılanabilir. Ancak, seslendirilmesi zor pasajları başarıyla seslendirebilmek için tekrar yapmaktan başka bir yol yoktur. Yapılması zor hareketler sürekli tekrar edildikten sonra beceriler gelişir ve her tekrar edilmesinde o pasajlar, kusursuz yapılabilir duruma gelir. Başarılı tekrarlar, becerilerin istenen düzeyde yapıldığının göstergesidir (Akkuş, 2000). Öğrenme, günden güne, aşamadan aşamaya, etkinlikten etkinliğe, süreklilik olduğu zaman gerçekleşir ve belli müzik becerilerinin kazanılması alıştırmaya yaparak mümkün olacaktır (Çilden 2001). Öğrenci çok zeki de olsa, ailesinden çok destek de görse, hiçbir fiziksel ve ruhsal sorunu da bulunmasa verimli çalışma alışkanlıklarını edinemediği sürece, istediği sonuçlara ulaşamaz, zamanını ve enerjisini en verimli olacak şekilde kullanamadığı için başarı düzeyini arttıramaz ve daha iyi öğrenemez (Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan, Yüksel, 2016).

Jorgensen'e göre (2002) de, çalgı çalışma süresi ve erişilen başarı arasında olumlu bir ilişki vardır. Dolayısıyla etkili ve verimli bir çalışma yönteminin, öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağlayacağını, çalgı çalışmanın sabır, dayanıklılık ve uzun zaman alan bir etkinlik olduğunu öğrenciler bilmeli ve kavramalıdır (Akkuş, 2000). Örneğin piyano eğitimi (Kurtuldu, 2013) veya yaylı çalgı eğitimi (Öneykan ve Tebiş, 2018) sürecinde öğrencilerin planlı ve sistemli bir çalışma düzenine

sahip olması gerekmektedir. Sistemli ve planlı çalışma ile başlayan süreç sonunda öğrenci, istenilen beceri seviyesine ve başarıya ulaşmakta güçlük çekmeyecektir. Ünlü keman eğitimcisi Suzuki ise, “sadece yemek yediğiniz günlerde çalışın” diyerek düzenli çalışmanın gerekliliğini vurgulamıştır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde de giderek önem kazanmaya başlayan özengen müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitiminin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Günümüzde anne-babalar veya okullardaki öğretmenler çocuklardaki müzik yeteneğini keşfederek onları özengen müzik eğitimi çatısı altında bir çalgı eğitimi almaya yönlendirmektedir. Çalgı eğitimi sürecinde başarı için belirleyici olan en önemli hususlardan biri de, öğrencilerin okul yaşantılarından arta kalan sürelerde çalgı çalışmaya ne kadar vakit ayırabildikleridir. Çilden’e göre (2001), günümüz eğitim koşullarında ilköğretim çağındaki çocuklarımızın bir yarış ortamına itildiğini yadsınamız olanaksızdır. Öğrenciler ilk yıllardan başlayarak amansız bir koşuşturmaya, sabahın erken saatlerinden itibaren, okullara ulaşmak için bindikleri servis araçlarında başlamaktadırlar. Kalabalık sınıflarda yapılmaya çalışılan dersler sonucunda verilen yüklü ödevlerle ve daha ilerideki dönemlerde dersanelerin de yükü eklenerek çocuklarımızın yaşamları adeta bir yarışa dönüşmektedir. Böyle bir yarış ortamında dahi çalgı eğitimi alan öğrencilerin yeni beceriler kazanabilmesi için gerek çalgı öğretmenleri gerekse anne-babaları tarafından günlük çalışma yapmaları beklenmektedir. Akkuş’a göre de (2000), çalgı dersleri dışında kalan süre içinde öğrenci, öğretmensiz olarak çalışmak zorundadır. Çalgı eğitimindeki başarı, öğretmensiz yapılan çalgı çalışmaları sırasında kazanılan çalışma alışkanlıklarının çalgı eğitimine yapacağı olumlu katkılara bağlıdır. Öğretmensiz yapılan bireysel çalgı çalışmalarında da belli becerilerin kazanılması için uzun süren tekrarlar gerekmektedir. Bu nedenle bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının gözden geçirilmesinde yarar vardır.

Bu araştırmada da, özengen müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitimi alan 7-14 yaş aralığındaki öğrencilerin düzenli çalgı çalışmalarını etkileyebileceği düşünülen günlük yaşantılarındaki durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu genel düşünceden yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur;

“Özengen müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitimi alan öğrencilerin düzenli çalgı çalışmalarını etkileyen durumlar nelerdir?”

Bu problem ışığında araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır;

1- Öğrencilerin çalgı seçimini etkileyen faktörler nelerdir?

- 2- Öğrenciler çalgı derslerine düzenli katılım sağlamakta mıdır?
- 3- Öğrenciler haftada kaç gün/saat çalgılarına çalışmaktadır?
- 4- Öğrenciler hangi tür örgün eğitim kurumunda eğitim-öğretime devam etmektedir?
- 5- Öğrencilerin gün içinde okulda bulunmak zorunda olduğu zaman dilimi nedir?
- 6- Öğrencilerin okul sonrası evlerine ulaştığı zaman dilimi nedir?
- 7- Öğrenciler, gece hangi zaman diliminde uyumaktadır?
- 8- Öğrenciler, okuldan eve geldiği saatten uyuyana kadar geçen sürede çalgı çalışmak dışında hangi aktivitelere ne kadar vakit ayırmaktadır?
- 9- Öğrenciler, çalgılarına çalışırken ebeveyn desteği almakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Erken yaşta çalgı eğitiminin önemi de göz önüne alındığında, özengen müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitimi alan 7-14 yaş grubu öğrencilerin, özellikle okul günlerinde çalgı çalışmaya ayırdığı vaktin yeterli olmadığı ve buna paralel olarak becerilerindeki gelişimin istenilen düzeye ulaşmadığı düşünülmüştür. Bu durumun sebeplerini tespit etmek ve elde edilen bulgulara göre çözüm önerileri sunmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; özengen müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitimi alan 7-14 yaş aralığındaki öğrencilerin düzenli çalgı çalışmalarını etkileyebileceği düşünülen günlük yaşantılarındaki durumların tespit edilebilmesi ve özengen müzik eğitimi sürecindeki ender araştırmalardan biri olması açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır: “Çevreyle ilgili veri”, “algılara ilişkin veri” ve “süreçle ilgili veri” (LeCompte ve Goetz, 1984). Bu araştırmada süreçle ilgili veri toplama yolu izlenmiştir. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların

araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39-40).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Konya'nın Meram ilçesine bağlı özengen müzik eğitimi veren özel bir sanat merkezinde farklı çalgıların eğitimini almakta olan 57 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, 7-14 yaş arası, farklı örgün eğitim kurumlarında eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerden seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada araştırma problemine bağlı olarak nitel veri toplama yöntemi işe koşulmuştur. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan “gözlem”, “görüşme” ve “doküman incelemesi” tekniklerinden görüşme formu yardımıyla görüş alma yoluna gidilmiştir. Görüşme ile veri toplamanın geniş uygulama alanı vardır: Hastası ile konuşan bir doktor, müvekkili ile görüşen bir avukat, suç zanlısını sorguya çeken savcı, öğrencisini dinleyen bir öğretmen, kamuoyu araştırması yapan anketör gibi. Görüşme, özellikle, zaman darlığı çeken üst yöneticilerden, yazışmanın zor ya da olanaksız olduğu çocuklardan, okumaz yazma bilmeyenlerden veri toplamak için idealdir (Karasar, 2016: 211). Görüşme, kişilerden belli bir konuda duygu ve düşüncelerini alma etkinliği olarak da tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018: 185). Araştırmada, öğrencilerin düzenli çalgı çalışmalarını etkileyebileceği düşünülen günlük yaşantılarındaki durumların tespit edilebilmesi amacıyla uzman görüşü alınarak öğrenciler için görüşme formu hazırlanmış ve görüş alma yoluna gidilmiştir. Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987: 111. Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122). Öğrencilerden görüşme formu yoluyla alınan cevaplara betimsel analiz uygulanmıştır. Betimleme, bir nesnenin kendine özgü niteliklerini tam ve açık bir biçimde söz veya yazı ile anlatmak anlamındadır. Betimsel analizi ise Yıldırım ve Şimşek (2005: 224) şu şekilde açıklamıştır; “Elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.”

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma soruları yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	37	65
Erkek	20	35
Toplam	57	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %65’i kız, %35’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş		7	8	9	10	11	12	13	14	
Cinsiyet	Kız	f	5	5	2	9	3	6	4	3
	Erkek		1	6	1	2	1	5	1	3
Toplam			6	11	3	11	4	11	5	6
		%	10,5	19,3	5,3	19,3	7	19,3	8,8	10,5

Tablo 2’ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %10,5’i 7 yaşında, %19,3’ü 8 yaşında, %5,3’ü 9 yaşında, %19,3’ü 10 yaşında, %7’si 11 yaşında, %19,3’ü 12 yaşında, %8,8’i 13 yaşında, %10,5’i 14 yaşındadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalgılara Göre Dağılımı

Çalgı	f	%
Piyano	38	66,7
Keman	9	15,8
Gitar	9	15,8
Klarinet	1	1,7
Toplam	57	100

Tablo 3’e bakıldığında öğrencilerin %66,7’sinin piyano, %15,8’inin keman, %15,8’inin gitar, %1,7’sinin klarinet eğitimi aldığı görülmektedir. Bu durumda, piyanonun diğer çalgılara oranla oldukça yüksek sayıda tercih edildiği göze çarpmaktadır. Bilindiği üzere her çalgının kendine özgü çalma tekniği bulunmaktadır. Piyanonun; keman, gitar ve klarinete göre öğrencilerin çalgıyı omzunda, dizinde veya elinde taşımaması gerektirmeyen yapısı özellikle küçük yaş grubu öğrenciler tarafından çokça tercih edilmesinin sebepleri arasında gösterilebilir. Ayrıca piyanonun, diğer pek çok çalgıya göre öğrenciler için akort sorunu doğurmaması, öğrencilerin sürekli olarak temiz ve doğru sesler duyarak çalışmasına olanak tanınması ve bu sebeple işitme yeteneklerini de olumlu yönde etkilemesi açısından dikkat çekici bir oranda tercih edildiği düşünülebilir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalgı Tercihini Etkileyen Faktörler

Alınan görüşler	f	%
Öğrencinin kendi isteği	27	47,4
Ebeveyn isteği	14	24,6
Başka birine özenme	11	19,3
Okuldaki müzik öğretmenin yönlendirmesi	3	5,2
Kurumun yönlendirmesi	2	3,5
Toplam	57	100

Ö4- “Müzik aletleri içerisinde bana en çok hitap eden çalgı olması sebebi ile kendim seçtim.”

Ö13- “Evdeki orgu kendi kendime çalıyordum. Annem ve babam ilgimi ve yeteneğimi fark edince piyano dersi almamı istedi.”

Ö15- “Müzik öğretmenim okulda piyano çaldırıyordu. Benim de hoşuma gitti ve özel ders almaya başladım.”

Ö32- “Piyano çalan bir arkadaşım vardı. Arkadaşıma özenerek ben de çalmak istedim.”

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin %47,4’ü çalgısını kendi isteğiyle, 24,6’sı ebeveyn isteğiyle, %19,3’ü başka birine özenmeyle, %5,2’si okuldaki müzik öğretmenin yönlendirmesiyle, %3,5’i kurumun yönlendirmesiyle seçmiştir. Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı çalgı tercihlerini kendi isteği doğrultusunda gerçekleştirmiştir. Buna ek olarak, başka birine özenerek çalgı tercihi yapan öğrencilerin de yine kendi isteği doğrultusunda çalgı seçimi yaptığını düşünecek olursak araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisinin çalgılarını kendilerinin seçtiğini söyleyebiliriz. Çalgı eğitimi çok uzun soluklu bir süreçtir ve bu süreçte başarı elde edebilmek için çeşitli kistaslar vardır. Bunlardan en önemlisi öğrencinin çalgısını sevmesi ve düzenli çalışmasıdır. Dolayısıyla çalgısını seven bir öğrenciden bu süreçte üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi beklenir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalgı Dersine Katılım Sağlama Durumu

Alınan görüşler	f	%
Düzenli katılıyorum, az devamsızlık yapıyorum	45	79
Düzenli katılmıyorum	12	21
Toplam	57	100

Ö4-“Aslında düzenli katılmaya çalışıyorum fakat bazen okulumdaki sınav haftaları yüzünden gelemiyorum.”

Ö17-“Mümkün olduğunca düzenli katılıyorum fakat hasta olduğum zamanlarda katılamıyorum.”

Ö32-“Bazen gelemiyorum. Başka bir yere gitmemiz gerekiyor ya da bize misafir geliyor. Anne ve babamın işleri oluyor.”

Ö48-“Derslere düzenli katılmaya çalışıyorum. Bazen ailemin işlerinden dolayı gelemiyorum.”

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %79'unun çalgı dersine düzenli katılım sağladığı ve az devamsızlık yaptığı, %21'inin ise düzenli katılım sağlayamadığı görülmektedir. Öğrencilerin katılım sağlayamama sebepleri ise; sağlık sorunları, şehir dışında bulunma, okulundaki sınav süreci, ailenin özel işleri, farklı etkinliklerin çakışması, arkadaşları ile eğlenme olarak ortaya çıkmıştır. Çalgı eğitiminde derse düzenli katılım gösterme ve çalgı öğretmenin öğrencisini belirli aralıklarda kontrol etmesi, motive etmesi ve yönlendirmesi, öğrencilerin çalgı çalma becerilerinin gelişimi ve çalgıya olan tutumları açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin %79'unun çalgı dersine düzenli katılım sağladığını ifade etmesi, çalgı eğitiminde gelişim açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Örgün Eğitim Kurumları

Okul türü	f	%
Özel okul	33	57,9
Devlet okulu	24	41,1
Toplam	57	100

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin %57,9'u özel okulda, %41,1'i devlet okulunda örgün eğitime devam ettiği görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulda Bulunduğu Zaman Dilimi

Okul türü	Okulda bulunduğu zaman dilimi	f	%
Özel okul	Tam gün	33	57,9
	Sabahtan öğleye kadar	9	15,8
Devlet okulu	Öğleden akşama kadar	11	19,3
	Tam gün	4	7
Toplam		57	100

Tablo 7'ye bakıldığında özel okulda öğrenim gören öğrencilerden %57,9'unun tam gün; devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden %15,8'inin sabahtan öğleye kadar, %19,3'ünün öğleden akşama kadar okulda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca devlet okulunda öğrenim görüp

de tam gün okulda bulunmak durumunda olan öğrenciler de araştırma grubunun %7'sini oluşturmaktadır. Yukarıdaki veriler ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerden özel okulda ve devlet okulunda eğitim görüp tam gün okulunda bulunmak durumunda olan öğrenciler araştırma grubunun %64,9'unu oluşturmaktadır. Öğrencilerin okullarda uzun ve geç saatlere kadar bulunmak mecburiyeti, onların istemeden de olsa gün içinde fazlaca yorulmalarına neden olacağı gibi evlerine ulaştıktan uyuma saatlerine kadar geçen vaktin daralmasına neden olabilmektedir. Özellikle yoğun konsantrasyon ve fiziksel enerji isteyen çalgı çalışma durumları göz önünde bulundurulacak olursa öğrencilerin uzun süre okullarında bulunma mecburiyeti çalgı çalışabilmek için gerekli fiziksel ve zihinsel hazır bulunuşluğu olumsuz yönde etkileyebilir.

Tablo 8. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Sonrası Evlerine Ulaşma Saatleri*

Zaman dilimi	f	%
12.00-13.00	7	12,3
14.00-15.00	4	7
16.00-17.00	32	56,1
18.00-19.00	14	24,6
Toplam	57	100

Tablo 8'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerden %12,3'ü 12.00-13.00 saat aralığında, %7'si 14.00-15.00 saat aralığında, %56,1'i 16.00-17.00 saat aralığında ve %24,6'sı da 18.00-19.00 saat aralığında okul sonrası evlerine ulaşmaktadır. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası 16.00-17.00 saat aralığında evlerine ulaşmaktadır. Ayrıca verilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %24,6'sı 18.00-19.00 saat aralığında evlerine ulaşmaktadır. Bu durumda 16.00-17.00 saat aralığından sonra evlerine ulaşabilen öğrencilerin oranı toplamda %80,7'dir. Bu durumda öğrencilerin günün önemli bir bölümünü okullarında geçirdiğini söylemek mümkündür. Bu süre içinde öğrencilerin gerek fiziksel gerekse ruhsal olarak fazlasıyla yıpranmış ve evlerine yorgun ulaşmış olması beklenen bir durumdur. Bu nedenle öğrencilerin evlerine ulaştıktan uyuyuncaya kadarki kısıtlı süreçte verimli şekilde çalgı çalışmasının onlar için oldukça zorlayıcı olduğu söylenebilir.

Tablo 9. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Uyuma Saatleri*

Zaman dilimi	f	%
21.00 -21.30	14	24,6
22.00 -22.30	28	49,1
23.00 -23.30	10	17,5
23.30 sonrası	5	8,8
Toplam	57	100

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin %24,6'sının 21.00-21.30 saat aralığında, %49,1'inin 22.00-22.30 saat aralığında, %17,5'inin 23.00-23.30 saat aralığında ve %8,8'inin 23.30 ve sonrasında uyuduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerden %73,7'si en geç saat 22.30'da uyumaktadır. Tablo 8'de de araştırmaya katılan öğrencilerin okul çıkışı evlerine ulaştıkları zaman dilimleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin eve ulaştıktan sonra uyuyana kadar oldukça dar bir vakitleri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uyku saatlerine kadar geçen süre içerisinde temel ihtiyaçlarını gidermesi, okul yaşantıları ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi, dinlenmeye ve eğlenmeye vakit ayırması da beklenen bir durumdur. Dolayısıyla, Tablo 8 ve Tablo 9'daki veriler, öğrencilerin düzenli ve yeterli çalgı çalışabilmesinin kolay olmadığını düşündürülebilir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftalık Çalgı Çalışma Süreleri

Çalıştığı gün sayısı	Çalışma süresi	f
1	0-20 dakika	2
	20-30 dakika	-
	30 dakika üzeri	1
2	0-20 dakika	3
	20-30 dakika	2
	30 dakika üzeri	-
3	0-20 dakika	4
	20-30 dakika	1
	30 dakika üzeri	-
4	0-20 dakika	8
	20-30 dakika	2
	30 dakika üzeri	1
5	0-20 dakika	4
	20-30 dakika	5
	30 dakika üzeri	2
6	0-20 dakika	1
	20-30 dakika	3
	30 dakika üzeri	-
7	0-20 dakika	9
	20-30 dakika	6
	30 dakika üzeri	3

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğrencilerin haftalık çalgı çalıştığı gün sayısı ve çalışma süreleri genel hatları ile verilmiştir.

Tablo 11. Her Bir Çalgı Çalışma Süresi 0-20 Dakika Aralığında Olan Öğrencilerin Bir Hafta Sürecindeki Çalgı Çalışma Durumları

Günler	f	%
1	2	
2	3	
3	4	
4	8	
5	4	
6	1	
7	9	
Toplam	31	55

Tablo 11'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %55'i her bir çalgı çalışmasını 0-20 dakika aralığında yapmaktadır. Yine Tablo 11'e göre, haftanın 7 gününde de çalışan öğrenci sayısının diğer günlere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Fakat her bir çalgı çalışma süresinin 0-20 dakika aralığında olduğu düşünülecek olursa bu sürenin ne kadar yeterli olduğu tartışılabilir. Çalgı çalışmak için gerekli hazırlık süreci de göz önünde bulundurulacak olursa bu sürenin oldukça kısa olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Her Bir Çalgı Çalışma Süresi 20-30 Dakika Aralığında Olan Öğrencilerin Bir Hafta Sürecindeki Çalgı Çalışma Durumları

Günler	f	%
1	-	
2	2	
3	1	
4	2	
5	5	
6	3	
7	6	
Toplam	19	34

Tablo 12'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %34'ü her bir çalgı çalışmasını 20-30 dakika aralığında yapmaktadır. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri, her bir çalgı çalışmasını 20-30 dakika aralığında yapmaktadır.

Tablo 13. Her Bir Çalgı Çalışma Süresi 30 Dakika ve Üzerinde Olan Öğrencilerin Bir Hafta Sürecindeki Çalgı Çalışma Durumları

Günler	f	%
1	1	
2	-	
3	-	
4	1	
5	2	
6	-	
7	3	
Toplam	7	12

Tablo 13'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin %12'sinin her bir çalgı çalışmasını 30 dakika ve üzerinde yaptığı görülmektedir. Bu durumda araştırma grubu öğrencilerinin oldukça küçük bir bölümünün her bir çalgı çalışmasını 30 dakika ve üzerinde yaptığını söylemek mümkündür. Çalgı eğitiminde yol kat edebilmek için öğretmensiz olarak yapılan çalgı çalışmalarının sürekliliği ve devamlılığı oldukça önemlidir. Bu durumda Tablo 10, 11, 12 ve 13'e göre; araştırma grubu öğrencilerinin yalnızca %30'unun çalgısına her gün çalışıyor olmasının ve yalnızca %21'inin her bir çalgı çalışmasını 30 dakika ve üzerinde yapmasının, araştırma grubu öğrencilerinin çalgılarındaki gelişimlerinin istenilen ölçüde olmadığı görüşünü desteklediği söylenebilir. Etkili ve verimli bir çalgı çalışması sabır isteyen uzun bir süreçtir. Araştırmaya katılan öğrencilerden haftanın 7 gününde de çalışan öğrenci sayısı diğer günlere oranla daha fazla olsa da, çalışma sürelerinin kısa olması beklenen gelişimin sağlanamamasının sebepleri arasında düşünülebilir. Bu durumda elde edilen verilere göre öğrencilerin çalgı çalışmalarına yeterince vakit ayıramadığını söyleyebiliriz.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Ulaştığı Zaman Dilimi ile Uyuma Vakitleri Arasında Çalgı Çalışmak Dışında Her Gün Düzenli Yaptığı Etkinlikler

Alınan görüşler	Zaman dilimi	f	Toplam
	30-60 dakika	48	
Yemek yeme ve dinlenme	1.5-2 saat	6	57
	2 saat üzeri	3	
	30-60 dakika	24	
Ödev yapma ve ders çalışma	1.5-2 saat	16	57
	2 saat üzeri	17	
	30-60 dakika	19	
Kitap okuma	1.5-2 saat	-	22
	2 saat üzeri	3	
	30-60 dakika	7	
Eğlence ve oyun	1.5-2 saat	9	35
	2 saat üzeri	19	
	30-60 dakika	7	

Ö13- “Akşam bir süre dinleniyorum, televizyon izliyorum, bazen piyano çalıyorum. Akşam yemeği yedikten sonra uyuyana kadar ödev yapıyorum. Öğretmenim çok ödev veriyor.”

Ö36- “Okuldan geldikten sonra bir saat kadar dinleniyorum. Sonra uyuyana kadar ders çalışıyorum. Çok ödevim olduğu için ödevlerimi yapmam yaklaşık dört saat sürüyor.”

Ö48- “Okuldan geldikten sonra bir buçuk saat kadar yemek yiyorum, televizyon izliyorum ve dinleniyorum. Bir saat ödev yapıp, yarım saat kitap okuyorum. Ardından uyuyana kadar oyun oynuyorum. Bazen yatmadan önce on dakika kadar piyano çalıyorum.”

Tablo 14’e bakıldığında, araştırma grubu öğrencilerinin tamamının günlük olarak yemek yeme ve dinlenme ile ödev yapma ve ders çalışma etkinliklerine vakit ayırdığı görülmektedir. Buna ek olarak 35 öğrenci eğlence ve oyuna, 22 öğrenci de kitap okumaya vakit ayırmaktadır. Tablo 7 ve tablo 8’deki verilere göre, okuldan eve ulaştıktan sonra uyuyana kadar kısıtlı bir vakte sahip olan araştırma grubu öğrencilerinin, çalgı çalışmak dışında her gün yaptığı veya yapmak zorunda olduğu etkinlikler de göz önüne alınınca, çalgı çalışabilmeleri için istenilen sürede vakit ayırabilmelerinin zor olduğu düşünülmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürecinde Aldığı Ebeveyn Desteği

Alınan görüşler	f	%
Yalnız çalışıyorum	50	87,7
Ebeveyn gözetiminde çalışıyorum	7	12,3
Toplam	57	100

Ö12- “Eskiden babam yardım ediyordu. Annem dinliyordu. Artık ben kendim çalışıyorum.”

Ö13- “Hep yalnız çalışıyorum. Bazen ailemi yanıma çağırıp beni dinlemelerini istiyorum.”

Ö29- “Çalgımı hep yalnız çalışıyorum. Bana yardımcı olmuyorlar.”

Ö53- “Ailem bana hep yardımcı oluyor, çalışırken annem yanımda olur. Doğru notayı çalıp çalmadığımı kontrol eder, beni dinler ve fikirlerini belirtir.”

Tablo 15’e bakıldığında öğrencilerin %87,7’sinin çalgısını yalnız çalıştığı, %12,3’ünün ise ebeveyn gözetiminde çalıştığı görülmektedir. Özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların çalgı eğitimi sürecinde kontrol mekanizmasının yeterli düzeyde olamayacağını düşünürsek bu süreçte ebeveynlerin rolü oldukça önemlidir. Araştırma grubunun çok büyük bir kısmının çalgısını yalnız çalışıyor olmasının, özellikle ilköğretim kademesi çocuklar açısından olumsuz bir durum olduğu düşünülebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sıralanacak, bu sonuçlar benzer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılacak ve konuya ilişkin öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, özengen müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitimi alan 7-14 yaş aralığındaki öğrencilerin düzenli çalgı çalışmalarını etkileyebileceği düşünülen okul günlerindeki yaşantıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma problemine bağlı olarak elde edilen bulgulara göre;

1- Araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir bölümü çalgı dersine düzenli katılım sağlamakta ve az devamsızlık yapmaktadır. Öğrencilerin katılım sağlayamama sebepleri ise sağlık sorunları, şehir dışında bulunma, okulundaki sınav süreci, ailenin özel işleri, farklı etkinliklerin çakışması, arkadaşları ile eğlenme olarak tespit edilmiştir. Karan da (2011) yaptığı çalışmasında, öğrencilerin çoğunluğunun çalgı eğitimi aldığı kuruma

devamsızlık yapmadığını, devamsızlık yapan öğrencilerin ise sebep olarak ailevi nedenleri gösterdiklerini belirlemiştir. Bu durum, araştırmanın birinci sonucu ile benzerlik göstermektedir.

2- Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisi çalgı tercihlerini kendi isteği, dörtte biri ise anne-baba isteği doğrultusunda gerçekleştirmiştir. Erim de (2016) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sevmediği bir çalgıya başlamasının ve bu çalgıda ısrar edilmiş olmasının çalgıdan ve hatta müzikten soğumaya neden olduğunu, öğrencilerin çalgı seçiminin ailenin desteği ve takibiyle dikkatlice yapılması gerektiğini belirtmiştir. Çalgı eğitiminde başarı elde edebilmek için öğrencinin çalgısını sevmesi ve düzenli çalışması gerektiğinden, yukarıdaki sonuçların dikkate alınması öğrencilerin bu hususta problem yaşamamaları adına önemlidir. Uyan da (2012) çalışmasında, öğrencilerin çoğunluğunun kendi istekleri ile özengen müzik eğitimi aldığını, ailelerin ve öğretmenlerin yönlendirmeleriyle müzik eğitimi alan öğrencilerin oranının çok düşük olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ilk ve orta öğretim eğitimcilerinin, aileleri müzik eğitimi ve etkileri konusunda bilgilendirerek, öğrencileri özengen müzik eğitime yönlendirmeleri konusunda daha duyarlı olmalarının, öğrencilerin akademik hayatlarına olumlu etkiler yapacağını ifade etmiştir.

3- Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisi, özel okulda ve devlet okulunda eğitim görüp tam gün okulunda bulunmak durumundadır. Çilden (2001), öğrencilerin okul yıllarında zorlu bir yarış ortamında ve yoğun ders yükü altında olduğunu belirtmiştir.

4- Araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir bölümü, okul çıkışı 16.00-17.00 saat aralığından sonra evlerine ulaşabilmektedir ve ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir bölümü en geç saat 22.30'da uyumaktadır. Öğrencilerin evlerine ulaşma saatleri ile uyuma saatleri arasındaki sürenin kısıtlı olduğunu ve bu süre içerisinde temel ihtiyaçların da giderilmesi gerektiğini göz önünde bulundurursak, hevesle çalgı çalışmak için gereken zihinsel ve bedensel hazır bulunuşluğun istenilen ölçüde olmayacağı düşünülmektedir.

5- Araştırmada, haftanın 7 gününde de çalışan öğrenci sayısının diğer günlere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlası 0-20 dakika aralığında, üçte biri 20-30 dakika aralığında ve çok az bir bölümü 30 dakika ve üzerinde çalgı çalışmaktadır. Jorgensen (2002), "konservatuvarda çalgı öğrencilerinin çalgı performans uzmanlığı ve çalgı çalışma süresi" isimli çalışmasında, çalgı çalışma süresi ile çalgı başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma süresi ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, araştırmaya katılan öğrencilerden haftanın 7 gününde de çalışan öğrenci sayısı diğer günlere oranla daha fazla olsa da, çalışma sürelerinin kısa olması çalgı

eğitiminin gereklilikleri açısından düşündürücüdür. Akkuş da (2000), etkili ve verimli bir çalgı çalışma yönteminin, öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağlayacağını, çalgı çalışmanın sabır, dayanıklılık ve uzun zaman alan bir etkinlik olduğunu belirtmiştir.

6- Araştırma grubu öğrencilerinin tamamı günlük olarak yemek yeme ve dinlenme ile ödev yapma ve ders çalışma etkinliklerine vakit ayırmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin büyük bir bölümü eğlence ve oyuna, üçte biri ise kitap okumaya vakit ayırmaktadır. Araştırma bulgularına göre, günün önemli bir bölümünü okullarında geçirmek mecburiyetinde olan öğrencilerin tamamı, okul çıkışı evlerine ulaştıktan sonra da ödev yapma ve ders çalışma etkinliklerine vakit ayırmaktadır. Okul sonrası öğrencilerin gerek fiziksel, gerekse ruhsal olarak fazlasıyla yıpranmış ve evlerine yorgun ulaşmış olması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla, bu öğrencilerden düzenli ve verimli şekilde çalgı çalışmasını beklemek oldukça iyimser olacaktır.

7- Araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir bölümü çalgı çalışma sürecinde anne-babalarından destek almamaktadır. Kasap'ın aktardığına göre de (2005) Suzuki, çalgı eğitiminde ailenin rolünü önemsemiş, ailenin çocuğun müzik eğitimi ile yakından ilgilenmesini ve eğitimin her aşamasında çocuğun yanında olmasını vurgulamıştır. Ayrıca Suzuki öğretim yöntemine göre, aileler çocuklarının piyano derslerine her zaman katılmak zorunda oldukları gibi, kendi çocukları ile diğer çocukların derslerini de izlemek zorundadırlar.

5.2. Öneriler

1- Çocukların daha mutlu, huzurlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri için özengen müzik eğitimine daha fazla önem verilmesini öneririm.

2- Erken yaşta müzik yeteneği daha hızlı bir gelişim gösterdiği için, ailelerin çocuklarını erken yaşlarda müzik eğitimine yönlendirmesini ve çocuklarını yakından takip ederek desteklemesini öneririm.

3- Özengen müzik eğitimi sürecinde bir çalgı üzerinde gelişim göstermek isteyen öğrencilerin derslerini aksatmadan, sabırla çalgı çalışmalarını öneririm.

4- Öğrencilerin yoğun eğitim hayatında, sanatsal veya sportif faaliyetlere vakit ayırabilmesi için zaman yönetimi becerilerini geliştirmesini ve planlı bir şekilde yaşamasını öneririm.

Kaynakça

- Akkuş, Ramazan. (2000). *Çalgı Çalışma Alışkanlıkları*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 107-111.
- Aksoy, Yakup. (2015). *Özengen Keman Eğitiminde Video Destekli Öğretimin Keman Performansına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Alkaya, Yener Y. (2011). *Müziğin Çocuklar ve Yaşlılar Üzerindeki Etkileri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 29, 119-124).
- Bales, Diane. (1998). *Building Baby's Brain: The Role of Music*. Athens, GA, US: University of Georgia, College of family and consumer sciences.
- Barış, Akgül D., Öztosun, Çaydere Ö. (2011). *Cumhuriyetten Günümüze Müzik Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler*. Değerler Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi.
- Bilen, Sermin. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Gündüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi.
- Çilden, Şeyda. (2001). *Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 21, Sayı 1. 1-8.
- Çimen, Gül. (1994). *Piyano Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Musiki Muallim Mektebi'nin Kuruluşunun 70. Yılı Özel Sayı, 70: 137- 142.
- Erim, Ali. (2016). *Gitar Eğitiminde Başlangıç Yaşı ve Kritik Dönem Olgusu*. Anadolu Üniversitesi Sanat & Tasarım Dergisi 6 (1), 169-178
- Fenmen, Mithat. (1997). *Müzikçinin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Göğüş, Gülay. (2009). *Müzik Yeteneğinin Geliştirilmesinde Küçük Yaşlarda Eğitime Başlamanın Önemi*. Eğitim Fakültesi Dergisi. XXII (1), 89-102.
- Jørgensen, Harald. (2002). *Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice among Instrumental Students in a Conservatoire. , Music Education Research, 4:1, 105-119, <https://doi.org/10.1080/14613800220119804>*.
- Karakoç, Elvan., Şendurur, Yılmaz. (2015). *İlköğretim Okullarındaki Özengen Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müziksel Davranışlarına Yansımaları*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1): 277- 290.
- Karan, Müjde. (2011). *Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleki Yönelimlerinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi

- Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Karasar, Niyazi. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (31. Baskı).
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kasap, Tecimer B. (2005) *Suzuki Piyano Okulu Metodu*. Eğitim
Fakültesi Dergisi Cilt: 6 Sayı: 10 71-86.
- Kurtuldu, Kayhan. (2013). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano
Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; Cilt 13 Sayı 1.
- Küçükosmanoğlu, H. Onur., Babacan, Ezgi., Babacan, Devrim., Yüksel,
Gözde. (2016). *Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgı Çalışma
Alışkanlıkları Ölçek Geliştirme Çalışması*. 2350- 2367.
- Öneykan, Burcu., Tebiş, Cansevil. (2018). *Güzel Sanatlar Liseleri
ve Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Yaylı Çalgı Eğitimi
Alan Öğrencilerin Günlük Egzersiz Alışkanlıkları. (Balıkesir örneği)*.
Online Journal of Music Sciences, Cilt 3 (Sayı 1), 125-148.
- Özdek, Ali. (2006). *Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Klasik
Gitar Eğitimi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel
Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi.
- Özen, Nuray. (2004). *Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi
Yöntemleri*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 2, 57-63.
- Özmenteş, Sabahat. (2005). *Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi*.
İnönü Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi. Cilt: 6, Sayı: 9, Bahar,
s. 89-98.
- Parasız, Gökalp. (2009). *Eğitim Müziği Eksenli Keman Öğretiminde
Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik
Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Say, Ahmet. (2002). *Müzik Sözlüğü*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi
Yayımları.
- Sönmez, Veysel., Alacapınar Füsün, G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel
Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık
- Şeker, Serkan., Bilen, Sermin. (2010). *9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff
Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Çalmaya Yönelik Öz
Yeterlik Alguları Üzerindeki Etkisi*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri
Dergisi, 1(2), 112-124.
- Tanrıverdi, Ayfer. (1996) *AGSL Müzik Bölümlerinde Uygulanan Çalgı
Eğitimi ve Viyolanın Çalgı Eğitimi İçerisindeki Yeri*. 1. Ulusal Anadolu
Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümler Sempozyumu, s. 154, Bursa.
- Türkmen, Uğur. (2010). *Çocuğun Bireysel, Toplumsal ve Kültürel
Gelişiminde Amatör Müzik Eğitiminin Yeri, Problemleri ve Çözüm
Önerileri*. İlköğretim online, 9(3), 960-970. Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Uçan, Ali (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uluğbay, Selin. (2013). *Müzik Eğitiminin Çocuk Zekasına Olan Etkileri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, Eylül 2013, Cilt 21, No 3, 1025-1034.
- Uyan, Z. Deniz. (2012). *Özengen Müzik Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi.
- Yıldırım, Ali., Şimşek, Hasan. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Evren., Şen, Yavuz. (1999). *Küçük Yaşlarda Müzik ve Piyano Eğitiminin Önemi*. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi.
- Yıldız, Gökay (2003). *Çocuklarda Müziksel Gelişim*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, sayı:10.



Bölüm 5

DOĞANIN GEOMETRİSİ “FRAKTALLAR” VE SANAT

Özgür CENGİZ¹, Deniz ULUIŞIK²,

1 Dr.Öğr.Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü, ocengiz1@gmail.com

2 Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Anabilim Dalı

1. Giriş

Bilimde, çoğunlukla biçimlerin tekrarlarından oluşan geometrik yapılar olarak isimlendirilen “fraktal”, kırılan veya parçalanmış olan anlamındaki Latince “fractus” sözcüğünden türetilmiştir. Fraktal kelimesi, Karl Weierstrass tarafından ilk kez 1861 yılında hiçbir noktada diferansiyellenemeyen eğriler için kullanılmıştır (Gülderen, 2017).

Matematik kavramı fraktal yapılarının açıklamasında temel tanımların en önemlisidir. Matematik, sayı ve ölçü temeline dayanan nicelik biliminin genel adı olup; Yunanca bilgi anlamına gelen mathema sözcüğünden türetilmiştir. İnsan deneyiminin bir parçası olan matematik, yaşamın pratik ihtiyaçlarından doğmuş en eski bilimdir. Başlangıçta; günlük yaşamın ihtiyaçlarına yönelik basit sayma ve ölçme işlemlerinde kendini gösteren matematik, zamanla soyut, kendi içinde entelektüel yönden ilginç bir nitelik kazanmıştır. Geometri ise, kelime kökeni Yunanca “geo” yani dünya, “metri” yani ölçüm anlamına gelmektedir. “Doğanın kuralları tanrının matematiksel düşünceleridir” sözüyle fraktalların temelinin anlatılan Euklid (Öklid), geleneksel geometrinin kurucusu olarak görülür. Öklid, doğayı ve fraktal geometriyi tanımlamaya, öngörmeye çalışmıştır (Kara, 2000).

Fraktal geometriyi geleneksel Öklid geometrisinden farklı temeller barındırması sebebiyle ayrı olarak tanımlanması gerekmektedir. Fraktal geometri modern matematik kuramlarının içinde yer almaktadır. Bu kuramda, ölçek olarak simetrik ya da birbirine benzer ya da aynı diyebileceğimiz nesnelere tanımlanmaktadır. Başka deyişle bu tür nesnelere büyüteçle büyütüldüğünde mevcut parçaları bütüne birebir tam benzeyen şeyler olarak görünür. Bu özellik iç içe parçaların parçaları şeklinde sonsuza kadar devam eder. Bu parçalara fraktal adı verilir ve nesnenin açıklanabileceği her boyutta kaba testere kenarlı özelliklerini devam ettirirler. Fraktalların yapısı ve özellikleri Polonya doğumlu matematikçi Mandelbrot tarafından Latince’deki kırılma (parçalı olma) sözcüğüyle tanımlanmaktadır. Bu parçacıklar kırıklı ve düzensiz şekiller anlamına da gelmektedir (Tepe, 2014). Fraktallar, klasik (Öklid) geometrideki kare, daire, küre gibi keskin hatlı ve pürüzsüz şekillerden farklıdırlar. Benoît B. Mandelbrot, “fraktal” tanımını yaptıktan sonra bu şekiller üzerine “Fraktal Geometri”yi tanımlamıştır. Bu geometri, yalnızca matematik değil fizik, kimya, biyoloji ve akışkanlar mekaniği başta olmak üzere farklı alanlar üzerinde önemli etkiler yaratmıştır (Gülderen, 2017).

Fraktal kavramının basitçe, “birçok geometrik şekillerin iç içe oluşturduğu, birim artı sistemin sınırsız örüntüye ve boyutlara sahip olan bir yapı” olarak ifade edilebilir. Doğada bulunan birçok yapının birbiriyle ilişkisini, doğanın kendisini ve insanoğlu doğanın bir parçası olarak kendimizi anlamak için fraktal geometriye ihtiyaç duymaktayız.

İnsanoğlunun en büyük gizemlerinden biri olan beyin örüntüleri ve bu örüntülerin nasıl fonksiyonel olduğu ilgili araştırmalarda beyindeki en küçük yapı birimi hücrelerinin, fraktal örüntülerle oluştuğu gözlenmektedir.

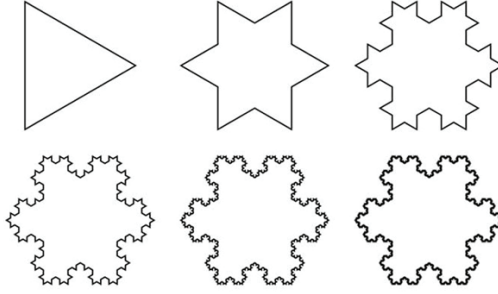
Doğadaki yapıların düzeni ancak fraktal yapıların geometrisiyle tanımlanabilir. Örneğin, ağaçlarda fraktal yapılarının temeli rahatça görülebilmektedir. Birbirinin tekrarı olan yapılar ve ağacın kendi içerisindeki düzeni ve kendine benzerlik ilkesinden yola çıkışla fraktalların doğada oluşumundan söz edilebilir. Bu yapılar aynı zamanda insanda akciğerlerdeki bronşlara da benzetilebilir. İnsanın kendisini anlaması için, doğayı da anlaması gerektiğini bize doğa, kendi yöntemleriyle göstermektedir.

Fraktallar, temel birtakım özellikler ile açıklanmaktadır. Simetri, altın oran, kaos, gibi birçok kavramı tek bir örüntüde gösterilmektedir. “Mandelbrot fraktalı” olarak anılan bu fraktalların daha iyi anlaşılabilmesi için görselin yakınlştırılarak gözlenmesi ve biçimlerin tekrarlarının detaylı incelenmesi gerekmektedir. Bu veri, bilgisayar ortamında Mandelbrot kümesini oluşturduğunda ne kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğu açıkça görülebilir. Bu mandelbrot kümesi aslında hiç değişmeden ve içerisinde yeni birçok yapıyı ihtiva ederek birbirini tekrar eden yapılar ile ve sonsuz bir döngüyle devam etmektedir. Fraktal yapıların üç boyutlu ve iki boyutlu olarak gözlemlenebilen pek çok örneği bulunmaktadır. Bunların en önemlileri Julia Kümesi, Koch Eğrisi, Koch Tanesi, Sierpinski Üçgeni gibi yapılardır.

Fraktal örneklerinden en önemlilerinden biri olan Koch kar taneciği, temelde eşkenar üçgen yapıların birleşiminden oluşur. Bu eşkenar üçgen yapının tekrarlarının üçgenlerin uç kısımlarında çoğalarak ve devamından oluşan örüntü olarak karşımıza çıkmaktadır (Şekil 1). Bu fraktal örneğinde yapının uçlarına ne kadar yaklaşılsa yaklaşılsın; görünen genel yapının aynı örüntüsü dikkat çekmektedir. Bu yapının matematiksel karşılığı ise 3×4^n olarak ifade edilmektedir.

Fraktallar temelde birim artı sistem yani sistemli bir şekilde büyüyen veya küçülen birimlerin tekrarlarından oluşmaktadır. Bu birimlerin kendi içerisinde büyüyen veya küçülen yapılarının oluşturdukları düzenin de yine aynı tekrarda düzenlendiği görülmektedir. Bu düzen, birbirini tekrar eden sarmallardır ve sistematik birim artı sistem yapısıyla devam etmektedirler.

Şekil 1. Koch Kar Taneciği



Kaynak: <http://rasyonalist.org/wp-content/uploads/2017/08/koch-snowflake-cover.jpg> (Erişim Tarihi: 03.08.2018)

Doğanın eşsiz bütünlüğü ve bünyesindeki farklı yapıların birbiriyle uyum içinde olması onun belli bir düzeni olduğunu kavranılmasını sağlamıştır. Bu düzeni anlamaya çalışan insan, hayatındaki bütün bu düzeni kendi lehine kullanmaya çalışmaktadır. Bunu, “Doğanın derinliklerine bak, o zaman her şeyi daha iyi anlayacaksın” sözüyle Albert Einstein açıkça ifade etmiştir.

Doğanın özgün geometrik yapıları, özellikle fraktal geometri ile açıklanabilir. Doğadaki tüm yapılar, aslında belli bir fraktal örüntüye sahiptir. Bu örgünün en küçük yapısından bütününe tüm örgü, nihai bir bütünlük sağlayarak gelişim göstermektedir. Bu örgü, en iyi fraktallar ile açıklanabilir. Tüm fraktallar; kendine benzer veya kendi içindeki yapıların büyümesi ve küçülmesi ve açılarının değişerek yeniden düzenlendiği örüntülerdir. Bu örüntülerin en küçük birimi ve en büyük yapısı arasında yinelenen yapılar görülmektedir. Bir başka ifade ile, örüntülerin en küçük yapısı, yapının bütününe benzer. Bu örüntüler kendini yineleyerek tekrar eder ve böylece örüntünün sonsuza kadar oluşmasını sağlar. Bütünün her bir birimi büyütüldüğünde, benzerlik bakımından yine cismin bütününe ulaşılır. Böylece istatistiki ölçkleme gerçekleştirilebilir. Fraktal cisimler, düzensiz biçimli olduklarından Öklid geometrisiyle benzerlik göstermezler. Fraktallar, matematik ile birlikte fizik, kimya, fizyoloji, akışkanlar mekaniği gibi pek çok alan içinde etkileri olan bir yapılarıdır.

Fraktal olgusuna felsefi açıdan yaklaşım getiren Kant, bu kavramı birçok kapsamda değerlendirmiş ve “matematik yücelik” ile “dinamik yücelik” ayrımı yapmıştır. Sanat ve geometri ilişkisini Kant, “Matematik yüceliğin tipik bir örneği yıldızlı gökyüzü manzarasıdır. Burada gördüklerimiz algılayabildiğimiz çok daha ötesine gider ve gördüğümüzden fazlasını düşünmeye zorlanırız. Sezgilerimiz; tanrı, dünya ve özgürlük gibi aklımızın kanıtlayamadığı düşünceleri oluşturmamıza izin verir. Sanat sadece fraktal geometrinin sunduğu versiyonların dışında

örüntü okuma, yoluna girer. Sanatçıyı analitik düşünme, ideal oran–altın oran saplantılarından kurtarır, özgürleştirir. Sanatçı analitik reddedişler, tinsellikle madde dünyası arasında gidip gelen deneysellikle zenginleşir. Herakleitus’un M.Ö (535-M.Ö.475) ‘Aynı nehre iki kez girilmez’ sözünden yola çıkarak deneyimleriz” sözleri ile ifade etmektedir (Cınbarcı, 2015, 2016).

Şekil 2. Uzun Pozlama Tekniğiyle Samanyolu Fotoğrafi, Christian Sasse, 2017



Kaynak: <https://news.nationalgeographic.com/2017/05/milky-way-photograph-space-galaxy-australia/> (Erişim tarihi: 03.05.2019)

Kant’ın bahsetmiş olduğu gökyüzü, aslında doğal fraktal örüntüler ile birlikte kaos kavramını da hatırlatır (Şekil 2). Kaosun kendisinden sonra varlığını devam ettirecek olan şeylerin oluşumunu bir şekilde yaratacak olan karmaşık düzende bir boşluğu anlatmak için kullanılan Yunanca bir sözcük olduğu bilinmektedir. Yunan yaratılış miti de, “hiçbir cismin düşmesinin durdurulamayacağı, farklılaşmamış bir boşluk” olan Kaos ile başlar (Kaçmaz, 2006). Kaos sözcüğü ayrıca günlük dildeki kullanımından daha farklı biçimde “düzensizliğin içindeki düzen” anlamında da kullanılmaktadır (Kendirli, 2006). Buradan hareketle, kaosun devam eden oluşumların, bir önceki karmaşık dizilimi oluşturmaya dönük bir düzen olduğu yorumlanabilir.

Fraktal örüntüleri en yalın şekilde matematikte Fibonacci dizisi ile açıklanabilmektedir. Fibonnaci dizisi, her sayının kendinden öncekiyle toplanması sonucu oluşan bir sayı dizisidir. Bu şekilde devam eden bu dizide sayılar kendisinden bir önceki sayıya bölündüğünde altın orana gittikçe yaklaşan bir dizi elde edilir. Fibonacci sayı dizisindeki sayıların birbirleriyle oranı olan ve altın oran denilen bu sayı 1,618; doğada, sanatta ve hayatın her alanında görülen ve estetik ile bağdaştırılan bir sayıdır. Ayrıca, Pascal Üçgeninde de Fibonacci sayı dizilimi bulunmaktadır (Kaya, 2016). Doğadaki gördüğümüz tüm örüntüler, ağaçlar, bitkiler, bulutlar, canlı veya cansız olarak nitelendirebileceğimiz her şey, ve hava durumu sistemleri, Fibonnaci sayı dizilimi ve Altın oranla cebirsel uyum göstermişlerdir. Benoit Mandelbrot, bu tezi ilk olarak 1970 yılında, “Doğanın Fraktal

Geometrisi” adlı kitabında ifade etmiştir (Gülderen, 2017).

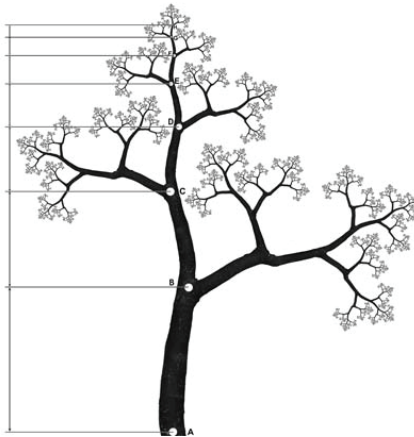
Şekil 3. Evrendeki Benzer Fraktal Örüntüler



Kaynak: <https://i.pining.com/originals/f6/9c/81/f69c816996b786b1103deb813400eda2.jpg> (Erişim Tarihi: 01.09.2018)

Fraktal Geometri, doğadaki fraktalların sistematiğini iki ana özellikle açıklamaktadır; “kendine benzerlik” ve “kesirli boyut yapıları”. Kendine benzerlik, birim yapısının benzer bir sistematik biçimde oluşumu olarak açıklanabilir (Gülderen, 2017). Doğadaki bir nesnenin en küçük parçalarında dahi yine kendi yapısını ve sistematik takrarını gösteren en güzel örneklerden birisi piramit karnabahardır. Bu karnabaharın her parçası da yine bir ufak brokolidir. Ağaçlar, kan damarları, akciğer yapıları benzer şekilde fraktal oluşturacak şekilde dallanırlar. Fraktal Geometri, gördüğümüz tüm yapıların nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışmaktadır (Şekil 4).

Şekil 4. Ağaç Yapılarının Fraktal Örüntüleri



Kaynak: <https://fractal.foundation.org/wpcontent/uploads/2010/04/fatree400.jpg> (Erişim Tarihi: 11.09.2018)

2. Fraktal Türleri ve Oluşumları

Doğal fraktalları, doğanın en küçük yapı taşından evrenin yörüngelerine kadar her yerde görmek mümkündür. Bu oluşumları, fraktallar ve yapay fraktallar olarak ikiye ayırarak çözümlmek daha doğrudur. Mandelbrot tarafından fraktal tanımlamasından sonra fraktal yapıların kapsamlarını araştırmak ve çözümlmek üzere bu ayırım yapılmıştır. Teknolojinin gelişimiyle bilgisayarda formüllerin fraktal örüntülerin görüntü olarak oluşturmaya başlanmıştır. Bu sayede fraktal yapının incelenmesinde, araştırılmasında büyük bir yol kat edilmiştir.

2.1 Doğal Fraktallar

Doğal fraktallar doğanın kendi yapısına uygun, rastlantısal, dışarıdan müdahale olmaksızın oluşturduğu yapıları kapsamaktadır. Bu yapılara, bitki ve ağaçların örüntüsü örnek gösterebilir. Bir bitkinin doğumundan, yaşamına ve ölümüne kadar geçirdiği tüm süreç bir fraktal örüntüye sahip şekilde görüntülenerek gelişmektedir. Doğadaki bütün biçimlerin kendi içindeki en küçük parçasına kadar fraktal örüntülere sahip iç yapıları ve dış yapıları sistematik bir bütünlük gösterir. Doğadaki fraktal biçimleri, geometri aracılığı ile ifade etmek mümkündür. Vücuttaki kan damarlarının düzeni ve akciğer hava keseciklerinin uzun DNA molekül zincirinin hücrelerimizin içinde paketlenmesinin temelinde sadece fraktal geometri kuralları bulunmaktadır. Kendi üzerinde dönüşüm içeren fraktal yapılar sadece durağan resimler olarak karşımıza çıkmazlar, doğada hareket halinde olan yapıların biçimlerini ve davranışını da açıklamaktadır. Deniz yaşamında mercanlar ve süngerlerin oluşumu, yükselen dumanın karmaşık görüntüsü dinamik fraktallar olarak örnek verilebilir (Yılmaz, 2013). Doğadaki oluşumla birlikte evrendeki diğer yapıların da fraktal örgüsüyle bezendiği görülmektedir. Gezegenlerin hareketi ve Satürn gezegeninin halkaları buna örnek teşkil etmektedir.

Şekil 5. Piramit Karnabahar



Kaynak: <http://www.agrofyllida.gr/photos/news/thumbs/photo-1429331721-1392882814.jpg> (Erişim Tarihi: 29.04.2019)

Piramit karnabaharın yapısı oldukça piramit biçiminde, birim tekrarlarının estetik bir yapıda olduğu görülmektedir. Karnabahar, yapısında bölüntülere uğrasa da bütünsel yapının aynısı ile piramit şeklindeki yapı elde edilebilmektedir. Yapının fraktal örgüsü oldukça boyut kazandırılarak gözle görülür biçimde olmaları, detayların yakalanabilmesine olanak sağlar. Fraktal olgusunun en net biçimde anlatılabileceği örneklerdendir. Bu yapı, geometrik olarak iç içe geçen piramitleri barındırması ve gözle ayırt edilebilmesi bakımından önemlidir (Şekil 5).

Şekil 6. Ayçiçeği Fraktal Örüntüsü



Kaynak: https://c.pxhere.com/photos/db/ef/flower_flowers_sunflower_yellow_sunny_huge_flower_large_beautiful-1414978.jpg!d (Erişim Tarihi: 07.12.2018)

Ayçiçeğinin iç kısmındaki çekirdek yapısı fraktal örüntünün net bir biçimde görüldüğü önemli yapılarıdır. Bu yapıda fraktal yapının çekirdeklerin yapısındaki örüntüyü oluşturmaktadır. Ayçiçeğin yaprakları da matematiksel bir oran oluşmaktadır. Ayçiçekleri, fraktal örüntülerin farklı biçimlerine örnek teşkil etmektedir (Şekil 6).

Şekil 7. Gül Çiçeğinin Fraktal Örüntüsü



Kaynak: <https://cdn130.picsart.com/290953936019201.jpg?r1024x1024> (Erişim Tarihi: 10.08.2018)

Gül yaprakları, sayısal dizilimleri bakımından Fibonacci sayı

dizilimiyle açıklanabilir. Bu yaprakların, Fibonacci sayı dizilimi ve fraktal örüntülerin birbiriyle bağlantı oluşturduğu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Şekil 7).

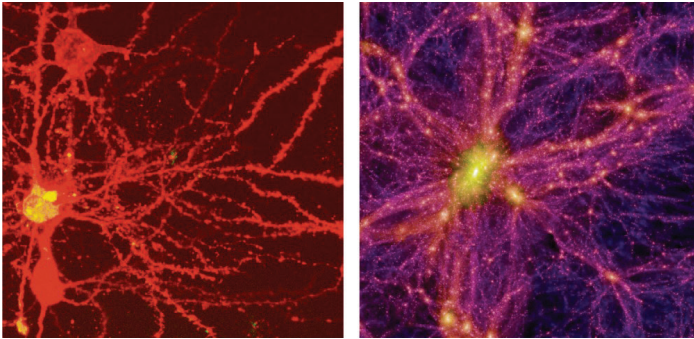
Şekil 8. Kan Damarlarının Fraktal Örüntü Kesiti



Kaynak: <https://images.agoramedia.com/everydayhealth/gcms/Certain-Breast-Cancer-Drugs-Tied-to-Blood-Vessel-Damage-1440x810.jpg> (Erişim Tarihi: 10.09.2018)

Vücuttaki kan damarları fraktal örüntülere sahiptir. Bu fraktal örüntü dağılımları sayesinde vücuttaki damarlar; dokuları ve organları besleyerek düzenli çalışma olanağı sağlamaktadır. Bu kapsamda fraktal örüntüler hayati öneme sahiptir. Damarlar dışında birçok organ ve yapılar da yine fraktal örüntüye sahiptir. Aynı şekilde bu örüntülere, beyindeki sinaps yani beyin sinir hücrelerinin diğer sinir hücrelerine veya kas gibi nöron olmayan hücrelerle iletişimine olanak sağlayan hücrelerin vücuttaki örüntüleri örnek verilebilir (Şekil 8).

Şekil 9. Beyin Hücreleri ve Evrenin Uzaydan Görünümünün Fraktal Örüntüsü



Kaynak: https://4.bp.blogspot.com/vBDdnopf2zQ/VMELt0may7I/AAAAAAAAI-nE/_mbQ500WCTc/s640/10926449_10205853817252999_3530877696999698535_n.jpg (Erişim Tarihi: 18.05.2019)

Vücutumuzun en hayati işleve sahip organlarından birisi olan beyin, birçok bakımdan gizemi kendi içinde barındırmaktadır. Şekil 9'da; soldaki resimde, beyin hücrelerin (sinaps) mikroskopla çekilmiş

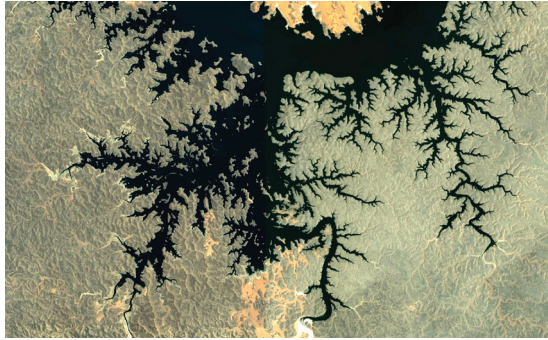
detayları verilmektedir, sağdaki resim ise gezegenlerin uzaydan çekilen fotoğraflarındandır. Birbirlerindeki bu benzerlik ve ortak özellik olarak fraktal örüntüye sahip olmaları hayret vericidir. Buradan hareketle, fraktal yapıların en küçük yapı biriminden evrene uzanan dünyasında tüm çeşitlerini görmek mümkündür denilebilir (Şekil 9).

Şekil 10. Deniz Mercanları



Dünyada pek çok oluşumda doğanın fraktal geometrisi örnekleri görüldüğü gibi denizde yaşayan canlılarda da yoğun bir biçimde görülmektedir. Bunların en belirgin olan yapılarından biri de deniz mercanlarıdır (Şekil 10).

Şekil 11. Mısır'daki Vadi Cedid Asvan Alanının Uydu Görüntüsü ve Fraktal Örüntüsü



Kaynak: <https://i0.wp.com/ciberneticon.com/wp-content/uploads/2012/06/fractal-ejemplo2.jpg> (Erişim Tarihi: 14.03.2018)

Yeryüzü oluşumlarında da fraktal örüntülere sahip birçok alan göze çarpmaktadır. Bu oluşumlara dağların uzandığı vadileri, akarsu ve denizlerin kıyı yapıları gibi örnek verilebilir (Şekil 11).

Kristal yapılar, bulutlar, yusuçuk kanatları, yaprak yapıları, deniz kabukları, kara lahana, kozalaklar, mağarada doğal olarak oluşan sarkıtlar, kar taneleri, yıldırım, şelale ve ağaç yapıları da doğal fraktal yapılarına örnek gösterilmektedir.

2.2 Yapay Fraktallar

Yapay fraktal yapılar, Mandelbrot tarafından bilgisayar yardımıyla oluşturulmuştur. Mandelbrot ilk fraktallara kendi ismini vermiştir. Bu yapay fraktal örüntülerin özelliği, iç içe geçmiş büyük yapılarda görülen dizilimin detayda da elde edilebilmesidir. Bu fraktal yapıların yapay olarak elde edilmesinde matematik denklemleri kullanılmaktadır. Günümüzde bu şekilde fraktal oluşturmak oldukça kolay ve özgün bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

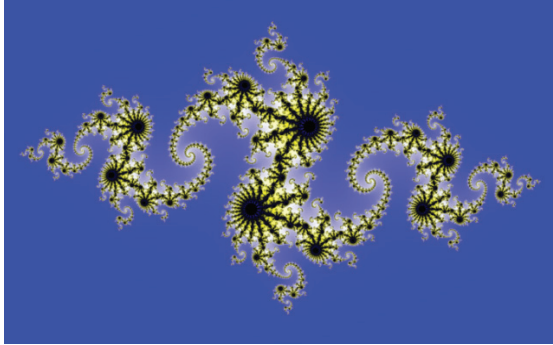
Şekil 12. Cantor Dizisi Fraktalları



Kaynak: <https://i.stack.imgur.com/CzZjL.png> (Erişim Tarihi: 27.08.2018)

Cantor dizisinde yapı, eşit şekilde üçe bölünür ve ortadaki parça kesilerek yandaki diğer iki parçanın da aynı şekilde devam etmesi sağlanır. Bu yapı sayesinde bölünerek ana yapıyı oluşturulur. Cantor dizisi yapı örüntüleri ağaçlarda ve diğer doğal yapı örneklerindeki örüntüye ve benzer bölünmeye sahiptir. Grafikselsel olarak gösterilen Cantor fraktalları ilk örneklerdendir (Şekil 12).

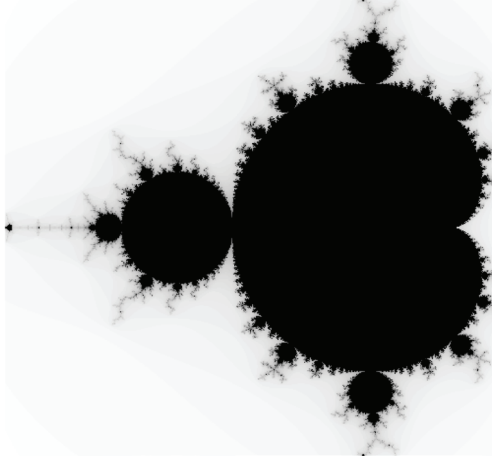
Şekil 13. Julia Set Fraktalları



Kaynak: https://www.uh.edu/engines/3100-Julia_set_camp4_hi_rez.png (Erişim Tarihi: 22.03.2018)

Mandelbrot tarafından oluşturulan Julia Set fraktalları bilgisayarda birçok denklemin defalarca tekrarlanmış halidir ve bu örüntüler ile yeni bir fraktal örüntü olması sağlanmıştır. Julia fraktalları, çok basit bir formül kullanılmasına rağmen kapsamlı bir örüntü oluşturmaktadır (Şekil 13).

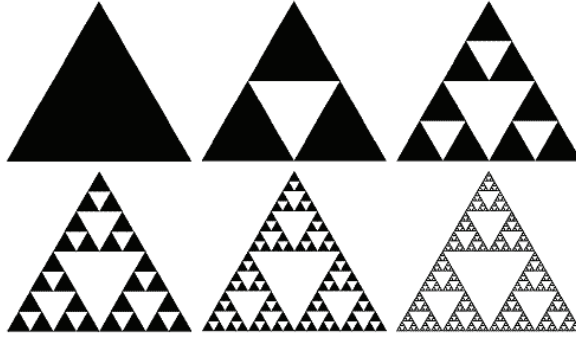
Şekil 14. Mandelbrot Set



Kaynak: <https://i.stack.imgur.com/UUXY4.png> (Erişim Tarihi: 21.03.2018)

Mandelbrot set, bilgisayar ortamında üretilen ilk fraktal yapıdır. Mandelbrot'un kümesi kendi içinde birim artı sistemi oluşturarak tekrarlı bir yapı oluşturur. Örüntü, kendi içerisinde milyonlarca örüntüye sahiptir (Şekil 14). Mandelbrot'un kendi ismini verdiği bu fraktal yapı, sayısız şekilde büyütülerek birbirinin benzer yapıları görmek ve aralarındaki tekrarlı ilişki ve bağlantıyı görmek mümkündür.

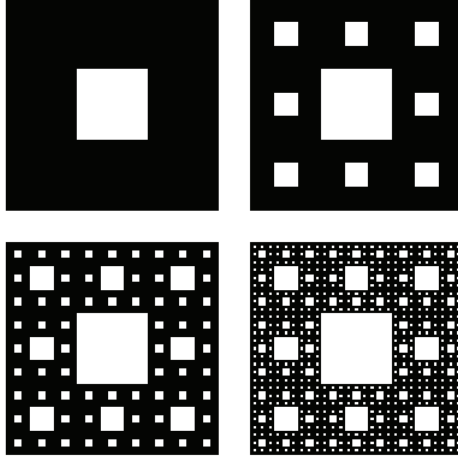
Şekil 15. Sierpinski Üçgeni



Kaynak: https://sites.google.com/a/iesjsegrelles.org/web/_/rsrc/1383632935757/noticias/piramidedesierpinski/Piramide_Sierpinski_02.jpg (Erişim Tarihi: 23.03.2018)

Bir başka ünlü fraktallardan biri de Polonyalı matematikçi Waclaw Sierpinski tarafından oluşturulmuştur. Eşkenar üçgenin içinden küçük eşkenar üçgenler eklenerek elde edilir. Bu işlemi tekrarlamaya devam edersek Sierpinski üçgenini elde etmiş oluruz.

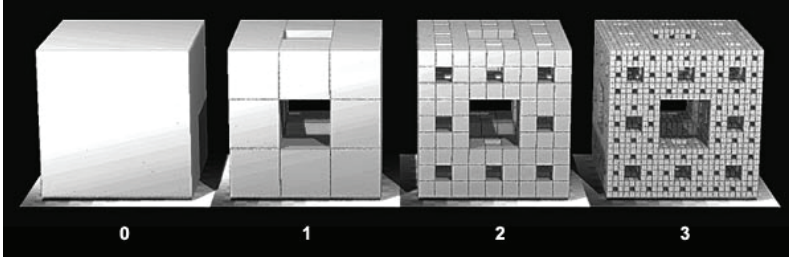
Şekil 16. Sierpinski Halısı



Kaynak: https://cdn.technologyreview.com/i/legacy/sierpinski_carpet.gif?sw=700 (Erişim Tarihi: 23.03.2018)

Sierpinski halısı, kare biçiminde, içinde simetrik şekilde karelerin bulunduğu bir örüntüye sahiptir. Birim artı sisteme sahip olan örüntüde karelerin belli bir sistematik dizilimi görülür. Burada birimler arası sabit bir mesafe ile simetri oluşturulmuştur (Şekil 16).

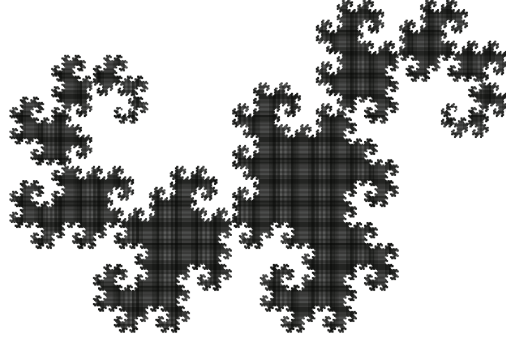
Şekil 17. Sierpinski Küpü



Kaynak: https://fractal.foundation.org/OFCA/Menger_sponge_prog.jpg (Erişim Tarihi: 23.03.2018)

Sierpinski halısında bulunan birim artı sistemin aynı şekilde korunduğu Sierpinski Küpünde, Sierpinski halısından farklı olarak birim artı sistem, üç boyutlu halde düzenlenmiştir. Küpün tüm yüzeylerinde bu sistemin oluşturduğu desen görülür (Şekil 17).

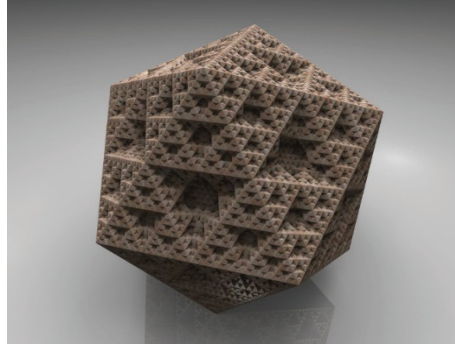
Şekil 18. Dragon Curve Fraktal



Kaynak: <https://i.stack.imgur.com/GAeGN.png> (Erişim Tarihi: 26.03.2018)

Dragon Curve fraktalları, kendine benzerlik ilkesiyle oluşturulmaktadır. Bu fraktalın örüntüsü, desenin üst üste eklenmesi ile oluşturulmuştur. Doğadaki “kendine benzerlik” ilkesini barındıran bu örüntü, ağaç gibi doğal fraktal geometrilerin sahip olduğu matematiksel örüntüyü göstermektedir (Şekil 18).

Şekil 19. Polihedron Fraktal



Kaynak: <http://idata.over-blog.com/450x338/5/03/76/87/archives/0/Fractal-Ico-sahedron.png> (Erişim Tarihi: 28.03.2018)

Polihedron (polyhedron) yani çok yüzlü fraktallar, yüzeylerin fraktal biçimlerde olan birim artı sistemi ile oluşturulduğu yapılardır. Polihedron yani çok yüzlü olması sayesinde birçok boyuta sahip bir yapıdır. Bu yapıda birim artı sistemin örüntüleri, yüzeylerde oluşturulmuştur. Bu yüzeylerin hepsi birbirinin birebir aynısı olarak görülmektedir. Böylece, fraktalın desenleri sayesinde çok yönlü bir yapı oluşturulmuştur (Şekil 19).

3. Fraktal Geometri ve Sanat

İnsanoğlu doğayı taklit ederek, ondan ilham alarak, onu rehber edinerek ve onun bir parçası olmaya çalışarak yaşayagelmıştır. Sanat ilk çağlardan beri doğayı taklit etme yolu ile ortaya çıkarak gelişim göstermiştir. İlk olarak, incelenen mağara resimlerinden, doğada avladıkları hayvanlara ait bilgileri ve deneyimleri gelecek nesillere aktarma duygusu ile hareket ettikleri düşünölmektedir. Ancak, bu resimlerde fark edilen estetik aktarım, insan doğasındaki estetik kaygı ile açıklanabilmektedir. Estetik algı, estetik ifade biçimlerine yol açmış ve insan gelişimi ile birlikte sanat gelişimi de gerçekleşmiştir. Bu algı, en iyiye ulaşma çabasıyla devam etmiştir. Bu süreçte, matematiksel oranlar ön plana çıkmıştır. Sanatçılar, özgün ifade süreçlerinde eserlerinin matematiksel dizilimler ve geometri ilişkileri ile ifade edilebilir olduğunu tespit etmişler ve bilimden, doğru bir kurguya ulaşmak amacı ile istifade etmişlerdir. Geometrinin bütün sanat eserleri üzerindeki etkisi oldukça yüksektir.

En küçük yapı biriminden evrene kadar sistemin büyük bir kısmı, fraktal biçimle tanımlanabilmektedir. Fraktal yapıların yaşamdaki örüntüleri sınırsız ve özgündür. Bu örüntüler biçimleri farklı, temelde fraktal yapının özelliklerini gösteren tüm sistemleri kapsamaktadır. Geçmişten günümüze fraktal örüntü, pek çok alanda ilham alınan, sayısal ifade aracı olarak kullanılan, görsel eserlere ilham kaynağı olan bir olgudur. Teknolojik ve sanatsal tüm gelişim ve aktarım araçlarında kullanılan, altın oran gibi estetik bütünlüğe sayısal bir bütünlük ile temel oluşturan; dijital yöntemler ile de anlaşılabilir ve istifade edilebilir bir sayısal ifadedir. Fraktal örüntüler, doğanın matematiğinin açıklandığı tek yargı olarak karşımıza çıkmaktadır. Geometri bilimi sayesinde, doğanın sistematiklerinin öğrenilerek işleyişini anlamak açısından bize derin bir alan sunmaktadır.

Sanat yapıtı ve fraktal geometrinin kesişmesi, günümüzden çok önceki yıllara dayanmaktadır. Fraktal yapıların henüz kavramsal ifadesi olmadığı dönemlerde dahi altın oran ile, Fibonacci sayı dizilimin görsel yapısıyla veya fraktal yapıların çeşitli biçimleri ile çeşitli eserler üretilmiştir. Bu sanat anlayışının, geometrinin kullanılmasıyla gelişen bir sanat anlayışı olduğu görölmektedir. Bu anlayış, birçok sanatçı tarafından benimsenmiş ve plastik sanatlar kapsamında oldukça farklı yapı biçimlerinde kullanılmıştır. Plastik sanatlar, mimari ve hatta günümüzde insan psikolojisi ve sağlığını etkileyen tüm teknolojik ve sanatsal gelişmelerde, geometrinin sağladığı olanaklardan keşfedildikleri ölçüde yararlanılmaktadır.

4. Yorumlar ve Değerlendirme

Geometri, hayatın her alanında gördüğümüz gibi sanat alanında da ilham kaynağıdır. Sanat eserini oluşturan sanatçı, eserin geometrisini önemsemekte ve temel birkaç geometri kuralına uyarak oluşturmaya başlamaktadır. Sanat yapıtında figürlerin veya şekil diziliminin oluşturduğu düzen ve bunlar arasındaki ilişki muhakkak ki geometriyle açıklanabilmektedir. Bu sayede geometrinin sanatın temelinde olduğu düşünülebilir.

Yaratıcı düşünce biçimi içermekte olan matematik, sanata bu yönü ile benzeşmektedir. Her iki yaratıcılık sürecinin ortak noktası, doğayı gözleme dayalı olmalarıdır. Bu sayede doğanın bir düzenin olduğunun ispatını matematik ile yapabilmekte; sanatta ise doğayı gözlemleyerek algı biçimimizde oluşmaları veya gördüklerimizi özgün imgelerden biçimlere, düşüncelere, şekillere veya sözcüklere aktarabilmekteyiz. Bu aktarımlar ile plastik sanatlarda imgeler, görsel bir biçimde esere yansımakta; yazılı ve görsel içerikli eserlerde metine ve kadrja yansımaktadır. Matematikte ise bu aktarım sayılar ile ve yine geometride de grafikler, denklemler ile kavramlara yansımaktadır. Ancak, matematik ve geometri, gözlemeye dayalı olmasının yanında kesinlik belirtir iken sanat, netlik vermez ve gözleme dayalıdır.

Günümüze dek pek çok iletişim aracı kullanan insanoğlu için sosyal bir varlık olma doğal bir güdülenme ve görelî bir ihtiyaçtır. Bu nedenle kendini ifade edebilme biçimleri araştırmaktadır. Sanat ve geometri, farkında olarak ya da olmayarak doğanın özgün matematiksel oluşumu ile iç içe yaşamını sürdürmekte olan biz insanlar için etkili ve yaratıcı iki ifade aracı olarak hayatımızdaki yerini korumaktadır.

Teşekkür

Bu çalışma, “Çağdaş seramik sanatında fraktal geometri ve 3 Boyutlu (3D) yazıcıların kullanımı” başlıklı tezin birinci bölümünün yeniden derlenmesinden oluşmaktadır. Ayrıca yazarlar, aynı başlıklı ve 17.SOSBİL.01 numaralı projeyi destekleyen Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon (AKÜBAPK) Birimi’ne teşekkür etmektedir.

Kaynakça

- Cınbarcı, A. (2015). *Fraktal Geometri ve Tekrar Olgusu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, Plastik Sanatlar Anabilim Dalı, İstanbul.
- Cınbarcı, A. (2016). Fraktal Geometri ve Evrim. *Sanat ve Bilim*, 6 (11), 101-108.
- Gülderen, D. (2017). *Fraktal Geometri'nin Plastik Sanatlarda Kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi, Resim Anasanat Dalı, İstanbul.
- Kaçmaz, G. (2006). Sosyolojide Yeni Arayışlar: Kaos Teorisi'nin Sosyolojiye Sunduğu İmkanlar Üzerine Bir Deneme. *Journal of İstanbul Kültür University*, (3), 113-118.
- Kara, F. N. (2000). *Plastik Sanatlarda Matematik*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, Resim Anasanat Dalı, İstanbul.
- Kaya, A. (2016, Haziran). *Fibonacci Dizisi Nedir? Nerelerde Kullanılır?*, <https://www.tech-worm.com/fibonacci-dizisi-nedir-nerelerde-kullanilir> adresinden elde edildi.
- Kendirli, S. (2006). Portföy Yönetiminde Kaos Teoremi. *Journal of İstanbul Kültür University*, 1 (2), 171-180.
- Tepe, E. (2014). *Plastik Sanatlarda Fraktal*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Heykel Anasanat Dalı, İzmir.
- Yılmaz, D. (2013). *Doğanın Fraktal Geometrisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.



Bölüm 6

TÜRKİYE'DE KEMAN ALANINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

(2000-2019)

Armağan ERCAN¹, Hakan BAĞCI², Ümit Kubilay CAN³

1 Müzik Öğretmeni, FMV Işık Okulları Ayazağa Kampüsü, armagnercan@gmail.com

2 Dr.Öğr.Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, hakan.bagci@kocaeli.edu.tr

3 Doc.Dr., Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, kubilay.can@kocaeli.edu.tr

GİRİŞ

“Müzik eğitimi kavramsal temeller ve kuramsal model bakımından yeterince sağlam ve tutarlı bir çerçeveye oturtulmayı gerektirmektedir.” (Demirbatır, 2001: 2). Bu nedenle müzik eğitimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar büyük önem taşımaktadır. “Müzik, özü itibarıyla eğitsel bir nitelik taşır. Herkes, müzikle ilişkisinin biçimine, yönüne, kapsamına ve derecesine göre ondan bir şey alır; bir şey edinir; bir şey kazanır” (Uçan, 1996, s.30).

“Sanatın diğer dallarında olduğu gibi müziğinde bir iletisi vardır ve duyular yolu ile akla seslenir. Ancak öteki sanatlardan farklı olarak tınılarla konuştuğu için başka deyişle iletisini tınılarla bildirdiği için onun bu yönü kolay anlaşılabilir, sadece duygulara seslendiği sanılır. Müzik eğitimi almamış olan kimse, akıl etkinliği hiç işe karışamayacağı için müziğin iletisine ve içerdiği sanatsal değerlere kapalı kalır” (İpşiroğlu, 1998; akt. Şendurur ve Barış 2002).

Müziğin içerisinde bulunan matematiksel soyut kavramların, müzik eğitiminin içerisinde kullanılabilmesi için somut ve net anlamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kavramların öğrenimi müzik eğitiminden faydalanarak daha hızlı geliştirilebilir. Uslu’ya (2009) göre; müzik eğitimi, planlı, programlı ve yöntemli bir şekilde uygulanarak eğitim gören bireye müziksel davranışlar kazandırma ve geliştirme sürecidir. Asıl amaç bireyin müziksel çevresiyle olan iletişimi, etkileşimi ve paylaşımın müzik eğitimi yoluyla artırılmasını sağlamaktır. “Müzik eğitimi, bireyin genel ve müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişimler oluşturma sürecidir” (Uçan, 1994, s.31).

Bilişsel öğrenme kazanımları, bireyin eğitim-öğretim sürecinde ki yeri önemlidir. Öğrenme etkinlikleri olabildiğince duyu organlarına yönelik olmalıdır. Müzik eğitiminin amacı tüm eğitim dallarında olduğu gibi, bireyi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel açıdan geliştirmek ve davranışlarda istedik değişiklikler yaratmaktır (Şendurur ve Barış, 2002, s.166). Yıldız’a (2002) göre; müzik eğitiminde, ilköğretim dönemi göz ardı edilmeden, örgün ve yaygın eğitim bütünü içerisinde, tamamlayıcı, destekleyici, yaratıcı ve ilerici olmak görevleri kesinlikle getirilmelidir. Müzik, bireylerin toplumsallaşmasında, doğuştan gelen yaratıcılık özelliğinin yetişmesinde, kendini ifade edebilmesi için, ana dilini öğrenmesi ve zekâ gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Canakay, 2006).

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Çalgı öğretimiyle yoluyla bireylerin oluşturdukları toplulukların, devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişiklikler oluşturma ya da yeni davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Uçan ve

Günay, 1980). Uslu'ya (1998) göre; çalgı eğitiminde asıl amaç, öğrencinin müziğe olan duyarlılığını geliştirmek, müziği sevdirmek ve öğrencinin yaptığı işten keyif almasını sağlamaktır.

“Çalgılar ayrımlı açılardan adlandırılır, bölümlenir (sınıflanır). Birbirine daha çok benzeyenler küme küme ayrılarak, çeşitli çalgı kümeleri oluşturulur. Çalınırken, genellikle yayın kullanıldığı çalgılara yaylı çalgılar denir” (Günay ve Uçan, 1980, s.12.). Yaylı çalgılar grubu içerisinde kemençe, kabak kemane, yaylı tambur, keman, viyola, viyolonsel, kontrabas bulunur.

Türkiye tarihi boyunca birçok geleneksel müzik çeşitlerini barındırmaktadır. Türkiye çok sesli müzikle 1826 yılında tanışmış ve geleneksel müziklerin yanı sıra gelişimini sürdürmüştür. Cumhuriyet döneminde yapılmış eğitim alanında önemli reformlar bulunmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen eğitsel reformlar, 1924'te yürürlüğe giren “Tevhid’i Tedrisak Kanunu” ile başlamıştır (Say, 2003). Bu kanuna göre ülkenin her yerinde aynı tip eğitim uygulanacaktır. Böylelikle usta çırak ilişkisi ile ilerleyen müzik eğitimi, yerini notalı, yazılı, bilimsel yöntemlere devretmiştir. Yeni kültür politikaları kapsamında hızla kurumsallaşmaya giderek İstanbul’da 1923’te batı müziği bölümüyle Darülelhan, Ankara’da 1924’te ortaöğretimde müzik öğretmeni yetiştirmek için Musiki Muallim Mektebi hizmete girmiştir. Muzika-i Humayun ise 1924’te İstanbul’dan Ankara’ya getirilerek Riyaset-i Cumhur Musiki Heyeti adını almıştır (Say, 2003).

Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren Atatürk’ün önderliğinde müzik eğitimi alanında köklü bir değişim-dönüşüm sürecine gidilmiştir. Bu süreçte TBMM, Hükümet, Millî Eğitim (ve Kültür) Bakanlığı, Talim Terbiye Dairesi, Millî Eğitim Şûrası, ilgili uzmanlar kurulu, ilgili uygulayıcı birimler vb. düzeylerinde çeşitli ve yoğun çalışmalara girilmiş; önemli atılımlar yapılmış, kısa, orta ve uzun süreli kurumsal, yasal, tüzüksel, yönetmeliksel ve programsal düzenlemelere gidilmiştir. Bu atılımcı girişim, çalışma ve düzenlemeler Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze değin sürüp gelmektedir. Cumhuriyet’in ilk altmış yılında müzik eğitimiyle ilgili kısa, orta ve uzun vadeli çalışma ve düzenlemelerden başlıcaları; Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Musiki Muallim Mektebi kuruluş kararı, İkinci Heyet-i İlmiye Kararları (1924). Talim Terbiye Dairesi Kararları (1926’dan itibaren), Sanayi-i Nefise Encümeni Kararı (1926). Milli Musiki ve Temsil Akademisi Teşkilat Kanunu (1934), Devlet Konservatuarı ve Gazi Terbiye Enstitüsü Müzik Şubesi kuruluş kararları (1936-37), Devlet Konservatuarı Kanunu (1940), Millî Eğitim Şûrası kararları (1939, 1943, 1946, 1949, 1953, 1957, 1962, 1970, 1974, 1981 ve 1982), Millî Eğitim Temel Kanunu (1973), ADK’de Özel Statüde Eğitim Yönetmeliği (1976). Yükseköğretim Kanunu (1981), 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname

(1982), onun yerini alan 2809 Sayılı yasa (1983), 1416 sayılı yasa (1929), 4489 sayılı yasa (1943), 5245 sayılı yasa (1948) ve onun yerini alan 6660 sayılı yasa (1956) (Uçan, 2018, s. 52-53).

Keman, telli bir çalgı olmasına rağmen yayla çalınan dört telli, perdesiz bir enstrümandır. Keman kelimesine İngilizler “violin”, Fransızlar “violon”, İtalyanlar “violino”, Almanlar “geige”, Macarlar “hegedü” derler. Dilimize “keman” sözcüğü Farsça’dan gelmiştir, fakat İran’da bu terim kullanılmaz. Dünyanın birçok ülkesinde kullanılan, yaygın bir enstrümandır. Solo çalgı özelliğinin dışında oda müziği ve orkestrada önemli bir yeri bulunmaktadır (Say, 2005).

Uslu’ya (2012) göre; keman eğitiminde, bireyin enstrümanı doğru tutması, buna bağlı olarak duruşu, temiz bir entonasyona sahip olması, seviyesine uygun etüt ve eserleri çalabilmesi çalgının yapı ve özelliklerine hâkim olması temel amaç ve becerileri arasında bulunmaktadır. Parasız’a (2009) göre; keman eğitiminde teknik açıdan ihtiyaç duyulan unsurları arasında, doğru beden duruşu, keman ve yayı doğru tutmak, parmak, el, bilek ve kolu doğru konumlandırmak, sol el ve sağ el hakimiyeti gibi temel davranışlar bulunur.

Ülkemizde yaylı çalgı eğitimi, devlet konservatuarları, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve Anadolu güzel sanatlar liselerinde uygulanmaktadır. Bu eğitim, ilköğretimden düzeyinden başlayarak yüksek lisans, sanatta yeterlilik ve doktora düzeylerine kadar devam etmektedir.

Problem

Türkiye de lisans ve lisansüstü mesleki eğitim veren müzik okullarında keman eğitimi tüm akademik ortamlarda önemle yer aldığı görülmektedir. Keman üzerine yazılmış lisansüstü tezlere bakıldığında sayısal mevcudiyeti hissedilmekle beraber günden güne yapılan çalışmaların sayısında da artış olduğu görülmektedir. Keman alanında gerçekleştirilen bu tezlerin mevcut sayısı ve içeriklerinin ne düzeyde olduğu konusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye’de 2000-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü keman tezlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Türkiye de 2000-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü keman tezlerinin tez türleri açısından sayısal dağılımı nasıldır?
2. Türkiye de 2000-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü keman tezlerinin konularının tez türlerine göre sayısal dağılımı nasıldır?
3. Keman Teknikleri Konulu Lisansüstü Çalışmaların tez türü ve

yıllarına göre dağılımı nasıldır?

4. Tarihsel Konulu Lisansüstü Çalışmaların tez türü ve yıllarına göre dağılımı nasıldır?

5. Keman Metotları Konulu Lisansüstü Çalışmaların tez türü ve yıllarına göre dağılımı nasıldır?

6. Eser Analiz, Karşılaştırma ve İnceleme Konulu Lisansüstü Çalışmaların tez türü ve yıllarına göre dağılımı nasıldır?

7. Türkiye de 2000-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü keman tezlerinin üniversitelere ve tez türlerine göre sayısal dağılımları nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Araştırma, belirlenen tarihler arasında yazılan tezlerin yıllara göre toplam sayıları sayısal değerler ile birlikte ilgili konuların sırasıyla tarama yöntemi kullanılarak tablolaştırılmasının yeni tezler yazacak olan araştırmacı ve bu araştırmaları yönlendirecek danışmanlara katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmada mevcut kaynakların güncel durumunun ortaya konması ve kaynakların içerikleri bakımından sunulan bulguların, keman eğitimcilerinin, öğrencilerinin ve araştırmacılar için önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile ülkemizdeki keman üzerine yazılmış tezlerden lisansüstü çalışmaların yıllar ve lisansüstü düzeylerine, keman teknikleri, tarihsel, keman metotları, eser analizleri karşılaştırmaları ve incelemeleri, tezlerinin yapıldıkları üniversitelere göre dağılım ve konularına göre dağılım şeklinde kategorize edilerek sınıflandırılmış olup tek bir kaynak altında toplanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2000–2019 yılları arasında keman üzerine gerçekleştirilmiş tezler ile sınırlıdır. Veriler Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez merkezinden “keman” anahtar kelimesi kullanılarak elde edilmiştir. Müzik alanı dışında kemanı içine alan tezler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

YÖNTEM

Türkiye’de yapılan lisansüstü keman tezlerinin incelenmesini amaçlanan bu çalışmada elde edilen veriler biyometrik özellikleri açısından incelenmiştir. Bibliyometri, matematiksel ve istatistiksel metotların, kitap ve diğer bilimsel içerikli yayınlara uygulanması biçiminde ifade edilmektedir. Bibliyometrik analiz, istatistiksel metotlar desteği ile, bilimsel faaliyetlerin içeriklerine ait analizlerin yapılmasını tanımlamaktadır (Pritchard 1969:

348-349). Bibliyometri, akademik yayınların çeşitli unsurlarının (yazar, konu, yıl, sayfa sayısı, yapılan atıflar vb.) sayısal analizler ve istatistikler yardımıyla incelenmesi ile ilgilenmektedir. Bibliyometrik analizler tanımlayıcı nitelikte (belirli bir yılda yayımlanan makale sayısının belirlenmesi) olabileceği gibi, değerlendirici nitelikte de (bir makalenin kendisinden sonra gelen araştırmaları ne şekilde etkilediğini ortaya koymak için atıf analizi yapılması) olabilirler (McBurny ve Novak, 2002; Akt. Yozgat ve Kartaltepe, 2009: 150).

Verilerin toplanmasında Yök Tez Merkezinin internet sitesinden “keman” anahtar sözcüğü ile tarama yapılmıştır. Elde edilen tezlerin içerikleri incelenerek “Keman Teknikleri”, “Tarihsel”, “Keman Metotları” ve “Eser analizleri, Karşılaştırılmaları ve İncelenmeleri” başlıkları ile konu alanlarına uygun olarak sınıflandırılmıştır. Konu alanlarına göre ayrılan tezlerin biyometrik analiz yapılırken her bir tezin “yazar”, “tez yılı”, “tez adı” ve “tez türü” gibi künye bilgilerinden yararlanılmıştır. Ayrıca elde edilen tezler yıllarına, konularına ve üniversitelerine göre sayısal dağılımları frekans ve yüzde tablolarıyla ortaya konmuştur.

BULGULAR

1. Türkiye de 2000-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü keman tezlerinin tez türleri açısından sayısal dağılımı nasıldır?

Tablo 1: 2000-2019 Yılları Arasında Keman Alanında Yayımlanan Lisansüstü Çalışmaların Yıllara ve Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
2000-2005	42	13.73	5	1.63	8	2.61	55	17.97
2006-2010	48	15.69	11	3.59	6	1.96	65	21.24
2011-2016	60	19.61	16	5.23	11	3.59	87	28.43
2017-2019	79	25.82	13	4.25	7	2.29	99	32.35
Toplam	229	74.84	45	14.71	32	10.46	306	100.00

Tablo 1’deki bulgular doğrultusunda 2000-2019 yılları arasında yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlilik olmak üzere toplam 306 adet teze ulaşılmıştır. En çok yazılan yıllardan en az yazılan yıllara göre sıralarsak; 2017-2019 yılları arasında %32.35 oranla 99 adet, 2011-2016 yılları arasında %28.43 oranla 87 adet, 2006-2010 yılları arasında %21.24 oranla 65 adet, 2000-2005 yılları arasında %17.97 oranla 55 adet tez görülmektedir. 2000-2019 yılları arasında yüksek lisansta %74.84 oran la 229, doktorada %14.71 oranla 45 ve sanatta yeterlilikte ise %10.46 oranla 32 tez yazılmıştır. Bu tabloyu şöyle yorumlayabiliriz; bu tablonun verileri değerlendirildiğinde yüksek lisans sonrasındaki öğrenim aşamasında oldukça bir düşüş görülmektedir. Bunun en temel sebebi doktora eğitimi için

gerekli olan yeterli İngilizce sınav puanının çoğunlukla alınamamasından ötürü olduğu düşünülmektedir.

2. Türkiye de 2000-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü keman tezlerinin konularının tez türlerine göre sayısal dağılımı nasıldır?

Tablo 2: Tez Türlerinin Konularına Göre Sayısal Dağılımı

Konu	Lisansüstü Düzeyi	f	%
Keman Teknikleri	Yüksek Lisans	62	0.20
	Doktora	10	0.03
	Sanatta Yeterlik	11	0.04
	<i>Toplam</i>	83	0.27
Tarihsel	Yüksek Lisans	13	0.04
	Doktora	--	-
	Sanatta Yeterlik	3	0.01
	<i>Toplam</i>	16	0.05
Keman Metotları	Yüksek Lisans	24	0.08
	Doktora	2	0.01
	Sanatta Yeterlik	--	-
	<i>Toplam</i>	26	0.08
Eser analizleri, Karşılaştırmaları ve İncelemeleri	Yüksek Lisans	62	0.20
	Doktora	3	0.01
	Sanatta Yeterlik	4	0.01
	<i>Toplam</i>	69	0.23

Tablo 2’de Türkiye’de 2000-2019 yılları arasında keman üzerine yazılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik tezlerinin konularına göre dağılımını görmekteyiz. Keman Teknikleri konusunda %0.27 oranla toplam 83 tez bulunmaktadır. %0.20 oranla 62 adet yüksek lisans tezi, %0.03 oranla 10 adet doktora tezi, %0.04 oranla 11 adet sanatta yeterlilik tezi bulunmaktadır.

Tarihsel konuda %0.05 oranla toplam 16 tez bulunmaktadır. %0.04 oranla 13 adet yüksek lisans tezi, %0.01 oranla 3 adet sanatta yeterlilik tezi bulunmaktadır. Bu konuda doktora tezi yapılmadığı görülmektedir.

Keman Metotları konusunda %0.08 oranla toplam 26 tez bulunmaktadır. %0.08 oranla 24 adet yüksek lisans tezi, %0.01 oranla 2 adet doktora tezi bulunmaktadır. Bu konuda sanatta yeterlilik tezi yapılmadığı görülmektedir.

Keman Alanında Yayımlanan Eser analizleri konusunda %0.23 oranla toplam 69 tez bulunmaktadır. %0.20 oranla 62 adet yüksek lisans tezi, %0.01 oranla 4 adet sanatta yeterlilik tezi, %0.01 oranla 3 adet doktora tezi yapıldığı görülmektedir.

3. Keman Teknikleri Konulu Lisansüstü Çalışmaların tez türü ve

yıllarına göre dağılımı nasıldır?*Tablo 3: Keman Teknikleri Konulu Keman Tezlerinin Tür Türü ve Yıllarına Göre Dağılımı*

Yazar	Tez Yılı	Tezin Adı	Tez Türü
Esra ÖĞÜT	2001	Keman eğitiminde yay teknikleri ve bu tekniklerin keman öğrencilerine aktarımı	Yüksek lisans
Meltem EROL	2001	Keman eğitiminde duruş, tutuş, hazırlık vücut hareketleri, keman teknikleri ve çalışma yöntemlerinin incelenmesi	Yüksek lisans
Zafer KURTASLAN	2001	Çağdaş Türk bestecilerinin keman konçertolarındaki yay teknikleri üzerine bir araştırma	Yüksek lisans
Elif TARAKÇI	2001	Keman sol el tekniğinin ‘sanatta yeterlilik eseri çalışması’ içerisinde yer alan Ulvi Cemal Erkin keman konçertosu çerçevesinde derinlemesine incelenmesi	Sanatta Yeterlilik
Yakup Alper VARİŞ	2002	Viyola ve kemanın benzer ve farklı özelliklerinin fiziki ve teknik kullanım açısından incelenmesi ve bu özelliklerin ortaya çıkardığı ilişkilerin viyola eğitimine yansması	Yüksek lisans
Faruk TAMER	2002	Kemanda yay teknikleri	Yüksek lisans
Özlem KIRLIOĞLU	2002	Anadolu güzel sanatlar liselerinde viyolonsel ve keman eğitiminde kullanılan yay tekniklerinin yönetsel analizi	Yüksek lisans
Rıza AKYÜREK	2002	Trabzon’da müzik eğitimcisi yetiştirmeye dönük lise ve yüksek öğrenim kurumlarında Ege türküleri yoluyla başlangıç düzeyindeki keman tekniklerinin öğrencilere kazandırılması ve bu yaklaşımın keman eğitiminde kullanılabilirliği	Yüksek lisans
Pelin HALKACI AKIN	2002	Eugene Ysaye-Solo sonatlarında kemanın teknik ve müzik açısından kullanış özellikleri	Sanatta Yeterlilik

Ceylan KABAKCI	2003	Eugene Ysaye'nin yaşamı, eserleri, "4 numaralı solo keman sanatının keman çalma tekniği açısından incelenmesi ve çalışma önerileri verilmesi	Sanatta Yeterlilik
Aycan TORLULAR	2005	Keman eğitimcilerimizin yöntem-teknik ve dağar ile ilgili kaynaklar açısından keman eğitimine katkılarının değerlendir	Yüksek lisans
Sevil ULUCAN	2005	Kemanda yay tekniğinin temel bilgileri ve gelişimi	Yüksek lisans
Erdem GÜNAY	2006	Kemana yeni başlayan öğrencilerde tutuş problemleri ve çözüm önerileri	Yüksek lisans
Gülşah SEVER	2006	Erken keman eğitimi veren öğretmenlerin (5-7 yaş) başlangıç düzeyinde sık karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri	Yüksek lisans
Ulaş ÖZER	2006	Anadolu güzel sanatlar liselerinde verilen keman eğitiminde çift ses çalma durumlarının incelenmesi	Yüksek lisans
İlkay GÖKSEL	2007	Keman eğitiminde kullanılan barok dönem eserlerinin yay teknikleri bakımından analizleri	Yüksek lisans
Elif SAÇLIOĞLU ALTUNTAŞ	2007	7 – 11 yaş grubu çocuklarında keman eğitimi	Yüksek lisans
Tolga AKIN	2007	20. Yüzyıl müziğinde kullanılan özel efektlerin uygulama yöntemleri	Yüksek lisans
Ozan DİNÇ	2007	Ahmed Adnan Saygun'un op.20 piyano ve keman sonatı'nın yorumuna yönelik ve teknik zorluklar açısından incelenmesi	Yüksek lisans
Ahmet Hamdi ZAFER	2007	L.W. Beethoven'ın keman-piyano sonatlarının keman çalma teknikleri açısından incelenmesi	Sanatta Yeterlilik
Ozan HANER	2008	Keman orta seviye metotlarının çalım teknikleri açısından içerik çözümlemesi	Yüksek lisans
Beyzagül KAPÇAK	2008	Kemanda vibrato ve öğretim teknikleri	Yüksek lisans
Şeydagül KAPÇAK	2008	Keman eğitiminde kullanılan Fiorillo 36 etüden metot'unun sağ el, sol el teknikleri ve müzikal dinamikler açısından incelenmesi	Yüksek lisans

Burçin ALAN	2009	Keman eğitiminde kullanılan Jacop Dont 24 etudes and caprices op.35 metodunun sağ el ve sol teknikleri açısından incelenmesi	Yüksek lisans
Ahmet Burak ACARALI	2009	Keman eğitiminde temel becerilerin kazanılmasında NLP teknikleri	Yüksek lisans
Ceylan Feyhan KARAROĞLU	2009	Profesyonel keman eğitiminde başlangıç seviyesindeki metotlar ile yöntem ve tekniklerin incelenmesi	Yüksek lisans
Ayça ÖĞÜTCÜ	2009	Ulvi Cemal Erkin'in 'Ninni, Improvisation ve Zeybek Türküsü' adlı eserlerinin keman teknikleri ve biçimsel yönden incelenmesi	Yüksek lisans
Melih GÜNAYDIN	2009	Anadolu güzel sanatlar liselelerinde okutulmakta olan keman eğitimi ders kitaplarında yer alan yay tekniklerinin öğrenciler tarafından kullanılabilirlik durumunun incelenmesi	Yüksek lisans
Meriç DURAK	2009	İlköğretim 1. ve 2. sınıflarda profesyonel keman eğitiminin teknikleri ve sorunları	Yüksek lisans
Alper KÖMÜRCÜ	2009	Pietro Rovelli'nin keman için 12 kaprisinin incelenmesi ve teknik çalışma önerileri	Yüksek lisans
Nilay KARADUMAN	2009	A. Adnan Saygun /1907 – 1991) op. 36 solo keman için partita (yapısal analizi ve yoruma yönelik teknik çalışmalar)	Sanatta Yeterlilik
Hande ACUN	2010	Keman etüt ve eserlerindeki süslemelerin incelenmesi ve çalışma yöntemleri	Yüksek lisans
Gürkan GÜLEŞ	2010	Farklı yaş gruplarında keman çalma becerisi ediniminin incelenmesi	Yüksek lisans
Dilara Melisa UZUNARSLAN	2010	Cesar Frank la majör keman ve piyano sonatı'nın form analizi ve teknik çalışma kılavuzu	Yüksek lisans
Koray ÇELENK	2010	Keman öğretiminde vibrato becerisinin geliştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma (Gazi Üniversitesi örneği)	Doktora

Demet ERGEN	2010	İlköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisi	Doktora
Aslı ERDAL	2010	XVIII. ve erken XIX. yüzyıl müziğinin keman tekniği ve yorumculuğuna getirdiği yenilikler	Sanatta Yeterlilik
Alev Gökçe EREM	2011	İvan Galamian keman teknikleri ve 2. metodun incelenmesi	Yüksek lisans
Alihan ZEYTİNCİ	2011	Niccolo Paganini'nin 24 kaprisleri'nin keman tekniği açısından incelenmesi ve çalışma önerileri	Yüksek lisans
Abbas KIRLANGIÇ	2011	George Frideric Handel'in re majör ve sol minör keman sonatlarının form analizi ve icra tekniklerinin incelenmesi	Yüksek lisans
Gülce Sevi ÖZSOY	2011	Keman tekniğine yeni bir soluk veren Niccolo Paganini'den gelen yeniliklerin araştırılması	Yüksek lisans
Cemil Kürşat KARADENİZ	2011	Kemanda sağ el yay tekniklerinin kuramsal analizi	Yüksek lisans
Murat GÜREL	2011	Keman eğitiminde kullanılan süsleme tekniklerinin Türk müziği keman icrasındaki uygulama biçimi ve buna yönelik alıştırmaların oluşturulması	Yüksek lisans
Ali DELİKARA	2011	George Friedric Handel Op.1. Keman Sonatları'nın teknik ve müziksel analizi	Doktora
Sabriye Bahar BİRİCİK	2011	Cemal Reşit Rey Keman Konçertosu'nun icrasına yönelik yöntemleri	Sanatta Yeterlilik
Didem DÖĞER	2012	Güzel Sanatlar ve spor liseleri keman ders kitaplarında yer alan süslemelerle ilgili öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi	Yüksek lisans
Faruk TAMER	2012	Bela Bartok'un keman eserleri, Birinci Keman Konçertosu'nun müzik ve çalma tekniği yönünden incelenmesi	Sanatta Yeterlilik
Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR	2013	W.A. Mozart'ın çocukluk ve olgunluk dönemi keman sonatlarının teknik ve müzikal açıdan incelenmesi	Doktora

Şeydagül KAPÇAK	2013	J. Brahms Op. 108 No: 3 Re Minör Keman – Piyano Sonatı'nın teknik müzikal ve biçimsel analizi	Doktora
Nurbanu AYTEKİN	2013	Keman eğitiminin ilk üç yılında uygulanabilecek pedagojik yaklaşımlar ve kullanılacak yöntemler	Sanatta Yeterlilik
Alptekin Ömür GÖREN	2013	Kemanda teknik sorunların saptanması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri	Sanatta Yeterlilik
Renel MOLLA	2014	Felix Mendelssohn keman konçertosu'nun form analizi, keman tekniği ve icra yönünden incelenmesi	Yüksek lisans
Cenk Önder ÖZEN	2015	Keman eğitiminde başlarken kullanılan ilk üç yay tekniğinin ve bu tekniklerin öğretilmesinde uygulanan sıralamanın incelenmesi	Yüksek lisans
Burak EKER	2015	Carl Flesch'in Scale System metodunun keman tekniğine katıları ve paralelinde gelişen teknik metodların incelenmesi	Yüksek lisans
Aslı AŞIK	2015	Keman eğitiminde dizi çalışmalarının öğrencilerin intonasyon ve pozisyon değiştirme becerileri üzerine etkisi	Yüksek lisans
İmge TİLİF	2015	Sergei Prokofiev'in hayatı, op. 115 Keman Sonatının teknik ve yoruma dayalı incelenmesi	Sanatta Yeterlilik
Koray AY	2016	Brahms'ın eserlerinde Korno; Op.40 keman, piyano, korno üçlüsünün teknik ve müzikal açıdan analizi	Yüksek lisans
Özge PEHLİVAN	2016	Başlangıç keman eğitiminde temel tekniklerin öğretimine ilişkin öğretim elemanı görüşleri	Yüksek lisans
Isabelle Monique KOLLO	2016	17. ve 18. yüzyılda keman çalma teknikleri	Yüksek lisans
Suat Canan DALGAÇ	2017	H.W. Ernst: Keman repertuarında unutulmuş virtüöz	Yüksek lisans
Önder MUSTUL	2017	Keman öğretiminde mikro öğretim tekniğinin öğretme becerilerine etkisi	Doktora

Hayri AKBUDAK	2017	Malatya türkülerinin keman eğitiminde kullanılması üzerine bir çalışma	Yüksek lisans
Gökhan YENİADA	2017	Kırklareli Lüleburgaz TEK Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki keman eğitiminin incelenmesi	Yüksek lisans
Aram ALMZORİ	2017	Keman eğitimi halk ezgilerinde yay tekniklerinin kullanımı (Duhok Güzel Sanatlar Enstitüsü örneği)	Yüksek lisans
Haluk BÜKÜLMEZ	2017	Haydar Tatlıyay ve Sadi Işılay'ın keman icralarının tahlili	Yüksek lisans
Ferhat DEVECİOĞLU	2017	Batı müziği keman icracılığı tekniklerinin Türk müziği keman öğretimi alanında kullanılabilirlik düzeylerinin belirlenmesi	Yüksek lisans
Gürkan GÜLEÇ	2017	Keman çalmada doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin müzikal yaratıcılık ve keman çalma performansları üzerindeki etkileri (Buca Eğitim Fakültesi örneği)	Doktora
Ozan HANER	2018	Türk müziği ezgi yapılarına dayalı keman eğitimi modeli	Doktora
Pınar TEZİŞÇİ ÖZMENAY	2018	Kemancıların fizyolojik ve psikolojik sağlıklarının önemi: Alexander Tekniği üzerine bir çalışma	Doktora
Süleyman Barış DEMİRDİREK	2018	Hakkı Derman'ın keman taksimlerinin tahlili ve bu tahliller doğrultusunda keman eğitiminde kullanılacak alıştırmaların oluşturulması	Yüksek lisans
Bewar Mohammed Ammr SALİH	2018	Keman eğitiminde kemana uyarlanmış Türk eğitim ezgilerinin I. ve III. pozisyonlara uygun olarak kullanımı (Duhok Güzel Sanatlar Enstitüsü örneği)	Yüksek lisans
Timur EŞİĞÜL	2018	Orta Anadolu Abdalları'nın keman icrâ özelliklerinin tespiti ve kabak kemane'ye uyarlanması	Yüksek lisans
Gonca YERLİKAYA	2018	Pisagor, just ve tampere ses sistemlerinin keman eğitimcileri tarafından kullanımı üzerine bir araştırma	Yüksek lisans

Çağlar GÜLENLER	2019	Sağ kol kullanımı bağlamında kemanda kaliteli ses ve çeşitli ton üretiminin incelenmesi	Yüksek lisans
Elif YAYGINGÖL	2019	Kemanda yay ile ses üretimi ve ses üretiminin teknik analizi	Yüksek lisans
Sena EYÜPOĞLU	2019	Bolu yöresi türkülerinin güzel sanatlar liseleri keman dersinde kullanılabilirliği	Yüksek lisans
Halil İbrahim ŞAHİN	2019	Mersin yöresine ait türkülerin keman eğitiminde kullanılabilirliği	Yüksek lisans
Pelin ÖZKAN KÖSE	2019	Hicaz makamında aksak ölçülü türkülerin seslendirilmesinde makamsal dizi ve yay çalışmalarının keman çalma becerilerine etkisi	Doktora
Naci PARLAR	2019	TRT kurumuna bağlı radyolardaki günümüz Türk müziği keman icra üslûbunun tespit ve teşhiri	Yüksek lisans
Eta KOTAN	2019	Keman eğitiminde kullanılan yay tekniklerinin öğretiminde Türk müziği motiflerinin etkisinin incelenmesi: Haydar Tatlıyay örneği	Yüksek lisans
Funda SİPAHİOĞLU	2019	Keman eğitiminde çift ses ve akor çalma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin, öğrenim alanlarına göre değerlendirilmesi	Yüksek lisans
Mine KURT	2019	Kemanda akor tekniği: Henri Vieuxtemps op.37 no.5 keman konçerto'sunda akor kullanımı ve çalışma önerileri	Yüksek lisans
Mert SAHİL	2019	Kemanda Türk müziği süslemelerinin icrası için hazırlanmış alıştırmaların keman eğitiminde kullanılabilirliği	Yüksek lisans

Tablo 3'deki bulgular doğrultusunda 2000-2019 Yılları Arasında Keman Alanında Yayımlanan Keman Teknikleri Konulu Lisansüstü Çalışmalar da yazılan toplam 83 adet tezin olduğu görülmektedir. Bunların 62 tanesi yüksek lisans, 11 tanesi sanatta yeterlilik, 10 tanesi doktora aşamasında yazılmıştır. Bu tabloyu şöyle yorumlayabiliriz; bu tablonun verileri değerlendirildiğinde teknik konusu yüksek lisans aşamasında sanatta yeterlilik ve doktora aşamasından daha çok araştırılmıştır. Tablodaki verilere göre teknik konusunda en çok yazılmış tez sayısı (10 adet) 2019 yılında görülmektedir. 2000 ve 2004 yıllarında teknik konusunda yazılmış

herhangi bir tez görülmemiştir. 2003 yılında teknik konusunda sadece bir (1) tane sanatta yeterlilik alanında 2014 yılında sadece bir (1) tane yüksek lisans aşamasında yazılmış tez görülmektedir

4. Tarihsel Konulu Lisansüstü Çalışmaların tez türü ve yıllarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 4: Keman Alanında Yayımlanan Tarihsel Konulu Lisansüstü Çalışmalar

Yazar	Tez Yılı	Tezin Adı	Tez Türü
Eylem ÖNDER	2000	18. Yüzyılın unutulmuş bestecisi-kemancı ustaları	Yüksek Lisans
Ebru DOĞANER	2001	Kemanın tarihçesi, yapım sanatı ve keman yapımcıları	Yüksek Lisans
Seda HOŞSES	2002	18.yüzyıl Fransız keman sanatı	Yüksek Lisans
Tolga AKIN	2007	20. Yüzyıl müziğinde kullanılan özel efektlerin uygulama yöntemleri	Yüksek Lisans
Melina KUYUMCU	2010	18. ve 19. yüzyıl piyano eşlikli keman sonatlarında piyanonun değişen rolü	Sanatta Yeterlilik
Aslı ERDAL	2010	XVIII. ve erken XIX. yüzyıl müziğinin keman tekniği ve yorumculuğuna getirdiği yenilikler	Sanatta Yeterlilik
Özlem Duygu ÖZTÜRK	2012	20. yüzyıl Rus keman ekolünde pedagojik yaklaşımlar ve sağ el teknikleri ile ilgili uygulamalar	Sanatta Yeterlilik
Isabelle Monique KOLLO	2016	17. ve 18. yüzyılda keman çalma teknikleri	Yüksek Lisans
Hüseyin DALKIRAN	2017	Türk müziği tarihi evrelerinde kemanın yeri	Yüksek Lisans
Gülümser Gizem AYTÜRE	2017	Cumhuriyet Dönemi müzik modernleşmesinin Türk Beşleri'nin keman konçertolarına yansımaları	Yüksek Lisans
Sıdıka Aslıhan BATUR	2017	Barok ve Klasik Dönem keman konçertolarının biçimsel olarak karşılaştırılması	Yüksek Lisans
İrem YENİDAĞ	2019	İkinci Dünya Savaşı ve sonrasında Sovyet müziği bağlamında keman eserleri üzerine bir inceleme	Yüksek Lisans

Deniz Dilan GÖZOĞLU	2019	Yirminci yüzyılın neoklasik keman konçertoları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma	Yüksek Lisans
Alper ASUTAY	2019	Barok çalgı sine keman -viola d'amore- ile Osmanlı barok dönemi ve Avrupa barok müziğinin etkileşiminin araştırılması	Yüksek Lisans
Berker ÖZEN	2019	Osmanlı barok dönemindeki keman repertuarı ile Avrupa barok dönemindeki keman repertuarı arasındaki farklılıklar	Yüksek Lisans
Yasemin YURDUSEVER	2019	Kemanın tarihsel gelişim süreci ve romantik dönem özelliklerinin keman eserlerine yansımaları	Yüksek Lisans

Tablo 4'teki bulgular doğrultusunda 2000-2019 Yılları Arasında Keman Alanında Yayımlanan Tarihsel Lisansüstü Çalışmalar yapılan araştırma sonucu toplam 16 adet teze ulaşılmıştır. Bunların 13 tanesi yüksek lisans, 3 tanesi sanatta yeterlilik aşamasında yazılmıştır. Bu tabloyu şöyle yorumlayabiliriz; bu tablonun verileri değerlendirildiğinde yüksek lisans aşamasında sanatta yeterliliğe oranla daha çok araştırılmıştır, doktora aşamasında bu alanda herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Tablodaki verilere göre bu konuda sadece 2019 yılında birden çok araştırmacının araştırma yaptığı görülmüyor. Literatürde görüldüğü üzere bu konuda yazılmış tezlerin sayısının az olması araştırma konusu arayan yeni araştırmacılara konu seçmelerinde tercih sebebi olabilir.

5. Keman Metotları Konulu Lisansüstü Çalışmaların tez türü ve yıllarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 5: Keman Alanında Yayımlanan Keman Metotları Konulu Lisansüstü Çalışmalar

Yazar	Tez Yılı	Tezin Adı	Tez Türü
N. Deniz MUMCU	2004	İvan Galamian V keman öğretim metodu	Yüksek Lisans
Ümit ÖNDER	2004	Suzuki Keman Eğitimi Başlangıç Metodundaki etütlerin devinışsel hedef ve hedef davranışların bakımından analiz edilmesi	Yüksek Lisans
Sadullah Serkan ŞEKER	2005	7 - 11 yaş grubunda orff öğretisi destekli keman eğitiminde başlangıç metodu oluşturulmasına ilişkin bir çalışma	Yüksek Lisans

Ela KARALAR	2005	Başlangıç düzeyinde keman öğretiminde kullanılan metotların incelenmesi	Yüksek Lisans
Meltem EROL	2007	Nihavent ezgilerin istatistik metotlara dayalı olarak kemana uygunluğunun belirlenmesi	Doktora
Ozan HANER	2008	Keman orta seviye metotlarının çalım teknikleri açısından içerik çözümlemesi	Yüksek Lisans
Şeydagül KAPÇAK	2008	Keman eğitiminde kullanılan Fiorillo 36 etüden metod'unun sağ el, sol el teknikleri ve müzikal dinamikler açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Burçin ALAN	2009	Keman eğitiminde kullanılan Jacop Dont 24 etudes and caprices op.35 metodunun sağ el ve sol teknikleri açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Ceylan Feyhan KARAROĞLU	2009	Profesyonel keman eğitiminde başlangıç seviyesindeki metotlar ile yöntem ve tekniklerin incelenmesi	Yüksek Lisans
Alev Gökçe EREM	2011	İvan Galamian keman teknikleri ve 2. metodun incelenmesi	Yüksek Lisans
Sonat ÇOŞKUNER	2012	Müller-Rusch metodu ve bu anlayışla hazırlanmış Türk ezgilerin 7-11 yaş grubu çocuklarının keman çalma becerilerine etkileri	Doktora
Fatma Ceyda ÇİNARDAL	2013	Keman eğitiminde kullanılan M. Crickboom metodunun incelenmesi	Yüksek Lisans
Selin ÖZDEMİR	2015	Amatör keman eğitiminde amaç ve hedeflere göre keman öğretim metotlarının ve tekniklerinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Burak EKER	2015	Carl Flesch'in Scale System metodunun keman tekniğine katıları ve paralelinde gelişen teknik metotların incelenmesi	Yüksek Lisans
Fatih ADALI	2018	Türk müziğinde keman eğitimi üzerine yazılmış üç metodun incelenmesi ve etütler	Yüksek Lisans
Gökçe EVREN	2018	Keman eğitiminde caz etüt ve eserlerinin kullanımına ilişkin öğretim elemanı görüşleri	Yüksek Lisans
Selin UÇTU ATIŞERİ	2018	Kreutzer etütleri ve keman eğitiminde çalışma yöntemleri	Yüksek Lisans

Nevzat Cem ÜNAL	2019	Keman eğitiminde kullanılan “Jacob Dont 24 etudes and caprices op.37” metodunun sağ el ve sol el teknikleri açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Aslı Beste BENİ-AN	2019	Viyola için bestelenmiş ve kemandan transkripsiyonu yapılmış başlıca etüt kitapları üzerine bir inceleme	Yüksek Lisans
Gizem SAKMAR	2019	Suzuki keman okulu ikinci kitabının amaç ve kritik davranışlar açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
BARAN GÜLÜM	2019	Kuruluşundan günümüze güzel sanatlar liseleri başlangıç düzeyi keman eğitimi ders kitaplarının incelenmesi	Yüksek Lisans
Nuri AYDIN	2019	Keman eğitiminde çift ses çalışmalarında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi ve kullanılan metotların analizi	Yüksek Lisans
Damla KESKİN	2019	Suzuki metodu paralelinde geleneksel Türk halk ezgilerinin başlangıç düzeyi keman eğitimine uyarlanabilirliği	Yüksek Lisans
Ali NÜNÜKOĞLU	2019	Türk musikisi keman metotlarının incelenmesi	Yüksek Lisans
Ceren OLÇAYTO	2019	S. Suzuki öğretisinin erken yaşta keman eğitimine katkıları ve teknik gelişim açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Yasemin KUZGUN	2019	Suzuki Keman Okulu 1 keman metodunun teknik, müzikal ve form açısından incelenmesi	Yüksek Lisans

Tablo 5’teki bulgular doğrultusunda 2000-2019 Yılları Arasında Keman Alanında Yayımlanan Keman Metotları Konulu Lisansüstü Çalışmalar üzerine yapılan araştırma sonucu toplam 26 adet teze ulaşılmıştır. Bunların 24 tanesi yüksek lisans, 2 tanesi doktora aşamasında yazılmıştır. Bu tabloyu şöyle yorumlayabiliriz; bu tablonun verileri değerlendirildiğinde yüksek lisans aşamasında metotlar konusu doktora oranlar daha çok araştırılmıştır, sanatta yeterlilik aşamasında konuda herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. 2000, 2001, 2002, 2003, 2006, 2010, 2014, 2016 ve 2017 yıllarında arasında bu konuda herhangi bir çalışma yapılmadığı, çalışmaların 2004 yılında başladığı görülmektedir.

6. Eser Analiz, Karşılaştırma ve İnceleme Konulu Lisansüstü Çalışmaların tez türü ve yıllarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 6: Keman Alanında Yayımlanan Eser analizleri, Karşılaştırmaları ve İncelemeleri Konulu Lisansüstü Çalışmalar

Yazar	Tez Yılı	Tezin Adı	Tez Türü
Ayşe BAŞEĞMEZ-LER	2002	Beethoven'ın Üç Piyano Keman Sonatının (Op.12 no: 1, Op.30 no:6 Op.96 no:10)	Yüksek Lisans
Aslı ERDAL	2003	J. S. Bach'ın solo keman için sonat ve partitalarına genel bakış, sol minör sonatın analiz ve icrasıyla ilgili öneriler	Yüksek Lisans
Aslı GİDERGİ	2004	Johan Sebastian Bach ve keman için bestelediği solo sonat ve partitaları'nın incelenmesi	Yüksek Lisans
Ahmet HAMDİ ZAFER	2005	Nikolo Paganini'nin keman eserinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Yavuz Selim KAFKASYALI	2005	Ludwig Van Beethoven'ın ilk beş keman sonatının bilgisayar destekli analizi	Yüksek Lisans
Nurbanu AYTEKİN	2005	Ludwig van Beethoven 'ın Op.61 Re Majör Keman Konçertosu analizi	Yüksek Lisans
Ozan DİNÇ	2007	Ahmed Adnan Saygun'un op.20 piyano ve keman sonatı'nın yorumuna yönelik ve teknik zorluklar açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Hande GÖZALAN	2007	Rey'in yaratıcı özelliği ve keman yapıtları	Yüksek Lisans
Bahar BÜYÜKGÖNENÇ	2008	Peter İlich Tchaikovsky'nin yaratıcılığı ve op.35 – Re Majör Keman Konçertosu'nun genel analizi	Yüksek Lisans
Senem AYTÜRE KIROĞLU	2008	Jean Sibelius yaşamı ve keman konçertosunun incelenmesi	Yüksek Lisans
Özlem Duygu DAĞ	2008	W.A. Mozart'ın K.V. 219 a Dur keman konçertosunun form ve icra açısından analizi	Yüksek Lisans
Ezgi KARASU	2008	Ahmet Adnan Saygun'un besteciliği ve keman için bestelediği eserlerin incelenmesi	Yüksek Lisans
Şeydagül KAPÇAK	2008	Keman eğitiminde kullanılan Fiorillo 36 etüden metot'unun sağ el, sol el teknikleri ve müzikal dinamikler açısından incelenmesi	Yüksek Lisans

Burçin ALAN	2008	Keman eğitiminde kullanılan Jacop Dont 24 etudes and caprices op.35 metodunun sağ el ve sol teknikleri açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Arda EKBER	2009	Aynı keman konçertoları için yazılmış farklı kadansların karşılaştırmalı analizi	Yüksek Lisans
Ayça ÖĞÜTCÜ	2009	Ulvi Cemal Erkin'in 'Ninni, Improvisation ve Zeybek Türküsü' adlı eserlerinin keman teknikleri ve biçimsel yönden incelenmesi	Yüksek Lisans
Alper KÖMÜRCÜ	2009	Pietro Rovelli'nin keman için 12 kapisinin incelenmesi ve teknik çalışma önerileri	Yüksek Lisans
Dicle ÖZKÖK	2010	Niccolo Paganini'nin müziği ve keman eserleri	Yüksek Lisans
Özgecan GÜNÖZ	2010	Ahmed Adnan Saygun'un hayati ve op.44 keman konçertosu'nun yapısal analizi	Yüksek Lisans
Seçil KÜÇÜKÇELEBİ	2010	L. Van Beethoven op.12 no:1,2,3 piyano ve keman sonatlarının yorumu dayalı incelenmesi	Yüksek Lisans
Dilara Melisa UZUNARSLAN	2010	Cesar Frank la majör keman ve piyano sonati'nin form analizi ve teknik çalışma kılavuzu	Yüksek Lisans
Ali DELİKARA	2010	George Frideric Handel Op.1. Keman Sonatları'nın teknik ve müziksel analizi	Doktora
Alihan ZEYTİNCİ	2011	Niccolo Paganini'nin 24 kapisleri'nin keman tekniği açısından incelenmesi ve çalışma önerileri	Yüksek Lisans
Yılmaz ÖZCAN	2011	Jean Sibeius Op.47 Re minör Keman Konçertosunun yapısal analizi	Yüksek Lisans
Süheyla ÖZDEMİR	2011	Çağdaş Türk Beşler'inden Ulvi Cemal Erkin'in yaratıcılığında keman konçertosu	Yüksek Lisans
Abbas KIRLANGIÇ	2011	George Frideric Handel'in re majör ve sol minör keman sonatlarının form analizi ve icra tekniklerinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Gülce Sevi ÖZSOY	2011	Keman tekniğine yeni bir soluk veren Niccolo Paganini'den gelen yeniliklerin araştırılması	Yüksek Lisans

Yusuf YALÇIN	2012	Johann Sebastian Bach'ın eşlikli konçertolarının incelenmesi ve kayıp konçertoların keman için yeniden düzenlenmesi üzerine bir çalışma	Yüksek Lisans
Elvan KIZILAY	2013	Horon ezgilerinden yola çıkarak çok sesli tonal müzik odaklı bir kompozisyon denesi: Keman ve piyano için "Tepebaşı Horon"	Yüksek Lisans
Gamze ERENGÖ-NÜL	2013	P. I. Tchaikovsky Keman Konçertosu'nun yorumuna yönelik incelenmesi	Yüksek Lisans
Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR	2013	W.A. Mozart'ın çocukluk ve olgunluk dönemi keman sonatlarının teknik ve müzikal açıdan incelenmesi	Doktora
Şeydagül KAPÇAK	2013	J. Brahms Op. 108 No: 3 Re Minör Keman – Piyano Sonatı'nın teknik müzikal ve biçimsel analizi	Doktora
Nil AKÇİN	2014	Ferid Alnar'ın Keman Piyano Süiti'nin müzikal analizi	Yüksek Lisans
Gonca GÖRSEV	2014	Henryk Wieniawski'nin keman için yazılmış L'École Moderne Etüt-Kaprisleri Op.10'un teknik ve biçimsel yönden incelenmesi	Yüksek Lisans
Gülce KARAGÖZ-CÜK	2014	Johannes Brahms Op. 77 Keman Konçertosu üzerine çok yönlü bir inceleme	Yüksek Lisans
Renel MOLLA	2014	Felix Mendelssohn keman konçertosu'nun form analizi, keman tekniği ve icra yönünden incelenmesi	Yüksek Lisans
Aybüke BAHAR	2014	Keman tarihinde Charles Auguste de Beriot ve 9 nolu keman konçertosunun incelenmesi	Yüksek Lisans
Ercan KARAKAYA	2015	G. B. Viotti, Fransız Keman Okulundaki yeri ve 23 nolu Keman Konçertosunun analizi	Yüksek Lisans
Banu Selin AŞAN	2015	Dmitri Şostakoviç Keman Konçertosu'nun keman repertuarındaki yer ve önemi açısından incelenmesi ve yoruma yönelik uygulaması	Yüksek Lisans
Burcu ZORLU	2015	Fransız-Belçika keman ekolü ve bu ekolün 3 büyük temsilcisi Bériot, Vieuxtemps ve Ysaÿe üzerine bir inceleme	Yüksek Lisans
Çağdaş Umut BİLGENOĞLU	2015	Henri Viextemps'in hayatı ve 5.keman konçertosunun yoruma yönelik incelenmesi	Yüksek Lisans

Tuna TAŞDEMİR	2015	Antonio Vivaldi Op. 3 6. Keman Konçertosu'nun çalınmasına yönelik öğretim elemanları görüşlerine dayalı çalışma stratejileri	Yüksek Lisans
Koray AY	2016	Brahms'ın eserlerinde Korno; Op.40 keman, piyano, korno üçlüsünün teknik ve müzikal açıdan analizi	Yüksek Lisans
Ebru YERLİKAYA	2017	Ludwig Van Beethoven'in op.24 no. 5 fa majör piyano ve keman için "ilk-bahar" sonatının formal analizi	Yüksek Lisans
Göksel COŞGUN	2017	Heinrich Ignaz Franz von Biber'in Rosary Sonatları'nın keman edebiyatındaki yeri	Yüksek Lisans
Zoumroud ALİEVA	2017	K.Karayev, A.Rzayev ve S. Aleskerov'un keman ve piyano sonatlarının yapı, yorum ve piyano eşliği açısından Azerbaycan oda müziği repertuarına katkıları	Sanatta Yeterlilik
Anıl ALTINSOY	2017	Ulvi Cemal Erkin keman konçertosunun müzikal analizi	Yüksek Lisans
Şeniz AYBULUS	2017	Henryk Wieniawski'nin besteci-kemancı kimliği ve keman-piyano eserlerinin incelenmesi	Sanatta Yeterlilik
Can ÖZHAN	2018	Pablo de Sarasate'nin yaşamı, müziği ve keman repertuarındaki önemi kapsamında op.23 zapateado; Op.20 zigeunerweisen; Op.43 introduction and Tarantella ve op.25 carmen fantazy başlıklı eserlerinin yapısal analizi ve yoruma yönelik çalışma yöntemleri	Yüksek Lisans
Beste Bahar BALIKLIPINAR	2018	Sergei Prokofiev'in müziği ve no.2 op.94 re majör keman-piyano sonatı	Yüksek Lisans
Emre YUVACI	2018	Jean Baptiste Accolay'ın 1 no'lu la minör keman konçertosu'nun form analizi ve çalım teknikleri açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Elif Nuriye YILMAZ	2018	Samuel Barber'ın op. 14 Keman Konçertosu'nun incelenmesi	Yüksek Lisans
Zeynep İlayda ETEM	2018	Türk beşlerinin keman yapıtlarının araştırılması ve incelenmesi	Yüksek Lisans
Hasan Görkem ERDEM	2019	Cevdet Çağla (hayatı, keman icracılığı, besteciliği)	Yüksek Lisans

Damla Ece KUR-TULUŞ	2019	Klasik dönem özellikleri ve Wolfgang Amadeus Mozart'ın no.1 ve no.2 keman konçertolarının yapılan müzikal analizlerinin karşılaştırılarak incelenmesi	Yüksek Lisans
Gülce Sevi PAR	2019	Türk Beşleri'nin seçili orkestra eserlerindeki 1. keman partilerinin incelenmesi	Sanatta Yeterlilik
FİKRET EREN	2019	Antonio Vivaldi rv522 op.3 no.8 la minör ikili keman konçertosu'nun form analizi ve icra teknikleri açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Faruk Eren AK-ÇAY	2019	Sergei Prokofiev'in hayatı ve Op.19 Keman Konçertosu'nun incelenmesi	Yüksek Lisans
Ayşe ÇAĞLAK	2019	Philip Glass'ın keman piyano sonatının form, armonik, teknik ve müzikal analizi	Yüksek Lisans
Dirimcan CESE-ROĞLU	2019	Henryk Wieniawski'nin Re Minör keman konçertosunun incelenmesi	Yüksek Lisans
Burak AKAR	2019	Max Bruch'un op.26 sol minör 1 no'lu keman konçertosu'nun keman çalma teknikleri bakımından incelenmesi	Yüksek Lisans
Didem Özlem KUNTEL	2019	Édouard-Victoire-Antoine Lalo'nun op.21 İspanyol senfonisi'nin müzikal ve keman çalma tekniği açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Eylül UMay TAŞ	2019	Eugène Ysaÿe'nin iki keman için La Minör Sonatı'nın teknik ve yorum bakımından incelenmesi	Yüksek Lisans
Şeniz AKTAR	2019	Jenő Hubay ve op. 99 no 3 keman konçertosunun teknik ve müzikal açıdan incelenmesi	Yüksek Lisans
Yarkın TUNCER	2019	Robert Schumann'ın re minör keman konçertosunun incelenmesi	Yüksek Lisans
Ceyla GANIÖĞLU	2019	Karayev'in keman eserlerinin performas ve teknik açıdan incelenmesi	Sanatta Yeterlilik
Ozan SARI	2019	Henryk Wieniawski'nin keman edebiyatındaki önemi ve keman konçertoları	Yüksek Lisans
Oaroom CHO	2019	Igor Stravinsky'nin re majör keman konçertosu'nun, keman çalma teknikleri açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
Hakan GÜVEN	2019	Eugène Ysaÿe No 3 Solo Keman Sonatı'nın keman tekniği bakımından incelenmesi	Yüksek Lisans

Tablo 6’teki bulgular doğrultusunda 2000-2019 Yılları Arasında Keman Alanında Yayımlanan Eser analizleri, Karşılaştırmaları ve İncelemeleri Konulu Lisansüstü Çalışmalar üzerine 69 adet teze ulaşılmıştır. Bunların 62 tanesi yüksek lisans, 4 tanesi sanatta yeterlilik, 3 tanesi doktora aşamasında yazılmıştır. Bu tabloyu şöyle yorumlayabiliriz; bu tablonun verileri değerlendirildiğinde yüksek lisans aşamasında eser analizleri, karşılaştırılması ve incelenmeleri konusu sanatta yeterlilik ve doktora oranlar daha çok araştırılmıştır. 2000-2001 yılları arasında ve 2006 yılında bu konuda herhangi bir çalışma yapılmadığı, çalışmaların 2002 yılında başladığı görülmektedir. Tablodaki verilere göre bu konuda en çok yazılmış tez sayısı (16 adet) 2019 yılında görülmektedir.

7. Türkiye de 2000-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü keman tezlerinin üniversitelere ve tez türlerine göre sayısal dağılımları nasıldır?

Tablo 7: Tez Türlerinin Üniversitelere Göre Sayısal Dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik	
	f	%	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal	10	3.27	--	--	--	--
Adıyaman	1	0.33	--	--	--	--
Anadolu	10	3.27	--	--	5	1.63
Ankara	3	0.98	1	0.33	--	--
Atatürk	7	2.29	--	--	--	--
Afyon	5	1.63	--	--	2	0.65
Başkent	1	0.33	--	--	--	--
Bilkent	--	--	--	--	1	0.33
Cumhuriyet	6	1.96	--	--	--	--
Çukurova	2	0.65	--	--	--	--
Dokuz Eylül	11	3.59	3	0.98	2	0.65
Ege	1	0.33	1	0.33	--	--
Erciyes	4	1.31	--	--	--	--
Gazi	53	17.32	30	9.80	--	--
Hacettepe	9	2.94	--	--	5	1.63
Haliç	8	2.61	--	--	--	--
İnönü	2	0.65	4	1.31	--	--
İstanbul	18	5.88	--	--	7	2.29

İstanbul Aydın	1	0.33	--	--	--	--
İstanbul Teknik	2	0.65	1	0.33	--	--
Karadeniz Teknik	1	0.33	--	--	--	--
Kırıkkale	4	1.31	--	--	--	--
Kocaeli	1	0.33	--	--	--	--
Marmara	6	1.96	1	0.33	--	--
Mehmet Akif Ersoy	2	0.65	1	0.33	--	--
Mimar Sinan	9	2.94	--	--	7	2.29
Mersin	3	0.98	--	--	--	--
Necmettin Erbakan	7	2.29	2	0.65	--	--
Niğde Halis Demir	1	0.33	--	--	--	--
Ordu	2	0.65	--	--	--	--
Ondokuz Mayıs	1	0.33	--	--	--	--
Pamukkale	1	0.33	--	--	--	--
Sakarya	1	0.33	--	--	--	--
Selçuk	3	0.98	1	0.33	--	--
Trabzon	1	0.33	--	--	--	--
Trakya	15	4.90	--	--	3	0.98
Uludağ	10	3.27	--	--	--	--
Yüzüncü Yıl	7	2.29	--	--	--	--
Toplam	229	74.84	45	14.71	32	10.46

Tablo 7’de Türkiye’de 2000-2019 yılları arasında keman üzerine yapılmış olan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımları görülmektedir. 38 farklı üniversitede yapılan yüksek lisans aşamasında toplam tezlerin %74.84’ünü oluşturan 229 adet tez yazılmıştır. Doktora aşamasında %14.71 oranla 45 adet, sanatta yeterlilik aşamasında ise %10.46 oranla 32 adet tez ile toplamda 306 adet tez yazılmıştır.

Bu tablonun verileri değerlendirildiğinde en fazla yüksek lisans tamamlanan ilk üç üniversite içerisinde birinci sırada %17.32 oranla 53 adet tez ile Gazi Üniversitesi. İkinci sırada %5.88 oranla 18 adet tez ile İstanbul Üniversitesi. Üçüncü sırada ise %4.90 oranla 15 adet tez ile Trakya Üniversitesi bulunmaktadır. Bu konuda en az yüksek lisans yapılan üniversiteler ise %0.33 oranla 1 adet tez ile Adıyaman Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Niğde Halis Demir Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi,

Sakarya Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi. Bilkent Üniversitesinde ise keman üzerine yapılmış lisansüstü tez bulunmamaktadır.

Bu konuda en fazla doktora yapan ilk üç üniversite içerisinde birinci sırada %9.80 oranla 30 adet tez ile Gazi Üniversitesi. İkinci sırada %1.31 oranla 4 adet tez ile İnönü Üniversitesi. Üçüncü sırada %3.59 oranla 3 adet tez ile Dokuz Eylül Üniversitesi bulunmaktadır. En az doktora yapılan üniversiteler ise %0.33 oranla 1 adet tez ile Ankara Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi. Diğer Üniversiteler de ise keman üzerine yapılmış doktora tezi bulunmamaktadır.

Bu konuda en fazla sanatta yeterlilik yapan ilk üç üniversite içerisinde birinci sırada %2.29 oranla 7 adet tez ile İstanbul Üniversitesi ve Mimar Sinan Üniversitesi. İkinci sırada %1.63 oranla 5 adet tez ile Anadolu Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi. Üçüncü sırada %0.98 oranla 3 adet tez ile Trakya Üniversitesi bulunmaktadır. En az sanatta yeterlilik yapılan üniversite ise %0.33 oranla 1 adet tez ile Bilkent Üniversitesi. Diğer üniversiteler de ise keman üzerine yapılmış doktora tezi bulunmamaktadır.

Toplamda 38 farklı üniversitede yapılan 306 adet tezin en yoğun olarak yazıldığı yer Gazi Üniversitesi olarak göze çarpmaktadır. Bunun nedeni lisansüstü eğitime birçok üniversiteden daha önce başlamış olmasından kaynaklanmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Lisansüstü keman alanında, 2000 ile 2019 yılları arasında yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlilik alanlarında toplam 306 adet akademik çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu yıllar içerisinde yüksek lisans aşamasında 229, doktora aşamasında 45, sanatta yeterlilik aşamasında 32 adet tez yazılmıştır. 2000 yılından 2019 yılına kadar süreci yaklaşık 5'er yıllık 4 dönem şeklinde değerlendirdiğimizde lisansüstü tezlerin en çok 2017-2019 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Dönemler arasındaki akademik çalışmalarının hız kazanarak arttığı, 2017-2019 yıllarını kapsayan 4. Dönemde ise toplam 99 adet tez yazıldığı görülmektedir. Her dönem yapılan çalışmaların sayısının artarak gerçekleştiği söylenebilir.

2000-2019 yılları arasında keman üzerine yazılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik tezlerinin konularına göre dağılımında keman teknikleri konularının toplam 83, tarihsel konuların toplam 16, keman metotları konusunun toplam 26, eser analizleri konusunun toplamında 69 adet tez olduğunu görmekteyiz. Doktora aşamasında tarihsel konu, sanatta yeterlilik aşamasında keman metotları konusunda yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. En az araştırma yapılan konunun tarihsel konu

olduğu görülmektedir. Bu durumun olası sebebi araştırmacıların tarihsel konulara çok fazla merak duymadıkları söylenebilir.

Keman alanında yayımlanan keman teknikleri konulu lisansüstü çalışmalarda toplam 83 adet teze ulaşılmıştır. Bu yıllar içerisinde yüksek lisans aşamasında 62, sanatta yeterlilik aşamasında 11, doktora aşamasında 10 adet tez yazılmıştır. Keman teknikleri hakkında en çok araştırmanın yüksek lisans aşamasında yapıldığı görülmekte olup, sanatta yeterlilik ve doktora aşamasında daha az olduğu görülmektedir. 2000 ve 2004 yıllarında bu konu alanını kapsayan bir çalışmanın olmamasıyla beraber son 10 yılda bu konudaki çalışmaların artarak gerçekleştiği ve en çok 2019 yılında yapıldığı söylenebilir.

Tarihsel lisansüstü çalışmalar incelediğinde, 2000-2019 yılları arasında toplam 16 adet teze ulaşılmıştır. Bu yıllar içerisinde yüksek lisans aşamasında 13, sanatta yeterlilik aşamasında 3 adet tez yazılmıştır. Bu konuda doktora tezi yapılmadığı görülmektedir. Tarihsel araştırmaların sayısının bu süreç içerisinde azalarak gerçekleştiği söylenebilir. Bunun temel nedenlerinden biri, doktora düzeyindeki araştırmacıların keman alanında daha derinleşebilecekleri farklı araştırma modellerine tercih ettikleri, dolayısıyla tarihsel modellenmiş çalışmalara ilgi duymadıkları düşünülmektedir.

Keman metotları konusunda 2000-2019 yılları arası lisansüstü çalışmalarında toplam 26 adet teze ulaşılmıştır. Bu yıllar içerisinde yüksek lisans aşamasında 24, doktora aşamasında 2 adet tez yazılmıştır. Bu konuda sanatta yeterlilik tezi yapılmadığı görülmektedir. Bu konudaki çalışmaların 2004 yılında başladığı, 2000, 2001, 2002, 2003, 2006, 2010, 2014, 2016, 2017 yıllarında herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu konuda en çok yapılan çalışmaların 2019 yılında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Sanatta yeterlik programları genelde performans çalışmasının teze dönüştürüldüğü çalışmalardan oluştuğu için keman metotları alanında araştırmaların sanatta yeterlilik düzeyinde gerçekleşmediği düşünülmektedir.

Eser analizleri, karşılaştırmaları ve incelemeleri konulu lisansüstü çalışmalarında toplam 69 adet teze ulaşılmıştır. Bu yıllar içerisinde yüksek lisans aşamasında 62, sanatta yeterlilik aşamasında 4, doktora aşamasında 3 adet tez yazılmıştır. 2000, 2001 ve 2006 yılında herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, 2002 yılında çalışmaların başladığı ve en çok yapılan çalışmanın 2019 yılında olduğu görülmektedir. Çalışmaların içeriklerine bakıldığında, Ludwing van Beethoven, Johann Sebastian Bach, Niccolo Paganini gibi bestecilerin eserleri ağırlıkta incelendiği görülmektedir. Bu bestecilerin eserleri müzik okullarının keman programı repertuarında yer almaktadır. Bu sebeple araştırmacılar, bu bestecilerin eserlerini incelemeye

daha çok ilgi duydukları söylenebilir.

Türkiye’de keman alanında 2000-2019 yılları arasında 38 farklı üniversitede 306 tez yazıldığını görmekteyiz. Bu yıllar içerisinde yüksek lisans aşamasında 229, doktora aşamasında 45, sanatta yeterlilik aşamasında 32 adet tez yazılmıştır. Keman alanında tezlerin üniversiteye göre dağılımına bakıldığında en çok lisansüstü çalışmanın Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Trakya Üniversitesinin gerçekleştirdiklerini görmekteyiz. Yüksek lisans aşamasında ilk sırada Gazi Üniversitesi, ikinci sırada İstanbul Üniversitesi, üçüncü sırada ise Trakya Üniversitesi bulunmaktadır. Doktora aşamasında ilk sırada Gazi Üniversitesi, ikinci sırada İnönü Üniversitesi, üçüncü sırada ise Dokuz Eylül Üniversitesi bulunmaktadır. Sanatta yeterlilik aşamasında ilk sırada İstanbul Üniversitesi ve Mimar Sinan Üniversitesi, ikinci sırada Anadolu Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi, üçüncü sırada ise Trakya Üniversitesi bulunmaktadır. Lisansüstü çalışmaların en çok sayıda bulunduğu üniversite Gazi Üniversitesidir. Bunun sebebi birçok üniversiteden lisansüstü eğitime önce başlamış olması ve öğretim üyesi sayısı en fazla üniversitelerden biri olması düşünülebilir.

Öneriler

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, tarihsel lisansüstü çalışmalar konusunda ve keman metotları konusunda araştırma sayılarının az olduğu için bu konularda daha fazla araştırmalar yapılabileceği önerilmektedir. Tarihsel konularda ve keman metotları hakkında sanatta yeterlilik ve doktora aşamasında yapılmış hiçbir çalışmanın olmaması, bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacıların belirtilen konular üzerinde kapsamlı araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Bu konu hakkında yapılan araştırmalar sonucunda genellenebilir sonuçlara ulaşılması neticesinde bilimsel literatüre önemli katkılarda bulunulabilir. Araştırmacılara eğer tezleri erişime kapalı ise gerçekleştirilecek araştırmalara yardımcı olmak için tezlerin YÖK’ün Tez Merkezi’nden erişim izni vermeleri, araştırma konuları genişletilerek daha farklı konuda tez üretmeleri, danışmanlara ise yüksek lisanstaki öğrencilere doktora yapmaları konusunda teşvik ederek desteklemeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Canakay, U. E. (2006). Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. *PAÜ Eğitim Fakültesi*, Denizli: 26-28 Nisan.
- Demirbatur, E. (2001). Yaylı Çalgılar Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tez Bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 143-150.
- Günay, E. ve Uçan, A. (1980). “Çevreden Evrene Keman Eğitimi I”, Dağarcık Yayınları, Ankara.
- İpşiroğlu N. (1998) “*Sanattan Güncel Yaşama*”, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Parasız, G. (2010). Eğitim Müziği Eksenli Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma. *Sanat Dergisi*, 0 (15), 19-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsfd/issue/2603/33508>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation*, 25(4), 348-349.
- Say, A. (2003). “*Müzik Tarihi*”. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005). “*Müzik Sözlüğü*”. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Şendurur, Y. ve Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 165-174. DOI: 10.17693/yunus.21364.
- Uçan, A. (1994). “*Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar İlkeler ve Yaklaşımlar*”, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1996). “*İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*”, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2018). “*Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar İlkeler ve Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum*”, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Uslu, M. (1998). Çalgı ve Duygusal Eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 279-286.
- Uslu, M. (2009). “Cumhuriyet’in ilanından günümüze Türkiye’de müzik eğitimi üzerine bir çalışma”, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4/Kasım 2012), 1-11. ISSN: 2146-9199.
- Yıldız, G. (2002). “*İlköğretimde Müzik Öğretimi (Birinci Kademe)*”. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yozgat, U., ve Kartaltepe, N. (2009). Ulusal yönetim ve organizasyon kongre kitaplarında yer alan bildirimlerin bibliyometrik profili: Örgüt teorisi ve örgütsel davranış bildirimleri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 149-165.



Bölüm 7

GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KURAMSAL YAPI VE UYGULANABİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hatice Nilüfer SÜZEN¹

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Pamukkale Üni. Eğitim Fak. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Abd,
hsuzen@pau.edu.tr

BÖLÜM I

GİRİŞ

0.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünyada, toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunluluk olduğu bilinen bir gerçektir. Topluma hizmet sunan öğretim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması eğitim programları vasıtasıyla olmaktadır. Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004: 24). Eğitim programları belli bir zaman diliminde kullanıldıktan sonra işlevselliğini kaybedebilir. Toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelir. Eğitim programlarının güncelliğini korumasının yolu da eğitim programının değerlendirilmesi yoluyla gerçekleşebilir. Programın etkililiği hakkında bilgi toplandıktan sonra programın devamlılığına, yapılacak değişiklik ve düzeltmelere ya da programın sonlandırılmasına karar verilir. Değerlendirme, yapılaş amacına göre üç kısımda ele alınabilir (Ertürk, 1986: 5-6)..

Öğretmenlerin görevi, sadece bilgiyi aktarmak değil; öğrencilere yön gösteren bir rehber ve lider olmaktır. Artık, eğitimin merkezindeki olgu, öğrencidir, öğrenen bireydir. Elbette mevcut bilgi, birikim, kültürel değerler ve olgular öğrencilere aktarılacaktır. Ancak, bunda amaç, hazır bilgileri ezberlemek değil, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına yardımcı olmaktır.

Nitelikli bir eğitim ise, önce amaçların belirlenmesini, bu amaçları gerçekleştirebilecek öğretim programlarının hazırlanmasını, sonra da hazırlanan programın uzman öğreticiler tarafından uygulanarak amaçların öğrencilere kazandırılmasını gerektirmektedir (Özcan, 2002: 145). Türkiye’de program geliştirme alanında yapılan ilk çalışmalar, 1924-1930 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde uygulamaya konulan programların temel amacı yetiştirilecek olan bireylere Cumhuriyet rejiminin özelliklerini benimsetmek olmuştur. 1930-1950 yıllarında ise hazırlanan programlarda dünyaya ve gelişmiş ülkelere entegre olma eğilimi ortaya çıkmıştır.

Öğretim programının başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle de bir programın etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmesinde,

öğretmen en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Safran, 1998: 19). Böyle olmakla birlikte program geliştirme ya da program hazırlama çalışmaları sırasında ihmal edilen ilgililer arasında okullarda okutmakta oldukları sınıf ya da dersleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ders programları doğrultusunda gerçekleştirmek zorunda ve bundan birinci derecede sorumlu olan (Özcan, 2002: 22) öğretmenler ilk sırada yer almaktadır. Bu ihmalin temel nedeni program geliştirme ekibinin hazırlanan öğretim programının öğretmenler tarafından kolayca uygulanacağını düşünülmesidir.

Eğitim kurumları değişme sorunuyla en çok karşı karşıya kalan örgütlerin başında gelmektedir. Birkaç yüzyıldan bu yana süregelen siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişmeler, yeni gereksinimlere neden olarak toplumsal yaşamın ve kurumlarının temel değerlerini farklılaştırmıştır (Thody, 1998: 232). Değişme sürecinde yeni gereksinimlerin karşılanmasıyla ve farklılaşan değerlerin yönetilmesinde eğitim kurumlarından çok şey beklenmektedir (Crowther & Olsen, 1997: 7).

Eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin program geliştirme çalışmalarına dayandırılması gerektiği bütün dünya tarafından kabul edilmiş bir gerçektir. Çünkü öğretmen eğitiminden, ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğretim yöntemine ve ne tür bir insan tipi yetiştirilmek istendiğine ilişkin soruların cevabını uygulanan programlarda bulmak mümkündür.

Günümüz eğitim sisteminden beklenen, sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması değildir. Daha önemlisi bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve kazandırılmasıdır (Gökay, 2009: 13). Her insan yaratıcı güçlerle donanmış olarak dünyaya gelir. Bu güçler, insanın kendisini, içinde yaşadığı doğal ve kültürel çevreyi -kısaca yaşamı- tanımaya yöneliktir. Sanat, algılama düşünme ve uygulama arasında, yani zihin ve pratik arasında bütünleşmeyi kurmakta en etkili eğitim şeklidir. Bir çeşit sistemli çalışma eylemi olan sanat, yalnızca insana özgüdür (Leppert, 2002: 15-16). Ersoy'un (2002: 12) aktardığına göre, Tolstoy sanatı, "*insanın, bir zamanlar yaşamış olduğu duyguyu, kendinde canlandırdıktan sonra, aynı duyguyu başkalarının hissedebilmesi için, hareket, ses, çizgi, renk ya da sözcüklerle ifadesi*" olarak tanımlamıştır. Bireyin sanatı uygulaması onun sanatçı olmasını veya çok üstün yeteneklere sahip olmasını gerektirmez. Sanat her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinim olduğu için uygulamalıdır. Çünkü bu deneyimi yaşamak bireyin kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler yanında küresel anlamda ilişki içerisinde olduğumuz bireyler ve toplumlar arasında da avantajlar sağlar (Mercin, 2009: 3).

Pekmezci'nin belirttiği gibi (2002: 35–36), “Çağdaş ve uygar toplumlar, kendilerini meydana getiren ve temel taşları olan bireylerinin niteliklerini ve kalitesini yükseltmenin yol ve yöntemlerini bulan ve bunu yaşama geçiren toplumlardır. Ancak nitelikli, donanımlı, birikimli insanlar toplumların yüceltilmesini sağlar; onur ve kimlik kazandırır”. (Sherman, 2006: 43). Sanat eğitimi öğrencilere duygularını ifade etme fırsatı verir. Çeşitli renklerin farklı duygusal durumlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sanat eserleri farklı duyguları resmetmektedir ve bu duygular insanlar bir sanat eserine baktığında açığa çıkmaktadır. Öğrenciler görsel bir ürün oluşturduklarında da duygular açığa çıkarılabilir. Sanat etkinlikleri öğrencilerin duyguları keşfetmesini ve ifade etmesini sağlayarak duygusal gelişimi desteklemektedir (Grytting,2000: 1). Burada sanat eğitiminden amaçlanan, sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil; bireyin sanat yoluyla eğitimi, yani bireyin estetik eğitimidir. Başka bir deyişle, insanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak koşulları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını sağlayan bir etkinliktir. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ile hazırlanan, Görsel Sanatlar Dersi programı üç ana öğrenme alanından oluşmuştur. Bunlar “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme, Görsel Sanat Kültürü ve Müze Bilinci” olarak belirlenmiştir.

Öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar belirlenirken öğrencilerin; düşünme, hayal kurma, akıl yürütme, tasarım yapabilme, sanat değerlerini evrensel değerlerle birleştirme, grup içi etkinliklere katılma, kendini tanıyabilme, kendine güvenebilme, yeteneklerini keşfedebilme gibi davranışlara ulaştırılmaları, esas alınmıştır. Sonuç itibarıyla, hazırlanan eğitim programının uygulayıcısı o dersin öğretmenidir. Programda belirlenen kazanım ve beceriler ancak öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilere kazandırılabilir. Program geliştirme ya da reform çalışmaları ile ilgili olarak öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal olarak önceden hazırlanması, yapılacak değişikliklerin uygulamaya aktarılmasını olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü öğretmenler program kapsamında yapılan değişiklikleri uygulamaya aktaracak olan sorumlu kişilerdir. Bunun yanında hazırlanmış olan bir programın uygulama sonuçlarına göre değerlendirilerek geliştirilmesinde en önemli veriler yine öğretmenlerden elde edilmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın amacını, 1-8. Sınıflar Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının kavramsal açıdan ve uygulanabilirlik yönünden öğretmen görüşleri ile incelenmesi oluşturmaktadır.

0.2. Araştırmanın Amacı

İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının, kuramsal temelleri, hazırlanma süreci, uygulama sonuçları ve görsel sanatlar öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri açısından durumunun nasıl

olduğunun belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

0.1.1. Alt Amaçlar

1. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının hazırlanma aşamasında ve sürecinde izlenen yol ve yöntemler nelerdir?

2. Öğretmen görüşlerine göre İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliği nasıldır?

3. Öğretmen görüşlerine göre İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükler ve sorunlar nelerdir?

4. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmenlerin önerileri nelerdir?

5. Uygulama sonuçlarının etkileri nelerdir?

0.3. Araştırmanın Önemi

Görsel sanatlar eğitimi, öğrencinin sanat bilgisi kazanmasına, görsel okuryazarlığa ulaşmasına, çeşitli teknik yöntem ve becerileri öğrenmesine katkı sağlar. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren 1.2.3.4.5.6. sınıflarda başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Yeni İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı hazırlanırken, uygulama alanı olan okullarımızın ve öğrencilerimizin ekonomik ve sosyal koşullarının da göz önünde tutulması gerekir. İlköğretim okullarımızda halen dersliklerin yetersizliği nedeniyle öğrenciler aşırı kalabalık sınıflarda öğrenimlerine devam etmektedir. Ayrıca yeni öğretim programı ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın önemli olan uygulamada etkili olmasıdır. Bu nedenle, yeni görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulamada ne derecede etkili olduğunun araştırılmasında yarar vardır. Programın uygulayıcıları okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Uygulama sırasında çeşitli nedenlerle tasarımın olduğu gibi uygulanması mümkün olmayabilir ya da tasarımın hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulmayan bazı faktörler tasarımın öngörüldüğü şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenle programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanması sürecine ilişkin bilgi toplamak gerekir (Erden&Fidan, 1998: 9). Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin önemli olduğu fikriyle görsel sanatlar öğretmenleriyle birebir görüşmelerle sonuç ve önerilere ulaşılmıştır. Bu araştırmanın önemini, İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın, kuramsal temelleri, hazırlanma süreci ve uygulama sonuçlarının görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleriyle, amaç ve alt amaçlarla birlikte, durumun nasıl olduğunun belirlenmesi oluşturmaktadır. Yeni görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin

bilimsel araştırmalarla belirlenmesinin hem program geliştirme çalışmalarına hem de bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

1.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi

Sanat eğitimi ile görsel algısı gelişmiş, kendini sanatsal yollarla ifade edebilen, içinde yaşadığı kültürü önce tanıyan, öğrenen, koruyan ve gelecek nesillere taşıma sorumluluğunu üstlenen, dünya kültür mirasına saygılı, yaratıcı ve yapıcı bireyler yetiştirilmesi hedeflenir. Sanat eğitiminin bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için eğitimin her kademesinde, kesintiye uğramadan, seviyeye uygun programlarla yerini alması önemlidir. Özellikle teknolojinin hızla ilerlediği, makineleşmenin bazı sorunları da beraberinde getirdiği günümüzde çocuğa/gençe kendini farklı sanatsal yollarla ifade edebilme ortamları hazırlamak mutlu ve üretken nesillerin oluşması için de gereklidir (Buyurgan&Buyurgan, 2007: 5).

Sanat Eğitimi'nin birçok tanımı yapılmıştır. Gökaydın'a (2002:21) göre "öğrencilerin estetik duyarlılığını geliştiren, kendi güçlerini ve önemli olabilecek görsel gerçekleri tanımalarında önderlik eden, sosyal alışkanlıkları artıran ve yaratıcı bireylerin oluşmasını sağlayan bir eğitim sistemidir. Erbay (2000:4) ise sanat eğitiminin güzel sanatlar ve sorunlarına ilişkin olarak verilecek kuramsal bilgilerin programlanması ile çeşitli güzel sanatlar dallarında yaptırılacak uygulamalı çalışmaların düzenlenmesi ile ilgili olduğunu belirtmiştir

Bu eğitim düzeni içinde uygulama, estetik, eleştiri ve sanat tarihi disiplinlerinin birlikteliği; gözleme, uygulamaya, bilgi birikimine dayalı estetik tavrın yanında eleştirel düşünmeyi çok yönlü geliştirecektir. Ünver'e (2002: 24-27) göre diğer insanların göremedikleri şeyleri görerek, mantıklı gerekçelerle açıklamalarda bulunmak, çözümlenmelere gitmek, anlamlı yorum ve yargılara varmak sanat eğitiminin düşünsel boyuta katkılarıdır.

Sanat eğitiminin her zaman hedeflerine ulaşmasını engelleyen nedenlerden birisi de elbette kısıtlı ders saatleridir. İlköğretim 1., 2., ve 3. sınıflarda ders saati 2 iken, bu saatler 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda 1 saate düşmektedir. Yetersiz ders saati ile ilişkili güçlüklerle aynı zamanda görsel sanatlar eğitimcilerinin yeterlilik seviyeleri eklenmemelidir. Bu nedenledir ki derse hak ettiği önemin kazandırılması yine görsel sanatlar eğitimcilerinin üzerine yüklenmiş bir zorunluluktur.

BÖLÜM IV

3. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin *yöntemlerinin* kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik bir yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmada, araştırmanın temel amacını bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmek ve araştırma etkinliklerinin birbiriyle tutarlı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi için nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” kullanılmıştır.

Bu kapsamla; Görsel sanatlar öğretmenleri tarafından uygulanmakta olan öğretim programına yönelik kavramsallık ve uygulanabilirlik esaslarının belirlenmesine ve görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada, belirli bir durum incelendiği için özel durum yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın Ankara ilinde görevli 15 görsel sanatlar öğretmeniyle sınırlı olması, araştırma sürecinin sonunda genelleme kaygısının olmaması ve kullanılan yöntemin birçok veri toplama aracının bir arada kullanılmasına imkân sağlaması bu yöntemin seçilmesine gerekçe olarak gösterilebilir.

Çalışmada elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi tekniğinde elde edilen verilerde doğrudan görülmeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması sağlanır. Çalışmadaki içerik analizi ham verinin kodlanması ve doküman içeriğindeki ilişkili veriler ile temaların oluşturulmasını kapsamıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmada pilot uygulama kapsamında 10 görsel sanatlar öğretmeni ile yarı yapılandırılmış ön mülakat yapılmıştır. Ön görüşmelerde öğretmenlerin, İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programıyla ilgili mevcut uygulamaları, karşılaştıkları zorluklar, beklentileriyle ilgili düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Ön görüşmeler dijital ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür.

Asıl çalışmada yer alan görsel sanatlar öğretmenleri random yöntemiyle seçilmiş; Ankara İli merkez ilçelerinden, Yenimahalle, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görevli öğretmenlerdir. Sözü geçen Görsel Sanatlar Öğretmenleri çalışma boyunca, A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, harfleriyle temsil edilmiştir

3.1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu çalışmada; öncelikle 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı ve 2008 yılında yeniden revize edilerek uygulanmasına devam edilen öğretim programının uygulama güçlükleri ve uygulama esnasında nelerin olması gerektiğini belirlemeye yönelik yapılandırılmış görüşmeler, doküman analizleri ve kaynakça derlemeleri kullanılmıştır.

3.1.1. Verilerin NVivo 8.0 Programına Aktarılması

Her bir öğretmen için oluşturulan ve ortalama 5 sayfadan oluşan yazılı dokümanlar A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N ve O harfleri ile sembolize edilerek NVivo 8,0 programına aktarılmıştır. Her bir öğretmenin *cinsiyeti*, çalıştığı okulu, *eğitim durumu*, *haftalık ders yükü*, *Hizmet-içi Eğitim (HİE) alma durumu*, *kıdem yılı* ve *yaşı* da programa tanıtılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bulgular, her bir araştırma problemine yanıt verecek şekilde düzenlenmiştir. Bu bağlamda bulgular bölümünde “İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı’nın kuramsal temelleri”, “öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında düşünceleri”, “*programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler*”, “*görsel sanatlar öğretmenlerinin önerileri*” sunulmuştur. Aşağıda bu başlıklar sırasıyla sunulmuştur:

4.1. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın Kuramsal Temelleri ile İlgili Bulgular

Günümüz dünyasında toplumlar iletişim, bilim ve teknoloji alanlarında, yetişmiş ve nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin de ancak kaliteli bir eğitim ile mümkün olabileceği düşünülmektedir (Fullan,1991). Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır. Bütün bunlar, gelecekte birey ve toplumların şekillenmesinde en belirleyici etkenin eğitim olacağını göstermektedir. 1980’ler ve 1990’lar Türkiye’si için yeterli ve kaliteli kabul edilen bir eğitim anlayışı ve bu doğrultuda hazırlanmış öğretim programları 2000’li yıllarda artık yetersiz, güncelliğini ve işlevselliğini kaybetmiş olarak değerlendirilmektedir (MEB,2005:89). Dolayısıyla, eğitim-öğretim anlayışı ile birlikte öğretim programlarının da zamanın, bireylerin, toplumun ve ülkenin değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde farklı dönemlerde ele alınması, gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi

önemli ve gerekli görülmektedir (Demirel, 2004: 98).

Millî Eğitim Bakanlığı'nda program geliştirme çalışmaları, 1990 yılında başlatılan Dünya Bankası desteğindeki Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin amaçları arasında programları iyileştirmek ve geliştirmek ile ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek ve verimli kullanmak da yer almıştır. 1993 yılında, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından yeni bir program modeli geliştirilmiştir.

Öğretim Programının genel amaçları doğrultusunda ve programın altyapısını oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde oluşturulan öğrenme amaçları “kazanım” şeklinde ifade edilmiştir. Eski programda hedef/davranış olarak tanımlanan ve çoğunlukla bilgi aktarımına yönelik olan öğrenme amaçları; tanıma, kavrama ve açıklama gibi eylem sözcükleri ile ifade edilirken; yeni programda yer alan kazanımlar yukarıdakilere ilave olarak örnek verme, fark etme, ayırt etme, oluşturma, araştırma yapma, savunma, tanımlama, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tasarlama, tartışma, ilişkilendirme, kanıt gösterme, karşılaştırma, yorumlama, analiz etme ve fikir ileri sürme gibi fiillerle dile getirilmektedir (MEB, 2005).

2006 Görsel Sanatlar Öğretim Programı, çağımızın yenilikçi yöntem ve aşamaları izlenerek hazırlanmıştır. MEB'e (2006: 4-5) göre Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin buldukları yaş düzeyinden başlayarak bütün yaşamları boyunca temel bir kazanım olarak kendilerini ifade etme yollarını keşfetmeleri ve bunları kullanarak duygusal, bilişsel, kültürel ve toplumsal yönlerden donanımlı hale gelmeleri; böylece sağlıklı, dengeli kimlik oluşturmaları ve nitelikli alışkanlıklar edinmeleri için hazırlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin Ekim 2006–2589 sayısında, 11.09.2006 tarih ve 351 sayılı kararı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 11.09.1992 tarih ve 287 sayılı kararı ile kabul edilen “İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının, 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5, 6. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır.

Bunun yerine İlköğretimde, Görsel Sanatlar (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programının 2006–2007 öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5, 6. sınıflardan başlamak üzere kabulüne karar verilmiştir (MEB, 2006:7-8). MEB, ilköğretimde program değişikliğinin gerekliliğini 14 maddede ortaya koymuştur. Bu maddeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim

bilimlerinde öğretim/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,

2. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
 3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
 4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
 5. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi
 6. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
 7. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
 8. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilköğretim ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
 9. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
 10. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
 11. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
 12. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
- Kazandırılacak bilgi, tutum, beceri ve davranışlar öğrencilerin; yaparak yaşayarak öğrenmeleri için fırsat oluşturmaktadır.

21-23 Mayıs 2008 tarihleri arasında düzenlenen “İlköğretim programları ve ders kitaplarının değerlendirilmesi ve değerlendirilme sonuçlarının ortaöğretim ile paylaşılması çalıştayı”nda, yeni eğitim öğretim programını yürütmeye akla gelebilecek ve uygulamada karşılaşılabilecek tüm sorunlar gözden geçirilmiş ve değerlendirilmiş olası aksama ya da sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu programın eski programdan temel farkı eğitim felsefesindeki yeni yaklaşımdır (Sarıkavak & Yılmaz, 2008: 490).

Yapılandırmacı öğretimi temel alan, görsel sanatlar dersi programı

üç ana öğrenme alanından oluşmuştur: Bunlar “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme, Görsel Sanat Kültürü ve Müze Bilinci” olarak belirlenmiştir. Öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar belirlenirken öğrencilerin; düşünme, hayal kurma, akıl yürütme, tasarım yapabilme, sanat değerlerini evrensel değerlerle birleştirme, grup içi etkinliklere katılma, kendini tanıyabilme, kendine güvenebilme, yeteneklerini keşfedebilme gibi davranışlara ulaştırılmaları esas alınmıştır.

Bu bölümde ilköğretim kurumlarında uygulanmakta olan görsel sanatlar dersi müfredat programı kuramsal-çözümleyici bir yaklaşımla incelenmiş ve kılavuzun temel içeriği, kapsamı ve konuları, güvenilirlik ve geçerliliği sorgulanmıştır.

Program önce Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ardından da sırayla giriş, kazanımlar, programla ilgili açıklamalar ve ekler ve son olarak da ayrıca bir ekler bölümlerinden oluşmaktadır. İlk sayfada üç madde hâlinde Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları yer almaktadır. Daha sonrasında kendi içerisinde de çeşitli alt başlıkları bulunan, toplam altı başlıktan oluşan giriş bölümü bulunmaktadır. Programın Yapısı ile ilgili bölüm dokuz alt başlık hâlinde ele alınmıştır.

Öğrenme ve Öğretme Süreci bölümünde, programın nasıl bir yaklaşımla hazırlandığından bahsedilmiş, uygulamaların nitelikleri açıklanmıştır. Programın görsel sanatlar ile ilgili bilgi ve beceri kazandırma amaçlarının yanı sıra yeni bilgi ve çözümler üretmeyi de amaçladığı, buna bağlı olarak da öğrencinin etkin, öğretmenin rehber konumda bulunmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda maddeler halinde öğretim ve öğrenme sürecinde olması gereken davranışlar açıklanmıştır.

Programın üç öğrenme alanına ayrılmış olmasından dolayıyla kazanımlar gruplandırılarak verilmiştir. Her öğrenme alanı için farklı sayıda kazanım bulunmaktadır. Ders etkinlikleriyle birlikte planlama yapılırken kazanım numaralarının sıralamasına dikkat edilmesi gerekmediği gibi, öğrenme alanları da sıralı olmak zorunda değildir. Öğretmen kendi isteğiyle hangi kazanımı veya kazanımları, hangi öğrenme alanını önce veya sonra planlayacağına karar verebilir.

Müze bilinci öğrenme alanı her ne kadar diğer öğrenme alanlarına göre programda daha az yer kaplıyor olsa da derslerde azımsanmayacak genişlikte yer verilmesi gereken bir alan halindedir. Uygun ortam ve şartlar sağlandığında müze eğitimiyle desteklenerek yürütülen sanat eğitiminin yerini başka herhangi bir eğitimle doldurmak mümkün değildir. Ancak bu kesinlikle uygun ortam ve şartlara sahip olan ilköğretim okulları için geçerlidir. Bu öğrenme alanı planlanırken okullarda uygulanma kısmının teoride var olan etkinliklerle pek de örtüşmeyeceği, programın bu haliyle uygulandığı durumda, her öğrencinin en az bir defa bir müze ortamını

görmesi ve birtakım faaliyetlerde bulunması gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Bu durum sayıları 55 ile 60 kişi arasında değişen, hatta daha da fazla sınıf mevcuduna sahip olan bir okulda, her biri 1 ders saatinden 20'nin üstünde sınıfın dersine giren bir öğretmen için yapılması fazlasıyla ütopyik bir yaklaşımdır. Kaldı ki Türkiye'de bu örneğin dışında daha farklı nedenlerle müzelere ulaşamayacak okulların sayısı genele göre belki de çoğunluktadır. Bu durumda her öğrencinin eğitimden eşit yararlanma hakkı gözetilmek istendiğinde, müzecilik öğrenme alanının uygulanması mümkün olmamakla birlikte, mecburen tasarlanmış etkinliklerin de havada kalması gibi bir çelişki ortaya çıkmaktadır.

4.0.1. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Öğrenme ve Öğretme Süreci

Bilindiği gibi görsel sanatlar dersi 4-5-6-7 ve 8. sınıflarda bir ders saati zorunlu olarak okutulan derslerdendir. Diğer tüm derslerde olduğu gibi öğretimde başarıya ulaşabilmenin ilk şartı plandır. Plan öğretmenin neyi, ne zaman ve nasıl yapacağını tüm nedenleriyle açıklayarak önceden yaptığı hazırlıktır.

Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin tüm etkinliklere aktif olarak katılmaları gereken bir ders olduğu için, öğrenme ve öğretme sürecinde yaşanacak tüm durumlar düşünülerek planlama yapılması şarttır. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinin önceden planlanması bir ders saati, devamında bir eğitim öğretim yılı ve devamında 8 yıllık eğitim süreci içinde mantıklı bir bütün oluşmasını sağlar.

Görsel sanatlar dersi öğrenme ve öğretme sürecinde kazanımlara ulaşabilmek için bir takım yaşanımlar olacaktır. Öğrenci her şeyden önce bu sürece etkin olarak katılabilmelidir. Karşılaştığı sorunlara yaratıcı çözümler üretebilme becerisini kazanmaya yöneltilmeli ve edindiği bilgileri gündelik yaşamda kullanabilir hale geleceği alışkanlıklar kazandırılmalıdır. Öğretmen her öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirdiği gibi, öğrencinin de kendi kendini değerlendirme becerisi edinmesini sağlamalıdır.

Öğretmenin bu süreçte öğrencilerle birlikte aktif düşünsel katılımı sağlaması, sürecin yaşanması ve anında geri dönüt açısından yararlı olacaktır.

4.0.2. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencide istenilen davranış değişikliklerinin meydana gelip gelmediğini gözlemlemek ve bunun kararına varmak açısından ölçme ve değerlendirme çok önemlidir. Bu anlamda ölçme ve değerlendirme öğrenme ve öğretme etkinliklerinin en önemli aşamalarından biri hâline

gelir. Programda belirtildiği gibi öğrencinin değerlendirilmesinin güvenilir ve geçerli olabilmesi için farklı boyutlarda ele alınması gerekir. Çünkü öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki eğitim-öğretim etkinlikleri; yaratıcılık, tutumlar, ilgiler ve öğrenme şekilleri gibi duyuşsal ve devinimsel özellikleri de içerir. Bu anlamda doğru bir ölçme-değerlendirme öğrencinin gelişimini farklı boyutlarıyla ele alan bir süreci kapsar. Bu boyutların her biri kendi içinde çeşitlenir ve farklı teknikler gerektirir. Ayrıca görsel sanatlar dersi ölçme değerlendirme sürecinde göz ardı edilmemesi gereken birkaç nokta bulunmaktadır. Bunlardan biri görsel sanatlar eğitiminin temel ilkesinin bireysel farklılıkların gözetilmesi olduğudur. Çünkü görsel sanatlar dersinde diğer pek çok derste olduğu gibi öğrenmeler kesin çizgilerle belirlenemez.

Öğrenciler gelişim dönemlerinin içerisinde de bireysel farklılıklar göstermektedirler. Bu durumda ölçme değerlendirme de farklılıklar gösterecektir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ölçme-değerlendirme yapılırken sınıfın ve dolayısıyla okulun gelişim düzeyi hatta sosyo-ekonomik durumunun ölçme yöntemleri konusunda farklılıklara sebep olabilmesidir. Bu durum programda da belirtilmiştir ki öğretmen, verilen ölçme araçlarının tamamını kullanmak zorunda değildir. Burada önemli olan hangi ölçme aracının ne işe yaradığı ve yeterliliğinin ne kadar olduğudur.

Öğretmen bu araçlardan istediği durumlarda ve istediği sayıda kullanarak ölçüm yapabilir. Programda başarı ve başarısızlık ölçütleri maddeler hâlinde verilmiştir. Bunlardan başarılı olarak nitelendirilecek davranışlar için; öğrencinin çaba harcamış olması, sınıf seviyesine göre gösterdiği üst performans gibi etkenler ölçüt olabilir.

Öğrenme-öğretme süreci içinde ve etkinlikler sonunda öz değerlendirme, grupla değerlendirme, proje ödevleri ve ürün dosyası değerlendirme yöntemleri şeklinde verilmiştir. Bu değerlendirmenin nota dönüştürülmesi ise dereceli puanlama anahtarı ve derecelendirme ölçekleri kullanılarak yapılır. Öz değerlendirme ve grupla değerlendirme sonuçları puanlamaya dâhil edilmez. Gözlem formları ve kontrol listeleri puanlamada kullanılır. Özellikle görsel sanatlar dersinde, ölçme- değerlendirme her ne kadar birtakım kurallar ve ölçütlerle yapılmaya çalışılsa da nispi anlamda göreceli bir süreçtir. Her ne kadar verilen formlar, ölçekler ve birtakım teknikler uygulanmak durumunda olsa da, burada en önemli nokta öğretmenin öğrenciyi tam manasıyla tanınmasıdır. Bunun için de öğretmenin dersine girdiği sınıf ve her sınıftaki öğrencinin sayısı çok önemlidir

İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Dayandırıldığı Kuram ve İlkeler

İlköğretim görsel sanatlar dersinde bir diğer öğrenme alanı olan görsel sanat kültürü çalışmalarında, görsel algı kavramının önemli bir yeri vardır. Görsel sanat kültür çalışmaları, öğrencilerin gördüklerine ilişkin ne algıladığı ve görülen şeyin öyküsünün ne olduğunu anlamlandırması üzerine kuruludur. Görsel kültür çalışmalarında öğrencilerin görsellere ilişkin yapacakları eleştirel sorgulamalar, görülenin öz niteliklerini nasıl betimlediklerinin yanı sıra, karşılaştığı görselle ilgili geçmiş deneyimleri ve önyargılarını ilintileyerek yorumlama yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin görsellere ilişkin var olan algılamaları ile başlayacak olan görsel kültür çalışmaları, o görseller üzerine yapılan eleştirel sorgulamalarla genişleyebilecek ya da değişebilecektir. Sonuç olarak, görsel sanatlar dersinde uygulanacak görsel sanat kültürü çalışmalarının çeşitli kuram ve düşünme becerilerinin kullanımını temel aldığı söylenebilir. Bu öğrenme alanının görsel sanatlar dersinde, öğrencinin görsel algılama yoluyla edindiği izlenimleri yansıtıcı bir biçimde dışa vurması, çeşitli zekâ türlerini kullanarak eleştirel bir bakış açısıyla irdeleyip sorgulaması, kendi anlamlarını yapılandırması ve yaratıcı düşünme becerilerini de kullanarak ürüne dönüştürmesi açısından programda yapılandırılması önemlidir.

İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki müze bilinci öğrenme alanında; müzelerin de bir eğitim alanı olarak kullanılması vurgulanmıştır. Müzeler, çocukların yaparak-yaşayarak duyuşsal, devinimsel, zihinsel, bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunabilecek uygun bir ortam sağlamaktadır. Müzeler, çeşitli kültür varlıklarını tanıtarak, çocuklara o toplumun bir bireyi olduklarını hissettirerek kişiliklerini ve özgüven duygularını geliştirmeye yardımcı olur. Çocukların sanatla bağ kurmalarına da katkıda bulunur. Küçük yaşlardan itibaren müzelerdeki nesnelere karşılaşılan ve bunlarla ilgili etkinlikler yapan bir çocuğun sanat anlayışı gelişmekte ve sanata bakış açısı farklılaşmaktadır (MEB, 2006: 2).

İlhan ve Okvuran (2001: 90–91) müzede yapılan eğitimlerin çocuklara sağladığı yararları şu şekilde sıralarlar: “Müze eğitimi çocukların daha etkin hale gelmesini sağlar; çocuk görür, dokunur, koklar, aletleri tutabilir ya da araçları kullanabilir”, “Okuldaki soyut bilgileri somutlaştırır”, “Çocuklar müzede okuldan daha bağımsız olarak çalışabilir”, “Müze, tarihi ve geçmişi canlı tutar”, “Geçmişle bugün arasında bağlantı kurarak tarihe karşı bir içgörü kazandırır”. “Çocuklara ve yetişkinlere daha zevkli, eğlenceli bir eğitim ortamı sağlar”. Bu durumdan yola çıkarak yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında “görsel sanatlarda biçimlendirme” ve “görsel sanat kültürü” öğrenme alanlarının yanı sıra “müze bilinci” adı altında ayrı bir öğrenme alanı oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanında

öğrenme mekânları yalnızca müzelerle sınırlı tutulmamış, müzelerin yanı sıra ören yerleri, anıtlar, tarihî yapılar, sanat galerileri vb. yerler de öğrencilerin sanat eğitiminin parçası olan mekânlar olarak düşünülmüştür. Müze eğitimi etkinlikleri yoluyla, öğrencilerin içinde bulunduğu toplumu, coğrafyayı ve farklı kültürleri tanıması hedeflenmiştir. Görsel Sanatlar eğitiminin farklı disiplinleri de kapsayan bir alan olmasından dolayı, öğretim programında da üzerinde durulması ya da işlenilmesi istenilen etkinlikler, üniteler ve konularda bu kapsamda olmalıdır. Üç temel öğrenme alanı ile belirlenmiş olan Görsel Sanatlar öğretimi programının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, temel beceri ve yeteneklerini geliştirmelerine yönelik nitelik, öğrenci düzeyine uygunluk, içerik ve öğrenciyi yönlendirmesi açısından yeterliliğinin ve öğretim programının başarılı bir sonuç verip vermediği değerlendirilmelidir. Nitelikli görsel sanatlar dersi öğretim programları, toplumun içinde bulunduğu koşullara, teknolojik ve sanatsal gelişmelere, bireylerin gelişim özelliklerine ve bilimsel metotlara göre hazırlanmalıdır. Öğretmen ne kadar gayretli olursa olsun, sınıf mevcutlarının fazlalığından dolayı, öğrenciyi değil değerlendirmek, tanımak konusunda bile tam anlamıyla başarılı olmak oldukça zordur. Görsel sanatlar yaşantımıza canlılık verir. Görsel sanat eseri, düşünceleri duyguları ve algıları sergiler. Görsel sanatlar kişilerin farklı özgün, yaratıcı olmaları ile ilgilenir. Birçok duyu ve yetenekler, bir sanat eseri üretmeyi ve sanatı yaşatmayı kapsadığına göre, görsel sanat eserleri, sözel dilin ötesine gitmeyi sağlar (Özsoy, 2003: 41-42). Klasik yaşama biçimlerini, değer yargılarını değiştiren, hayata yeni kavramlar, yeni uğraşlar getiren, kültürü farklı bağlamlarda zenginleştiren görsel sanatlar eğitimiyle bireyin iç dünyasını, düşüncelerini özgürce sınırlamadan yansıtılabileceği bir anlatım biçimidir.

4.2. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşleri İle İlgili Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretmenler programın uygulanabilirliği hakkında 2 ana görüşü dile getirmişlerdir.

Aşağıda 2 temel görüş 2 ayrı başlık altında ele alınarak incelenmiştir:

5. 2.1. Uygulanabilirliği Çok Zor Olan Bir Program ve Bu Duruma Etki Eden Faktörler

Grafik 1'de en fazla tekrar edilen görüş "programın uygulamayı zorlaştırdığı" dır. Örnekleme oluşturan 15 öğretmenden 12'si bu konuda görüş birliğine varmışlardır. 12 öğretmen yeni programın uygulanabilirliğinin düşük olduğunu bu nedenle uygulamayı çok zorlaştırdığını düşünmektedirler. Yapılan analizde bu öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda program için "Uygulanabilirliği Çok Zor Olan

Bir Program” nitelmesi yapılmıştır. Bu görüşler incelenerek programın uygulanması zorlaştıran 9 faktör tespit edilmiştir.

A, B, D, E, F, G, I, J, K, M, N ve O öğretmenleri, fiziki ortam yetersizlikleri, maddi imkânsızlıklar, materyal eksikliği, aile ve çevresel faktörler gibi olumsuz şartlar, öğretmen sayısının az olması, programın öğrencilere sıkıcı gelmesi, sınıfların kalabalık olması, programın öngördüğü uygulamaların nasıl yapılacağı ile ilgili yeterli bilgi olmaması, zaman yetersizliği faktörlerinden ötürü programın uygulanabilirliğinin çok düşük olduğunu dile getirmişlerdir.

Aşağıda bu faktörler açıklanarak hangi öğretmenler tarafından savunulduğu sunulmuştur. Bu açıklamaların ardından verilen Grafik 2’de ise uygulamayı zorlaştıran faktörlerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları gösterilmiştir.

1) Fiziki ortamın yetersiz olduğu için programın uygulamayı zorlaştığı görüşü D, E, F ve G öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Bu hususta E öğretmeni,

E: “...Uygulama için atölyemiz yok. Görsel sanatlarda resim yapmak istiyorsan o girintili çıkıntılı sıraları kullanmak zorundasın. Dikkat etmelisin ki dar alanda kullanılan su resimlerin üstüne dökülmesin”.

Şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer bir görüş D ve F öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir. Bu öğretmenler görüşmelerde aşağıda yer alan açıklamaları yapmışlardır:

D: Bazı etkinlikler gezi gözlem ya da teknolojik olanaklar istiyor. Ama gezi gözlem için MEB den izin almak o kadar güç ve sorumluluğu fazla ki, bunu pek tercih etmiyorum. İnternette faydalanmak daha pratik oluyor. Bunun için de teknoloji odasının kullanılması gerekiyor. Ama bu mekanın kullanılması için de diğer branş öğretmenlerinden bize pek sıra gelmiyor. Bu konuda idarecilerin daha duyarlı olması ve teknoloji odasının kullanılmasında adaletli bir planlama yapması gerekir diye düşünüyorum.

F: Araştırma için en önemli kaynak olması beklenen internet erişim ne okullarda ne de öğrencilerin büyük kısmının evinde bulunmamaktadır. Birçok okulda resim atölyesinden söz edilemediği gibi bilgisayar laboratuvarlarından söz etmek çok zordur.

2) Maddi imkânsızlıklardan ötürü programın uygulamayı zorlaştığı görüşü D ve E öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Bu konuda E öğretmeni aşağıda yer alan şikayet denilebilecek bir düşünceyi dile getirmiştir:

E: “...Sanat eğitiminin gerçekleşmesinde etkili bir yöntem olan ve aynı zamanda bireylerin kültürlenmelerine olanak sağlayan müze eğitiminde,

öğrencilerin müzelere gitmesi teşvik edilmektedir. Bunun için öğrencilere bilgisayar ortamlarında hazırlanan müzelerin izlettirilmesinin yanında çeşitli zamanlarda öğrencilerin müzeleri yerinde görmesi için geziler düzenlenmektedir. Ama gelir seviyesi düşük olan öğrenciler bu imkânlardan kısıtlı kalmakta, bilgisayar ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanamamaktadırlar”.

3) Materyal Eksikliğinden ötürü programın uygulanabilirliğinin zor olduğu görüşü F öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. F öğretmeni aşağıdaki görüşü bildirmiştir:

F: “...Gereken malzeme, çeşitliği zaman darlığı uygulamalarda zorluklar yaratıyor”.

4) Aile ve çevresel faktörler gibi olumsuz şartlardan ötürü programın uygulanmasının zorlaştığı fikri E, I, K, M, N ve O öğretmenleri tarafından savunulmuştur. Bu konuda K ve N öğretmenleri aşağıdaki görüşleri savunmuşlardır:

K: “...Uygulama çerçevesinde, çevre imkânlarına göre uygulama yoluna gitmek zorundayız. Burada çevre imkânları da uygulamada etkin rol oynamaktadır. Ama öğretim programında bu gibi kıstaslara yer verilmediği görüşümdedir. Program özenle hazırlanmış olabilir. Fakat programın olgunlaşmış çevre şartlarının, aile ve çevresel faktörler en üst seviyede olduğu farz edilerek hazırlandığı görüşümdedir”.

N: “...Şahsen bana hiçbir şey kazandırmadı. Bu planı bizim okullarımızda uygulanabilirliği var mı hiç diye düşünülmemeliydi. Eğer ortam ve zaman müsait olsaydı belki daha başarılı olurdu”. Öğretmen sayısının az olmasının programın uygulanabilirliğini azalttığı görüşünü sadece E öğretmeni ifade etmiştir ve aşağıdaki görüşü savunmuştur:

E: “...Görsel Sanatlar dersine giren öğretmenlerin çok sayıda şubede derse giriyor olması uygulamaları güçleştirmektedir”.

5) Programın öğrencilere sıkıcı gelmesi görüşü de programın uygulanabilirliğini azalttığı görüşü A ve B öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda A öğretmeni aşağıdaki görüşleri bildirmişlerdir:

A: “...Müze bilinci çok uzun alınmış. Sıkıcı geliyor öğrencilere. Eski program daha zevkliydi”.

6) Sınıfların kalabalık olmasından ötürü programın uygulanabilirliğinin zorlaştığı görüşü de E, I, J ve O öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. J ve O öğretmenleri aşağıdaki görüşleri dile getirmişlerdir:

J: “...Bir sıraya 3 öğrenci oturunca sıkışıp hadi malzemelerinizi çıkartın resim yapacağız dediğinizde önce suratları asılır, malzemeleri düşer kaybolur ortalık karışır, ya da kimse motivasyon sağlayamaz kısacası

bu tür problemleri birlikte yaşıyoruz”.

O: “...Sınıf ortamında uygulamayı 30 kişiye yaptırmak çok zor”.

7) Programın öngördüğü uygulamaların nasıl yapılacağı ile ilgili yeterli bilgi olmaması da uygulanabilirliği azaltan faktörler arasında yer almaktadır. Bu hususu sadece D öğretmeni dile getirmiş ve mülakatta aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

D: “...Uygulamada, etkinliklerin nasıl yapılacağına dair pek az bilgi olması nedeniyle burada da kişisel uğraş fazla oldu”.

8) Zaman yetersizliği de programın uygulanabilirliğini azaltan faktörler arasında yer almış ve E, F, H, I, J, M, N ve O öğretmenleri tarafından savunulmuştur. Bu konuda I, J, M, N ve O şu görüşleri dile getirmişlerdir:

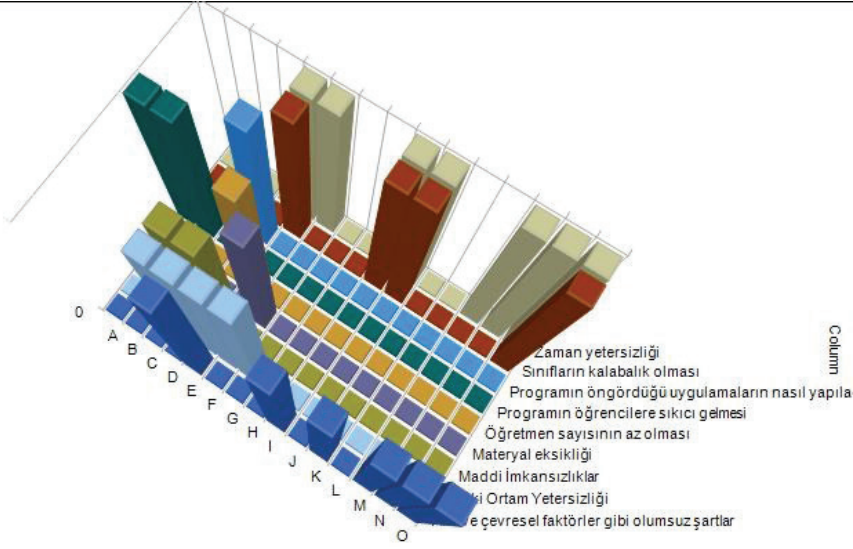
I: Uygulamada zaman yetersizliği olduğu için içerik yüzeyselleştirilerek plana uymak yerine plan uyduruluyor durumunda kalıyoruz.

J: Bir kere zaman ders saatleri yeterli değil. İkinci olarak da programdaki konular için arka arkaya 2 ders saati olması gerekiyor ki bu da yok. Yeni program hazırlanırken uygulanabilirliği düşünülmemiş. Uygulama da ise 2 haftalık olan uygulamalar tamam zamanı yeterli diyoruz. Ama çocuklar tam moda giriyorlar ders kesiliyor. Haftaya kadar istek kalmıyor.

M: Uygulama kendimizi vermemiz gereken bir şeydir. Yarım saat çalıştırıp tamam çocuklar gerisini haftaya yaparız demek verimi düşürür.

N: Hele ki müze kültürü için ders 160 dakika olsa ancak yetiştir.

O: Sürenin kısıtlı olmasının sebebiyle söylenenleri yapmamızın imkânsız olduğunu düşünüyorum. Sonuçta her şey bizim bulunduğumuz zaman dilimi ve mekânla bağlantılı değil mi?



Grafik 2. Uygulamayı Zorlaştıran Faktörlerin Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıklarını Gösteren Grafik

Grafik 2’de görüldüğü gibi programın uygulamayı zorlaştırdığı görüşüne etki eden faktörler arasında en fazla tekrar edileni zaman yetersizliğidir. Bu faktör programın uygulamayı zorlaştırdığı görüşünü savunan 14 öğretmenden 7’si tarafından dile getirilmiştir. Programın uygulanmasını zorlaştıran 2. önemli faktör ise aile ve çevreden kaynaklanan olumsuz şartlar olarak belirtilmiştir.

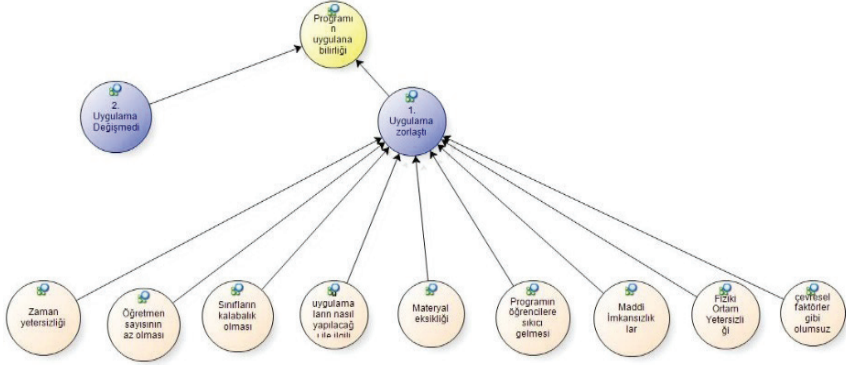
4.1.2. Uygulanabilirliği Olan ve Mevcut Uygulamaları İle Paralellik Gösteren Bir Program

Grafik 1’de görüldüğü gibi, programın uygulanabilirliği hakkında 15 öğretmenden 3’ü program değiştirilmiş olmasına rağmen uygulamalarında bir değişiklik olmadığını ifade etmişlerdir. C, H ve L öğretmenleri tarafından dile getirilen bu görüşe göre, yeni program bu öğretmenlerin uygulamaları paralellik gösterdiği için uygulamada bir değişiklik yapılmamıştır. Bu öğretmenler önceki müfredat yürürlükte olduğu dönemde de yeni programın önerdiği uygulamaları yürüttüklerini belirtmişlerdir Yapılan analizde bu öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda program için “Uygulanabilirliği Olan ve Mevcut Uygulamaları İle Paralellik Gösteren Bir Program” nitelemesi yapılmıştır. H ve L öğretmenleri şunları dile getirmişlerdir:

H: “...Uygulama da kendi uygulamalarımla özdeşleşiyor”.

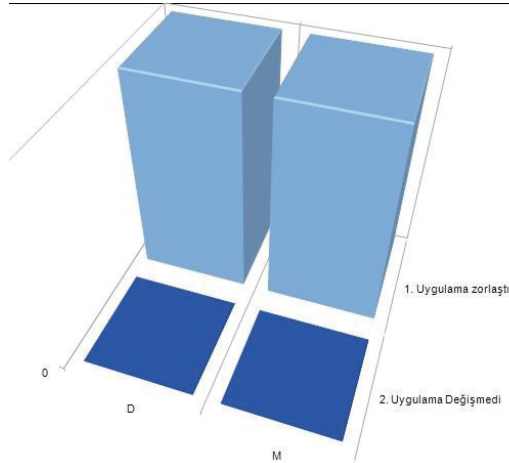
L: “...Uygulama da pek bir şey kazandırmadı. Eskisi gibi devam ediyoruz”.

Aşağıdaki şekilde programın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan analizi özetleyen bir model yer almaktadır.



4.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Programın Uygulanabilirliği Hakkındaki Düşünceleri

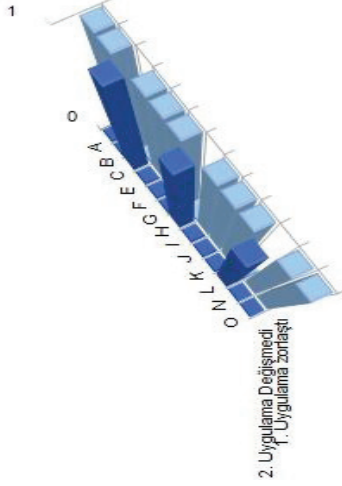
Öğretmenlerin demografik özelliklerinin sunulduğu tabloda D ve M öğretmenlerinin (2 öğretmen) yüksek lisans mezunu oldukları, geriye kalan A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, N ve O öğretmenlerinin (13 öğretmen) ise yüksek lisans yapmadıkları, sadece lisans mezunu oldukları görülmektedir. Grafik 3'te yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin programın uygulanması hakkında düşünceleri görülmektedir. Grafik 4'te ise sadece lisans mezunu olan öğretmenlerin programın uygulanması hakkında düşünceleri yer almaktadır.



Grafik 3. Yüksek Lisans Mezunu Olan Öğretmenlerin Programın Uygulanması Hakkında Düşüncelerinin Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıklarını Gösteren Grafik

Grafik 3'e göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenler programın

uygulamayı zorlaştığını düşünmektedirler.

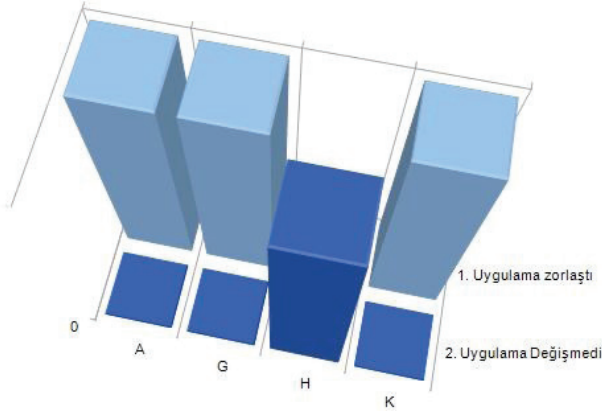


Grafik 4. Sadece Lisans Mezunu Olan Öğretmenlerin Programın Uygulanması Hakkında Düşüncelerinin Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıklarını Gösteren Grafik

Grafik 4'e göre yüksek lisans yapmamış olan öğretmenlerin çoğunluğu programın zor olduğunu düşünmektedirler. Görüldüğü gibi hem yüksek lisans mezunu hem de sadece lisans mezunu olan öğretmenler programın uygulanmasının zor olduğunu görüşünde birleşmişlerdir.

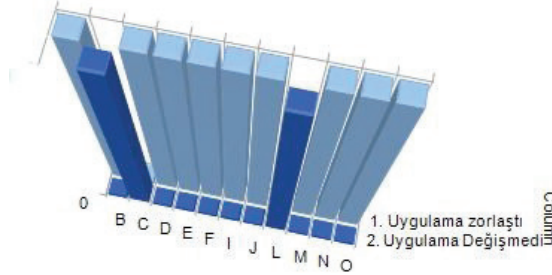
4.1.4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Programın Uygulanabilirliği Hakkındaki Düşünceleri

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin sunulduğu tabloda A, G, H ve K (4 öğretmen) öğretmenlerinin hizmet içi eğitim aldıkları, geriye kalan B, C, D, E, F, I, J, L, M, N ve O (11 öğretmen) öğretmenlerinin ise almadıkları görülmektedir. Tablo 17 ve Grafik 5'te hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin programın uygulanması hakkında düşünceleri görülmektedir. Tablo 6 ve Şekil 6'da ise hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin programın uygulanması hakkında düşünceleri yer almaktadır.



Grafik 5. Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Programın Uygulanması Hakkında Düşüncelerinin Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıklarını Gösteren Grafik

Grafik 5'e göre hizmet içi eğitim alan öğretmenler program konusunda eğitim almış olmalarına rağmen, H öğretmeni dışındaki tamamı programın uygulanmasının zor olduğunu düşünmektedirler.



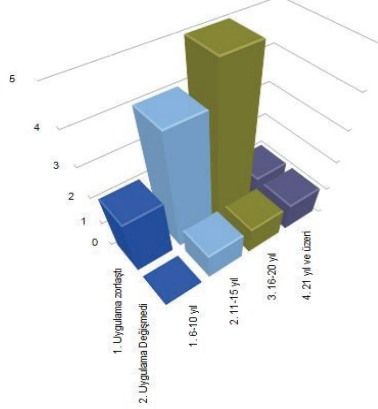
Grafik 6. Hizmet İçi Eğitim Almayan Öğretmenlerin Programın Uygulanması Hakkında Düşüncelerinin Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıklarını Gösteren Grafik

Grafik 6'ya göre hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden ikisi (C ve L öğretmenleri) dışında tamamı, programın uygulanmasının zor olduğunu düşünmektedirler. Görüldüğü gibi hizmet içi eğitim almış olsun ya da olmasın öğretmenler programın uygulanmasının zor olduğunu görüşünde birleşmişlerdir.

4.1.5. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Programın Uygulanabilirliği Hakkındaki Düşünceleri

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin sunulduğu tabloda, A ve I (2 öğretmen) öğretmenlerinin 6-10 yıl arası, B, C, G, M ve N (5 öğretmen) öğretmenlerinin 11-15 yıl arası, D, F, J, K, L ve O öğretmenlerinin 16-20 yıl arası ve son olarak E ve

F (2 öğretmen) öğretmenlerinin 21yıl ve üzeri deneyime sahip oldukları görülmektedir. Grafik 7’de öğretmenlerin demografik özelliklerine göre programın uygulanması hakkında düşüncelerinin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları görülmektedir.



Grafik 7. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Programın Uygulanması Hakkında Düşüncelerinin Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıkları

Tablo 19 ve Grafik 7’ye göre örneklemdaki öğretmenlerin deneyimi ne olursa olsun uygulamalarının genelde zorlaştığı görülmektedir. Ancak 11-15 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin diğerlerine göre uygulamadan daha fazla zorluk yaşadıkları özellikle Şekil’7 de görülmektedir.

4.3. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler İle İlgili Bulgular

Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler çıkış kaynaklarına göre 5 ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; **1)** öğrenci kaynaklı, **2)** veli kaynaklı, **3)** öğretmen kaynaklı, **4)** okul kaynaklı ve **5)** program kaynaklı güçlüklerdir. Şekil 8’de yer alan modelde her bir ana başlık ve bu başlıklar altında tespit edilen güçlükler sunulmuştur. Grafik 8’de ise karşılaşılan güçlüklerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları sunulmuştur. Aşağıda programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler başlıklar hâlinde ele alınarak incelenmiştir:

4.2.1. Programın Uygulanmasında Öğrenciden Kaynaklanan Güçlükler

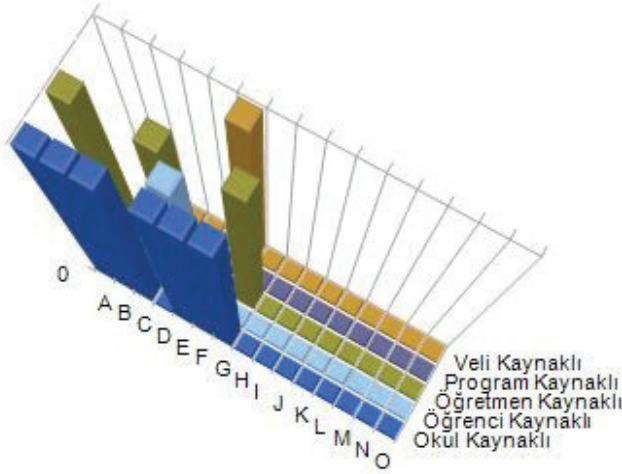
Grafik 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nı uygularken karşılaştıkları güçlüklerden birisi öğrenciden kaynaklanan güçlükler olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bu güçlükleri “öğrencilerin isteksizliği” ve “öğrencilerde dikkat eksikliği”

şeklinde belirtmişlerdir. Grafik 8’de görüldüğü gibi bu durum E öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. E öğretmeni bu husustaki görüşünü belirtirken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

E: “...Programın uygulanması sırasında karşılaştığımız en büyük sorun öğrencinin dikkat eksikliği, dar alanda sıra kavgaları ve sınavlara girecek olan öğrenciler için derse isteksizliktir”.

Programın Uygulanmasında Veliden Kaynaklanan Güçlükler

Şekil de görüldüğü gibi öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nı uygularken karşılaştıkları güçlüklerden birisi velilerden kaynaklanan güçlükler olarak tespit edilmiştir. Tablo 20 ve Grafik 8’de görüldüğü gibi bu durum F öğretmeni tarafından dile getirilmiştir ve güçlüğün “velilerin SBS kaygısı” ndan kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu hususta F öğretmeni şöyle görüş bildirmiştir: F: “...S.B.S sınavında katkısı olmadığı düşünüldüğünden veli engeli gibi çeşitli güçlükler var”.



Grafik 8. Programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları

5.3.2. Programın Uygulanmasında Öğretmenlerden Kaynaklanan Güçlükler

Grafik 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nı uygularken karşılaştıkları güçlüklerden biri, bizzat kendilerinden kaynaklanan güçlükler olarak tespit edilmiştir. Şekil 8’de görüldüğü gibi bu durum A, D ve G öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenler öğretmenlerden kaynaklanan güçlüklerin sebebi olarak “yetersizliklerini” öne sürmüşlerdir. Bu konuda A, D ve G öğretmenleri aşağıdaki gibi görüş bildirmiştir:

A: "...Aslında öğretmenler programın başarıya ulaşmasının temelini oluştururlar. Bir program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun öğretmenler yeterli değilse başarı şansı düşüktür. Bu anlamda öğretmenlerin çok fazla bilgilendirilmediği bir programın başarı şansında fazla değildir".

D: "...Programın çalışan ve çalışmayan öğretmenler arasında daha çok keskinlik oluşturduğunu düşünüyorum. Şöyle ki, programda belirtilen etkinliklerin açık olmaması duyarlı öğretmenlerin daha çok araştırma yapmasına ve dolayısıyla yeterliklerini geliştirmelerine yol açtı. Bunun yanı sıra, duyarlı olmayan öğretmen anlamada zorluklar yaşadığından daha da duyarsızlaşmaya başladı".

G: "...Önümüze koyulan program halen hayata geçiremediğimiz için öğrenci üzerindeki etkilerini de konuşamıyoruz".

Bulgularda da görüldüğü gibi öğretmenler bir özdeğerlendirme yapmışlar ve programın daha sağlıklı uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterliklerini sorgulamışlardır.

4.2.2. Programın Uygulanmasında Okuldan Kaynaklanan Güçlükler

Grafik 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nı uygularken karşılaştıkları güçlüklerden birisi okuldan kaynaklanan güçlükler olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bu sorunları "maddi yetersizlik", "ortam yetersizliği" ve "sınıfların kalabalık olması" şeklinde 3 ayrı görüşle belirtmişlerdir. Tablo 20'de programın uygulanmasında okuldan kaynaklanan güçlükler arasında yer alan faktörlerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları görülmektedir.

Buna göre A, B, C, E ve G öğretmenleri "sınıfların kalabalık olması"nı programın uygulanmasında okulla alakalı güçlük olarak görmüş ve bu konuda şu görüşleri dile getirmişlerdir:

A: "...Sınıflar biraz kalabalık ve bu program formatı az kişili sınıflar gerektiriyor. Bu da süreci olumsuz etkiliyor. Özellikle etkinlikler sınıfta kalabalık yüzünden güdültüye neden oluyor".

B: "...Kalabalık ve yetersiz bir ortamda dersler yürütülüyor".

C: "...Alt yapı ve teknolojik imkânsızlıklarla ilgili olarak, sınıf mevcutlarının kalabalık olması bizleri uygulamada çaresiz bırakmaktadır".

G: "...Geniş kapsamlı ve oldukça yeni anlayışları, uygulamaları getirdiğini düşündüğüm bu programın, uygulanan program haline geçirilmesi ve amacına ulaşması; ders saati sayısının yetersiz oluşu ve sınıfların kalabalık olması dolayısıyla istediğimiz gibi olmamakta, istenilen amaca %100'lük bir başarı ile ulaşmamızı engellemektedir".

4.2.3. Programın Kendisinden Kaynaklanan Güçlükler

Grafik 8'de görüldüğü gibi, öğretmenler karşılaştıkları güçlüklerden birinin de program kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Programdan kaynaklanan güçlükler aşağıda sırasıyla ele alınmıştır:

1) “Kazanımların net ve anlaşılır olmadığı” görüşü D, I, L ve O olmak üzere 4 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenlere göre kazanımlar farklı anlamlara gelebilecek bir yapıda hazırlandığı için herkes tarafından farklı yorumlanabilecek özelliindedirler. Bu konuda I öğretmeni aşağıdaki görüşü dile getirmiştir:

I: “...Öğrenme alanlarının anlaşılabilirliği ve netliğini tam olarak yeterli bulmuyorum. Örneğin “bulunduğu yöreye ait bir el sanatı ürününü inceler” kazanım ifadesinden, ürünün hangi yönüyle ele alınacağı net ve anlaşılır değildir”.

2) “Yeni programla birlikte planlamanın zorlaştığı” görüşü D, G, I ve O olmak üzere 4 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda G ve I öğretmenleri aşağıdaki görüşleri dile getirmişlerdir:

G: “...Bazı konular iki haftaya yayılma programda sanıyorlar ki bu şekilde zaman sorununu ortadan kaldıracaktır. Yeterli süre olacak. Ama uygulama kendinizi vermeniz gereken bir dönemi içerir”.

I: “...Planlama açısından yeterli bulmuyorum. Çünkü bizleri ve özellikle kısıtlı zamanımızı göz önünde bulundurmadan yapmışlardır”.

3) “Ders saatinin yetersiz olduğu” görüşü A, B, C, E, F ve G olmak üzere 6 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenlere göre programın istediği etkinliklerin ve uygulamaların yapılması için ayrılan haftalık 1 ders saati yetersizdir. Özellikle Müze Bilinci öğrenme alanı içinde yer alan uygulamaların haftada 1 saatlik ders diliminde yetiştirilemediğini düşünmektedirler. Bu konuda A öğretmeni,

A: “...Bir ders saati de yetersiz. Sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında zaman yetersizdir”.

B: “...Müze bilinci gibi bir kavramın koyulması çok güzel ama zaten normal. Resim dersini yetiştiremediğimiz 1 saatlik ders içinde bunu işlemek imkânsız. Yani tek ders saatinde olamaz”.

C: “...Müze bilincini uygulayamadım. Nasıl uygulayacağımı da bilmiyorum. Haftada 1 saat dersimiz var ve bu saatte hem organize edeceksiniz hem bu kadar çocuğu alıp götüreceksiniz müze bilincinde her sınıfa aynısını yapmanız gerekiyor. Benim 15 sınıfım var 15 sınıfı her seferinde aynı müzeye götürmekle öğretmen aynı performansı gösterebilir mi bilmiyorum yani. Görsel sanat kültürünü de bir saatte veremeyiz. Bence dersin saatiyle ilgili geliştirme yapsalardı daha iyi olurdu”.

E: “...Yine zaman yetersizliği vardır. 40 kişiyi 5 dakika içinde motive etmek malzemeyi hazırlayıp resim yaptırmaya yönlendirmek çok zordur”.

G: “...Şimdi 1 saat dersimiz var ve bu saatte bu öğrenme alanlarını uygulamamız istenmektedir. Uygulanabilirliği ve alt yapısı olsaydı kendi içerisinde başarılı bir plan olabilirdi”.

4) “Kazanımların tutarlı olmadığı” görüşü A, B, C, D, E, G ve J olmak üzere 7 öğretmen tarafından savunulmuştur. Bu öğretmenlere göre kazanımlar birbiri ile tutarlı değildir. Ayrıca kazanımlar birbiri ile bağlantılı olarak verilmemiştir ve bu durum kopukluklara ve kargaşaya neden olmuştur. Bu hususta A, C, D, E ve G öğretmenleri aşağıda yer alan ifadeleri dile getirmişlerdir:

A: “... Etkinlikler ve kazanımların dağılımı arasında bütünlük yoktur”.

C: “...Konular öğrencilerin anlayabileceği seviyede görünüyor, ama kazanımlarla tutarlı ve somut değildir”.

D: “...Birbirini izleyen kazanımların içerik ve ifade bağlantısının olmadığı çok sayıda gereksiz kazanıma yer verildiğini söyleyebilirim. Önceki program bütünlük ve ardıllıkla çok daha iyiydi. Bazı sınıflar düzeyinde konu yoğunluğu olsa da benzer konuları birleştirerek ortak bir ürün oluşturabiliyorduk”.

E: “...Bu program uygulanırken sadece öğretim programları kısmındaki kazanımların ve etkinliklerin dikkate alınması yeterli olmamaktadır. Görsel biçimleme öğelerine ait kazanımların aşamalandırılmasında tekniklerden hareket edilmiştir”.

5) A, D ve F öğretmenleri programın giriş bölümünde her sınıf için ayrı olarak verilen “ders işlenişleri bölümünün açık bir şekilde yazılmadığını” ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler ders işlenişleri bölümünde yer alan etkinlik ve açıklamaların yeterince anlaşılır olmadığını düşünmektedirler. Bu konuda A ve F öğretmenleri aşağıdaki görüşleri belirtmişlerdir:

A: “...Öğrencinin bilişsel öğrenmesini sağlayan etkinlikler var mutlaka. Ama bunlar yeteri kadar açık değil”.

F: “...Fazlaca bir açıklama göremiyorum daha net ve öz olabilirdi. Öğrencilere yoğun bilgi yüklemek yerine araştırıp bilgiye ulaşacağı ipuçlarının verildiği bir öğretim programı onları yarınlara daha iyi hazırlayacaktır”.

6) D ve N öğretmenleri programın “öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olmadığını” düşünmektedirler. Her ne kadar programın giriş bölümünde yer alan öğrenme ve öğretme sürecinde “Öğretim programı öğrenci birikimini, gelişim basamaklarını ve bireysel

farklılıklarını göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış, bütün kazanım ve etkinlikler de bu açıdan ele alınmıştır” ifadesi yer alsa da, öğretmenler programın iddia edildiği gibi öğrenci merkezli olmadığını iddia etmektedirler. Bu hususta D ve N öğretmenleri aşağıda yer alan görüşleri savunmuşlardır:

D: “...Görsel sanatlar dersi öğretim programı iddia edildiği gibi öğrenci merkezli değildir. Kazanımlar çocuğun bilgiyi kendisinin yapılandırmasına yönelik olmayıp, önerilen birçok etkinlik öğretmen tarafından (ya da veliler tarafından) gerçekleştirilmektedir”.

N: “...Programın girişinde öğretimin öğrenci merkezli olduğu söylenmekle birlikte kazanımlar ve verilen örnek etkinlikler

incelendiğinde daha çok öğretmen ve programlar merkezli olduğu görülmektedir”.

7) A, C ve F öğretmenleri programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerden birisi olarak “kazanımların programın girişinde belirtildiği gibi kademeli olarak yapılandırılmamış olması” şeklinde belirtmişlerdir. Bu öğretmenlere göre programın giriş bölümünde kazanımlarla ilgili açıklamalar bölümünde “kazanımların öğrencilerin gelişim seviyesine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru kademeli olarak verildiği” belirtilmiştir. Ancak bu açıklamaya rağmen kazanımlarda bu kademeli yapı görülmemektedir. Bu konuda A ve F öğretmenleri aşağıda belirtilen açıklamaları yapmışlardır:

A: *Bu program bence kavramsal yapıdan uzak, karmaşık, kazanımlar arası kademelilik olmadan ve gerçek öğretmenlik mesleğinin zorluklarını bilmeyen gerçek okul mekânlarını tanımayan kişilerce yazılmış gibi.*

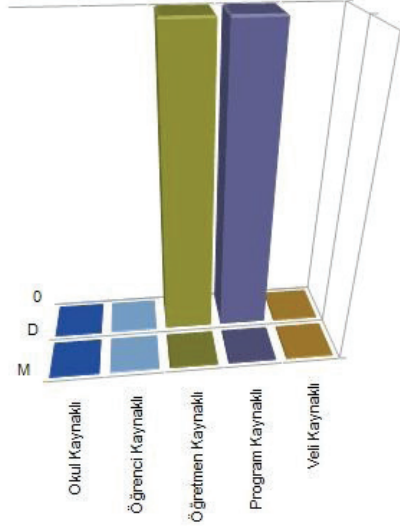
F: *Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmelidir. Etkinlikler hazırlanırken bunun hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmelidir. Ama öğretim programının kazanımları kademelilikten uzak ve çevresel özelliklere ve maddi imkânlara önem verilmeden özel okullar düzeyinde hazırlanmış olduğunu görmekteyim.*

8) A, B, C, D, E, F ve G öğretmenleri “programın önerdiği değerlendirme anlayışının (süreç değerlendirme) uygulanmasının zor olduğunu” ileri sürmektedirler. Buna göre her ne kadar programın giriş bölümünde yer alan ölçme ve değerlendirme bölümünde “iyi bir ölçme-değerlendirme süreci öğrencinin gelişimini farklı boyutlarda ele alan bir süreçtir. Bu boyutların her biri, kendi içinde çeşitlenen ve farklı teknikleri gerektiren süreçleri kapsar” denilse de, süreç değerlendirmesi karşılaşılan

çeşitli güçlüklerden ötürü etkili bir şekilde yapılamamaktadır. Bu öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar 7 başlık altında toplanmıştır. Tablo 20’de bu zorlukların dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları da verilmiştir:

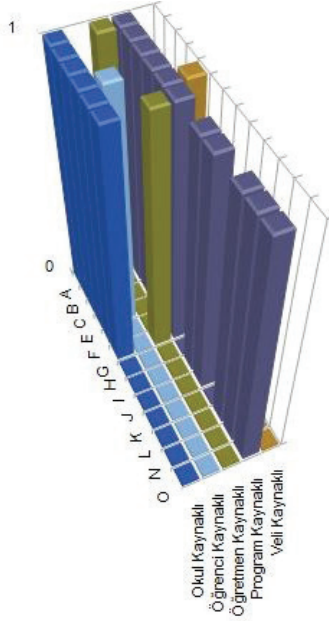
4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

Öğretmenlerin demografik özellikleri D ve M öğretmenlerinin (2 öğretmen) yüksek lisans mezunu oldukları, geriye kalan A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, N ve O öğretmenlerinin (13 öğretmen) ise yüksek lisans yapmadıkları, sadece lisans mezunu oldukları görülmektedir. Grafik 9’da yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları zorluklar görülmektedir. Tablo 22 ve Grafik 10’da ise sadece lisans mezunu olan öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları zorluklar yer almaktadır



Grafik 9. Yüksek Lisans Mezunu Olan Öğretmenlerin Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Zorlukların Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıkları Gösteren Grafik

Grafik 10’da görüldüğü gibi, sadece lisans mezunu olan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen ve program kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

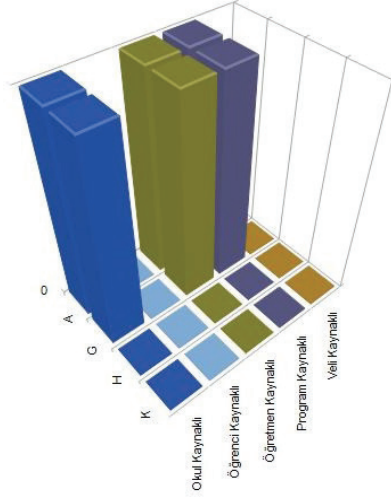


Grafik 10. Sadece Lisans Mezunu Olan Öğretmenlerin Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Zorlukların Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıklarını Gösteren Grafik

Grafik 10'a göre sadece lisans mezunu olan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin genelde okul ve program kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi yüksek lisans mezunu olan öğretmenler için karşılaşılan güçlükler öğretmen ve program kaynaklı iken sadece lisans mezunu olanlar için karşılaşılan güçlükler okul ve program kaynaklı olmuştur.

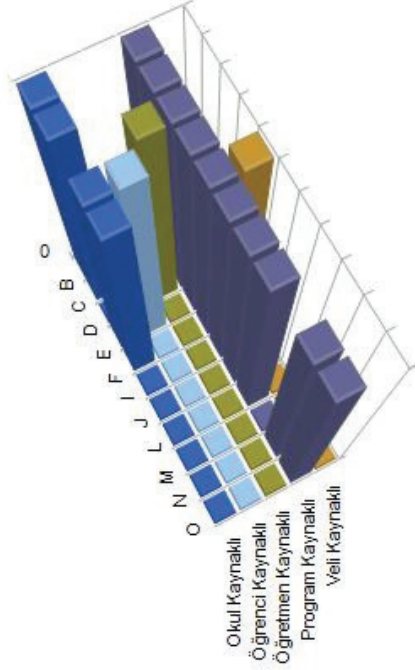
4.2.5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin sunulduğu tabloda A, G, H ve K öğretmenlerinin (4 öğretmen) hizmet içi eğitim aldıkları, geriye kalan B, C, D, E, F, I, J, L, M, N ve O öğretmenlerinin (11 öğretmen) ise almadıkları görülmektedir. Grafik 11'de ise hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları güçlükler yer almaktadır.



Grafik 11. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıklarını gösteren grafik

Grafik 11'e göre hizmet içi eğitim alan öğretmenler okul kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve program kaynaklı güçlükler ile karşılaşırken öğrenci ve veli kaynaklı problemler ile karşılaşmamaktadırlar.

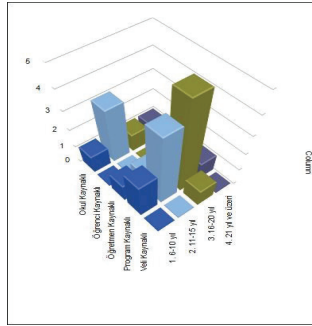


Grafik12. Hizmet İçi Eğitim Almayan Öğretmenlerin Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklerin Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıkları

Grafik 12'ye göre hizmet içi eğitim almayan öğretmenler daha ziyade program ve okul kaynaklı sorunlar ile karşılaşmaktadırlar. Hizmet içi eğitim almayan 11 öğretmenden 10'u programdan kaynaklanan sorunlar ile karşılaşmaktadır. Görüldüğü gibi hizmet içi eğitim alan öğretmenler okul, öğretmen ve program kaynaklı sorunlar ile karşılaşırken, hizmet içi eğitim almayanlar program ve okul kaynaklı sorunlar ile karşılaşmaktadırlar.

4.2.6. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin sunulduğu tabloda, A ve I (2 öğretmen) öğretmenlerinin 6-10 yıl arası, B, C, G, M ve N (5 öğretmen) öğretmenlerinin 11-15 yıl arası, D, F, J, K, L ve O öğretmenlerinin 16-20 yıl arası ve son olarak E ve F (2 öğretmen) öğretmenlerinin 21 yıl ve üzeri deneyime sahip oldukları görülmektedir. Grafik 13'de öğretmenlerin demografik özelliklerine göre programın uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlüklerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları görülmektedir.



Grafik 13. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Zorlukların Dağılımı ve Tekrar Edilme Sıklıkları

Grafik 13'e göre örneklemdaki öğretmenlerin deneyimi ne olursa olsun uygulamalarda genelde zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Ancak 11-15 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla zorlukla karşılaştıkları görülmektedir. 11-15 yıl deneyime sahip olan öğretmenler daha çok program ve okul kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını belirtirken, 16-20 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler daha çok program kaynaklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

4.4. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmenlerin Önerileri ile İlgili Bulgular

Grafik 14'te görüldüğü gibi İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmenlerin Önerileri iki ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar 1) Programın yapısı ve içeriği hakkında öneriler ve 2) programın uygulanmasına destek sağlayacak önerilerdir.

İki ana başlık altında ele alınan öneriler de kendi içinde de çeşitli öneriler içermektedir. Bu ana başlıklar altında toplanan öneriler şunlardır:

Öğretmenler programın yapısı ve içeriği hakkında;

Öğrenci merkezli olmalı ,Yöntem çeşitliliği sağlanmalı, Öğrenme alanları genişletilmeli, Kazanımlar geliştirilmeli, Etkinlik sayısı artırılmalı, Program içeriği geliştirilmeli, Bütünlük sağlanmalı, Program dönütler alınarak düzeltilmeli

Bu önerilerden “1. Öğrenci Merkezli Olmalı” ve “2. Yöntem çeşitliliği sağlanmalı” önerileri **programın temel yaklaşımı** ile ilgilidir. Bunun yanında “3. Öğrenme alanları genişletilmeli”, “4. Kazanımlar geliştirilmeli”, “5. Etkinlik sayısı artırılmalı”, “6. Program içeriği geliştirilmeli” ve “7. Bütünlük sağlanmalı” önerileri ise **programın organizasyon yapısı** ile ilgilidir.

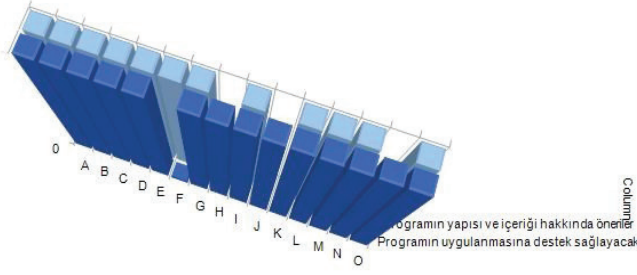
Öğretmenler programın yapısı dışında ve uygulamaya destek olmayı sağlamak için; Uygun ortam hazırlanmalı, Atölye şartları iyileştirilmeli, Maddi destek sağlanmalı, İdareciye HİE kursu verilmeli, Öğretmene HİE kursu verilmeli, Öğretmen kendini geliştirmeli, Haftalık ders saati artırılmalı, Sınıf mevcudu azaltılmalıdır.

Tablo 1 Öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına İlişkin Önerileri

ÖNERİLER	Öğretmenlerin programın yapısı ve içeriği hakkında Sundukları önerileri						Öğretmenlerin programın dışında olan ve uygulamaya destek sağlayabilecek özelliklere olan önerileri									
	Öğrenci Merkezli Olmalı	Yöntem Çeşitliliği Sağlanmalı	Öğrenme Alanı Genişletilmeli	Kazanımların Geliştirilmesi	Etkinlik Sayısı Artırılmalı	Program İçeriği Geliştirilmeli	Bütünlük Sağlanmalı	Program Dönütleri Alınarak Düzeltilmeli	Uygun Ortam Hazırlanmalı	Atölye şartları iyileştirilmeli	Maddi destek sağlanmalı	İdariye HİE kursu verilmesi	Öğretmene HİE kursu verilmesi	Öğretmen Kendini Geliştirmeli	Haftalık Ders Saati Artırılmalı	Sınıf mevcudu Azaltılmalı
A	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
B	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
C	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
D	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
E	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
F	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1
H	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
I	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
K	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
L	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0
M	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
N	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
O	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
AM	1	1	1	4	2	6	1	2	4	5	2	3	3	2	11	2
	11						13									

ÖĞRETMENLER

TOP



Grafik 14. Öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına ilişkin önerilerini gösteren grafik

4.3.1. Öğretmenlerin Programın Yapısı ve İçeriği Hakkında Sundukları Önerileri

Tablo 1’de görüldüğü gibi, programın yapısı ve içeriği hakkında en fazla dile getirilen öneri “program içeriğinin geliştirilmesi” dir. Bu öneri örnekleme oluşturan 15 öğretmenden 6’sı tarafından tekrar edilmiştir. Bu öğretmenler (A, B, C, D, F ve G öğretmenleri) program içeriğinin geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Bu konuda C, D ve G öğretmenleri aşağıda yer alan görüşleri bildirmişlerdir:

C: “...Öğrenci normal sıra üzerinde 3 boyutlu çalışmalarda sıkıntı yaşıyor. Öğretmenim sürekli resim çiziyoruz bundan sıkıldık diyorlar. 3 boyutlu çalışmalara ne zaman geçeceğiz soruları geliyor. Bu program da bunlara daha az yer verilmiş. Bence artırılması ve uygulama alanları özellikle eğitim kurumlarının fiziksel koşullarla düşünülerek artırılması gerekiyor. Bölge şartlarının etkilediği öğrenci ve okul sorunları araç ve gereç teminine olumsuz etki etmektedir”.

G: “...Öğrencilere görsel sanatlar dersinden iyi not almaktan ziyade sanatı ve sanat eseri üretmeyi sevdirmeyi amaçlayan bir sistem gereklidir. Öğrencilere ezbere renk, ezbere form inşası yaptırmak yerine yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkaracak bir öğretim programının uygulanmasının daha yararlı olacağı inancındayım”.

Programın yapısı ve içeriği hakkında dile getirilen ikinci öneri kazanımların geliştirilmesinin gerektiğidir. Bu öneri örnekleme oluşturan 15 öğretmenden 4’ü tarafından tekrar edilmiştir. Bu öğretmenler (I, K, M ve O öğretmenleri) kazanımların anlaşılır ve net olmadıklarını, bazı kazanımların aynı olduğunu ve bazılarının ise etkinliklerle uyumlu olmadığını dile getirmişlerdir. Bu nedenle kazanımların geliştirilmesi

ve yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu hususta O öğretmeni;

O: “...Programda verilen kazanımlarda ve öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıkların gözetilmesi gereğinin üzerinde durulmadığı kanısındayım.Kazanımlar anlaşılır ve net değiller.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin Programın Dışında Olan ve Uygulamaya Destek Sağlayabilecek Olan Önerileri

Tablo 1’de görüldüğü gibi programın dışında olan ve uygulamaya destek sağlayabilecek özellikleri bulunan önerilerden en fazla dile getirileni “haftalık ders saatinin artırılması” gerektiğidir. Bu öneri örnekleme oluşturan 15 öğretmenden 11’i tarafından tekrar edilmiştir. Bu öğretmenler (A, B, C, E, G, H, I, J, L, N ve O öğretmenleri) programın çok yoğun olduğunu ve haftalık ders saatinin bu yoğun programı yetiştirmeye yetmeyeceğini dile getirmektedirler. Bu konuda A, C ve E öğretmenleri şu görüşleri belirtmişlerdir:

A: “...Ders saati ikiye çıkarılmalı yeterli değil, bir saati teorik bilgiye ayrılmalı, ikinci saatinde de uygulama yapılmalıdır”.

C: “...Görsel sanat kültürünü de bir saatte veremeyiz. Bence dersin saatiyle ilgili geliştirme yapsalardı daha iyi olurdu”.

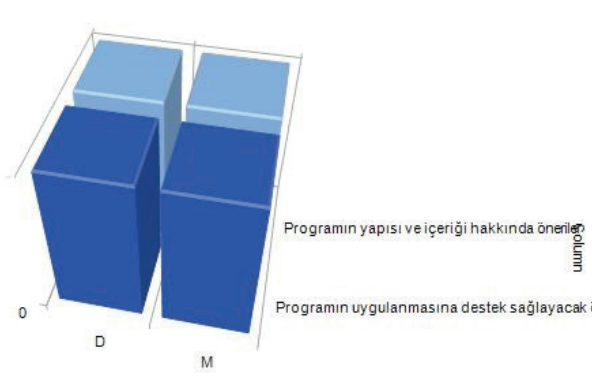
E: “...Eski program daha çok uygulanabilirdi. Yeni program ise çok donanımlı ama uygulanabilinir değildir. Ya ders saatine göre bir program düzenlenmesi yapılmalı ya da içeriğe göre ders saati ayarlanmalıdır”.

Programın dışında olan ve uygulamaya destek sağlayabilecek özellikleri bulunan önerilerden dile getirilen ikinci ve üçüncü öneriler “atölye şartlarının iyileştirilmesi” ve “uygun ortam hazırlanmasının” gerektiğidir. Atölye şartlarının iyileştirilmesi fikri 5 öğretmen (I, J, K, M ve O öğretmenleri) tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenler içinde dersin sağlıklı yürütülebilmesine olanak tanıyan araç gereçle donatılmış atölyelerin olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Uygun ortam hazırlanması gerektiği önerisi 4 öğretmen (K, L, M ve N öğretmenleri) tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenler hazırlanan programın kültürel, çevresel ve ekonomik şartlar düşünülmeden uygulanmaya konulduğunu bu nedenle uygun ortamın oluşması ve şartların olgunlaşmasının sağlanması gerektiğini önermişlerdir.

4.3.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Sundukları Önerileri

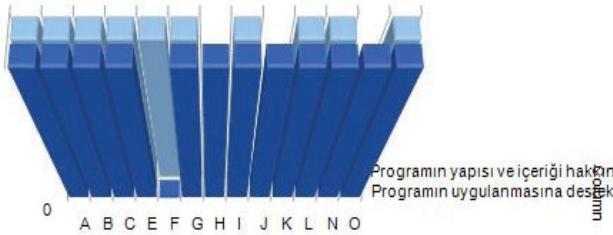
Öğretmenlerin demografik özelliklerinin sunulduğu tabloda D ve M

öğretmenlerinin (2 öğretmen) yüksek lisans mezunu oldukları, geriye kalan A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, N ve O öğretmenlerinin (13 öğretmen) ise yüksek lisans yapmadıkları, sadece lisans mezunu oldukları görülmektedir. Grafik 15'te yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin önerileri görülmektedir. Grafik 16'da ise sadece lisans mezunu olan öğretmenlerin önerileri yer almaktadır.



Grafik 15. Yüksek Lisans Mezunu Olan Öğretmenlerin Program Hakkındaki Önerileri'ni Gösteren Grafik

Grafik 15'te görüldüğü gibi, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin tamamı hem programın yapısı ve içeriği hakkında, hem de programın uygulanmasına destek sağlayacak hususlar hakkında eşit sayıda öneri sunmuşlardır.



Grafik 16. Sadece lisans mezunu olan öğretmenlerin programla ilgili önerilerini gösteren grafik

Grafik 16'da görüldüğü gibi sadece lisans mezunu olan öğretmenler hem programın yapısı ve içeriği hakkında, hem de programın uygulanmasına destek sağlayacak hususlar hakkında öneriler sunmuşlardır. Ancak bu öğretmenler programın uygulanmasına destek sağlayabilecek daha fazla öneri sunmuşlardır.

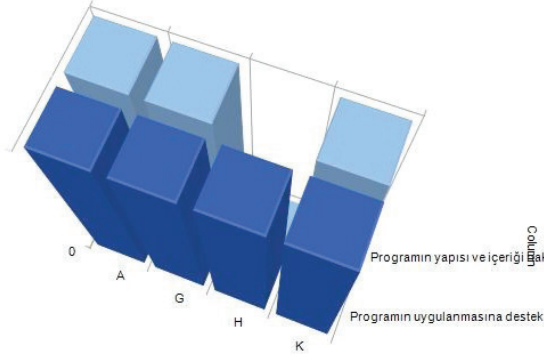
Görüldüğü gibi yüksek lisans mezunu olan öğretmenler hem programın yapısı ve içeriği hakkında, hem de programın uygulanmasına destek sağlayacak hususlar hakkında eşit sayıda öneri sunmuşken, sadece

lisans mezunu olanlar her iki alanda da öneri sunmakla birlikte programın uygulanmasına destek sağlayacak hususlar hakkında daha fazla öneri sunmuşlardır.

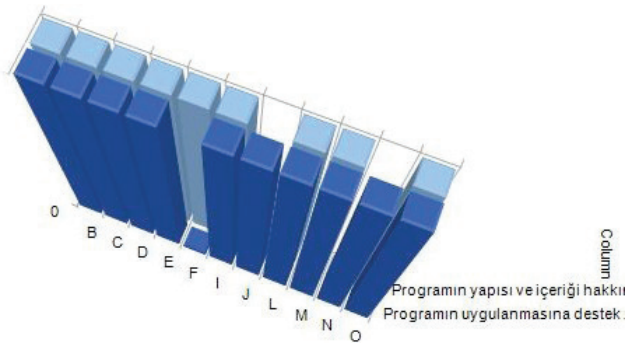
4.3.4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Sundukları Önerileri

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin sunulduğu tabloda A, G, H ve K (4 öğretmen) öğretmenlerinin hizmet içi eğitim aldıkları, geriye kalan B, C, D, E, F, I, J, L, M, N ve O (11 öğretmen) öğretmenlerinin ise almadıkları görülmektedir. grafik 17’de hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin programa yönelik önerileri yer alırken, grafik 18’de hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin programa yönelik önerileri görülmektedir.

Grafik 17. Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Programa Yönelik Önerilerini Gösteren Grafik



Grafik 17’de görüldüğü gibi hizmet içi eğitim alan öğretmenler programın yapısı ve içeriği hakkında programın uygulanmasına destek sağlayabilecek türden önerilere göre daha az sayıda öneri sunmuşlardır.

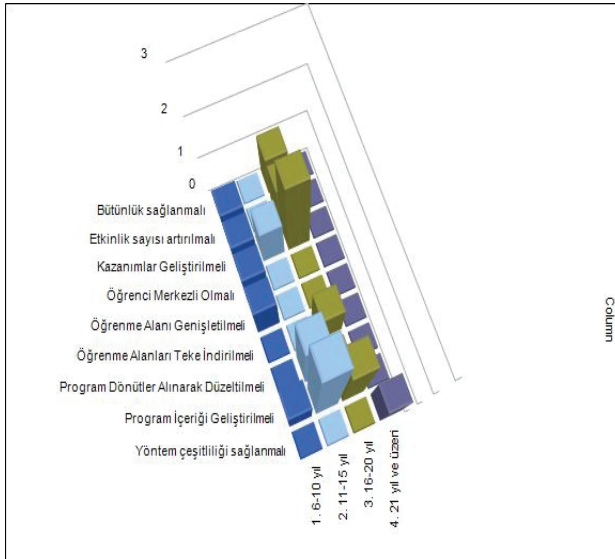


Grafik 18. Hizmet İçi Eğitim Almayan Öğretmenlerin Programa Yönelik Önerilerini Gösteren Grafik

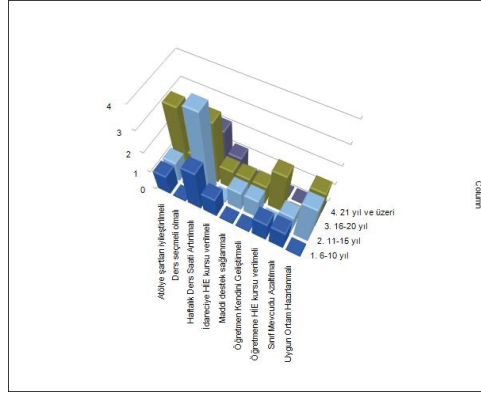
Grafik 18'e göre hizmet içi eğitim almayan öğretmenler de hizmet içi eğitim alan öğretmenler gibi programın yapısı ve içeriği hakkında daha az sayıda öneride bulunmuşlardır. Görüldüğü gibi hizmet içi eğitim alan öğretmenler programın uygulanmasına destek sağlayacak hususlar hakkında programın yapısı ve içeriği hakkında sundukları önerilere göre daha fazla öneri sunmuşlardır.

4.3.5. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Programa Yönelik Önerileri

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin sunulduğu tabloda, A ve I (2 öğretmen) öğretmenlerinin 6-10 yıl arası, B, C, G, M ve N (5 öğretmen) öğretmenlerinin 11-15 yıl arası, D, F, J, K, L ve O öğretmenlerinin 16-20 yıl arası ve son olarak E ve F (2 öğretmen) öğretmenlerinin 21 yıl ve üzeri deneyime sahip oldukları görülmektedir. Tablo 31'de öğretmenlerin demografik özelliklerine göre programın uygulanmasına yönelik önerilerinin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları görülmektedir. Grafik 19'da kıdemlere göre öğretmenlerin programın yapısı ve içeriği hakkında sundukları önerilerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları görülmektedir. Ayrıca Grafik 19'da kıdemlere göre öğretmenlerin programın dışında olan ve uygulamaya destek sağlayabilecek özellikte olan önerileri dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları görülmektedir.



Grafik 19. Kıdemlere göre öğretmenlerin programın yapısı ve içeriği hakkında sundukları önerilerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları



Grafik 20. Kıdemlere göre öğretmenlerin programın dışında olan ve uygulamaya destek sağlayabilecek özellikte olan önerilerin dağılımı ve tekrar edilme sıklıkları

Grafik 19'a göre programın yapısı ve içeriği hakkında en çok öneri 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler tarafından sunulmuştur. Bunu sırasıyla 11-15 yıllık öğretmenler ile 6-10 yıllık öğretmenler takip etmiştir. En çok dile getirilen programın içeriğinin geliştirilmesinin gerektiği önerisi 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler tarafından savunulmuştur. 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenler hemen hiç öneri sunmamışlardır.

Grafik 20'ye göre programın dışında olan ve uygulamaya destek sağlayabilecek özellikte olan en çok öneri 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler tarafından sunulmuştur. Bunu sırasıyla 11-15 yıllık öğretmenler ile 6-10 yıllık öğretmenler takip etmiştir. En çok dile getirilen haftalık ders saatinin artırılmasının gerektiği önerisi 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler tarafından savunulmuştur

BÖLÜM VI

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmadan alt amaçları göz önüne alınarak tartışılmıştır.

5.1. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Kuramsal Temelleriyle İlgili Tartışma

Öğretim programları, bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme gibi uluslararası oluşumlardan etkilenirler. Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların, bireyleri bu değişime uyum sağlanabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, öğretim programlarının çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrultusunda oluşturulması kaçınılmaz

bir gerçektir. Bu açıdan bir ülkenin eğitim sistemi içinde uygulanan öğretim

programları, öncelikle uygulama sahasının, toplumsal dinamikleri, gereksinimleri ve yaşantılarını kaynak almak zorundadır. Aksi takdirde, kendi yapı ve gereksinimlerini karşılayan farklı ülkelerden ithal model ve öğretim yönelimlerinin eğitime katkısından söz etmek oldukça zordur.

2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulan yeni “İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı”, “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırmacı” yaklaşım temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu özellikler dikkate alındığı zaman “yeni” öğretim programının, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir.

Ancak, bu programın hazırlanması aşamasında, program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksiklerin olduğu ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığı özellikle öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Öğretim programlarının çağın gerektirdiği yenilikleri içermesi önemli bir amaçtır; ancak bu oluşumlara yanıt veren programların ülke gerçeklerini (çevre, maddi imkânlar, aile ve okul şartları, vb) gören kapasite de olması beklenir.

Bireysel ve toplumsal istemlerin gereklerini yerine getirme amaçlı bir program geliştirme süreci zaman, uzman görüşü, araştırma verileri, değerlendirme sonuçları, ilgililerin katılımı, ilgili çevrelerde tartışma, deneme uygulaması, temel ve yardımcı ders materyallerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri gibi bileşenler bütünlüğü içinde ele alınmasını gerektirir. Özellikle bireylerin bedensel, zihinsel-bilişsel gelişimlerinin bir bütün olarak desteklendiği ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği olan ve bireysel, toplumsal yaşamları için ortak temel bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandıkları temel eğitim basamağı olan ilköğretimde mevcut eğitim programının kaldırılarak yerine yepyeni bir eğitim programının uygulamaya konulması, altı ay gibi oldukça kısa bir süre içerisinde gerçekleştirilemeyecek kadar kapsamlıdır.

Ayrıca bu programın hazırlanmasında yeterli düzeyde ilgili alan uzmanlarının desteğinin alınmaması, uygulanan programın değerlendirme çalışmaları ile yeni programın gerekçesine, hazırlanmasına ve uygulanmasına temel oluşturacak bilimsel araştırma süreçlerine yer verilmemesi, program taslağının tartışılarak yeterli düzeyde ve kapsamlı dönütler alınmasına önem verilmemesi, uygulayıcı pozisyonundaki öğretmenlerin hazır duruma getirilmemesi, programın ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarının ortaya konmaması, programın hazırlanmasında gerekli kriterlerin yeterince yerine getirilmediğini göstermektedir.

Özet olarak, öğretmenlerin programın uygulanmasında belirsizliklerden ve yetersizliklerden kaynaklanan çok yönlü güçlükleri, sorunları ve eğitim gereksinimleri vardır. Yeni programın başarısı, öncelikle bu eksikliklerin giderilmesine bağlıdır.

Bir eğitim programının başarıya ulaşmasında, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programın öğelerinin (amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreci) ve programın uygulama ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle, program geliştirme sürecinde öğretmenlerin, yeni öğretim programı için öngörülen nitelikler yönünden hazır olmalarının dikkate alınmasının yanı sıra, hizmet içi eğitim programlarının düzenlemesiyle ve sıkı bir takiple bütün öğretmenlere ulaştırılmasının sağlanması gerekirdi.

Dolayısıyla öğretmenlerin, büyük çoğunluğu yeni öğretim programının niteliğini ve uygulama ilkelerini bilmeden bu programı uygulama durumunda kalmışlardır. Bu sorunlar, program geliştirmenin sürekli olması ve uygulamadan gelen dönütlerle gerekli iyileştirmelerin yapılması gerektiği anlayışı ile çok yönlü uzman görüşlerinin de katkılarıyla sistem bütünlüğü içerisinde uygun çalışmalarla çözümlenmelidir.

Hızla değişen ve gelişen yaşam biçimlerinin etkilerinin eğitim alanında da görülmesi, özellikle, görsel algının ve imgelerin en yoğun biçimde kullanıldığı disiplinlerden biri olan görsel sanatlar dersini de değişime uğratmaktadır. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerini tümü ile ele alarak çok yönlü bir bakış açısı kazandırmayı amaçlayan görsel sanatlar dersi, tüm duyuların eğitimini sağlamaktadır. Ancak, görsel sanatlar eğitimi yalnızca soyut anlamda bir duygu eğitimi ya da estetik eğitimi değil; aynı zamanda zihinsel düşünce süreçlerinin zenginleştirilmesi ve kültürle olan ilişkiler bütününe ilişkin çok yönlü bir yöntemler bütünüdür. Görsel sanatlar dersi, bireyin dış dünya ile bağlantılar kurarak içinde bulunduğu toplum ve dış dünya ile bir bağ kurmasına yardımcı olur. Bu bağlamda, görsel sanatlar eğitiminin eğitim sistemi içinde disiplinlerarası bir yaklaşım aracılığı ile içinde bulunduğu toplumun birikimlerine ve kültürel öğelerine katkıda bulunduğu gibi, bu kaynaklardan beslendiği bir gerçektir. Böylece, öğrencilerin içinde yaşadığı toplumun kültürel öğelerine ilişkin algı ve gözlemleri ile birikimlerinin uygulanan sanat etkinliklerine yansımalarının değerlendirilmesinde “ÇASEY ve Görsel Kültür” kuramlarından faydalanılması gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.2. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliği Hakkındaki Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Görüşleriyle İlgili Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt amacı olan, görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşlerine göre İlköğretim okulları görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanabilirliği ile ilgili bulgular tartışılmıştır. Öğretmenlerin yeni görsel sanatlar dersi öğretim programını algılama, uygulama yöntem ve düzeylerini belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur. Bu soruların sorulmasındaki temel amaç öğretmenlerin öğretim programına yönelik tutumlarını, eğitim- öğretim yöntemlerini ve uygulama tutumlarını öğrenebilmektir.

Bu bağlamda öğretmenlerin bu konu hakkında sorulan soruya ve görüşmeler süresince değindikleri görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri Nvivo 8.0 programı yardımıyla kodlanmış ve bulgular bölümünde Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre, Öğretmenlerin büyük çoğunluğu uygulamanın zorlaştığını söylemişlerdir.

D öğretmeniyle Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında yapılan görüşmelerde geçen diyalog örneği aşağıda verilmiştir:

D: “...Uygulamada, etkinliklerin nasıl yapılacağına dair pek az bilgi olması nedeniyle burada da kişisel uğraş fazla oldu”.

Neyin öğretilmesi, neye değer verilmesi ve neyin öğrenilmesi gerektiğine dair geniş bir felsefe ve mantıksal çerçeve olarak öğretim programı, genellikle okullarda ders listeleri veya yüksek öğretimde disiplinler olarak ortaya çıkar. Bunlar; içerik, yaklaşım, yaş grubu, toplumsal cinsiyet, zekâ, eğilim, eğitim veya çalışma açılarından tanımlanırlar (Swift, 1999: 100).

Swift’inde belirttiği gibi öğretim programı içeriğiyle öğretmene rehber olmalıdır. Öğretim programı kapsamında verilen etkinlikler, kazanımlar öğrencinin seviyesine ve imkânlarına uygun olarak kolaydan zora, genelden özele gibi basit sıralamalarla verilmelidir. Öğretmenlerin çaresiz kaldığı, anlamlandıramadıkları bir yönergeler silsilesinin, eğitim öğretime katkı sağlayacağı düşünülemez.

E öğretmenin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında yapılan görüşmelerdeki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

E: “...Uygulamayı tam anlamıyla yapabiliyor olsaydık daha başarılı sonuçlar elde ederdik. Ama bizim eğitim şartlarımızda bu mümkün değildir”.

Öğretim Programı, öğrencilerin algılarını geliştirmeyi amaçlar; çevreyi sadece sanat çalışması için bir ilham kaynağı olarak görmeyi değil; mümkün olan algı, analiz ve eleştirileri genişleterek onu bir eleştirmen

ve tasarımcı gözüyle görmeleri konusunda teşvik eder nitelikleri taşıması gerekir (Adams&Chisholm,1999: 339).

E öğretmeniyle Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında yapılan görüşmelerde geçen bir başka diyalog örneği aşağıda verilmiştir.

E: “...Sanat eğitiminin gerçekleşmesinde etkili bir yöntem olan ve aynı zamanda bireylerin kültürlenmelerine olanak sağlayan müze eğitiminde, öğrencilerin müzelere gitmesi teşvik edilmektedir. Bunun için öğrencilere bilgisayar ortamlarında hazırlanan müzelerin izlettirilmesinin yanında, çeşitli zamanlarda öğrencilerin müzeleri yerinde görmesi için geziler düzenlenmektedir. Ama gelir seviyesi düşük olan öğrenciler bu imkânlardan kısıtlı kalmakta, bilgisayar ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanamamaktadırlar”.

Müzelerin örgün eğitimin alışılmış yöntemleri dışında çeşitli etkinliklerle çağdaş bir eğitim-öğretim sunma görevini üstlenmeleri, çocukların sanat ile olan bağlarını kurmasında da önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrencilerin müzelerde sanat nesnelere ile karşılaşmaları ve bunlarla bağlantılı etkinlikler yapmaları, bireyin sanat anlayışını geliştirmekte ve sanata bakış açısını farklılaştırmaktadır. Bu bağlamda Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda verilen “müze bilinci” öğrenciye yönelik katkılar sağlar. Ancak kalabalık sınıfların ve maddi imkânsızlıkların yaşandığı bir ilköğretim okulunda uygulamaya geçmek oldukça zordur. Normal şartlarda görsel sanatlar dersi malzemelerini bile sağlayamayan öğrencilerden müzeye gidiş ücretinin temin edilmesi oldukça imkânsızdır. Program da bir öneri olarak bilgisayarla sanal ortamda müze sunularının yapılabileceğinden bahsedilmiş olmasına rağmen çoğu ilköğretim okulunda görsel sanatlar öğretmenlerinin kullanabileceği bilgisayar bulunmamaktadır.

Çağdaş eğitim, sorgulayan, düşünen, yaratıcı bireyler geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenme, düşünme, sorgulama, gözlem ve uygulama süreçlerinin birlikte gerçekleştiği eğitim ortamında, birey aktif olarak yer almaktadır. Sadece okul değil; sanat ve kültür merkezi olan müzelerde yapılan etkinlikler ile bu aktif eğitim ortamı desteklenmelidir (Maccario,2005;114)

I öğretmeni ile Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında yapılan görüşmelerde geçen diyalog örneği aşağıda verilmiştir.

I: “...Programın uygulanması sırasında bütün öğrencileri gözeterek programın tüm boyutlarını mümkün olduğu kadar çok vurgulamak, öğrencilerde oluşan bilginin tutarlı bir kimlik kazanması için sürekli

araştıran ve sorgulayan – sorgulatan bir yapıda eğitim öğretim yapılması için uygulamada gerekli olan atölye ve teknolojik yapının yeterli olmasına önem verilirse başarının artacağına inanıyorum”.

Sanat yoluyla çevreye dair farkındalığın öğretilmesinin amacı, hem öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı hem de, deneyim yoluyla, kendi iç dünyalarını daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Burada temel kaygı; öğrencilere bakmayı, görmeyi ve bilmeyi öğretmektir (Joicey, 1995:135). Fakat okulların büyük çoğunluğunda atölye ortamı yoktur. Ülkemiz ilköğretim okullarındaki sınıflarda öğrenci sayıları 30'un üzerindedir. Bu nedenle de eğitim ve öğretim kısıtlı zamanlarda çok sayıda öğrenciyle gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamında bu dersin işlendiğini, bunun da sınıfların küçük oluşu ve öğrencilerin kalabalık oluşuyla birleşince uygulama ve çalışma ortamı gerektiren bu dersle ilgili olarak öğrenme öğretme sürecinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir.

I öğretmenin GörSEL Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında yapılan görüşü şöyledir:

I: “...Farklı öğrenci seviyelerine hitap etmek kalabalık sınıflarda zor oluyor”.

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini etkili kılma bakımından öğretmen- öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşimini yapılandırma biçimi; öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretmene ve okula karşı tutumlarını, birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsaygılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Ekinci, 2005,93).

Öğretmenler her bireyin öğrenmesini mümkün kılmak için sınıf içerisinde farklı kişisel yöntemler sunmalıdır. Bunu yaparken her bir öğrencinin öğrenme ve kavrama bilincinin aynı olduğunu varsayamayız

J öğretmeni ile GörSEL Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında yapılan görüşmelerde geçen diyalog örneği aşağıda verilmiştir.

J: “...Bir kere zaman; .Ders saatleri yeterli değil. İkinci olarak da programdaki konular için arka arkaya 2 ders saati olması gerekiyor ki bu da yok. Yeni program hazırlanırken uygulanabilirliği düşünülmemiş”.

Bir ders saatinde (kırk dakika) öğrencilerin estetik duyarlılık kazanması, sanatsal yaratıcı etkinliklerde bulunması ya da nesnel ölçekli bir sanat eleştirisine katılması gibi kapsamlı bir çalışmanın yapılması olanaksızdır (Kurtuluş,2000:53). Bu nedenle ders saati kısıtlı olan görsel sanatlar dersinin verimli bir şekilde uygulanması için zaman konusu da çözüm üretilmelidir.

M: “...Bazı konular 2 haftaya yayılmış bu şekilde zaman sorunu ortadan kaldırılıp bir konuyu detaylı olarak alabileceğiz. Ama bakıldığından böyle değil. Uygulama kendimizi vermemiz gereken bir şeydir. Yarım saat çalıştırıp tamam çocuklar gerisini haftaya yaparız demek verimi düşürür”.

J: “...Uygulama da ise 2 haftalık olan uygulamalar tamam zamanı yeterli diyoruz. Ama çocuklar tam moda giriyorlar ders kesiliyor. Haftaya kadar istek kalmıyor”.

A: “...Ders saati ikiye çıkarılmalı ki amaçlanan hedeflere ulaşılabilinsin. Bir saati teorik bilgiye ayrılmalı, ikinci saatinde de uygulama yapılmalıdır”.

Bir ders saatinde (kırk dakika) konu ve teknik anlatılsa da uygulamaya geçmek için yeterli zamanın bulunmaması, uygulama yapılsa da teorik bilgilendirmenin yetişmemesi, sonraki haftaya bırakılırsa da kalabalık sınıf ve fiziki ortam yetersizliği olan okullarda. konu çoktan unutulmaya başlanmaktadır. Tekrar etmek ise zaten az olan ders süresini kısıtlamaktadır. Bu bağlamda hedeflenen amaçlara ulaşmak da güçleşmektedir.

K: “...Nihayetinde hazırlanan program, kazanımlar açısından, Görsel Sanatlar Dersinin alt yapısı yani, fiziki mekân, malzeme, görsel ve yazılı dokümanlar, aile ve çevresel faktörler en üst düzeyde tutularak hazırlanmıştır. Bu açıdan bu programın ülke genelinde uygulanması sıkıntılıdır”.

Öğretim programının değerlendirilmesinde, görsel sanatlar derslerinin verimli ve kaliteli geçmemesine etken nedenler önem derecelerine göre sıralanmıştır. Öğrencinin görsel sanatlar dersini sevmesi, yaratıcılık düzeyinin gelişmesi, görsel anlamda bilgi ve becerilere sahip olması için verilen eğitimin de öğrenci seviyesine uygun olması gerekir. Yaratıcılığın içinde merak, imgelem, buluş, özgünlük gibi öğeler vardır (Sungur,1997;33).

Öğrencilerin sıkılıp isteksiz davrandığı, ailelerin tamamen zaman ve para kaybı olarak gördüğü ikinci plana atılmış bir ders olmaması için, bu derse gereken önem ve değerin verilmesi gerekir.

5.3. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlgili Tartışma

A öğretmeni ile Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler hakkında yapılan görüşmelerde geçen diyalog örneği aşağıda verilmiştir.

A: “... Yeni programda bir kavram kargaşası vardır. Yöntemler birbirine karıştırılmış teknik kullanımlar yeterince açıklanmamıştır”.

C: “...Programda temel sanat bilgilerini çocuğun yetenek düzeyine paralel olarak kazandırmak gibi bir hedef görülmektedir. Çevre şartlarına uymayan kazanımlar içermektedir. Gelişim seviyesi akranlarından geri olan çocuklarda kazanımlar tam gerçekleşmemektedir. Ayrıca, konular öğrencilerin anlayabileceği seviyede görünüyor, ama kazanımlarla tutarlı ve somut değildir”.

A: “...Bu program bence kavramsal yapıdan uzak karmaşık ve gerçek öğretmenlik mesleğinin zorluklarını bilmeyen gerçek okul mekânlarını tanımayan kişilerce yazılmış gibi”.

İçeriği oluştururken ya da sınıfta içerik düzenlenip sunulurken, öğretmen öğrencilerin birikimlerini ve aileden getirdiklerini dikkate alıp önceki bilgileriyle bağlantılar kurmalı, yeni bilgiler bunlar üzerine inşa edilmelidir. Öğretmen, sınıf içinde yapılacak olan etkinliklerden öğrencilerin neler öğrenebileceklerini belirleyip

etkinliklerin ne işe yarayacağını vurgulayarak öğrenmenin doğal bir yanı olarak hataları düzelterek ve öğrencilerin birbirleriyle iş birliği hâlinde çalışmalarını teşvik ederek öğrenme durumlarını daha iyi bir duruma getirebilir. Öğrencilere sorularını korkmadan ve çekinmeden sormaları, derse katkıda bulunmaları, düşüncelerini çekinmeden söylemeleri, öğrenme etkinliklerinde küçük grup ya da ikili çalışmalar yapmaları desteklenmelidir.

Öğretmenler öğrencilerin içerik üzerinde çalışmalarına olanak sağlayarak, içeriği öğrenmelerine yardım etmeli; bunu yaparken etkileşime daha fazla önem vermelidirler (Ornstein ve Lasley, 2000: 3-5).

Öğretim programları, öğrencileri toplumda yer almalarına yardım edecek ve bireysel olarak potansiyellerini işler hale getirecek bir araçtır. Onun rehberi ise öğretmendir. Hedefler programın varoluşunun nedenidir ve onların ulaşılmasına yönelik düşünceler programların planlanması ve uygulanmasında birer basamaktır. Eğer öğretim programının bütün öğeleri (içerik, yöntem, uygulama ve değerlendirme araçları) iyi düzenlenirse, programın bütün amaçlarına ulaşılabilir.

C öğretmeni ile Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler hakkında yapılan görüşmelerde geçen diyalog örneği aşağıda verilmiştir.

C: “...Sanata verilen değer ve bilincin yaygın olmaması dolayısıyla çoğu okullarımızda sanat kitapları, slayt, resim, CD, fotoğraf ve video kasetlerine yer verilmemekte ve önemsenmemektedir. Öğretmenler bu ihtiyacı kendi kaynaklarından sağlamaya çalışmaktadır”.

Sanat ve yeni öğrenim teknolojilerinin bütünleştirilmesi öğretmenleri sanat alanında güçlü bir bilgi ve birikime sahip olmayı gerektirmektedir.

Sanat ve teknolojinin bütünleştirildiği öğretim programları, öğretmenler tarafından en iyi ilköğretim yıllarından başlayarak işlenebilir

Ne var ki, çoğu okulda, öğrenme ve öğretim teknolojileri için sanat-temelli bir öğretim programını uygulamaya yönelik materyal bulunmamaktadır (Gouzouasis, 2006: 9).

Görsel sanatlar eğitimi için okullarımızda gerekli materyallerin olmayışı ders işlenişini büyük oranda etkilemektedir. Sınıfların bir köşesinde sanat kitaplığının olması, sanata ve sanatçılara dair doküman ve teknolojik materyallerin bulunması hem öğretmenin dersi yürütmesinde hem de öğrencilerin ufkunun ve bakış açılarının genişlemesine destek sağlar. Bu amaçla MEB'dan destek alınmalıdır.

D öğretmeni ile Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında yapılan görüşmelerde geçen diyalog örneği aşağıda verilmiştir:

D: “...Değerlendirme teknikleri bakımından oldukça geniş bir yelpaze sunulmuş. Akran değerlendirme, grup değerlendirme, gözlem vb Elbette öğretmenin bunların hepsini kullanması gibi bir zorunluluk yok. Ancak, pratikte maalesef bu teknikleri birçok öğretmen gibi ben de pek kullanamıyorum. Şöyle ki, 35 öğrencinin olduğu bir sınıfta ve haftada 1 saatlik bir derste önerilen bu değerlendirme tekniklerinin kullanılması mümkün olmamaktadır”.

İyi geliştirilmiş bir program güçlü ve işlevsel değerlendirme öğelerini içerir. Bu değerlendirme öğeleri programın hedeflerine göre belirlenir ve içerikle, öğretim yöntemleriyle, öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilir ve beklenen sonuçlara ilişkin gelişme düzeyi değerlendirme yoluyla belirlenir. Değerlendirme öğretmenin öğretiminin niteliğini belirlemek için zorunlu olarak başvurduğu alanlardan biridir (Bacanak, 2008: 80).

D: “...Kesinlikle uygun değil. Sınıf mevcudu, süre ve birçok okulda olduğu gibi çalıştığım okulda da atölye olmayışı hep dezavantaj. Örneğin bir atölye olsa idi, değerlendirme evraklarını orada muhafaza edebilirdim. Ama bu mümkün değil. Düşünsenize her sınıfta yıl içinde 6 etkinlik gerçekleştirsem. Vê önerilen değerlendirme tekniklerinin hepsini veya örneğin ortalama 4 tanesini kullansam. 24 form olur. Bunu da derse girdiğim 27 şubedeki ortalama 30 öğrenciyle çarptığımızda... Hemen hesaplayalım, (telefonu ile hesaplıyor) 19 bin 440 form eder. Bu rakam bir yıl içinde size makul görünüyor mu? Tabii ki mümkün değil”.

Uygulamalı çalışmalarda süreç ve ürün, birbirini tamamlayan iki önemli öğeyi oluşturmaktadır. Öğrenciler çalışır durumundayken onların bir ön değerlendirmeye tabi tutulması yanı sıra bitmiş sanatsal çalışmanın da değerlendirilmesi gerekmektedir. Fakat değerlendirmeden önce ürünün

belli ölçütlere göre derecelendirilmesi, değerlendirmeye olumlu olarak yansiyacaktır. Bunun için yapılan üründe (Kırıçoğlu,2005: 207):

- Öğrenci önceden saptanan hedeflerin ne kadarına ulaşabilmiş?
- Görsel deneyimlerini ve elde ettiği teknik beceriyi kullanarak estetik bir düzen yakalayabilmiş mi?
- Öğrendiklerini ürününde uygulayabilmiş mi?
- Yapıt, yaratıcı öğeler içeriyor mu? gibi nitelikler değerlendirme içinde yer alır.

Bu yöntem sanatsal etkinliğin ürünü ve sürecinin somutlaştırıldığı ve elle dokunulmaz niteliklerden çok sayılabilir ve pek çok kişiye hitap edebilir. Sanat diğer bilgi şekilleri gibi kendi kavramları işlem ve ölçütleri olan bir yapıya sahiptir. Bu yapıyı anlamak yoluyla sanat bütün olarak algılanabilir. Fakat sanatı anlamanın sonu olamaz. Çünkü bu işlem ve ölçütler tartışmaların da odağındadır. Sanat sadece bir bilgi kütlesi, bir beceri, bir takım kurallar ve bir işlem değildir. Ne bilindiğinden çok onu bilme şekli ve ona cevap verme şeklidir. (Barrett,2000:148).

D: “...Planlamada çok zorlandığımı belirtmek isterim. Hele de programı ilk uyguladığımız yıl oldukça zorlandım. Herkes birbirinden bir şeyler öğrenmek için epey uğraştı. Yani yakın çevremizdeki görsel sanatlar öğretmenleri. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenler arası yardımlaşma ve işbirliği ile öğretim programını anlamaya çalıştık”.

Öğretmen, çok hızlı bilgi üretimi karşısında sürekli olarak bilgilerini güncellemek zorundadır. Bilgi toplumunun eğitimcisi olan öğretmenler, bilginin eğitimsel değerinin farkında olacak, ona ulaşma konusunda da etkili bir rehberlik ortaya koyacaklardır (Numanoğlu,1999: 346). Bunun için öğretmenlerin bundan sonraki süreçte daha değişik ve yeni yeterliliklerle yetiştirilmeleri gerekmektedir

N: “...Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı iddia edildiği gibi öğrenci merkezli değildir. Kazanımlar çocuğun bilgiyi kendisinin yapılandırmasına yönelik olmayıp, önerilen birçok etkinlik öğretmen tarafından (ya da veliler tarafından) gerçekleştirilmektedir. Birbirini izleyen kazanımların içerik ve ifade bağlantısının olmadığı çok sayıda gereksiz kazanıma yer verildiğini söyleyebilirim”.

Öğrencilerin öğrenmelerinde aktif rol oynamaları ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olmadığı ortamlarda sağlanabilir. Zaten kısıtlı bir zaman diliminde yetiştirilmeye çalışılan derste bitmeyen uygulamalar ev ödevi şekline dönüşmektedir.

G öğretmeni ile Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının uygulanmasındaki güçlükler hakkında yapılan görüşmelerde geçen diyalog

örneği aşağıda verilmiştir:

G: “...Önümüze koyulan program halen hayata geçiremediğimiz için öğrenci üzerindeki etkilerini de konuşamıyoruz. Özellikle alt yapısı yetersiz okullarda öğretmenlerin nasıl davranması gerektiği neleri ne kadar uygulayarak hayata geçirebileceği meçhuldür”.

Sanatsal hünerin doğuştan gelen bir yetenek olduğu ileri sürülebilir. Ancak, gelişim süreçlerinde olması gereken itici güç olmadığında, sanatsal gelişim tam anlamıyla gerçekleşmez (Gouzouasis, 2006: 5). Sanatsal yaratıcılıkları gizli yetenekleri ortaya çıkarmak ve işlemek öğretmenin görevidir.

Sungur’un (2001: 28-30) yaratıcı eğitime dair görüş ve önerileri şöyledir: Yaratıcı eğitim, bireyin sezgi, içgörü, tutku, kişisel değerler gibi özelliklerini daha geniş açılı biçimde başkalarıyla paylaşıp, onları küçülen dünyada her gruptan ve çevreden insanlarla birlikte yaşayıp çalışabilmeleri için, başka kültürleri anlamaya ve saygı duymaya yönlendirilmelidir.

Öğrencilerin düşünce yeteneklerini geliştirmek, bilgilerini özgün tasarımlara taşıyabilmek için uygun zeminler ve uygun zamanlar yaratılmalıdır.

İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına Yönelik Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Önerilerine İlişkin Tartışma

Bu başlık altında araştırmamızın dördüncü alt amacı olan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına ilişkin Görsel sanatlar öğretmenlerinin önerileri ile ilgili elde edilen bulgular tartışılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin önerileri iki ana başlık altında yorumlanarak tartışılmıştır. Bunlar;

1. Programın yapısı ve içeriği hakkında öneriler,
2. Programın uygulanmasına destek sağlayacak öneriler,

Görsel sanatlar öğretmenlerinin programın yapısı ve içeriği hakkındaki önerilerinden en çok dile getirilen öneri “program içeriğinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesidir.

A: “...öğrencilerin kapasiteleri için içeriğin geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum”.

Sanat eğitimi ve diğer alanlarda üretilen modellere dayanan yaratıcılık genişletilebilir ve yaratıcılığı tetiklemek için öğretme stratejileri geliştirilebilir (Zimmerman,2009: 2).

B: “...Öğrencilerin kapasitelerinden tam faydanılamadığı, içeriğin artırılmasının gerekliliği ve zaman zaman eski programa yöneldiğimiz olmaktadır. Bazı konularda eski programla kıyaslamalar yaparak geriye dönüyoruz”. Gibi ifadelerle açıklamışlardır.

Öğrenme-öğretme sürecinde ise koşulacak bir öğretme yaklaşımında “öğretme etkinlikleri”, ölçme değerlendirme ve öğretmen kılavuzunun bir arada değil de her birinin program geliştirme çalışmalarında ayrı ayrı ele alınması gereken farklı aşamalar olduğu göz önüne alınarak öğretim programlarına daha işlevsel bir özellik sağlanmalıdır (Demirel, 2008: 47).

İçeriğin hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanmış, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten

karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

Seçilen içerik aynı zamanda amaçlara hizmet etmelidir. İçerik seçiminde verilecek karar, mümkün olduğunca güven sağlayan bir temele dayanmak zorundadır. Genelde her konu öğretim içeriğine dönüştürülebiliyorsa da, her hangi bir konunun öğretilip öğretilmeyeceği sorusu, bunu nasıl öğretileceğinden önce gelmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden D;

D: “...Kazanımlar birbirine bağlı olmalıydı. Öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar 1. sınıftan 8. sınıfa kadar belli bir ardılıkla hazırlanmalıydı. Yani 1-8 sınıf arası program bütünlüğü sağlanmalı. Biliyoruz ki program bir dersteki öğrenme ve öğretme sürecinin temel yapısı. Program doğru biçimlendirilmemişse ve programda kazanımlara yönelik bütünlük yoksa o dersin insiyatifini öğretmene bırakmak anlamına gelir ki her öğretmenin aynı performansı gösteremediği düşünüldüğünde, öğretimde fırsat eşitliği ilkesi ihlal edilmiş olur.” ifadesini kullanmıştır. Kazanımlar, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin edinecekleri bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların edinmesine bağlıdır. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre verilmelidir (Güneş, 2004; 54-55).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, programın yapısı ve içeriği hakkındaki önerilerinden diğerleri ise şöyledir:

D: “... Bence bir programın tümüyle kaldırılıp atılması çok mantıklı değil. Önceki program davranışçılık esasına göre, bu program ise yapılandırmacılığa göre düzenlendi. İyiye geriye çekilip bakarsak bu iki öğrenme yaklaşımı aslında birbirinden çok da kopuk değil. Bence yeni program oluşturulurken önceki revize edilip yapılandırmacı kurama dayandırılabilirdi. Belki biraz da sadeleştirilerek şu anda kullanılan çok daha iyi bir program yapılabilirdi”.

F: “...Resim-İş derslerindeki gözlemlerim ve gelişen teknolojinin bir yansıması olarak bazı “sanatsal değerlerin” kayba uğradığını düşünmem dolayısıyla programın sanatsal anlamda yeniden düzenlenmesini doğru ve gerekli bir yaklaşım olarak görüyorum”.

Kimlik nasıl kültürel bir boşlukta yaratılmıyorsa, sanat ve bilgi teknolojisi de bir boşlukta yaratılmaz (Garoyan &Gaudelius 2001:333). Görsel Sanatlar dersi geçmişten günümüze uygulanan pek çok kuramla desteklenerek verilmelidir.

F: “...İki programın karışımında bir program yapmak isterdim. İkisinin de iyi taraflarını alıp uygulamak isterdim”.

Bütünsel bir sanat eğitimi programında; öğretmenlerin kendi geçmişleri, kültürel pratikler, sanat dünyası ve bununla ilgili daha geniş dünyanın anlaşılması öğrencilerin sanat öğrenmelerini ve kendilerini ifade edebilme becerilerini etkiler.

Öğrencilerin kişisel gelişim düzeylerinde sanat öğrenmeye hazır olup olmadıkları ve sanat öğrenme süreçleri ve sanat yapıtı üretme işine katılmaları, bütünsel bir sanat eğitim programının parçalarıdır.

Yaratıcı gelişim sınıf içi ve dışında ne olduğuyla ilgili olduğundan, bütünsel bir sanat eğitimi programının kaygısı sanat öğrenimine ilişkin eğitim ortamının yaratılmasıdır. Bu ortam; sınıfları, okulları, toplulukları, toplum ve ilgili yönetsel çevreleri ve destek mekanizmalarıyla materyalleri, araç-gereçleri, kaynakları ve sanat çalışmasına ayrılan zamanı kapsar (Zimmerman, 2010: 3).

G: “...Çeşitli konularda öğrenci-veli-öğretmen anketleri düzenlenerek düzeltmelere gidilmelidir”

Sönmez’in (2008:165), Carroll’dan aktardığına göre; “ Hedef davranışları her bir öğrenciye kazandırmak için eğitim ortamında harcanan zaman, önemli değişkenlerden biridir. Yapılan bilimsel araştırmalarda öğrencinin öğrenme-öğretme ortamında aktif ve zihinsel katılımıyla erişti arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür”.

Programın uygulamasında destek sağlayacak önerilere yönelik başlık altında belirtilen önerilerden en fazla dile getirileni “haftalık ders saatinin artırılmasının” gerekliliğidir.

C: “...Kocaman bir program yapana kadar bu dersin süresini arttırsalar zaten bir çok sorunu çözmüş olacaktı”.

Burada zaman kavramı, her davranışın öğrenciye kazandırılması için ayrılan süredir. Zaman hedef davranışların sayısına, düzeyine (basitten zora) ve öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlanmalıdır.

A: “...Aslında öğretmenler programın başarıya ulaşmasının temelini oluştururlar. Bir program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun öğretmenler yeterli değilse başarı şansı düşüktür. Bu anlamda öğretmenlerin çok fazla bilgilendirilmediği bir programın başarı şansı da fazla değildir”.

Erdem(2008: 462)in de belirttiği gibi, eğitim alanında çalışanlara “sürekli hizmet içi eğitim programları” uygulanarak mesleğinde meydana gelen değişme ve gelişmelere ayak uydurması sağlanmalıdır. Hizmet içi programlar eğitimin yapılmadığı zamanlarda, üniversitelerde işbirliği içerisinde gerçekleştirilmelidir.

G: “...Resim dersleri 2. planda kaldığı için geçişirme dersi olarak görülmektedir.

Bence uygulamaya koyulan program ekonomik yönden de desteklenmelidir”.

G: “...Sınıf mevcutlarınının 30 kişi altında olmaması ve mevcut atölye ortamlarının bulunmaması Görsel Sanatlar dersi Öğretim Programı'nda önerilen yöntem ve uygulamaları yapmaya engel olmaktadır”.

Okullarda görsel sanatlar eğitimi genel eğitimin bir parçası olarak görülmekle birlikte kendine özgü, kendine özel eğitimi, yöntemi ve teknikleri olan bir alandır. Öğrenciler için bu ders, düşünsel, bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinlikler içinde bulunarak kendilerini ifade etmeye olanak sağlayan çok yönlü önemli sanatsal bir araçtır (Artut, 2004:187). Bununla birlikte görsel sanat eğitimi, toplumsal kültürün yansımalarını içinde barındıran, ulusal bir kimlik yapısının somut unsurlarını içeren ve bunları geliştiren pratiklerin alanı olarak da önem taşımaktadır (Eker, 2002: 119).

Öğretim programı kapsamında önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri formları öğretmenler tarafından programın uygulanabilirliğinde karşılaşılan güçlükler kısmında önemle vurgulanmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu aslında Görsel sanatlarda not ile değerlendirme yapmak istemediklerini çünkü not kaygısıyla öğrencilerin derse karşı isteksiz ve ön yargılı yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Amaç öğrencilere kazandırılan sanat eğitiminin ölçülmesine yönelik ise süreç ve sonuç değerlendirilmesi yapılabilir.

Kırıçoğlu'nun (2009: 142)'nun Armstrong'dan (1996) aktardığına göre; değerlendirme sürecinde öğrenci açısından en önemli kazanım kendi kendini değerlendirme becerisi elde etmesidir. Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesiyle öğretmenin değerlendirmesi arasında sağlanacak uyum öğrenmenin sağlandığını gösterir. Böylesi bir değerlendirme arasında sağlanacak uyum öğrenmenin sağlandığını gösterir. Bu değerlendirmeye, öğrenci, öğrenmeye yönelik kendi kendine sorular sorar, yanıtlar bulmaya,

bu yanıtların içeriği hakkında düşünmeye başlar. Böylece “kendi kendini değerlendirme ve düşünme ile öğrenme görünür hale gelecektir”

BÖLÜM VII

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemlerinin birlikte kullanımıyla elde edilen veriler “Bulgular ve Yorum” bölümünde ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Bu bölümde görsel sanatlar öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumların yardımıyla aşağıda verilen sonuç ve önerilere ulaşılmıştır:

Sanat eğitimi ile bakmayı ve görmeyi bilen, gördüklerini farklı düşünce ve duygu boyutlarından geçirerek yorumlayan, hayal gücü gelişmiş, yaratıcı, özgün düşünen, analiz yapabilen ve iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bunun için okul programlarında görsel sanatlar eğitimine gerektiği kadar yer verilerek eğitimin dengeli, ezberden uzak olması hedeflenmelidir. Böylece yaratıcı düşüncesi gelişmiş bireyler yetiştirilerek, ülkelerin bilimsel ve teknolojik ilerlemelerine katkı sağlayacak insan modelleri yetiştirilebilecektir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda sanat eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim programlarında yer alması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir.

Ülkemizde görsel sanatlar eğitimi düzeyinin diğer gelişmiş ülkelerdeki gelişmelere paralellik göstermesi için eğitim programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sorunlar genel eğitim politikası başta olmak üzere öğretim programlarından, yöneticilerden, öğretmenlerden, okulların fiziki yapılarından kaynaklanmaktadır. Bu da sanat eğitiminin hedeflerine ulaşmasını engellemektedir. Ülkemizde sanat eğitimini temellendirebilmek için sanat eğitiminde önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bunun için kurumlar arası (Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversite, Kültür Bakanlığı, Sivil Toplum Örgütleri) işbirliğine önem verilmelidir. Sanat eğitiminin sorunlarına çözüm aramak, sanat eğitimini yaygınlaştırmak, arzu edilen düzeye ulaşmasını sağlamak için çok yönlü işbirliği gerekmektedir.

Özellikle eğitim alanında ve bunun önemli bir parçası olan görsel sanatlar eğitiminde geç kalmadan çağdaş donanımlarla eğitim yapmak geleceğe ayak uydurabilmek için zorunludur. Sanat öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin, eğitim fakültelerinin, güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin öncülüğünde yapılması ve sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek eğitim ve öğretimin kalitesini

belirleyecek en önemli etken öğrencileri yetiştirecek eğitimcilerin ne ölçüde çağın gereklerine uygun olarak yeni roller üstlenebilecek biçimde yetiştirilebilmelerine bağlıdır.

Günümüzde sürekli değişen ve gelişen koşullara ayak uydurmak her meslek gurubu için önemliken, öğretmenler için bu zorunluluk olmuştur. Ülkenin gelişmesi için gereken insan kaynağı, ancak çağdaş bilgiye ulaşarak yeni teknolojiler üretebildiği oranda yeni çağda etkin olabilecektir. Görsel sanatlar eğitimi ve öğretiminin önemi ve gerekliliği konusunda, yönetici, denetici, eğitimci ve velilerin ilgisiz kaldığı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sanatsal eğitim ve öğretim etkinliklerine katılımları sağlanmalıdır. Öğrencilerin bilgiyi sadece bulmak değil analiz edip bilgiye dönüştürmek için kendi yöntemlerini öğrenmelerine yardım eden ve öğretmenin bir danışman, koordinatör konumunda olduğu öğretim yöntemlerine gereksinim vardır. Sanat eğitimi, eğitim kurumlarında en sorunlu alanlarından birisi sayılabilmektedir. Sorunların temelinde eğitim politikaları yatmaktadır. Çağdaş eğitimin gerekleri arasında çağdaş sanat eğitiminin varlığı artık yadsınamaz bir durumdadır.

Buradan da anlaşılacağı gibi sanatın bireysel ve toplumsal anlamda ne kadar gerekli olup olmadığının “sanatın gerekliliği” düşüncesi benimsenmeden, “sanat eğitiminin gerekliliği” veya “sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme” üzerine yapılacak her türlü tartışma anlamsız olacak ve boşta kalacaktır. O halde sanatın gerekliliğini ortaya koyan düşünceler aynı zamanda sanat eğitiminin gerekliliğinin de düşünsel temellerini oluşturacaktır (Çetin, 2002: 205).

Bu düşüncelerle araştırmanın genel amacına uygun olarak, elde edilen sonuçlar ve öneriler aşağıda verilmiştir:

İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı hakkında, görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşlerinin analizleri sonucunda güvenilirlik katsayısı 0,61 değerinden yüksek çıkan araştırmacı ve yardımcıları tarafından görüş birliğine varılan kodlar incelenmiş ve bunlardan birbiri ile ilişkili olan ve benzerlik gösterenler bir araya getirilerek üst gruplar (temalar) oluşturulmuştur.

Her bir alt tema ve bulguları ile ilişkilendirilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt amaçlarıyla birlikte irdelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

6.1. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın Kuramsal Temelleri ile İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt amacı olan, İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi öğretim Programının hazırlanma aşamasında ve

sürecinde izlenen yol ve yöntemler ile ilgili elde edilen bulguların sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında görsel sanatlar öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde “Öğrenme-öğretme süreci kapsamında “nasıl öğreteceğiz” ve öğretim programı içeriğindeki öğrenme alanları hakkında sorular sorulmuştur. Bu sorunun sorulmasındaki temel amaç, 2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanıp 2008 yılında revizyonlarla geliştirilen öğretim programının uygulayıcılarının görüşlerine ulaşmaktır. Bu soru ile elde edilen sonuçlar ise maddeler halinde sunulmuştur.

a) Görsel sanatlar öğretim programının, öğrenci ilgi alanlarına uyumlu ve bölgesel özellikler de dikkate alınarak güncellenip çeşitlendirilmesinin gerekliliği görülmüştür.

b) Görsel sanatlar öğretmenlerinin, yeni öğretim programındaki kazanımlarda aynı konuyu farklı şekillerde ifade edebilme esnekliğine ait net bir görüşe sahip olmadıkları görülmüştür. Bu durumun giderilmesi için programın gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

c) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının tamamlanmasından sonra, revize sürecinde Ankara ilinde (farklı İlçelerde) görevli görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Türkiye genelinde yürütülen bir öğretim programından söz edilecekse, illere yönelik geri dönütlerin değerlendirilmesinin ve görsel sanatlar öğretmenlerinin önerilerine kulak verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

d) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının kuramsal olarak hangi temellere dayandırıldığı açıklanmamıştır. Araştırmada, daha çok “yaratıcılık ve özgür anlatım” temelli ve “müze eğitimi uygulamalarına” dayanan bir yöntem izlendiği, kısmen de ÇASEY’den yararlanıldığı ancak bunun yetersiz olduğu görülmüştür. İlköğretim öğrenci yaş grubunu önemli bir şekilde etkileyen, popüler imajlar, bilişim teknolojileri, çağdaş reklam tasarım uygulamaları, hazırlanan programda görülememiştir.

e) Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan görsel sanatlar dersi öğretim programının kısmen yararlanan ÇASEY ve özellikle Görsel Kültür kuramlarıyla desteklenerek görsel sanatlar dersi ve öğrencileri için daha verimli ve uygulanabilir hale getirilmesinin önemli belirlenmiştir.

6.2. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde görsel sanatlar öğretim programının uygulanması sırasında öğretmenlerin

yaşadıkları zorluklar sorulmuştur. Bu sorunun sorulmasındaki temel amaç; Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar arasında; “fiziki ortam yetersizlikleri”, “maddi imkânsızlıklar”, “materyal eksikliği”, “aile ve çevresel faktörler gibi olumsuz şartlar”, “öğretmen sayısının az olması”, “programın öğrencilere sıkıcı gelmesi”, “sınıfların kalabalık olması”, “programın öngördüğü uygulamaların nasıl yapılacağı ile ilgili yeterli bilgi olmaması”, “zaman yetersizliği gibi etkenlerden dolayı yaşanan sıkıntılar nelerdir? sorularının cevabını öğretmenlerden almaktır. Bu sorularla ilgili elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Okulların fiziki alt yapıları yetersiz olup görsel sanatlar, müzik vb. dersler için atölyeler bulunmadığından görsel sanatlar eğitiminin amaç ve kazanımlarına uygun eğitim yapılmasına engel olduğu öğretmenler tarafından dile belirtilmiştir.

b) İlköğretim okullarında dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar yürütülen görsel sanatlar dersi için 1 ders saati yeterli olmamaktadır.

c) İlköğretim Okullarında Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin sayısı yetersizdir.

d) 2006 yılından bu yana görsel sanatlar dersine yönelik görsel sanatlar öğretmenlerine yeterli bilgilendirme ve hizmet içi eğitim verilmediği görülmüştür. Özellikle programda yer alan etkinlik örneklerinin tamamının mutlaka uygulanması gerektiği kanaatinin öğretmenlerde yaygın olması bu örnek gösterilebilir.

e) Görsel sanatlar dersinin işleyişi ve çağın gereksinimleri açısından görsel kültürün çözümlenmesinin gerekmesine rağmen, bu yöneline ilişkin herhangi bir yapılandırma ders öğretim programında yer almasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

f) Özel yeteneğe dayalı derslerin notla değerlendirilmesi bu derslere kabiliyeti olmayan öğrencilerin okul başarı notlarını olumsuz etkilemediği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

6.3. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Öğretmenler Tarafından Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili Sonuç ve Öneriler

a) Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı performans ve proje görevleri ana hedeflerine ulaşmamaktadır. Proje ödevleri ebeveynlerin ödevleri olmaktan kurtulmalıdır.

b) Sanat teknoloji ile paralel olarak gelişen bir unsurdur. Teknolojik ekipmanların her İlköğretim okulunda olmaması önemli bir sorundur.

c) Eğitim kurumlarımız sanat eğitimi açısından çevre ile iletişim

halinde değildir.

d) Sanat eğitime yeterli yönlendirme ve bilgilendirmenin yapılmamasından dolayı toplumun ilgisizliğinin artmıştır. Bu anlamda ailelerinde sanat ve sanat eğitime olan ilgisiz ve gereksiz görüşlerinden öğrenciler kurtarılmalıdır.

e) Eğitim-öğretim sistemimiz sınav endeksli olduğundan sanat eğitimi ve öğretimine gerekli önemin verilmesi engellemektedir. Bu nedenle seviye belirleme ve eğitim kurumlarına giriş sınavlarında sanata ve sanat eğitime yönelik sorulara da yer verilmesinin gerekliliği düşünülmektedir.

6.4. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Önerileriyle İlgili Sonuç

a) Yeni yapılan ilköğretim okullarının mimari projelerinde sanatsal faaliyetlerin yapılabileceği dersliklerin yapımının zorunlu olması gereklidir.

b) Sanatla ilgili derslerde yönetmeliğin sık değişmesi, yönetmeliklerin eğitim ve öğretim başladıktan sonra gelmesi, idare tarafından tam olarak algılanamaması, yönetmeliğe öğretmen ve öğrencilerin adapte olamamaları sorunları giderilmelidir.

c) Öğretmenler mevcut teknolojik gelişmeleri takip edebilmeleri ve bunu öğrencilere aktarabilmeleri için, eğitim ve öğretim yılı sonunda veya başında hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duymaktadırlar. MEB bu alanda hızla sistemik çalışmaların gerekliliği sonucuna ulaşmıştır.

d) Görsel sanatlar öğretmenleri, sanat eğitimi sorunlarının çözülmesinde okul müdürleri, il milli eğitim müdürlüğünde görev yapan yöneticiler ve eğitim müfettişleri belli periyotlarla bakanlıkça görevlendirilen profesyonel sanatçı veya eğitimcilerden oluşan bir ekip tarafından bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu gereksinimlere kulak verilmelidir.

e) İlköğretim okullarındaki görsel sanatlar ders saatleri, dersin uygulama gerekleri, amaç ve kazanımları açısından 4-8. sınıflarda en az 2 saat uygulanması gereklidir. Ders saatine yönelik iyileştirme ve geliştirme çalışmaları MEB tarafından ivedilikle yapılmasının önemi vurgulanmıştır.

f) Görsel sanatlar öğretmenlerinin 2006 yılında yapılan ve 2008 yılında revize edilen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında yapılan değişikliklere göre yetiştirilmeleri için Öğretim programını tanıtan ve çözümleyen, hizmet içi eğitim çalışmaları ve sanat çalıştayları düzenlenmelidir.

g) Görsel Sanatlar Dersi bir bilimsel tabana oturtularak disiplinler arası iş birliği sağlanmalı, buna bağlı olarak öğretim programı ve alan terminoloji bilgisinin yeniden oluşturulması gerekmektedir. Bu kapsamda

üniversitelerden ve uzman bilim insanlarından destek alınmalıdır.

h) Sanat eğitiminde müzelerin kullanılabilmesi için ilgili kurum ve kuruluşlar ile, okul ve müze işbirliği protokolleri yapılmalı, bu kapsamında karşılıklı yükümlülükler yerine getirilmeli, gerektiğinde sergi salonu, tiyatro binası gibi mekânlar ile sürekli ortak çalışmalar düzenlenmelidir. Bu mekânlarda uygulamaya önem verilmeli ve öğrencilerin ürünlerinin sergilenmesine gayret gösterilmelidir.

6. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

a) Öğretim programının amacına ulaşılabilmesi için; programın uygulayıcısı olan öğretmenlere etkili ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Ayrıca bu eğitim süreçlerinde öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin uygulamada karşılaştıkları sorunlar sorgulanmalı ve bu sorunlar için gerekli iyileştirmeler de yapılabilir.

b) Öğretim programı hazırlanırken daha geniş kapsamlı bir uzman kadrosuyla çalışılabilir.

c) Sınıf mevcutları sanat eğitimi için oldukça kalabalıktır. Azaltılabilir.

d) Programla ilgili gereksinimlerin giderilmesi için etkililiği olan ve daha uzun sürece yayılmış bir hizmet içi eğitimin, gerekli yeterliliğe sahip kişilerce verilmesi ve bu anlamda üniversitelerin Eğitim Fakülteleriyle gerekli işbirliğinin yapılabilir.

e) Yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin kısacası toplumun her kesiminin, yeni programın kazanımları hakkında bilgilendirilmeleri için üniversitelerdeki uzman kişilerden yararlanılması sağlanabilir.

f) Öğretmen görüşlerinin yanı sıra, uzman, yönetici, ebeveyn ve öğrenci görüşleri de alınarak öğretim programlarını geliştirme ve verimli kullanımına yönelik daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

g) Okulların genel yapısı geleneksel eğitim anlayışına göre düzenlenmiştir. Sınıf düzeninin sağlanmasında öğrenci merkezli anlayışa göre gerekli ve kapsamlı düzenlemeler yapılabilir.

h) Öğretim programı konuları uygulama ağırlıklı ve öğrenciye hitap edecek şekilde hazırlanmalı, bu konuda öğretmenlere yeterli kaynaklar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp gönderilebilir.

ı) Okul inşaat planları yapılırken sanat ve spor etkinliklerine uygun planlanmalı, ayrıca mevcut okullarımızda da buna yönelik iyileştirmeler

yapılabilir.

i) Sanat eğitimi öğretim yöntemleri gözden geçirilmeli, gelişen teknoloji ve eğitim anlayışıyla öğretmenlerin eksiklikleri giderilebilir.

j) Üniversitelerin ilgili fakülteleriyle işbirliği içinde olan, sürekliliğini koruyan, alanında uzman eğitimcileri, sanat eğitimcileri, program geliştirme uzmanı, psikolog, sosyolog, alan öğretmenleri, araştırmacılar grubu ve Milli Eğitim Bakanlığı adına bir eğitim yöneticisinin de içinde bulunduğu uzmanlardan oluşan “Eğitim Bilimleri Araştırma ve Geliştirme Merkezi” kurulmalıdır. Böyle bir araştırma ve geliştirme merkezi, bir yandan uluslararası ilişkilerle çağdaş eğitim bilimi alanındaki gelişmeleri izlerken, bir yandan da yurt içinde yapılan eğitim araştırmalarını inceleyip değerlendirilebilir

k) Farklı disiplinleri içinde barındıran bir görsel sanatlar dersi öğretim programı hazırlanırken başka ülkelerden uyarlanmış değil kendi ülke gerçeklerimiz göz önünde bulundurularak kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

l) Gelecekte yapılacak olan araştırmalar için araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

m) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı kapsamında Görsel Kültür kuramının gerekliliği konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri planlanmış öğrenci uygulamalarıyla desteklenerek araştırabilir.

KAYNAKÇA

- Adams & Chisholm. (1999). Art Design and Environment. *The International Journal of Art Design Education*. Nsead, Oxford.
- Artut, K. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bacanak, A.(2008). İlköğretim 6. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen Performans Değerlendirme Formlarına Yönelik Web Tabanlı Programın Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Barrett, T. (2000). *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*. McGraw-Hill Humanities Social. Isbn-10: 076741165x.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2001). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. 1. Basım. Ankara. Dersal Yayıncılık.
- Çetin, T. (2002). *Sanat Eğitiminin Gerekliliği Üstüne*. I. Gazi Üni. Sanat Sempozyumu. Ankara. Gazi Üni. İletişim Fak. Matbaası.
- Demirel, Ö., (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*.

7. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Eker, M. (2002). *Küresel Yeniden Yapılanmacı Çağdaş Eğitim Sistemleri İçinde Tasarlanabilir Bir Sanat Eğitimcisi Modeli*. Sanat Eğitimi Sempozyumu. 8-10 Mayıs. Ankara: Gazi Üniversitesi Matbaası.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık. Ersoy, A. (2002). *Sanat Kavramlarına Giriş*. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık
- Earged (1995). *Program Geliştirme Modeli*. Ankara.
- Ekinci, N. (2005). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (Editör),- "Eğitimde Yeni Yönelimler". 1. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Erden, M.& Fidan, N. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Ertürk, S., (1986). *Eğitimde Program Geliştirme*, 5. Baskı, Ankara.
- Fullan, M. G. (1991). The Meaning Of Educational Change. In M. G. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Garioian, C. R. and Y.M. Gaudelies. (2001). Cyborg Pedagogy: Performing Resistance in the Digital Age". *Studies in Art Education* 42.
- Gökaydın, N. (1998). *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökay, M. (2008). İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Değerlendirme Sonuçlarının Ortaöğretim ile Paylaşılması Çalışmayı Çalışma Raporu. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Gökaydın, N. (2002). *Temel Sanat Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gouzouasis, P. (2006). *Arts Education Policy Review*. Vol, 107, No, 5, May/June.
- Güneş, F. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Türkçe (1-5.Sınıf). *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ağustos-Eylül, Sayı: 54-55 .
- İlhan, A. ve Okvuran, A. (2001). Bir Eğitim Ortamı Olarak Müze ve Müze Çalışmaları, Anadolu Üniversitesi Güzel San. Fak. *Anadolu Sanat Dergisi*, Sayı:11.
- Joicey, B. (1995). *Art and the Built Environment*. Contemporary and Future Developments Symposium at University College Bretton Hall.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat Kültür Yaratıcılık: Görsel Sanatlar Ve Kültür Eğitimi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kurtuluş, Y.(2000). *Türkiye 'de Sanat Eğitimi (1950-1999), Genel Eğitimde ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Resim / Resim-İş Bölümleri ve Dersleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Leppert, R. (2002). *Sanatta Anlamın Görüntüsü, İmgelerin Toplumsal*

- İşlevi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Tebliğler Dergisi*. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü. Ankara.
- Pekmezci, H. (2002). *Eğitim-Sanat Eğitimi-Nitelikli İnsan Eğitimi*. Türkiye’de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Safran, M. (1998). Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri. *Millî Eğitim Dergisi*. Ankara.
- Sarıkavak, N. K. & Yılmaz, M. (2008).”İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Değerlendirme Sonuçlarının Ortaöğretim ile Paylaşılması Çalıştayı Çalışma Raporu”. Ankara. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Sherman, A. (2006). “Toward A Creative Culture Lifelong Learning through The Arts”.
- Aging the Art, Spring.
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara. 14. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. 2. Baskı, İstanbul: Evrim Yayınları.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar*. Psikoloji Dizisi, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Swift, J. (1999). *Basic Education, Technical Assistance and the Sector-Wide Approach*. Report of the Leiden Conference on Education in the South, Modalities of International Support Revisited, Nuffic, The Hague.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi- Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*, , Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Özcan, T. (2002). İlköğretim Ders Programı Genel Amaçlarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Thody, A. (1998). Training School Principals, Educating School Governors. *International Journal of Educational Management* 12(5).
- Ünver, E. (2002). İlköğretim Kurumları I. Kademesinde Resim-İş Eğitimine Yönelik Hazırlanan Programlar ve Sorunları”. Gazi Üniversitesi’nin Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Matbaası
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing The Role of Creativity in Art Education Theory and Practice. *Studies in Art Education*, 50(4).
- Zimmerman, E. (2010). Guest Editor. *Art Education*, 63(2). <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules> Erişim Tarihi: 25.04.2011. <http://okulweb.meb.gov.tr/teknoloji.html> Erişim Tarihi: 25.04.2011. <http://yayim.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 25.04.2011



Bölüm 8

CEVRÎ'NİN BESTELENMİŞ ŞİİRLERİNDE USUL-ARUZ VEZNİ MÜNASEBETİ

Mehmet Nuri PARMAKSIZ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı, nuriparmak@gmail.com

GİRİŞ

Türk musikisi sözlü eserleri üç temel öge üzerine kurulmuştur, bunlar; usul, güfte ve nağmedir. Bestelerde bu üç ögenin birbirine uyumlu olması bestenin kalıcılığı ve güzelliği açısından çok önemlidir. Cem Behar'ın *Zaman, Mekân, Müzik* adlı kitabında Charles Fonton bu hususta “Şarklılar bir eser besteleyecekleri zaman önce esere uygun usûlü seçerler ve onu tasarladıkları eserin dayanağı olarak görürler. Bu yapı adetâ eserin döküleceği kalıptır. Öyle ki, eser ortaya çıktığı zaman usûl ve melodi birbirleri için yaratılmış ve bir bütünün ayrılmaz parçaları olacaklardır” demiştir (Behar, 1992:15).

Musiki ses uyumunu, aruz ise nazım uyumunu yani ahengini işler. Estetik ve ahenk yönüyle musiki ve aruz arasında bir benzerlik vardır. Aruz nazım musikisi denilebilir (Belviranlı, 1995:26). İbn-i Sînâ usul ve aruz vezninin yakın ilişkisi hakkında *eş-şifâ Mûsikî* kitabında “İkâ’ mâhiyet olarak vuruşların zamanı için takdir edilmiş herhangi bir ölçüdür. İkâ’ eğer seslendirilmiş ise melodik olur; İkâ’daki vuruşlar eğer bir söz meydana getiren harflerle ortaya konmuş ise şiirsel olur. Şiir, kesinlikle ikâ’nın ta kendisidir. Bil ki İkâ’nın aslı, benzer zamanların değil de farklı zamanların oluşturduğu vuruşlar haline getirilme işi, yalnızca zamanın taktî’idir.” yazmıştır (Turabi, 2004:64).

Darb İkâ’nın bölünemeyen en küçük parçasıdır. Darbların birleşmesiyle usûller ve usûllerin birleşmesiyle de ikâ’ meydana gelir. Şiirin en küçük parçası heceler, hecelerin birleşmesi ile tef’ileler ve tef’ilelerin birleşmesiyle de vezinler ortaya çıkmaktadır. Müzikal ritm ile şiirsel ritmi karşılaştıracak olursak darblar hecelere, tef’ileler usûllere, vezinler de ikâ’ya denk düşmektedir (İlhan, 2006:15).

Güftenin melodi ve usullerin uzun, kısa vuruşlarıyla olan uyumluluğu prozodi ile ilişkilidir. Günümüzde usul-aruz vezni ilişkisi yerine kullanılan Yunanca asıllı “Prosodia” (Prozodi) terimi, açık hecelerin usulde kısa vuruşlarla, kapalı hecelerin ise uzun vuruşlarla bestelenmesi diye tarif edilmiştir (Hatipoğlu, 1983:1).

Bestekârlar için prozodi açısından kusursuzu meydana getirme endişesi, arûz veznini kullanmaya yöneltmiştir. Hecelerin vurgusu, uzunluğu, kalınlığı, tonlama, telaffuz, mana ve ahenk unsurlarının müzikle uyumu prozodinin unsurlarındandır. Türk mûsikisinde, usûl darplarının kimi uzun, kimi kısa, kimi kuvvetli, kimi zayıftır. Arûz vezninde kelimelerdeki hecelerin de uzun-kısa, yani kapalı- açık değerleri vardır, bu değerler ve bunların vurgu ve tonlamaları yeni bir eser oluşturacak bestekârlar için çok önemlidir. Usûllerdeki uzun darplarla, kelimelerdeki uzun (kapalı) hecelerin, usûllerdeki kısa darplarla, kelimelerdeki kısa (açık) hecelerin birbirleriyle olan uyumu ve bunlarında kendi aralarında vurgu ve

vurgusuzlukları, sözlü mûsikîde prozodik olarak estetik ve dengeli eserler meydana getirilmesini sağlamıştır (Güldaş, 2003: 267).

Türk musikisinde bestekârlar beste yaparken gördükleri meşk geleneğinin de etkisinde kalarak her usulde belli başlı aruz vezinlerini kullanmışlardır. Bu konuda Cinuçen Tanrıkorur'un 600 eseri incelediği bir çalışma mevcuttur².

Cevrî'nin Hayatı

Adı İbrahim olan Cevrî, İstanbulludur. 1595 yılında doğduğu tahmin edilmektedir. Gençliğinde iyi bir eğitim almıştır. Yenikapı mevlevihânesinde Derviş Abdî'den hat talim etmiş, bilhassa talik ile talik kırması yazılarında usta bir hattat olmuştur. Tezkirelerde verilen bilgilere göre dîvân-ı humâyûn kâtipliği yapmış, bir süre sonra bu görevinden ayrılarak geçimini hattatlıktan sağlamıştır. Safâyî onun hakkında "Hatta günde bin beyt yazıp bin akçeye bey' eylediği meşhurdur" diye yazmasına karşın Sadettin Nüzhet bu rivayetin abartılı ve yanlış olduğunu belirtmiştir. Devlet adamlarından Cevrî'ye kitap istinsah ettiren bir hayli fazladır. Cevrî'nin iyi ve meşhur bir hattat oluşu III. Selim'in Şeyh Gâlib'e hediye ettiği Mesnevî'nin Cevrî hattı ile yazılmış olmasından anlaşılabilir. Ayrıca Cevrî, sohbetlerinde bulunduğu Melâmî-Bayramî tarikatının önemli zâtlarından olan Reîsülküttâb Sarı Abdullah Efendi'nin bir kısım âsârını temize çekip çoğaltmıştır. Şeh-nâme, Kühü'l-ahbâr ve *Târih-i Vassâf* gibi kitapları istinsâh ederek kazandıklarıyla yaşamıştır. Usta bir hattat ve şair olmasına rağmen yaptığı istinsahlarından az ücret kazanan Cevrî refah içinde bir hayat geçirmemiştir. IV. Murad ve Sultan İbrâhim'e yazdığı kasidelerden de beklediği faydayı görmemiştir (Ergun, 1936:1052); (Ayan, 1981:7); (Altuner, 1989;140).

Galata mevlevihânesi şeyhi İsmâil Ankaravî'nin sohbetlerine katılmış, Yenikapı ve Beşiktaş mevlevihânelerinde âyinlere muntazaman devam etmiştir. Kaynaklara göre Cevrî'nin mevleviyyeye müntesip olduğu akabinde de Sarı Abdullah Efendi ile münâsebet kurduktan sonra da melâmî- bayrâmî tarîkine intisap ettiği belirtilmiştir (Gölpınarlı, 1931:149);

Cevrî 1654 yılında vefat etmiştir. Cenazesini Sarı Abdullah Efendi 20 – 30 müridi ile birlikte cenazeyi defnetmişlerdir. Kabri Eğrikapı Savaklar'daki Cemâleddin Uşşâkî Tekkesi civarındadır. Eserleri Divân, Selim-nâme, Hilye-i Çihâr-yâr-ı Güzîn, Hall-i Tahkîkât, Aynü'l- Füyûz, Melhâme, Nazm-ı Niyâz' dır (Ayan, 1981:7); (Genç, 2018:79); (Gölpınarlı, 1931:149); (Altuner, 1989;140).

2 Cinuçen Tanrıkorur, *Osmanlı Dönemi Türk Müsikisi*, Dergâh Yayınları, İstanbul. 2003, s.85-106.

Metodoloji Ve Sınırlandırmalar

Bu araştırma inceleme türünde nitel bir araştırma olup, karşılaştırmalı ve tümdengelimsel yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın ana konusu usul – aruz münasebeti olmasından dolayı çalışma güftesi Cevrî'ye ait TRT repertuvarında ve *Notam 1.0* arşiv programında bulunan eserlerin notaları ile kaynakçada yazılı güfte mecmualarında şiirin Cevrî'ye ait olduğu tespit edilip notasına ulaşılan eserler ile sınırlandırılmıştır. Notasına ulaşılamayan eserler usul - vezin incelemesi dışında bırakılmıştır. Güftelerin vezni bulunarak usulün velvelisinin altına zamanlarına göre yerleştirilmiştir. Eserlerin yalnızca güfteli bölümleri incelenmiş, terennümler incelenmemiştir. Eserlerde kullanılan usullerin en fazla hangi vezinlerle kullanıldığı tespit edilmiş, çalışmadaki usul – vezin tespiti ile karşılaştırılması açısından faydalı olabileceği düşüncesiyle bu vezinler yazılmıştır. Usul velvelerinin yazımında Hurşit Ungay'ın *Türk Mûsikîsinde Usuller ve Kudüm* kitabı esas alınmıştır.

Notası Bulunmayan Eserler

1- Jâle-veş bir gonçe-i rânâyâ düşdi gönlümüz (Ayan, 1981:217)

Makam: Rehâvî, Usul: Hafif Bestekâr: Osep Ağa (TRT Repertuvar No:4503)³

Vezin: Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün (Bahr-i Remel)

2- Zülfün hevesi dillere bir derd-i ser oldu (Ayan, 1981:280)

Makam: Beyâtî Usul: Sakîl Bestekâr: Hafız Post (Çırak, 2007:45)

Vezin: Mef'ûlü / Mefâ'îlü / Mefâ'îlü / Fe'ûlün (Bahr-i Hezec)

3- Çeşm-i mahmûru ne dem kim hâbdan bîdâr olur (Ayan, 1981:203)

Makam: Çârgâh Usul: Devrirevân Bestekâr: Küçük İmam (Doğrusöz, 1993:82)

Vezin: Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün (Bahr-i Remel)

4- Mest oldu yine gönlüm sahbâ-yı mahabbetle (Ayan, 1981:270)

Makam: Aşîrân Usul: Bereşân Bestekâr: Receb (Doğrusöz, 1993:266)

³ Repertuvar numarası olmasına rağmen notasına ulaşılamamıştır.

Vezin: Mef'ûlü / Mefâ'îlü / Mefâ'îlü / Fe'ûlün (Bahr-i Hezec)

5- Dil girye vü âh eyler bir nîm-nigâh ister (Ayan, 1981:210)

Makam: Bestenigâr Usul: Semâî Bestekâr: Kadrî (Doğrusöz, 1993:334)

Vezin: Mef'ûlü / Mefâ'îlü / Mefâ'îlü / Fe'ûlün (Bahr-i Hezec)

Kavramsal Çerçeve

Notası bulunan eserlerde kullanılmış usuller ve bu usullerle kullanılan aruz vezinleri şunlardır;

Devrikebir Usulü

Büyük bir usul olan devrikebir 28 zamanlıdır. Beste, peşrev, ilâhi, tevşih formlarında kullanılmıştır.

Tespit edilen devrikebir usulünde kullanılan vezinler ise;

Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün (Bahr-i Remel) örnek olarak; İtrî'nin hisar bestesi, Dellâlzâde'nin sûznâk bestesi,

Fâ'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fâ'ilün (Bahr-i Remel) örnek olarak; Tanbûrî Ali Efendi'nin sûzidil bestesi, İsmail Dede'nin ırak bestesi,

Mütefâilün/ Feûlün/ Mütefâilün/ Feûlün (Bahr-i Kâmil) örnek olarak; Rakım Elkutlu'nun hisaraşiran bestesi

Mef'ûlü/ Fâ'ilâtü/ Mefâ'ilü/ Fâilün (Bahr-i Muzâri) örnek olarak; Rakım Elkutlu'nun şehnaz bestesi,

Mef'ûlü / Mefâ'îlü/ Mefâ'îlü/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec) örnek olarak; Neyzen Raşit Efendi'nin dilnişin bestesi,

Mefâ'ilün/ Fe'ilâtün/ Mefâ'ilün/ Fe'ilün (Bahr-i Müctes) örnek olarak; İsmail Baha Sürelesan'ın mâhur bestesi

Aksak Semâî Usulü

Türk mûsikisinde çok kullanılan usullerden biri olan aksak semai 10 zamanlı ve küçük bir usuldür. Saz semailerinin zorunlu usulüdür. Ağır semai, mevlevi ayinleri, şarkı, ilahi formlarında kullanılmıştır.

Tespit edilen aksak semai usulünde kullanılan vezinler ise;

Mef'ûlü / Mefâ'îlü/ Mefâ'îlü/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec) örnek olarak; Hacı Fâik Bey'in tâhirbuselik ağır semaisi,

Mefâ'ilün/ Mefâ'ilün/ Mefâ'ilün/ Mefâ'ilün (Bahr-i Hezec) örnek olarak; Hacı Sadullah Ağa'nın arazbar ağır semaisi, Tanburi Ali Efendi'nin suzidil ağır semaisi,

Mef'ûlü/ Fâ'ilâtü/ Mefâilü/ Fâilün (Bahr-i Muzâri) örnek olarak; Hamparsum'un beyati ağır semaisi,

Mef'ûlü / Mefâ'ilün/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec) örnek olarak; Zekâî Dede'nin şehnazbuselik ağır semaisi,

Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Feilün (Bahr-i Remel) örnek olarak; Zekâî Dede'nin uşşak ağır semaisi,

Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün (Bahr-i Remel) örnek olarak; Şehzade Seyfettin'in evc ağır semaisi, İsmail Dede'nin tahirbuselik ağır semaisi

Yürük Semâi Usulü

Mevlevi ayini, yürük semai, saz semai, şarkı, peşrev, ilahi, nefes, kar formlarında kullanılmış olan yürük semai 6 zamanlı küçük bir usuldür.

Tespit edilen yürük semai usulünde kullanılan vezinler ise;

Mef'ûlü / Mefâ'ilü/ Mefâ'ilü/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec) örnek olarak; Hacı Fâik Bey'in tahirbuselik yürüksemaisi, III. Selim'in zavil yürüksemaisi

Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün (Bahr-i Remel) örnek olarak; Seyyid Nuh'un tahir yürüksemaisi,

Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Fe'ilâtün/ Feilün (Bahr-i Remel) örnek olarak; Hacı Sadullah Ağa'nın yürüksemaisi, İsmail Dede'nin evcbuselik yürüksemaisi,

Mütefâilün/ Feülün/ Mütefâilün/ Feülün (Bahr-ı Kâmil) örnek olarak; İsmail Dede'nin hicaz, hisarbuselik yürüksemaileri,

Mefâ'ilün/ Fe'ilâtün/ Mefâ'ilün/ Fe'ilün (Bahr-i Müctes) örnek olarak; İsmail Dede'nin hicazbuselik, hisar yürüksemaileri,

Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün (Bahr-i Remel) örnek olarak; Tanburi Ali Efendi'nin uşşak şarkısı,

Müfteilün/ Müfteilün/ Fâilün (Bahr-i Serî) örnek olarak; Hacı Arif Bey'in Hicazkar şarkısı,

Mefâ'ilün/ Mefâ'ilün/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec) örnek olarak; Tanburi Cemil Bey'in müstear şarkısı,

Mef'ûlü/ Mefâ'ilün/ mefâ'ilün/ fâ' (Ahrep) örnek olarak; İsmail Dede'nin irak yürüksemaisi,

Mef'ûlü/ Mefâ'ilün/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec) örnek olarak; İsmail Dede'nin pesendide yürüksemaisi,

Mef'ûlü / Fâ'ilâtü / Mefâ'ilü / Fâ'ilün (Bahr-i Muzâri) örnek olarak; İsmail Dede'nin rastıcedid yürüksemaisi

BULGULAR VE ANALİZ

1- Mevsim-i gül fasl-ı gülşen nev-bahâr eyyâmıdır (Ayan, 1981:192)

Makam: Nühüft Usul: Devrikebir Bestekâr: Ahenî Çelebi (TRT Repertuvar No:7671)

Nota: 1. Güftenin usule göre dağılımı

Fâ i lâ tün Fâ i lâ tün
Mev si mi gül fas lı bül bül
Cüy lar ol du re vân es

Fâ i lâ tün Fâ i lün
nev ti be har ey ya mi dir ca ni mey
ne si mi sub hi dem es

nev di be har ey ya sub mi dir hey ca nim
ne si mi sub hi dem hey câ nim

Vezin:

Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün (Bahr-i Remel)

Güfte:

Mevsim-i gül fasl-ı gülşen nev-bahâr eyyâmıdır

Devr-i sâgar nûs-ı mey seyr-i kenar eyyamıdır

Cûyler oldu revân esdi nesîm-i subh-dem

Durmasın ehl-i hevâ geşt ü güzâr eyyâmıdır

Analiz:

Esere “ah” lafzî terennümü ile giriş yapılmıştır. Bestenin zemin ve meyân bölümünde usul – güfte dağılımında farklılık vardır.

Bestenin meyân bölümünde usul – güfte dağılımında 1. tefilede med yapıldığı için diğer mısralara göre bir hece eksiktir. 2. tefilenin ilk hecesi, 3. tefilenin 1. ve 3. hecesi, 4. tefilenin tümünün dağılımı farklı yapılmıştır. Zemin ve meyân bölümünde 1 mısra 2 devrikebir usulü ile bestelenmiştir. Terennüm bölümleri 2 devrikebir usulüdür, 1. usul lafzî terennümden, 2. usul güftenin “Fâilâtün/ Fâilün” kısmından oluşmaktadır.

2- Mevsim-i gül fasl-ı gülşen nev-bahâr eyyâmıdır (Ayan, 1981:192)

Makam: Karcıgar Usul: Aksak Semâî Bestekâr: Hâşim Bey
TRT Repertuvar No:7672)

Nota: 2. Güftenin usule göre dağılımı

Vezin Fâ
Mevşer ol ilâ tün
Meyan Cüy ler ol simi gül vân
Ah es Fâi lâ
tîne bül sî
tün Fâ i lâ
bül nev ba har
mi subhu dem
tün Fâ i lün
ey yâmı dr

Vezin:

Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün (Bahr-i Remel)

Güfte:

Mevsim-i gül fasl-ı gülşen nev-bahâr eyyâmıdır

Devr-i sâgar nûs-ı mey seyr-i kenar eyyâmıdır

Cüyler oldu revân esdi nesîm-i subh-dem

Durmasın ehl-i hevâ geşt ü güzâr eyyâmıdır

Analiz:

Eser güfte ile başlamıştır. Bestenin zemin ve meyân bölümünde usul – güfte dağılımında farklılık vardır. Bu farklılık meyan bölüm

girişinin lafzî terennümle başlamasından kaynaklanmaktadır. Eserin zemini 1 mısra 4 aksak semâî usulü bestelenirken meyanda olan 4 aksak semâî usulünün ilkinin lafzî terennüme ayrılması meyan güftesinin 3 aksak semâî usulü ile yapılmasına sebep olmuş ve zemin – meyan arasında bir dengesizlik meydana gelmiştir. Bu yönüyle zemin ve meyan usul-aruz münasebeti yoktur.

3- Âşüfte-diliz dâm-ı nevâ meskenimizdir (Ayan, 1981:201)

Makam: Hicazaşîran Usul: Yürük Semâî Bestekâr: Zekâî Dede (TRT Repertuar No:802)

Nota: 3. Güftenin usule göre dağılımı

Vezin Mef û lü Me fâ î lü Me fâ
 Â şüf te di liz dâ mı ha va
 Â zâ de se riz ben di be lâ
 Meyan Cev rî bi ziz ol gev he ri yek tâ
 Kim sî ne i er bâ bı sa yek fâ

î lü Fe û lün
 mes ke ni miz dir
 me me ni miz dir
 mah ze ni miz bet dir

Vezin:

Mef'ûlü / Mefâ'îlü/ Mefâ'îlü/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec)

Güfte:

Âşüfte-diliz dâm-ı nevâ meskenimizdir

Âzâde-seriz bend-i belâ me'menimizdir

Cevrî biziz ol cevher-i yektâ-yı muhabbet

Kim sîne-i erbâb-ı safa mahzenimizdir

Analiz:

Eser güfte ile başlamıştır. Zemin ve meyan kısmı formun nakş olması nedeniyle melodi tekrarsız 2 mısradan oluşmaktadır. 1 mısra 6 yürük semâî usulü ile bestelenmiştir. Bestenin zemin ve meyan bölümünde usul – güfte dağılımında küçük bir farklılık vardır. Bu farklılık 3. tefilede görülmektedir.

4- Ol müjeler ki fitneye oldı sipâh-ı çâr-saf (Ayan, 1981:230)

Makam: Gerdâniye Usul: Yürük Semâî Bestekâr: Zekâî Dede
(TRT Repertuvar No:8490)

Nota: 4. Güfthenin usule göre dağılımı

Vezin Müf te i lün Me fâ i lün Müf te i lün
Ol mü je ler ki fit ne ye ol du si pa
Her bi ri bir ha den gi le bin di lü can
Meyan Cev ri i nük te per ve rin vas fi di há riş
Ol du dür ri ke lâ mi na gu şı fe riş

Vezin Müf te i lün Me fâ i lün Müf te i lün
Ol mü je ler ki fit ne ye ol du si pa can
Her bi ri bir ha den gi le bin di lü há riş
Meyan Cev ri i nük te per ve rin vas fi di há riş
Ol du dür ri ke lâ mi na gu şı fe riş

Me fâ i lün
hi ça re saf
i der te lef
ni ya ri le
te gan sa der

Vezin:

Müfteilün/ Mefâ'ilün/ Müfteilün/ Mefâ'ilün (Bahr-i Recez)

Güfte:

Ol müjeler ki fitneye oldu sipâh-ı çâr-saf
Her biri bir hadeng ile bin dil ü cân ider telef
Cevrî-i nükte- perverin vâsf-ı dehân-ı yâr ile
Oldu dür-i kelâmına gûs-i feristegân sadef

Analiz:

Eser güfte ile başlamıştır Bestenin zemin ve meyân bölümünde usul – güfte dağılımında farklılık yoktur. Zemin ve meyan kısmı formun nakş olması nedeniyle melodi tekrarsız 2 mısradan oluşmaktadır Zemin, meyân bölümünde 1 mısra yürük semâî usulü ile bestelenmiş devamında ikâî terennüm yapılmış, ardındaki mısra melodisi ile zemin ve meyan tamamlanmıştır. Terennüm kısmı da 9 yürük semâî usulü ile bestelenmiştir.

5- Ah etmez idük sabra dili râm edebilsek (Ayan, 1981:235)

Makam: Nişâburek Usul: Yürük Semâî Bestekâr: Salih Ağa
(TRT Repertuvar No:185)

Nota: 5. Güfthenin usule göre dağılımı

Vezin Mef û lü me fâ î lü me fâ î
Ah et mez i dik sab ra di li râm
Meyan Â yî ne mi zin zer re ce kal ma

î râm
î lü fe û lün
râm e de bil sek
ma maz dı gu bâ rı

Vezin:

Mef'ûlü / Mefâ'îlü/ Mefâ'îlü/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec)

Güfte:

Ah etmez idük sabra dili râm edebilsek
Sabr eyler idük fırkate ârâm edebilsek
Âyinemizin zerrece kalmazdı gubârı
Bir kerre mey-i aşka dili câm edebilsen

Analiz:

Eser güfte ile başlamıştır Bestenin zemin ve meyân bölümünde usul – güfte dağılımında farklılık yoktur. 1 mısra 6 yürük semâî usulü ile bestelenmiştir.

6- Gâhî ki ider turrası dâmânını çide (Ayan, 1981:266)

Makam: Uşşak Usul: Yürük Semâî Bestekâr: Kara İsmail Ağa
(TRT Repertuar No:4502)

Nota: 6. Güfthenin usule göre dağılımı

Vezin Mef û lü Me fâ
Gâ hî ki e der
Bin dil sa rı lır
Meyan Söy let ti dil gam ze si ra
Ol du i ki mes

î lü Me fâ î lü Fe û lün
tur ra sı dâ mâ nı nı çı de
her ha mı kül lâ bı a me de
zım i şî dil di ni
tâ ne se beb güf tû şî ni de

Vezein:

Mef'ûlü / Mefâ'îlü/ Mefâ'îlü/ Fe'ûlün (Bahr-i Hezec)

Güfte:

Gâhî ki ider turrası dâmânını çide

Bin dil sarılır her ham-ı kullâb-ı ümîde

Söyletti dili gamzesi râzım işitildi

Oldu iki mestâne sebep güft u şinîde

Analiz:

Eser güfte ile başlamıştır Bestenin zemin ve meyân bölümünde usul – güfte dağılımında farklılık vardır. Mısralar 6 yürük semâî usulü ile bestelenmiştir. Meyanda 2., 3., 4. tefilelerin usul dağılımları farklı yapılmıştır.

SONUÇ

Cevrî'nin 11 adet eserde 10 adet şiiri kullanılmıştır. 11 eserden 5 tanesinin günümüze ulaştığına dair bir kayıt bulunamamıştır. Bu 5 eser tetkik edilen 2 güfte mecmuasında bulunmuştur.

11 eserin 2 tanesi Zekâi Dede'ye, diğer eserler ise Hafız Post, Küçük İmam, Receb, Kadrî, Osep Ağa, Ahenî Çelebi, Salih Ağa, Kara İsmail Ağa'ya aittir.

Bestekârlar 6 bestede mef'ûlü / mefâ'îlü/ mefâ'îlü/ fe'ûlün (bahr-i hezec), 4 bestede fâilâtün/ fâilâtün/ fâilâtün/ fâilün (bahr-i remel), 1 bestede müfteilün/ mefâ'îlün/ müfteilün/ mefâ'îlün (bahr-i recez) vezinli şiirleri kullanmışlardır.

Notası bulunan eserlerden;

28 zamanlı devrikebir usulündeki bestede fâilâtün/ fâilâtün/ fâilâtün/ fâilün vezni kullanılmış, meyan bölümünde med yapıldığı için usul - aruz uyumu bozulmuştur,

10 zamanlı aksaksemâî usulündeki ağır semâîde fâilâtün/ fâilâtün/ fâilâtün/ fâilün vezni kullanılmış, meyan kısmında zemin kısmından farklı olarak 4 aksaksemâî usulünün ilkinin güfte yerine terennüme ayrılması usul - aruz uyumunun bozulmasına sebep olmuştur,

6 zamanlı yürüksemâî usulündeki ilk eserde mef'ûlü / mefâ'îlü/ mefâ'îlü/ fe'ûlün vezni kullanılmış meyan bölümünde 3. tefilenin yerleşimi farklı olduğu için usul - aruz uyumu bozulmuştur,

6 zamanlı yürüksemâî usulündeki ikinci eserde müfteilün/ mefâ'îlün/ müfteilün/ mefâ'îlün vezni kullanılmış, usul - aruz ilişkisinde uyumsuzluk

bulunmamaktadır,

6 zamanlı yürüksemâi usulündeki üçüncü eserde mef'ûlü / mefâ'îlü/ mefâ'îlü/ fe'ûlün vezni kullanılmış, usul - aruz ilişkisinde bozukluk görülmemiştir,

6 zamanlı yürüksemâi usulündeki dördüncü eserde mef'ûlü / mefâ'îlü/ mefâ'îlü/ fe'ûlün vezni kullanılmış, meyan bölümünde 2., 3., 4. tefilelerin usul dağılımları farklı yapıldığı için usul - aruz uyumu bozulmuştur.

Cevrî'nin şiirlerinden 5 beste, 1 ağır semâi, 5 yürük semâi formunda beste yapılmıştır.

Bestelerde en çok 6 adet semâi (yürük semâi, aksak semâi, sengin semâi, mertebesi belirtilmemiş semâi) usuller kullanılmış diğer usuller 1 adet sakîl, 1 adet devrikebir, 1 adet berefşan, 1 adet hafif, 1 adet devrirevandır.

Türk musikisi sözlü eserlerinde usul – aruz vezni münasebetinin ne derece önem olduğunun gösterilmesi amacıyla daha fazla eserin incelenmesi gerekmektedir. Böyle çalışmaların yeni beste yapmak isteyen bestekarlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altuner, N. (1989). *Safâî ve Tezkiresi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Ayan, H. (1981). *Cevrî, Hayâtı, Edebî Kişiliği, Eserleri Ve Divanının Tenkidli Metni*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları No:583.
- Aytaç Ergen, Nota Arşiv Programı Notam 1.0, İstanbul.
- Behar, C. (1992). *Zaman, Mekân, Müzik*, İstanbul: Afa Yayınları.
- Belviranlı, A. K. (1995). *Arûz ve Âhenk*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Çırak, E. H. (2007). *18 yy'da Yazıldığı Tahmin Edilen Bir Yazmadaki Güfteler* Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğrusöz, N. (1993). *Hafız Post Güfte Mecmuası (Türkçe güfteler)*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ergun, S.N. (1936). *Türk Şairleri*. İstanbul: Bozkurt Matbaası.
- Genç, İ. (2018). *Tezkire-i Şu'arâ-yı Mevleviyye*. Web adresi <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57762,tezkire-i-suara-yi-mevleviyyepdf.pdf?0>
Erişim Tarihi: 8.03.2020
- Gölpınarlı, A. (1931). *Melâmîlik ve Melâmîler*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Gültaş, S. (2003). *Türk Müsîkisinde Prozodi*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Hatipoğlu, A. (1996). *Türk Müsîkisinde Formlar*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- İbn Sînâ (2004). *eş-şifâ Müsîkî*. (çev: Ahmet Hakkı Turabi). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İlhan, A. B. (2006). *XIX. Yüzyıla Kadar Olan Mevlevî Âyinlerinde Usûl-Vezin İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrıkorur, C. (2003). *Osmanlı Dönemi Türk Müsîkîsi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- TRT (1995). *Türk Sanat Müziği Sözlü Eserler Repertuarı (Alfabetik)*. Ankara: TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Ungay, M. H. (1981). *Türk Müsîkisinde usûller ve Kudüm*. İstanbul: Türk Müsîkîsi Vakfı Yayınları.



Bölüm 9

ADİYAMAN İLİ TRT REPERTUVARINDA YER ALAN TÜRKÜLERİN KONU, YAPI VE MAKAMSAL ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN TASNİFİ

Selin OYAN¹, Emirhan GÜLER²

1 Doktor Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, selinoyan@adiyaman.edu.tr

2 Araştırma Görevlisi, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, eguler@adiyaman.edu.tr

Giriş

Adıyaman tarihi geçmişi uzun yıllara dayanan çeşitli medeniyetlerin beşiği olmuş en eski yerleşim yerlerinden biridir. Adıyaman Palanlı mağaralarında yapılan araştırmalarda kent tarihinin M.Ö. 40000 yıllarına kadar uzandığı saptanmıştır. Bölgede sırasıyla; Hititler, Mittaniler, Frigler, Asurlar, Kummuhlar, Persler ve Kommagene Krallıklarının M.S. 72 tarihine kadar hüküm sürdüğü belirlenmiştir (Adıyaman il yılı 1994: 19-20).

Zengin, melodik ve kültürel bir yapıya sahip olan Adıyaman, birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Adıyaman Orta çağ boyunca Bizans, Emevi, Abbasi, Anadolu Selçukluları, Dulkadiroğulları arasında el değiştirmiş ve Yavuz Sultan Selim'in İran seferi sırasında 1516 yılında Osmanlı topraklarına katılmıştır. Osmanlı topraklarına katılan Adıyaman başlangıçta merkezi Samsat'ta bulunan bir sancakla Maraş Beylerbeyi'ne bağlı iken, Tanzimat'tan sonra bir kaza olarak Malatya'ya bağlanmış ve 1 Aralık 1954 tarihinde 6418 sayılı kanunla müstakil il haline gelmiştir (Adıyaman il yılı 1994: 19-20).

Ülkemizde halk müziğine dair çalışmaların fiili olarak Cumhuriyet ile başladığı bilinmektedir. 1926 yılından itibaren başlanan derleme gezileri ile yurdun dört bir yanında türkü derleme çalışmaları yapılmıştır. “Cumhuriyet döneminde halk müziği üzerine olan çalışmalar Darülelhan ve sonrasında Türk Halk Bilim Derneği ile İstanbul Devlet Konservatuarı ve Ankara Devlet Konservatuarı ile halkevleri gibi bazı kurumlar tarafından yürütülmeye çalışılmıştır” (Balkılıç, 2009:154). Kısacası Cumhuriyetle başlayıp süregelen yıllarda devam eden derleme çalışmaları, birçok kurum tarafından yapılmıştır. Derleme çalışmaları için Türkiye'nin tüm bölgelerine derleme gezileri düzenlenmiş, birçok türkü kayıt altına alınmıştır. Derleme çalışmaları hususunda Güneydoğu Bölgesi'ne de birçok kez gelinip çeşitli türkü derleme çalışmaları yapılmıştır.

Güneydoğu bölgesine Cumhuriyetten 1952 yılına kadar birçok derleme gezisi yapılmıştır. Bölgedeki bütün illere yapılan derleme çalışmalarında Adıyaman ili o yıllarda Malatya iline bağlı olduğu için türkülerin büyük bir kısmı o yörede veya civar illere geçmiş olabileceği düşünülmektedir. Konu ile ilgili Doğan (2012) şu tespitlerde bulunmuştur: “1954 yılına kadar Malatya iline bağlı bir ilçe olan Adıyaman, bağlı olduğu Malatya adı ile anılmış, kendine ait birçok halk ezgisi de doğal olarak bu kültür merkezine miras olarak bırakılmıştır. 1954 yılında il olan Adıyaman, yapılan Türk halk müziği derleme çalışmalarından ve saha araştırmalarından yeterince nasiplenememiştir. Nitekim Adıyaman'a ait birçok anonim halk müziği eseri de Türk halk müziği repertuarına kazandırılmadan zaman içerisinde unutulmaya yüz tutmuş veya yakın yörelerin halk müziği külliyatına dahil edilmiştir” (s.30).

Adıyaman ili birçok kültüre ev sahipliği yapmıştır. Dolayısıyla bu Adıyaman halk müziğine de yansımaktadır. Yörenin ezgisel yapısı oldukça zengindir. Fakat gerek Malatya iline bağlı olmasından kaynaklı gerekse yapılan çalışmaların yetersizliğinden dolayı Adıyaman ili halk müziği ezgisel yapısı yörenin dışına çıkamamış, TRT Türk halk müziği repertuarında yeterince ezgisine rastlanılmamaktadır. Gerek Adıyaman ili içerisinde gerekse Türkiye'nin dört bir yanında birçok Adıyaman ili türkülerine rastlanılmasına rağmen türküleri gelecek nesillere aktarılmasına öncü olacak TRT Türk halk müziği repertuarına kazandırılmamış, ezgileri birkaç yazılı kaynak dışında gün yüzüne çıkmamıştır.

Konuyla ilgili kaynak taraması yapılmış ve TRT Türk Halk Müziği repertuarındaki türkülerin konu, yapıları bakımından analizi yapılmıştır. Güney Doğu Anadolu Bölgesi için önemli bir yere sahip olan Adıyaman İli türkülerinin söylenirken hangi konuları elde aldığı dinleyiciye duygu aktarımı konusunda fayda sağlayacaktır. Bu yüzden eserler, konu ve yapı bakımından incelenmiştir.

1. Türk Halk Müziğinde Makam Kavramı

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte başlayan yurt çapında yapılan derleme çalışmaları içerisinde, pek çok araştırmacı ve müzikolog, Türk halk ezgileri üzerinde çeşitli çalışmalar ve analizler yaparak, ezgileri zaman zaman makamsal sınıflamaya tabi tutmaya çalışmışlardır. Bu çalışmaların halk ezgilerimizi değerlendirmek ve sınıflandırmak adına önemli olduğu söylenebilir. Eldeki imkânlar çerçevesinde bu araştırma ve çalışmaların yapılmış olması, günümüzde yaşanan belirsizliğinde bir göstergesidir denebilir (Pelikoğlu, 2007:55).

Geleneksel Türk halk müziğimizdeki makam olgusunun varlığı, 19. yüzyılda ülkemizde başlayan çeşitli derleme çalışmaları ve araştırmalar çerçevesinde, müzikologlarımız ve araştırmacılarımız tarafından zaman zaman dile getirilmiş ve bu çalışmalar yazılı kaynaklarla günümüze kadar ulaşmıştır (Pelikoğlu, 2007:56).

Halk müziğinde ezgiler başlangıçta bir kurala bağlı olarak ve sanat kaygısı güdülerek yazılmadığından TRT Türk halk müziği repertuarı incelendiğinde bazı halk ezgilerinin makamın tüm özelliklerini kapsadığı, bazı ezgilerde ise makamın tüm özelliklerine rastlanılmadığı görülmektedir. Türk halk müziğinde bazı ezgiler de makamın bütün seslerini kullanmayıp bazı sesleri içinde seyredeler. (Sözgelimi; Suda Balık Yan Gider, Uşşak; Havada Bulut Yok Bu Ne Dumandır, Hüseyini vb), Türk halk müziğinde bazı ezgiler ise, makam dizisinin seslerini kullanmakla birlikte makamın geleneksel kurallarına uymayıp birinci derece yerine dizinin başka bir derecesinde asma kararla bitiş yaparlar. (Sözgelimi; Buraya Bulutlar

Oynar Oynaşır türküsü karcıgar dizisinin seslerinde seyrettiği halde dizinin dördüncü derecesinde asma kararıyla bittiğinden karcıgar etkisi yapmamaktadır). Bazı halk ezgileri kısa geçkilerle birden çok makam dizisinde seyredeler (Sözgelimi; Menevşesi Tutam Tutam adlı Bursa türküsü hüseyini-karcıgar dizilerinde seyretmektedir (Yener, 2001:69).

Bu bilgilerden hareketle çalışmada, Adıyaman iline ait ezgiler Türk halk müziği makam olgusu göz önüne alınarak tasnif edilmiş olup, makamın tüm özelliklerini yansıtmadığından dolayı makam dizisi kavramı kullanılmıştır.

2. Türk Halk Müziğinde Usûl Kavramı

Kuvvetli ve zayıf zamanlı vuruşların, düzenli ve zaman içinde periyodik olarak uygulanmasına usûl denir (Hoşsu, 1997:102). Türk halk müziğinde usûller üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; ana usûller ve üçerli şekilleri, birleşik usûller ve karma usûllerdir.

- Ana usuller: İki vuruşlular (2/2, 2/4, 2/8), üçerli şekli (2+2=6/8). Üç vuruşlular (3/4, 3/8), üçerli şekli (3+3+3=9/8). Dört vuruşlular (4/4), üçerli şekli (4+4=12/8) şekilleri halinde ifade edilmektedir (Büyükyıldız, 2009:157). TRT Türk halk müziği repertuarındaki Adıyaman türküleri incelendiğinde birçok türkünün ana usûller grubuna gördüğü görülmektedir.

- Birleşik usuller: Beş vuruşlular (5/4, 5/8) şeklinde olup A (3+2) ve B (2+3). Altı vuruşlular (6/4) olup (4+2) ve (3+3). Yedi vuruşlular (7/4, 7/8); A (3+2+2), B (2+3+2), C (2+2+3). Sekiz vuruşlular (8/8); A (2+3+3), B (3+2+3), C (3+3+2). Dokuz vuruşlular (9/4, 9/8, 9/16); A (3+2+2+2), B (2+3+2+2), C (2+2+3+2), D (2+2+2+3) şekilleri halindedir (Büyükyıldız, 2009:157).

- Karma usuller: On vuruşlular (10/4, 10/8, 10/16); A (3+2-2+3), B (2+3-3+2), C (3+2-3+2), D (2+2-3+3), E (2+3-2+3), F (3+3-2+2) şeklinde, on bir vuruşlular (7+4), (5+6) A (3+2+2+2+2), B (2+2+2+2+3), C (3+2+3+3), D (2+2+3+2+2) şeklinde, on iki vuruşlular A (2+3+2+3+2), B (3+2+2+2+3) şeklinde, on beş vuruşlular (15/4, 15/8); A (7+8) iki birleşik usûl, B (7+8) bir birleşik, iki ana usûl, C (8+7) iki birleşik usûl şeklindedir (Büyükyıldız, 2009: 159).

3. Adıyaman'da Müzik

Adıyaman ili gerek coğrafi bakımdan gerekse birçok tarihi medeniyete ev sahipliği yapması bakımından zengin ve temeli çok eskilere dayanan bir müzik birikimine sahiptir. Adıyaman da müzik, tarih içinde gelişimini sürdürerek günümüze kadar zenginleşerek gelmiştir. Anonim türkülerin yanında uzun havalar, oyun havaları ve beste türkülerle de yöre müziğinin önemini her geçen gün daha da hissettirmektedir.

Adıyaman yöresinde müzik ayrı bir yer kaplamaktadır. Tüccarından esnafına, köylüsünden şehirlisine, öğretmeninden öğrencisine kadar her kesim içinde müzik önemli bir yer tutmaktadır. Her birinin dilinden türkü eksik olmaz. Bu nedenle halkın sevgi ve ilgisi sonucu, il ve ilçelerden pek çok sayıda ses ve saz sanatçısı, ozan ve bestekar çıkmıştır. Adıyaman, imkanların diğer büyük illere nazaran daha az olmasına rağmen, yıllar öncesinde kayıt stüdyoları kurulmuş ve onlarca set çıkarılmıştır. Dolayısıyla Adıyaman'daki müziğin, potansiyelinin ortaya konulması açısından önemli bir gösterge olduğu düşünülmektedir (Turhan ve Akbıyık, 2012: 18).

3.1. Adıyaman Halk Müziği

Halk müziği, halkın estetik eğilimini yansıtan, bir yandan halkın yarattığı, öte yandan sevdiği ve benimsediği, çoğunlukla dinlediği müzik olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, halk müziği büyük bir içtenlikle söylenmesine karşın gereksiz her trülü duygusallıktan ve süslemelerden arınmış bir müziktir (Özbek, 2014:87).

Yörede kullanılan sazlar; Cümbüş, tambur, keman, kaval, bağlama, çeşitli ritim sazları ve halay yöresinin karakteristik çalgıları olan davul-zurna, Adıyaman halk müziğinde önemli yer tutmaktadır. Adıyaman yöresine ait türkülerde işlenen konuların çeşitliliği, yöre insanının duyuş ve düşünüşüne paralel olarak gelişmiş ve günümüze kadar gelmiştir. Adıyaman ilinin sosyo-ekonomik konumu, iklimi, toprağa bağlı yaşam şartları bütünüyle müziğini etkilemiş ve çevre yöreler de bu durumdan fazlasıyla etkilenmiştir (Atılğan, 1997: 452).

4. Konuları Bakımından Adıyaman Türküleri¹

Müzikte yalnızca müzikal özellikler açısından yapılan tür sınıflandırmaları denildiğinde akla, farklı iç dinamiklere sahip olan eserlerin, kendine özgü karakteristik hareketle adlandırılması gelmektedir. Bu bağlamda, adlandırılmaların oluşmasını sağlayan unsurlar genel olarak müzik eserlerindeki armonik yapıları, ezgisel özellikleri, kullanılan çalgıları ve ritmik yapıları gibi, her bir müzik türünde farklı şekillerde ortaya çıkan unsurları işaret etmektedir (Haşhaş, 2020: 9).

Türküler konularına (içeriklerine) veya edebi özelliklerine göre birçok farklı sınıflandırmaya tabi tutulmuşlardır. Güneydoğu Anadolu bölgesini genel anlamda ele alacak olursak, lirik, pastoral, didaktik, tören ve meslek (esnaf) türkülerinin çoğunlukta olduğunu görebiliriz. Adıyaman türkülerinde bu konular daha ağırlıktadır. Bu nedenle Adıyaman Halk ezgileri, Fırat nehrini, folkloru, günlük yaşamı, gurbeti, ayrılık hasretini,

¹ Konuları bakımından incelenen Adıyaman türküleri "HAŞHAŞ, S. (2020). Türk Halk Müziğinde Enstrümantal (Sözsüz) Türler, İstanbul: Efe Akademi Yayınevi" kitabından uyarlanarak incelenmiştir.

beklentileri, kına merasimleri gibi işlenen konuları yansıtmaktadır (Doğan, 2012: 28).

Türküler söz içerikleri, konuları ve yapılarına göre sınıflandırılmıştır. Konuları bakımından türküler; lirik, satirik, olay, tören ve mevsim, iş- meslek, pastoral, didaktik ve oyun türküleri olarak ayrılmaktadır. Yapıları bakımından türküler; bentleri mâni dörtlüklerinden meydana gelen, bentleri iki mısralı, bentleri üç mısralı, bentleri dört mısralı, bağlantıları her mısradan sonra tekrar eden, bağlantısı başta olan ve her bentten sonra değişik kalıpta iki ayrı bağlantısı olan türküler olarak ayrılmışlardır (Özbek, 1975: 69-86).

4.1. Lirik Türküler

- Altın Yüzüğüm Kırıldı

Teması aşk olan bu türkü sözlerinden anlaşıldığı kadarıyla çok derin anlamlar ifade edilmediği gözlemlenmiştir. Eser, bu sebepten dolayı aşkı dile getiren bir türkü olarak nitelendirilebilir.

- Kaleden Kaleye Şahin Uçurdum

Teması aşk olan bu türkü, bir Türkmen güzelini seven adamı ve ona sevgisini ifade etmek için sarf edilen çabayı anlatmaktadır. Geleneksel bir yapıya sahip olan türkü, “Yâre şeker ezdim şerbet içirdim” cümlesi ile bu iddia ile ilgili de ipucu vermektedir. Çünkü şimdiki zamanda “şeker ezmek” gibi bir tabir kullanılmamaktadır. Bu yüzden de eserin geleneksel yapıya bağlı ve sözlerin duygu aktarımındaki derinliği dikkat çekmektedir.

- Eyvanına Vardım Eyvanı Çamur

Teması aşk olan bu türkü, sevdasına kavuşamayan bir gencin yakarışını temsil etmektedir. Ayrılık ve hasret de sevdaya dahil olarak nitelendirildiğinden, türküde yaşanan duyguların aktarımı biraz daha derin hissedilmektedir.

- Durnalar Dizi Dizi

Teması aşk olan bu türküde, gurbette bir erkeğin memleketindeki sevdiğinden haber alamayışı ve ona olan özlemi anlatılmaktadır. Ayrıca Halk müziğimizde turna kuşunun isminin geçtiği çok eser vardır. Burada bir incelik olduğu aşıkardır. Aşık sevdiğine haber göndermesi için genellikle turna kuşunu seçer. Çünkü turna kuşları ortalama 100 yıl yaşarlar ve eşleri öldüğünde bir daha hiçbir cinsiyle çiftleşmezler. Sadakati temsil ettikleri için aşıklar sevgililerine, kendilerinden gidecek bir selamı veya haberi turna kuşu ile gönderirler (Yöre Halkı). Bu türküde de bu mecaz çok güzel işlenerek, gurbetteki aşığın sevdiğine bu şekilde haber gönderdiği görülmektedir.

- Bir Mektup Yazdırdım Urfalı Kızına

Teması aşk olan bu türküde konu bir ayrılık temasıdır. Konu olan kişinin sevdiği tarafından sevgisine karşılık görememesi ve buna bağlı olarak sevdiği ile bir araya gelemeyişinden ötürü hasret kaldığını anlatan bir türküdür.

4.2. Didaktik Türküler

- Fırsat Elde İken Bir Amel Kazan

Teması din ve ahiret temelli olan bu türküde insana, ölüm daha gelmeden öteki dünya için bir şeyler yapılması gerektiğini nasihat etmektedir. Tören ve Mevsim Türküleri

- Havalar Ayaz Gelin Hanım I-II

Teması aşk olan bu türküde aşktan gelen mutluluk ağır basmaktadır. Kına havası olarak da geçen bu türkü, bir evliliğin düğün aşamasını geleneksel bir dille anlatarak eski düğün adetlerinden bahsetmektedir.

- Ay Doğar Aşar Gider

Teması aşk olan bu türkü kına havası olarak da geçmektedir. Diğer türkülerin aksine kavuşulmuş bir sevdanın mutluluğunu işleyen hareketli bir türküdür.

- Gel Gülüm Gel Canım

Teması aşk olan bu türkü yine ulaşılmış bir mutluluğu temsil eden hareketli bir türküdür.

- Damın Ardı Tandıram

Teması aşk olan bu türkü, tamamlanmış bir aşkı temsil eden hareketli bir türküdür.

- Yağmur Yağar Yer Yaş Olur

Teması aşk olan bu türkü kına havası olarak da bilinmektedir. Gelinin anne evinden çıkışı üzücü olarak anlatılmıştır. Mutluluk ve özlemi bir arada yaşıtan bir türkü olarak nitelendirilebilir.

- İki Kız Gider Düğüne

Teması aşk olan bu türkü, bir oyun havasıdır. her ne kadar türkünün kendisi oyun havası olsa da sözler incelendiğinde, kişinin annesi tarafından sevdiğine verilmeyişi sözlerden açıkça anlaşılmaktadır.

- Gölbaşına Vardım Gölleri Çoktur

Teması aşk olan hareketli bir türküdür.

- Karşıda Kara Erik

Teması aşk olan bu türkü, erkeğin bir kıza olan sevdasını işlemektedir. Bu bağlamda kavuşulmamış, platonik bir sevdayı anlatmaktadır.

4.3. Pastoral Türküler

- Dere Boyu Saz Olur

Teması aşk olan bu türkü diğer türkülerden farklı mecazi bir aşkı (ruhani) veya tabiat aşkını işlemiştir. Eser, güzel olanı benzetmelerle betimleyip yine sevgiyi aşka bağlamaktadır.

5. Yapıları Bakımından Adıyaman Türküleri²

- Altın Yüzüğüm Kırıldı

Bentleri dört, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna girmektedir.

- Kaleden Kaleye Şahin Uçurdum

Bentleri üç, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna girmektedir.

- Eyvanına Vardım Eyvanı Çamur

Bentleri dört, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **Durnalar Dizi Dizi**

Bentleri ve bağlantıları dört mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **Bir Mektup Yazdırdım Urfalı Kızına**

Bentleri üç, bağlantıları bir mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **Fırsat Elde İken Bir Amel Kazan**

Her bentten sonra değişik kalıpta iki ayrı bağlantısı olan türküler.

- **Havalar Ayaz Gelin Hanım I-II**

Bentleri üç, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **Ay Doğar Aşar Gider**

Bentleri beş, bağlantıları üç mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **Gel Gülüm Gel Canım**

Bentleri dört, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **Damın Ardı Tandıram**

Bentleri dört, bağlantıları dört mısralı türküler grubuna girmektedir.

² Yapıları bakımından incelenen Adıyaman türküleri "HAŞHAŞ, S. (2020). Türk Halk Müziğinde Enstrümental (Sözsüz) Türler, İstanbul: Efe Akademi Yayınevi" kitabından uyarlanarak incelenmiştir.

- **Yağmur Yağar Yer Yaş Olur**

Bentleri üç, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **İki Kız Gider Düğüne**

Bentleri dört, bağlantısı olmayan türküler grubuna girmektedir.

- **Gölbaşına Vardım Gülleri Çoğtur**

Bentleri iki, bağlantıları üç mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **Karşıda Kara Erik**

Bentleri dört, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna girmektedir.

- **Dere Boyu Saz Olur**

Bentleri dört, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna girmektedir.

6. Adıyaman Türkülerinin Ezgi ve Usûl Yapısı

- **Altın Yüzüğüm Kırıldı**

Dizisi	Uşşak
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Sib2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	Çıkıcı-İnici
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	5 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Mi
Usûl	2/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Altın Yüzüğüm Kırıldı

Repertuvar No:2480

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: -----

Derleyen: TRT Müzik Daire Başkanlığı THM ve Oy. Müdürlüğü

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Düğah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin çıkıcı-inici özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Uşşak makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser, düğah ve hüseyinî perdeleri arasında (5 ses içerisinde) seyretmektedir. Hüseyinî ve Uşşak makam dizileri ile eşleştirilebilecek bir ses dizisine sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyinî perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl türü: 2/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Kaleden Kaleye Şahin Uçurdum

Dizisi	Uşşak
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Fa#
Seyir Karakteri	Çıkıcı-İnici
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	7 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Sol
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Kaleden Kaleye Şahin Uçurdum

Repertuvar No: 691

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Abdul Kadir

Derleyen: Muzaffer SARISÖZEN

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Düğah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin çıkıcı-inici özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Uşşak makamı dizisiyle benzerlik

gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser düğah ve gerdaniye perdeleri arasında (7 ses içerisinde) seyretmektedir. Hüseyini ve Uşşak makam dizileri ile eşleştirilebilecek bir ses dizisine sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır. Ayrıca, türkü içerisinde Fa# değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyini perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Eyvanına Vardım Eyvanı Çamur

Dizisi	Hicaz
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b
Ses Değiştirici İşaretler	Do#
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	7 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Sol
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Eyvanına Vardım Eyvanı Çamur

Repertuvar No: 3269

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Aziz ÇELİK

Derleyen: Mehmet SESKE

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Düğah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Hicaz makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser düğah ve gerdaniye perdeleri arasında (7 ses içerisinde) seyretmektedir. Hicaz makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b değiştirici işareti kullanılmıştır. Ayrıca, türkü içerisinde Do# değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyini perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Durnalar Dizi Dizi

Dizisi	Uşşak
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	4 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Re
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Durnalar Dizi Dizi

Repertuar No: 3406

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Mustafa ERCAN

Derleyen: Bilal ERCAN

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Düğah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Uşşak makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser düğah ve neva perdeleri arasında (4 ses içerisinde)

seyretmektedir. Uşşak makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır. Türkü içerisinde başka değiştirici işaret almamıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyini perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Bir Mektup Yazdırdım

Dizisi	Hüseyini
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Mi
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	7 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Sol
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Bir Mektup Yazdırdım

Repertuvar No: 2272

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Ragıp BİNZAT

Derleyen: -----

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Düğah)

Güçlüsü: Mi (Hüseyini)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Hüseyini makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser düğah ve gerdaniye perdeleri arasında (7 ses içerisinde) seyretmektedir. Hüseyini makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyni perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Fırsat Elde İken Bir Amel Kazan

Dizisi	Hüseyni
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Mi
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Fa#3
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	9 ses
Pes Sesi	Fa#3
Tiz Sesi	Sol
Usûl	2/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Fırsat Elde İken Bir Amel Kazan

Repertuvar No: 2191

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: RIZA BOZKURT

Derleyen: TRT ANKARA RAD. THM. MD.

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La

Güçlüsü: Mi (Hüseyni)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Hüseyni makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Fa#3 ve Sol perdeleri arasında (9 ses içerisinde) seyretmektedir. Hüseyni makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyini perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl türü: 2/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Havalar Ayaz Gelin Hanım

Dizisi	Hüseyini
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Mi
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	7 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Sol
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Havalar Ayaz Gelin Hanım

Repertuvar No: 2630

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Mahmut ÇETİNKAYA

Derleyen: Mehmet SESKE

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La

Güçlüsü: Mi (Hüseyini)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Hüseyini makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Düğah ve Gerdaniye perdeleri arasında (9 ses içerisinde) seyretmektedir. Hüseyini makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyini perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Ay Doğar Aşar Gider

Dizisi	Uşşak
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	7 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Sol
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Ay Doğar Aşar Gider

Repertuvar No: 2859

Yöresi: Adıyaman/Gölbaşı

Kimden Alındığı: Mehmet SESKE

Derleyen: Mehmet SESKE

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Düğah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Uşşak makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Düğah ve Gerdaniye perdeleri arasında (7 ses içerisinde) seyretmektedir. Uşşak makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır. Türkü içerisinde başka değiştirici işaret almamıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyni perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Gel Gülüm Gel Canım

Dizisi	Uşşak
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	5 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Mi
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Gel Gülüm Gel Canım

Repertuvar No: 2894

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Doğan YILMAZTÜRK

Derleyen: İlhan ERTEN

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Dügah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Uşşak makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Dügah ve Hüseyni perdeleri arasında (5 ses içerisinde) seyretmektedir. Uşşak makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır. Türkü içerisinde başka değiştirici işaret almamıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyni perdesi üzerine ve dügah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Damın Ardı Tandıram

Dizisi	Hüseyni
Karar Sesi	Re
Güçlüsü	Mi
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	4 ses
Pes Sesi	Si b2
Tiz Sesi	Sol
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Damın Ardı Tandıram

Repertuvar No: 2918

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Bilal ERCAN

Derleyen: Işık Başel

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La

Güçlüsü: Mi (Hüseyni)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Hüseyni makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Sib2 ve Sol perdeleri arasında (6 ses içerisinde) seyretmektedir. Hüseyni makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyni perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Yağmur Yağar Yer Yaş Olur

Dizisi	Hüseyni
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Mi
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Fa#3
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	7 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Sol
Usûl	4/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Yağmur Yağar Yer Yaş Olur

Repertuvar No: 3023

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Aziz ÇELİK

Derleyen: Mehmet SESKE

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La

Güçlüsü: Mi (Hüseyni)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Hüseyni makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Dügah ve Gerdaniye perdeleri arasında (9 ses içerisinde) seyretmektedir. Hüseyni makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyni perdesi üzerine ve düğah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl Türü: 4/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- İki Kız Gider Dügüne

Dizisi	Uşşak
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	4 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Re
Usûl	12/8

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: İki Kız Gider Dügüne

Repertuvar No: 2945

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Bilal ERCAN

Derleyen: Işık Başel

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Dügah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Uşşak makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Dügah ve Neva perdeleri arasında (4 ses içerisinde) seyretmektedir. Uşşak makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır. Türkü içerisinde başka değiştirici işaret almamıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyini perdesi üzerine ve dügah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl türü: 12/8'lik usûl GTHM nazariyatına göre; Karma Usûller olarak gösterilmektedir.

- Gölbaşına Vardım Gülleri Çoktur

Dizisi	Uşşak
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Fa#
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	7 ses
Pes Sesi	Fa#
Tiz Sesi	Mi
Usûl	2/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Gölbaşına Vardım Gülleri Çoktur

Repertuvar No: 3485

Yöresi: Adıyaman/Gölbaşı

Kimden Alındığı: Ragıp BİNZAT

Derleyen: TRT Müzik Daire Başkanlığı THM Müdürlüğü

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Dügah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Uşşak makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Fa # ve Mi perdeleri arasında (4 ses içerisinde) seyretmektedir. Uşşak makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır. Türkü içerisinde başka değiştirici işaret almamıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyini perdesi üzerine ve dügah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl türü: 2/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Karşıda Kara Erik

Dizisi	Hüseyini
Karar Sesi	Si
Güçlüsü	Mi
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2 –Fa#3
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	İnici-Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	8 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	La
Usûl	2/4

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Karşıda Kara Erik

Repertuvar No: 852

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Hasan Hüseyin ORHAN

Derleyen: Muzaffer SARISÖZEN

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La

Güçlüsü: Mi (Hüseyini)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Hüseyini makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Dügah ve Muhayyer perdeleri arasında (8 ses içerisinde) seyretmektedir. Hüseyini makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyini perdesi üzerine ve dügah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl türü: 2/4'lük usûl GTHM nazariyatına göre; Ana usûller olarak gösterilmektedir.

- Dere Boyu Saz Olur

Dizisi	Uşşak
Karar Sesi	La
Güçlüsü	Re
Yedeni	Yok
Donanımı	Si b2
Ses Değiştirici İşaretler	Yok
Seyir Karakteri	Çıkıcı
Genişlemesi	Yok
Ses Aralığı	4 ses
Pes Sesi	La
Tiz Sesi	Re
Usûl	12/8

Türkünün Kimlik Bilgileri

Adı: Dere Boyu Saz Olur

Repertuvar No: 2858

Yöresi: Adıyaman

Kimden Alındığı: Mehmet SESKE

Derleyen: Mehmet SESKE

Türkünün Ezgisel Analizi

Karar Sesi: La (Dügah)

Güçlüsü: Re (Neva)

Seyri: Türkünün seyrinin inici-çıkıcı özellikte olduğu ve türkünün geleneksel Türk sanat müziği kuramında Uşşak makamı dizisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dizisi: Eser Dügah ve Neva perdeleri arasında (4 ses içerisinde) seyretmektedir. Uşşak makam dizisi ile eşleştirilebilecek bir ses sahasına sahiptir.

Donanımı: Donanımda si b2 değiştirici işareti kullanılmıştır. Türkü içerisinde başka değiştirici işaret almamıştır.

Yeden: Yeden kullanılmamıştır.

Genişlemesi: Türkü hüseyni perdesi üzerine ve dügah perdesi altına genişlememektedir.

Usûl türü: 12/8'lik usûl GTHM nazariyatına göre; Karma Usüller olarak gösterilmektedir.

SONUÇ

“Adıyaman İli Trt Repertuarında Yer Alan Türkülerinin Konuları Ve Yapıları Bakımından Tasnifi” adlı çalışmada, TRT repertuarında bulunan Adıyaman iline ait on beş eser saptanmıştır. Bu eserler konu, yapısal özellikleri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar özetlenerek sunulduğunda;

Konusu bakımından incelenen eserler lirik, pastoral, tören ve mevsim, didaktik olarak ayrılmıştır. Lirik türküler grubunda beş adet (Altın yüzüğüm Kırıldı, Kaleden Kaleye Şahin Uçurdum, Durnalar Dizi Dizi, Eyvanına Vardım Eyvanı Çamur, Bir Mektup Yazdırdım Urfalı Kızına), pastoral türküler grubunda bir adet (Dere Boyu Saz Olur), tören ve mevsim türküler grubunda sekiz adet (İki Kız Gider Düğüne, Gölbaşına Vardım Gülleri Çoktur, Havalay Ayaz Gelin Hanım, Ay Doğar Aşar Gider, Gel Gülüm Gel Canım, Damın Ardı Tandıram, Karşıda Kara Erik, Yağmur Yağar Yer Yaş Olur) ve didaktik türküler grubunda ise bir adet (Fırsat Elde İken Bir Amel Kazan) esere rastlanmıştır. Saptanan bu eserler, detaylı olarak incelenip yorumlanmıştır.

Yapısı bakımından incelenen eserlerde, bentleri dört, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna Altın Yüzüğüm Kırıldı, Eyvanına Vardım Eyvanı Çamur, Gel Gülüm Gel Canım, Karşıda Kara Erik ve Dere Boyu Saz Olur eserleri girmektedir. Bentleri üç, bağlantıları iki mısralı türküler grubuna, Kaleden Kaleye Şahin Uçurdum, Havalay ayaz Gelin Hanım ve Yağmur Yağar Yer Yaş Olur eserleri girmektedir. Bentleri ve bağlantıları dört mısralı türküler grubuna, Durnalar Dizi Dizi ve Damın Ardı Tandıram eserleri girmektedir. Bentleri üç, bağlantıları bir mısralı türküler grubuna, Bir Mektup Yazdırdım eseri girmektedir. Her bentten sonra değişik kalıpta iki ayrı bağlantısı olan türküler grubuna Fırsat Elde İken Bir Amel Kazan eseri girmektedir. Bentleri beş, bağlantıları üç mısralı türküler grubuna Ay Doğar Aşar Gider eseri girmektedir. Bentleri dört, bağlantısı olmayan türküler grubuna, İki Kız Gider Düğüne eseri girmektedir. Bentleri iki, bağlantıları üç mısralı türküler grubuna ise, Gölbaşına Vardım Gülleri Çoktur eseri girmektedir.

Eserlerin makamsal özellikleri incelendiğinde, Altın Yüzüğüm Kırıldı, Durnalar Dizi Dizi, İki Kız Gider Düğüne, Gölbaşına Vardım Gülleri Çoktur, Kaleden Kaleye Şahin Uçurdum, Dere Boyu Saz Olur, Ay Doğar Aşar Gider ve Gel Gülüm Gel Canım adlı türkülerin Uşşak makam dizisiyle benzerlik gösterdiği; Eyvanına Vardım Eyvanı Çamur adlı türkünün Hicaz makam dizisiyle benzerlik gösterdiği; Bir Mektup Yazdırdım Urfa’lı Kızına, Fırsat Elde İken Bir Amel Kazan, Damın Ardı Tandıram, Yağmur Yağar Yer Yaş Olur, Havalay Ayaz Gelin Hanım ve Karşıda Kara Erik adlı türkülerin ise Hüseyini makam dizisiyle benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Ayrıca TRT Halk Müziği repertuarı incelendiğinde, Altın Yüzüğüm Kırıldı türküsünün notası her ne kadar buselik makam dizisinde olsa da yöre halkı, mali sanatçılar ve TRT sanatçıları tarafından eserin Uşşak makamında seslendirildiği görülmektedir. Bu nedenle eserin makamsal analizi yapılırken, Uşşak makam dizisinde gösterilmiştir.

Eserlerin usûlleri incelendiğinde ise, 9 türkünün (Kaleden Kaleye Şahin Uçurdum, Durnalar Dizi Dizi, Bir Mektup Yazdırdım Urfa'lı Kızına, Havalar Ayaz Gelin Hanım, Ay Doğar Aşar Gider, Gel Gülüm Gel Canım, Damın Ardı Tandıram, Yağmur Yağar Yer Yaş Olur) 4/4'lük usûl kalıbında olduğu, 4 türkünün (Altın Yüzüğüm Kırıldı , Fırsat Elde İken Bir Amel Kazan, Gölbaşına Vardım Gülleri Çoktur, Karşıda Kara Erik) 2/4'lük usûl kalıbında olduğu ve kalan son iki türkünün ise (İki Kız Gider Düğüne, Dere Boyu Saz Olur) 12/8'lik usûl kalıbında olduğu görülmektedir.

Çalışma bu bulgular ışığında, ilk hedefi Adıyaman ilinin müzikal özelliklerini saptama olmuştur. Aynı zamanda türküler konuları bakımından her zaman yaşanmışlıkları anlatmaktadır. Bu yüzden Güney Doğu Anadolu Bölgesi için önemli bir yere sahip olan Adıyaman ili türkülerini söylenirken hangi konuları elde aldığı dinleyiciye duygu aktarımı konusunda fayda sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışma, diğer yapılmış örnek çalışmalardan bu yönüyle fark arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman Valiliği. (1994). 1994 İl Yıllığı. Adıyaman.
- Atılğan, H. (1997). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgemizdeki Türkülerimizin Müzik Yapısı*. V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- Balkılıç, Ö. (2009). *Cumhuriyet, Halk ve Müzik*. Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Büyükyıldız, H. Z. (2009). *Türk Halk Müziği- Ulusal Türk Müziği*, İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Doğan, S. (2012). “*Adıyaman Halk Müziğine Dair*”, (Ed. Salih Turhan, Abuzer Akbıyık), Adıyaman Türküleri ve Oyun Havaları. Ankara: Cem Web Ofset.
- Haşhaş, S. (2020). *Türk Halk Müziğinde Enstrümantal (Sözsüz) Türler*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Özbek, M. (1975). *Folklor ve Türkülerimiz*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Özbek, M. (2014). *Türk Halk Müziği El Kitabı I Terim Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Pelikoğlu, M. C. (2012). *Geleneksel Türk Halk Müziği Eserlerinin Makamsal Açısından Adlandırılması*. Erzurum: Mega Ofset Matbaacılık.
- Pelikoğlu, M.C. (2007). *Mesleki Müzik Eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği Dizilerinin İsimlendirilmesinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turhan, S., Akbıyık, A. (2012). *Adıyaman Türküleri ve Oyun Havaları*. Ankara: Cem Web Ofset.
- Yener, S, (2001), *Türk Halk Müziğinde Diziler ve İsimlendirilmesi*, Müzikte 2000 Sempozyumu, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, ANKARA.



Bölüm 10

ARMONİDE AKORA YABANCI SESLERİN KULLANIMININ J. S. BACH'IN KORALLERİ VE ÖRNEK BİR UYGULAMA ÜZERİNDE İNCELENMESİ

Yaşar ÖZELMA³

³ Doktor Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üni., Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü,
yasoze@yahoo.com

GİRİŞ

“Akorun temel, 3’lü, 5’li (7’li ve 9’lu) seslerine gerçek sesleri; bu akorun tınlayışı sırasında duyulan diğer seslere de akora yabancı sesler denir” (Özdemir, 2001: 46). Akora yabancı sesler; işleyici ses, geçici ses, gecikme, erken duyurma, abanti, kaçak ses ve pedal olmak üzere açılım göstermektedir. Bu sesler hem yatay, hem de dikey çok seslendirme yaklaşımlarında kullanılmaktadır; fakat gösterilen ezgisel hareketin benzer olmasına karşın bulgular kısmında değinildiği üzere farklı kaynaklarda farklı isimler alabilmektedirler. ‘Mordan, grupetto, tril gibi süsleme işaretleri birer işleyici sestir’ (Cangal, 1999: 124). Akora yabancı sesler; (armoni dışı sesler) eserdeki tekdüzeliği kırmak, ezgiye akıcılık kazandırmak, eseri süslemek, sürpriz hareketlerle dinleyicinin ilgisini canlı tutmak, ifade edilen duygu ya da düşünceyi pekiştirerek güçlendirmek, yeni kompozisyonel açılımlar elde etmek ve çeşitli renk tonları yaratarak bestecinin elindeki renk paletini zenginleştirmek gibi amaçlarla kullanılmaktadır. İşlevleri ise müzik tarihi içerisinde müzikte dönemler bakımından geleneksel yapılarla dönüşmüştür.

Barok dönemin ünlü bestecisi, ‘Johann Sebastian Bach 21 Mart 1685’te Eisenbach’ta doğup, 1750 yılında Leipzig’de ölmüştür’ (Breitenfeld T., Solter, Breitenfeld D., Zavoreo ve Demarin, 2006: 41). Kendisi pek çok müzik biçiminde başarılı ürünler vermiş olmakla birlikte, ardında bıraktığı yüzlerce koral armonizasyonu homojeniteleri nedeniyle günümüzde besteciler ve kompozisyon öğrencileri tarafından çok seslendirmenin çeşitli konularını incelemek bakımından örnek ve yeni eserler üretmede ilham teşkil etmektedir.

Koral teriminin kaynağı Yunanca’da *choros* sözcüğüdür. İtalyanca *corale*, Almanca *choral*, Fransızca *plain-chant* ve İngilizce *plainsong* kelimelerine karşılık gelir (Say, 2005: 306). Koraller, Alman protestan reformunun ilk on yıllarında Martin Luther tarafından ilk kez kullanılmaya başlayan ilahilerdir. Barok dönemde besteci Johann Sebastian Bach koral geleneğini canlandırmıştır (Leaver ve Marshall, 2015’ten akt., Zabriskie, 2016: 15). Bu külliyyat tonal armoni açısından ses ilerleyişleri, kadans hareketleri ve sesler arasındaki enterval ilişkileri hususunda gerekli gelenekleri tesis etmiştir (Zabriskie, 2016: 15).

Koraller yapısal olarak soprano, alto, tenor ve bas (S, A, T, B) olmak üzere dört standart ses aralığı için yazılmıştır. Alt sesler topluca melodinin armonisini oluştururken, orijinal koral melodisi soprano tarafından söylenmiştir (Zabriskie, 2016: 15). Akora yabancı sesler bakımından incelendiğinde; ‘Bach’ın koral armonizasyonunda gecikmeler çok yaygın olarak kullanılırken, apojatürler pek yer almaz. Kromatik hareketlere izin verilmekle birlikte; özellikle temanın içinde yer alıyorsa kromatik

hareketler kadar kaçak ses de kullanılır. Geçici notaların (bir veya birkaç ses partisinde ve özellikle akor değişiminde olmak üzere), işleyici seslerin kullanımı oldukça yaygındır' (Çelebioğlu, 2013: 142).

Bach stilinde polifonik koral müziğin kompozisyonu son on yıl içerisinde otomatik (bilgisayar ile) müzik besteleme çalışmaları için büyük bir meydan okumayı temsil etmiştir (Hadjeres, Pachet ve Nielsen, 2017: 1362). Günümüzde “Tonica Fugata” gibi bilgisayar programları Bach stilinde çok seslendirme yapabilmektedir; hatta “DeepBach” adlı yapay zeka algoritması/uygulaması Bach’ın korallerini analiz ederek bunlara benzer eserler üretmeyi öğrenmektedir.

Bach’ın koralleri ritmik açıdan belirgin olan yapıları ve matematiksel olarak nitelendirilebilecek kendi içerisindeki tutarlı kuruluşları nedeniyle, bu kısa eserler çok seslendirmenin alt başlıklarını incelemek ve öğrenmek bakımından önemli bir kaynaktır. İlgili nedenlerden dolayı bu çalışmada akora yabancı seslerin kullanımı Bach’ın koralleri üzerinde incelenmiş; akora yabancı seslerin armoni iskeletine eklenmesi ile ilgili olmak üzere örnek bir uygulama araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Bu kapsamda, cevabı aranan soru şu şekilde ifade edilebilir: “Armonide akora yabancı sesler, J. S. Bach’ın koralleri ve örnek bir uygulama üzerinde nasıl kullanılmaktadır?”. İlgili soruyu iki alt probleme ayırarak ele almak mümkündür:

- 1- J. S. Bach’ın korallerinde akora yabancı sesler nasıl kullanılmıştır?
- 2- Armoniye akora yabancı seslerin eklenmesi ile ilgili örnek bir uygulama ne şekilde oluşturulmaktadır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırma; konu ile ilgili kaynaklar arasındaki terminoloji farklılıklarına değinerek genel bir bakış açısıyla akora yabancı sesleri ve kullanım şekillerini teorik açıdan tespit etmek, bunların J. S. Bach’ın korallerinde nasıl kullanıldığını incelemek ve örneklendirmek, armoni-dışı seslerin dikey çok seslendirmeye ne şekilde eklendiğini örnek bir uygulama üzerinde yorumlamak ve dolayısıyla Türkçe literatüre çoksesli müzik alanında örnek ve analizler kazandırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma; akora yabancı sesleri J. S. Bach’ın ders niteliğindeki koralleri üzerinde incelemesi, Türkçe literatüre yeni analizler kazandırması ve konu ile ilgili örnek bir uygulamayı yorumlayarak dikey çok seslendirme çalışmalarında yol gösterici olması bakımından önemlidir.

Sayıltı ve Sınırlılık

Araştırma; Bernhard Friedrich Richter’in (1912) “389 Choralgesänge” kitabında yer alan, J. S. Bach’ın 389 adet koralı ile sınırlıdır. Bunların akora

yabancı seslerin kullanımlarını doğru olarak örneklendirdiği sayılısından hareket edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Yöntem ve Tekniği

Literatür taraması; araştırma konusu ve alt konularına ilişkin bilgi ve çalışma sonuçlarının taranması, araştırma problemi alanına ilişkin tarama, problem ile ilgili tarama, araştırma sonuçlarının yorumlanması ve tartışılması için tarama olmak üzere ilgili süreçlerin tamamında kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011: 43). Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılmış; tespit edilen örneklerin armoni analizleri yapılarak veriler şekiller halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

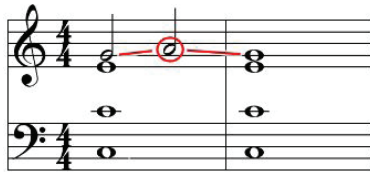
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan literatür tarama yöntemiyle öncelikle akora yabancı sesler ve kullanım şekilleri tespit edilmiş; sonrasında bunlara ilişkin örnekler J. S. Bach'ın 389 adet koralini içeren bir kaynak (Richter, 1912) incelenerek araştırmacı tarafından belirlenmiştir. İlgili örnekler "Sibelius First" programında tekrar yazılarak araştırmacı tarafından armoni analizleri yapılmış; şekiller halinde sunularak açıklanmıştır. Armoniye, akora yabancı (armoni-dışı) seslerin eklenmesi ile ilgili örnek bir uygulama alıntılanarak, nasıl oluşturulduğu bu çalışmada yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

"J. S. Bach'ın Korallerinde Akora Yabancı Sesler Nasıl Kullanılmıştır?" Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

İşleyici Ses

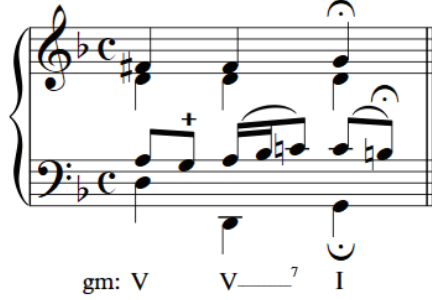


Şekil 1. İşleyici Ses.

(<https://www.musictheory.net/lessons/53>).

Adım hareketiyle gidilen ve kendisinden sonra yine aynı notaya adım hareketiyle dönülen sestir. Art arda iki adet işleyici ses kullanılabilir. Üçlü atladıktan sonra orijinal notaya geri döner. İşleyici sesler genellikle

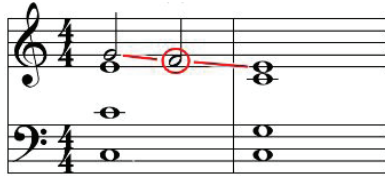
zayıf zamanda kullanılmakla birlikte kuvvetli zamanda gelen türü ise “vurgulu” olarak nitelendirilmektedir.



Şekil 2. J. S. Bach, BWV 351, Koral, *Ich hab' mein' Sach' Gott heimgestellt*, 9. Ölçü, İşleyici Ses için Eser Örneği.
(Richter, 1912: 121).

Şekil 2'de koralin eksik ölçü ile bitirilişi görülmektedir. İlk vuruşun zayıf zamanında gelen sol sesi dominant akoruna ait bir ses değildir. İşleyici olarak kullanılan sol sesinden sonra aynı la sesine adım hareketiyle dönülmektedir. Bu örnekteki işleyici sol sesi eserin sonuna ezgisel hareketlilik kazandırmıştır.

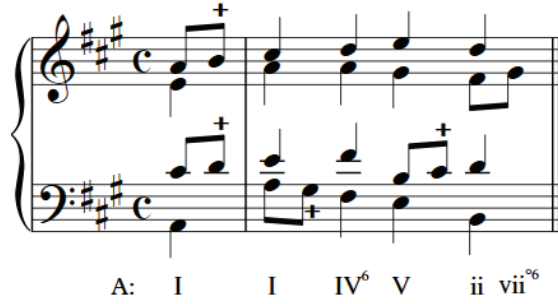
Geçici Ses



Şekil 3. Geçici Ses.

(<https://www.musictheory.net/lessons/53>).

Adım hareketiyle ulaşılan ve aynı yönde adım hareketiyle devam eden sestir. ‘Art arda iki ya da üç adet geçici sesin birlikte kullanıldığı görülmekle birlikte bu durumda aynı yönde yanaşık olarak devam ederler’ (Cangal, 1999: 122). Geçici ses nadiren kuvvetli zamanda da gelebilmektedir. Bu şekli vurguludur.

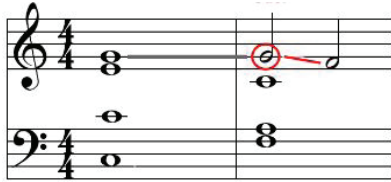


Şekil 4. J. S. Bach, BWV 104-6, Koral, Allein Gott in der Höh'sei Ehr', 1. Ölçü, Geçici Ses için Eser Örneği.

(Richter, 1912: 7).

Şekil 4'teki koral eksik ölçü ile başlamaktadır. Eksik ölçünün tenor ve soprano partilerindeki re ve si notaları tonik akorunun sesleri arasında köprü niteliğindedir. Devamında bas partisinde vuruşun zayıf zamanında gelen sol notası tonik ve sudominant altı akorları arasında geçici ses olarak kullanılmaktadır. Ölçünün 3. vuruşunun zayıf zamanında tenor partisinde gelen do notası ise si ve re seslerini birbirine bağlamaktadır. Şekil 4'teki gibi armoni iskeleti içindeki 3'lü atlamaların (si ve re aralığı benzeri) arasını doldurmak ve ezgiye akıcılık kazandırmak için geçici seslerin kullanımı yaygındır.

Gecikme



Şekil 5. Gecikme.

(<https://www.musictheory.net/lessons/53>).

Ölçünün ya da vuruşun kuvvetli zamanda gelmekle birlikte akor sesinin geciktirilmesi. 'İnci adım hareketiyle akor sesine çözülsünce "suspension", çıkıcı adım hareketiyle akor sesine çözülsünce "retardation" adını almaktadır' (Köse, 2012: 120). Gecikmeler sesin indiği düzende oluşuyorsa inen ses bir veya yarım perde inebilir. Ses çıkıcı olarak çözülecekse ancak yarım perde çıkabilir (Bakihanova, 2003: 85). Bazı kaynaklarda (Köse, 2012: 102) ölçü geçişlerinde tekrar eden notalar arasında bağ işareti bulunmayan türünün "hazırlanmış abantı" olarak da ele alındığı görülmektedir.



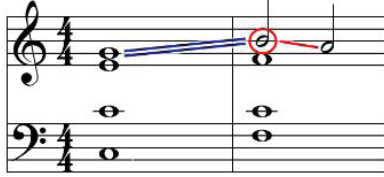
gm: vii^{o7} i V⁶/V V⁻⁷

Şekil 8. J. S. Bach, BWV 245-3, Korale, Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen, 10. Ölçü, Erken Duyurma için Eser Örneği.

(Richter, 1912: 113).

Şekil 8’de Bach’ın belirtilen koralinden alınmış 10. ölçüde 2. vuruşun zayıf zamanında soprano partisinde gelen la sesi tonik akoruna ait değildir. İkili dominant yedili akorunun 1. çevrimine ait la sesinin erken duyurulmasıdır. İkili dominant akoru daha sonra dominanta çözülmektedir.

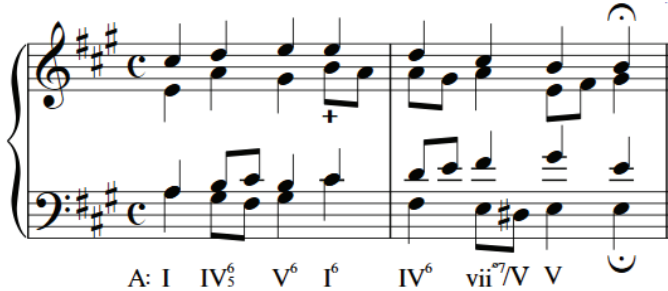
Abanti



Şekil 9. Abanti.

(<https://www.musictheory.net/lessons/53>).

Kendisine atlama hareketiyle ulaşılmakta ve zıt yönde adım hareketiyle (yanaşık olarak) devam etmektedir. Kuvvetli zamanda gelir.



A: I IV⁶ V⁶ I⁶ IV⁶ vii^{o7}/V V

Şekil 10. J. S. Bach, BWV 244:40, Korale, Bin ich gleich von dir gewichen, 9-10. Ölçü, Abanti için Eser Örneği.

(Richter, 1912: 245).

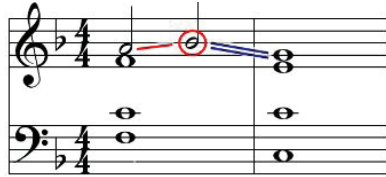
Şekil 10'daki koralin 9. ölçüsünün son vuruşunda alto partisindeki si sesi abantı olarak kullanılmaktadır. Sol sesinden üçlü atlama ile si'ye ulaşıldığı ve zıt yönde adım hareketiyle la sesi ile devam edildiği görülmektedir. Bach'ın incelenen korallerinde bu tür abantılara pek rastlanılmamaktadır. Bu az kullanımın, kontrpuanın erken uygulamalarında akora yabancı seslere kuvvetli zamanda atlama ile ulaşılmasına izin verilmemesinin neden olduğu düşünülmektedir.



Şekil 11. J. S. Bach, BWV 351, Koral, *Ich hab' mein' Sach' Gott heimgestellt*, 9. Ölçü, Hazırlanmış Abantı/Gecikme için Eser Örneği. (Richter, 1912: 121).

Şekil 11'de belirtilen koralin son ölçüsü ve içindeki kadansı görülmektedir. Eksik ölçü son vuruşun kuvvetli zamanında tenor partisinde gelen do notası (majör) tonik akoruna yabancı bir ses olarak si natürel sesinin gelişini geciktirmektedir. Do sesleri arasında bağ işaretinin bulunmadığı böyle bir ilerleyiş abantıya benzetilebilir; fakat ilgili tanımın aksine “+” işaretli do notasına atlama ile ulaşılmadığı için bu çalışmada “hazırlanmış abantı” yerine “gecikme” olarak ele alınmaktadır. Bu süsleme, anlatımı güçlendirerek kalıftaki ifadeye şiirsellik katmıştır.

Kaçak Ses



Şekil 12. Kaçak Ses.

(<https://www.musictheory.net/lessons/53>).

Adım hareketiyle (yanaşık olarak) ulaşılmakta ve zıt yönde akor sesine atlayarak devam etmektedir. Zayıf zamanda gelir. ‘Atlama hareketiyle ulaşılan ve adım hareketiyle akor sesine devam eden türüne “cambiata”

İlgili süsleme türü bu çalışmada kaçak ses (cambiata) olarak ele alınmıştır. Şekil 14’te belirtilen koralin 10. ve 11. ölçüsü görülmektedir. 11. ölçünün tenor partisindeki sekizlik mi sesine, atlayarak vuruşun zayıf zamanında varılmaktadır. IV. derece akoruna ait olmayan bu kaçak ses (cambiata), köksüz ikili dominant akorunun bir sesi olan fa# sesine ilerlemekte ve çıkıcı melodik minörün sesleri kullanılmaktadır. Kaçak sesler yerinde kullanıldığında bestecinin paletindeki renk tonlarının sayısını arttırarak yeni kompozisyonel açılımlara imkan sağlamaktadır.

Pedal



Şekil 15. *Pedal.*

(<https://www.mymusictheory.com/for-students/grade-6/169-a5-melodic-decoration>).

“Genellikle bas partisinde yer alan ve uzun süre devam eden bir sestir. En çok kullanılan tonik ve dominant pedallarıdır” (Yener ve Çiçek, 2016: 88). Akor sesi olarak başlar ve geçici olarak armoni dışı ses niteliğine bürünür (<https://tobyrush.com/theorypages/pdf/en-us/non-harmonic-tones.pdf>). Pedal ses bağ işaretiyle tutabileceği gibi aynı sesin tekrarı ya da ritmik bir yapıya dönüşmesi şeklinde de kullanılabilir. Yukarıda tarif edilen türüne Bach’ın 389 adet eserini içeren “Choral-Gesänge” kitabında rastlanılmamıştır; çünkü ilgili tanım pedal sesin belirli bir süre akora yabancı ses konumunda olmasını içermektedir. Bach’ın incelenen bu korallerinde “inverted” ya da “internal pedal” olarak nitelendirilebilecek kısa süreli sesler vardır; ancak bu sesler çoğu durumda ilgili akora dahil edilebilmektedir.

E: IV iii⁶ IV⁶ (vi ii⁶) I⁶ V⁷ I
IV⁶ IV

Şekil 16. J. S. Bach, BWV 347, Koral, *Ich dank’ dir, lieber Herre*, 3-4. Ölçü, Pedal için Eser Örneği.

([Richter, 1912: 117](#)).

Şekil 16’da ilgili koralin 3. ve 4. ölçüsüne araştırmacı tarafından armoni analizi yapılmıştır. 3. ölçünün 3. vuruşunda alto partisinde başlayan mi sesi, eğer 4. vuruşun ikinci yarısında ii. derece altlı akorunun kullanıldığı düşünülürse kısa bir süreliğine akora yabancı ses olduğu ve sonrasında tekrar akor sesi olduğu için tonik pedalı olarak kabul edilebilir. İlgili kısımda ii. derece altlı akorunun yerine IV. derece akorunun kullanıldığı kabul edilirse, mi sesi örnekte hiçbir zaman akora yabancı bir ses olmadığı için yukarıdaki pedal tanımı ile örtüşen bir süsleme olduğu kabul edilemez. Taranmış eser grubunda bundan daha net olarak görülebilecek bir pedal örneği tespit edilememiştir.

Tablo 1. *Süsleme Notalarının Kullanım Özelliklerine Genel Bakış. (Huron, 2007: 124).*

Süsleme	Ulaşma / Giriş	Çözülme	Ölçü / Vuruş İçindeki Konumu
Vurgulu geçici ses	Adım	Adım (aynı yönde)	Vurgulu
Vurgusuz geçici ses	Adım	Adım (aynı yönde)	Vurgusuz
Üst işleyici ses	Çıkıcı adım	Adım (zıt yönde)	Vurgusuz
Alt işleyici ses	İnici adım	Adım (zıt yönde)	Vurgusuz
Vurgulu üst işleyici ses	Çıkıcı adım	Adım (zıt yönde)	Vurgulu
Vurgulu alt işleyici ses	İnici adım	Adım (zıt yönde)	Vurgulu
Erken duyurma	Adım ya da atlama	Aynı perde	Vurgusuz
Gecikme (suspension)	Aynı perde	İnici adım	Vurgulu
Gecikme (retardation)	Aynı perde	Çıkıcı adım	Vurgulu
Kaçak ses	Adım	Atlama	Vurgusuz
Abantı (appoggiatura)	Atlama	Adım	Vurgulu
Çift işleyici ses	Adım	Atlama ve ardından adım	-
Pedal sesi	Aynı perde	Aynı perde	-
Tekrar sesi*	Aynı perde	Herhangi bir hareket	Vurgusuz
Arpej sesi*	Atlama	Herhangi bir hareket	Vurgusuz

*Akora ait (dahil) süslemeler

Tablo 1’in orijinali belirtilen kaynaktan bulunmakla birlikte araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Genel olarak bakıldığında; akora yabancı seslere nasıl ulaşıldığı, bu seslerin hangi hareketle çözüldüğü ve ölçü/vuruş içindeki konumları görülmektedir. Akora yabancı sesler ilgili kaynaktan “embellishment” adı ile ifade edilmekle birlikte, bunun Türkçe

karşılığı “süsleme” olarak tercüme edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde son iki satırda akora dahil seslerden olan “tekrar” ve “arpej” seslerinin süslemeler arasına eklendiği dikkat çekmektedir. Geçici ve işleyici seslerin ölçü ya da vuruşun zayıf zamanında gelebilmelerine ek olarak kuvvetli zamanda da (vurgulu) gelebildikleri görülmektedir. Listede ölçünün ya da vuruşun; kuvvetli zamanı “vurgulu”, zayıf zamanı ise “vurgusuz” olarak ifade edilmektedir. Gecikmenin “suspension” ve “retardation” olmak üzere iki grupta incelendiği ve pedal sesin hem kuvvetli hem de zayıf zamanda sürebilmesi bakımından “-” işaretinin konulduğu görülmektedir.

The figure displays two systems of musical notation, each consisting of a treble and bass staff. The first system is annotated with the following labels: 'vurgulu geçici ses', 'vurgusuz geçici ses', 'üst işleyici ses', 'alt işleyici ses', 'vurgulu üst işleyici ses', 'vurgulu alt işleyici ses', 'erken duyurma', and 'gecikme (suspension)'. The second system is annotated with: 'gecikme (retardation)', 'kaçak ses', 'abantı (appoggiatura)', 'çift işleyici ses', 'pedal ses', 'tekrar sesi*', and 'arpej sesi*'. The asterisk indicates ornaments included in the 'Akora' category.

*Akora ait (dahil) süslemeler

Şekil 17. Süsleme Notalarına Genel Bakış.

(Huron, 2007: 124).

Şekil 17’de, tabloda bahsi geçen süslemelerin kullanımları genel bir bakış altında örneklendirilmektedir. Vurgulu geçici ses ile ilgili ölçüye bakıldığında mi sesinin vuruşun kuvvetli zamanında bir bağlantı/köprü görevi gördüğü, ilgili sese adım hareketiyle girilip aynı şekilde çıkıldığı görülmektedir. 5. ölçüde la notası, 6. ölçüde sol notası vurgulu işleyici seslerdir. Bunlar hareket yönlerine göre “üst” veya “alt” olarak nitelendirilmektedir. 8. ölçüde fa sesine bağ işareti konulmamasına rağmen gecikme olarak gösterildiği dikkat çekmektedir. 12. ölçüdeki hareket belirtilen kaynaktaki “changing tones” olarak geçmekle birlikte araştırmacı tarafından Türkçe’ye “çift işleyici ses” olarak çevrilmiştir. Pedal sesine bakıldığında bastaki do notası kuvvetli zamanda başlayarak zayıf zamanda

devam etmektedir. Son iki ölçüde ise akora ait (armoniye ait) süslemelerin kullanımları örneklendirilmektedir. Arpej sesleri kullanılırken armonideki ses katlamaları ve eksiltmelerine; paralel 5'li ve 8'li hareketlere dikkat edilmelidir.

“Armoniye Akora Yabancı Seslerin Eklenmesi ile İlgili Örnek Bir Uygulama Ne Şekilde Oluşturulmaktadır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

The image displays two systems of musical notation in G major, 4/4 time. The first system shows a simple I-V-vi-IV chord progression. The second system shows the same progression with various chromatic alterations and ornaments. Labels include 'kaçak ses' (escape note), 'gecikme' (delay), 'işleyici ses' (active note), 'geçici ses' (passing note), and 'abanti' (anticipation).

Şekil 18. Armonisel Yapıya Akora Yabancı Seslerin Eklenmesine Yönelik Örnek Bir Uygulama.

(<http://musictheory.pugetsound.edu/mt21c/AddingNonChordTones.html>).

Örnek 18’de görüldüğü gibi öncelikle Sol Majör tonunda I-V-vi-IV akor ilerleyişini içeren bir armoni iskeleti oluşturulmuş; ardından bu yapı akora yabancı sesler kullanılarak süslenmiş ve ikilik notaların ritmik bakımdan tekdüze ilerleyişinin oluşturduğu olumsuz etki kırılmaya çalışılmıştır. Akora yabancı sesler eklenirken partilerin (S, A, T, B) kendi içlerindeki hareketleri (atlama, adım gibi) göz önüne alınmaktadır.

İlk ölçünün soprano partisinde do sesi kaçak ses olarak kullanılmaktadır ve yine ilk ölçünün alto partisinde dominant akorundaki fa# sesinin gelişi 4-3 şeklinde geciktirilmektedir. Tenor partisinde tekrar eden re sesleri arasında do sesi işleyici olarak görev yapmaktadır. İki ölçünün bağlantısında tenor partisinde en üstteki yapıda re sesinden üçlü atlanılarak si sesine gidilmektedir; böyle bir durumda bu seslerin arasındaki do sesinin vuruşun zayıf zamanında kullanımı geçici ses olarak işlev görür. İkinci ölçünün soprano partisinde sol sesi gecikmekte ve tekrar eden sol

sesleri arasında fa# sesi işleyici olarak zayıf zamanda gelmektedir. Bas partisinde ise üçlü atlamanın (mi-do) arasındaki re sesi geçici ses olarak kullanılmaktadır. İkinci ölçünün ikinci yarısında tenor partisinde re abantı sesi ile do'ya ulaşılmaktadır. En üstteki armoni iskeleti bakımından tek olası kompozisyon bu değildir. Farklı süsleyici sesler kullanarak daha farklı sonuçlar elde etmek mümkündür. 'Akora yabancı sesler farklı partilerde aynı vuruşta duyulacaksa, bu sesler arasında 3'lü, 5'li, 6'lı ve oktav gibi uyumlu aralıklar kullanılmasına dikkat edilmelidir. Eğer bu yapılamazsa sesler ritmik olarak kademeli (art arda) duyurulmalıdır. Örnek 18'de ilgili durum ilk ölçünün 3. ve 4. vuruşlarında alto ve tenor partileri arasında görülmektedir' (<http://musictheory.pugetsound.edu/mt21c/AddingNonChordTones.html>). Do ve fa# sesleri arasındaki artık dörtlü aralık uyumsuz bir aralıktır. İlgili kural nedeniyle do ve fa# seslerinin aynı anda değil de arka arkaya duyurulduğu görülmektedir.

SONUÇLAR

“J. S. Bach’ın Korallerinde Akora Yabancı Sesler Nasıl Kullanılmıştır?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Armoni dışı sesler; işleyici ses, geçici ses, gecikme, erken duyurma, abantı, kaçak ses ve pedal olmak üzere belirlenmiş; kullanılışları farklı görüşlere yer vererek teorik açıdan genel bir bakış altında incelenmiştir.
- Bach’ın 389 adet korali içinden akora yabancı seslerin kullanımlarını içeren ve bunları açık/anlaşılır şekilde örneklendirebilecek kısımları belirlenerek, ilgili ölçülerin armoni analizleri yapılmış; bu ölçüler “Sibelius First” programında tekrar yazılmış ve veriler şekiller halinde sunularak yorumlanmıştır.

“Armoniye Akora Yabancı Seslerin Eklenmesi ile İlgili Örnek Bir Uygulama Ne Şekilde Oluşturulmaktadır?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Örnek bir uygulama belirtilen kaynaktan alıntılanarak aşamalar ile armoni iskeletinin oluşturulması, bu yapıya akora yabancı seslerin eklenmesi ile ilgili hususlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.
- Akora yabancı sesler için kullanım tercihlerini; öncelikle armoni iskeletindeki her partinin (S, A, T, B) kendi içindeki hareketinin (adım ise hangi yönde, atlama ise hangi yönde ve kaçlı aralıkta gibi) yönlendirdiği, sonrasında partiler arasındaki uyuma bakıldığı ve kullanılırken ölçü ya da vuruşun kuvvetli/zayıf zamanına gelme statüsü gibi durumlarına dikkat edildiği görülmüştür.

ÖNERİLER

- Akora yabancı seslerin yerli ve yabancı kaynaklarda, bunların hem kendi içlerinde hem de birbirleri arasında olmak üzere farklı adlandırmaları mevcuttur. Akora yabancı sesler ile ilgili Türkçe literatür içerisindeki bu terminoloji karmaşasını engellemek için aynı isimlerin kullanılmasını teşvik etmesi yönünde konu ile ilgili genelleyici bir kitap çalışması yapılabilir.

- Armoni ve kontrpuan uygulamalarında akora yabancı seslerin kullanımı ile ilgili bilgi bütünü büyük önem taşımaktadır; çünkü ilgili öğrenme süreci öğrencilikten besteciliğe doğru geçmenin bir kilometre taşı oluşturmaktadır. Bu nedenle armoni ve kontrpuan kitaplarında ilgili başlık daha ayrıntılı işlenebilir.

- Teoride doğru olan her şey güzel olmadığı gibi, güzel olan her şey de teoride doğru değildir. Müzik teorisinde yatay ve dikey çok seslendirmenin zaman içerisinde geliştirilebilecek/değiştirilebilecek yönlerinin bulunduğu aşikardır. Bu açıdan bakıldığında akora yabancı seslerin kullanımında ya da tercih edilmesinde duyuluğu ve dinleyici üzerinde bıraktığı etki esas alınmalıdır.

- Akora yabancı seslerin kullanımı ile ilgili olmak üzere müzikte farklı dönemlerde, hatta aynı dönem içerisinde farklı müzik biçimlerinde besteciler tarafından farklı tercih şekilleri bulunmaktadır. İlgili neden dolayısıyla bu çalışma başka besteciler odak alınarak tekrarlanabilir. Özellikle makamsal müzikteki karşılığını bulması bakımından Türk bestecilerin eserlerindeki akora yabancı seslerin kullanımının incelenmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Bakihanova, Z. (2003). *Armoni*. Ankara: Yorum Matbaası. s.85.
- Breitenfeld, T., Solter, V. V., Breitenfeld, D., Zavoreo, I. & Demarin, V. (2006). Johann Sebastian Bach's strokes. *Acta Clin Croat*. 45(1), 41-44. s.41.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. s.43.
- Cangal, N. (1999). *Armoni*. Ankara: Arkadaş Yayınevi. s.122,124.
- Çelebioğlu, E. (2013). *Armoni*. İstanbul: Pan Yayıncılık. s.142.
- Hadjeres, G., Pachet, F. & Nielsen, F. (2017). *DeepBach: a steerable model for Bach chorales generation*. Paper presented at the 34th International Conference on Machine Learning, Sydney. 1362-1371. s.1362.
- Huron, D. (2007). On the role of embellishment tones in the perceptual segregation of concurrent musical parts. *Empirical Musicology Review*. 2(4), 123-139. s.124.
- Köse, Y. (2012). *Uygulamalı armoni öğretimi*. (2. kitap). İzmir: Arvo Yayınları. s.102,104,120.
- Özdemir, M. (2001). *Armoni*. İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık. s.46.
- Richter, B. F. (1912). *Bach choral-gesänge*. Leipzig: Breitkopf & Härtel: Wiesbaden. s.2,3,7,113,117,121,245.
- Say, A. (2005). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları. s.306.
- Yener, S. ve Çiçek, V. (2016). *Adım adım uygulamalı müzik teorisi ve armoni*. Ankara: Pegem Akademi. s.88.
- Zabriskie, H. P. (2016). *Computational harmonic analysis and prediction in the Bach chorales*. Unpublished undergraduate thesis, Harvard College of the Department of Computer Science, Cambridge. s.15.
- Web: <https://www.musictheory.net/lessons/53> (Erişim tarihi: 31.01.2020).
- Web: <http://musictheory.pugetsound.edu/mt21c/AddingNonChordTones.html> (Erişim tarihi: 31.01.2020).
- Web: <https://www.mymusictheory.com/for-students/grade-6/169-a5-melodic-decoration> (Erişim tarihi: 31.01.2020).
- Web: <https://tobyrush.com/theorypages/pdf/en-us/non-harmonic-tones.pdf> (Erişim tarihi: 31.01.2020).



Bölüm 11

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA VİYOLA DERSLERİNİ YÜRÜTMEK DURUMUNDA OLAN KEMAN ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Büşra KIRKICI¹, Önder MUSTUL²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

2 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ondermustul@hotmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Viyolanın Gelişimi ve Keman İle İlişkisi

Viyola, kökleri rönesansa kadar dayanan bir çalgıdır. İngilizce “viola”, Fransızca “alto”, İtalyanca “viola”, Almanca “bratsche” olarak isimlendirilmektedir. Viyola adının, XV. yy’daki troubadour denilen gezgin çalgıcıların kullandıkları viyola isimli ilkel yaylı çalgılardan geldiği sanılmaktadır. Viyoller ise ilk çağdaki viel denilen atalarından gelmektedir. Ayrıca keman gibi viyola da, Avrupa’da Arapların “rebab” denilen müzik aletine çok benzeyen ve kemanın atası olarak kabul edilen “rebec” türü enstrümanlardan türemiştir. Tarihsel gelişimi içerisinde fiziksel farklılıklar göstererek, kimlik arayışını 19.yy’a kadar sürdüren viyola, ilk olarak 16.yy’ın başlarında Kuzey İtalya’da görülmüştür (Özkarar, 2017: 17).

Viyol ailesi, 15. yy’da şekillenmiş ve 18. yy’a dek yaygın olarak kullanılmış olan Rönesans–Barok dönem enstrüman ailesidir. Viyol ailesinin farklı büyüklüklerde birçok üyesi vardır ve bunlar yayla çalınan, tuşesinde perdeler bulunan çalgılardır. Ortaçağda çalgı müziğinin kutsal sayılmayıp ikinci plana atılmasından dolayı, birçok müzik tarihçisi viyol ailesini çalgı müziğinin de başlangıcı olarak görmektedir (Bahar, 2012: 17).

Hızla değişikliklere uğrayan ve birçok çeşidi türeyen viyollerin tel sayısı da bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Farklı ülkelerde hızla yayılmış, yüzyıllar içerisinde yapısal olarak önemli değişiklikler geçirmiş olan viyollerin 16. yüzyıldan itibaren genel olarak görülen şekli bugünkü keman ailesini anımsatmaktadır. C şeklindeki ses delikleri, köprü, tuşe, salyangoz, çalgının gövdesindeki ön ve arka tabla, onları birleştiren yanlıklar, yayın rahat hareket etmesine imkân sağlayan çalgının yan kısımlarındaki kıvrımlar viyollerin keman ailesiyle de ortak sayılabilecek belirgin özellikleridir. Keman ailesinden en önemli farkları ise tuşelerinde perdelerinin bulunmasıdır (Bahar, 2012: 17-18). Viyoller Rönesans döneminde İspanya’dan sırasıyla İtalya, Almanya, Fransa ve İngiltere’ye geçmiş ve keman ortaya çıkana dek sarayların en önemli çalgısı olmuştur. Saray soyluları dışında viyoller, tüccarlar ve kent asilzadeleri tarafından da kullanılmıştır (Akyürek, 2004: 18).

Viyol ve yaylı çalgılar ailesi besteciliği açısından; Alfonso Ferrabosco (1578-1628) ve Antonio Vivaldi (1678-1741) İtalya’da viyoller için eserler yazmış bestecilerdir. Almanya’da viyoller hem solo, hem de oda müziğinde kullanılmıştır. Heinrich Schütz (1585-1672), Dietrich Buxtehude (1637-1707), Johann Schenck (1660-1712), Georg Philipp Telemann (1681-1767), Johann Sebastian Bach (1685-1750), Georg Friedrich Heandel (1685-1759), Johann Sebastian’ın oğlu Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788) ve Carl Friedrich Abel (1723-1787) Almanya’nın viyola ve daha sonrası keman için eser yazmış bestecileridir. Fransa’da ise bas viyol

oldukça popüler hal almıştır. Bestecileri; Marin Marais, Marc Antoine Charpentier (1645-1704), Francois Couperin (1668-1733), Je an Philippe Rameau (1683-1764) ve Joseph Bodin de Boismortier (1689-1755)'dir. İngiltere de viyola sanatçıları açısından oldukça zengindir. Christopher Simpsa (1605-1669) viyola ailesinin dizler arasında çalının viola da gamba tekniği konusunda ülkesinde öncü olmuştur (Akyürek, 2004: 20).

Yukarıda da belirtildiği üzere, Bach ve Heandel, eserlerinde viyolaya yer vermiş ve viyola partileri yazmışlardır. Mozart viyolayı daha geniş kapsamda kullanan bir besteci olmuştur. Bu çalgıyı birçok triosuna katmış, “Don Juan” ve “Sihirli Flüt” operalarında önemle değerlendirmiştir. Ayrıca orkestra eşliğinde keman ve viyola için “Senfoni Konçertant” yazmıştır. Beethoven, viyolayı daha kişilikli bir duruma getirmek için uğraşmış, özellikle “Egmond Uvertür”ünde olağanüstü partiler yazmıştır. Beşinci senfonisinin “Andante” bölümünde melodiyi viyola ile viyolonsel arasında bölüştürmüştür. Berlioz bu çalgıya “Childe Herold” senfonisinin kahramanını temsil için yer vermiştir. Mendelssohn da “Elijah” adlı eserinde, viyolayı etkin bir biçimde kullanmıştır. Wagner, “Tannhaeuser”de Venüsberg motifini viyola için yazmıştır. Çaykovski ve Richard Strauss, viyolayı orkestrada daha yüklü biçimde görevlendirmekle kendilerinden sonraki bestecilere yol göstermişlerdir. Viyola kemana oranla ihmal edilen bir çalgı görünümündedir. Ancak onun için, bağımsız bir bölüm yazarak eski önemini kazandıran besteciler arasında Stamitz başta gelir (Say,1992: 709).

Viyola keman ailesinin ikinci üyesi olmakla birlikte, görünüşte kemandan farkı yoktur. Ancak kemandan 1/7 oranında büyüktür (Albuz ve Derincan, 2008: 36). Yaylı çalgılar ailesi içindeki yeri, bir ses korosunda normal soprano, alto, tenor, bas düzeninin alto sesine paraleldir. Bütün dönemlerde viyola orkestranın vazgeçilmez bir ögesi olmuştur. Viyola her türlü yaylı çalgılar topluluklarının önemli öğelerindedir. Senfonik orkestralarda, oda müziği topluluklarında, kuartetlerde kullanılır. 1740'dan evvel her durumda çok ender olarak bir solist muamelesi görmüştür. Genelde eşlik ve orta partilerin armonisini oluşturmuştur (Varış, 2002: 28-29).

Günümüzde viyola keman ile karşılaştırıldığında zaman zaman daha dolgun ve sıcak zaman zaman nötr ve hacimsiz bir sese sahiptir. Telleri Do-Sol-Re-La seslerine göre akortlanmaktadır. Diğer yaylı çalgılarla yapılabilen tüm çalış tarzları viyola ile de yapılabilmekte, kullanılabilir. Viyola notalarını yazmak için 3. çizgi do anahtarı kullanılır ve çok ince sesler için sol anahtarı da kullanılabilir (Şekerkan, 1997. Aktaran: Ece, 2002: 95).

Viyolanın ses rengi ve dinleyicide bıraktığı etki üzerine Belçikalı müzikolog ve besteci François-Auguste Gvaert (1828-1908) şöyle yazmıştır; “Erkek sesiyle kadın sesi arasında olan viyolanın hemen hemen hakkında bir karara varılamayacak kadar karışık bir karakteri vardır. Boğuk

ve sevdalı bir ses tokluğu ve sıcaklığı ile özel bir karakter taşır. Viyola ıstırabı , kederi ve duygunun düşkünlüğünü anlatıma yarar. Derinden gelen alto sesiyle acıyı, hüznü ve sevdayı anlatmakla etkilidir. Bununla beraber, viyola etkisi ile anlaşabilecek ayrıntılar elde edilebilir. Tellerin her biri kendine özgü bir kişilik taşır. La telinden elde edilen sesler, tatlı ve ılımlı duyulur. Re telinin gösterişsiz ama yumuşak bir rengi vardır. Ancak iki ince tel: La ve Re aynı zamanda, sertliğe kadar gidebilen, etkili bir titreşime maliktirler. Do teli, özgün ses renkleri ile kişiliğini sergiler. Bu telde yorumcunun elde ettiği tınalar ciddi, egemen bir yol göstericiliği yansıtabildiği ölçüde, yaşlı insanların hoşgörülü, okşayıcı, güven veren duyarlılığını anımsatır. Sol teli çok zengin tınalar üretir. Ancak bazen de Do ve Sol üzerinde viyolanın sesi, maliktir ki, bu durum korkunçluğa kadar gidebilir. Viyolanın genelde koyu, derin ve gizemli bir ses rengi vardır. Bazen bakarsınız viyola, içe dönüktür, kendisiyle konuşarak, karanlıklara koşan bir ruh halini yansıtır, ardından ürkütücü anlatımlarla karşınıza çıkar ama viyola hep mutlu sonu arar” (Aktaran: Akyürek, 2004: 52).

Whistler’e (1947: 2) göre keman ve viyola; ağırlık, uzunluk, teller, anahtar ve çalma tekniği bakımından farklı çalgılardır. Viyolada tellerin arasındaki açıklık kemana göre 1-1,5 milimetre daha fazladır. Viyolanın üçüncü ve dördüncü telleri, kemanda aynı yerde bulunan tellerin tersindedir. Bu sol el akort anahtarındaki terslik durumu ise viyoladaki kalın dördüncü tel akort anahtarının ters kıvrımından kaynaklanır (Aktaran: Çalgan, 2015: 3). Bir tam kemanın uzunluğu 35.5 cm iken, bu uzunluk viyolada 38 cm’den 42 cm’ye kadar olabilir. Çok yaygın olmasa da, 42 cm’den daha büyük viyolalara da rastlanmaktadır. Keman, soprano sesi temsil eden bir yaylı çalgıdır ve notaları sol anahtarı ile yazılır. Alto sesi ile viyola notaları ise üçüncü çizgi do anahtarı ile yazılır ve orkestrada armonik yapının kurgulanmasında yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bir viyola yayının ağırlığı 69-74 gram aralığındayken, keman yayı ortalama 10 gram daha hafiftir. Kemanın ses aralığı 4 oktavdır. Buna karşın viyola ancak 3,5 oktava çıkabilir. Keman ve viyola yayı, topuğun şekline bakarak ayırt edilebilir; keman yayının topuğu daha köşeli ve sivri iken, viyola yayının topuğu genellikle yuvarlatılmıştır (Çalgan, 2015: 3).

Yukarıda her ne kadar keman ve viyolanın fiziksel farklılıkları sıralanmış olsa da, viyola ve keman çalmaya ilişkin hareket ve davranışlardaki benzerlikler yadsınamaz. Çalgıların fiziksel olarak çok büyük olmayan farkları ve duruş, tutuş, sol el ve yay kullanma gibi temel davranışlardaki benzerlikler bu iki çalgının eğitim-öğretim süreçlerine de yansımaktadır. Başdan’a (2008: 1) göre, Türkiye dışındaki bir çok üniversitede profesörler yan çalgı olarak viyola çalışmak isteyen keman öğrencileriyle karşılaşırlar. Çoğu kemanın yanında viyola eğitimi de vermektedir. Türkiye’deki bazı müzik eğitimi kurumlarında da keman eğitimcileri viyola derslerini yürütmek durumunda kalmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Türkiye’de viyola eğitimi, mesleki müzik eğitimi veren konservatuvarlarda, eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dallarında, güzel sanatlar fakültelerinde ve güzel sanatlar liselerinde yürütülmektedir. Bilindiği üzere keman ve viyola yapısal benzerlikleri nedeniyle sürekli birbirine karıştırılmakta ve viyola öğretmenine ihtiyaç duyulması halinde bu ihtiyacın keman öğretmenlerince giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. Fakat viyola dersini, özellikle mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda, öğrencilik yıllarından itibaren viyola eğitimi almış ve alanında uzmanlaşmış dal öğretmenlerinin yürütmesi beklenmektedir. Uçan (1997: 186) dal öğretmenliğini; bu eğitimi gören bireye, programda ağırlıklı olarak izlediği dalda öğretmenliğin gerektirdiği nitelikleri veya yeterlikleri kazandırma, veya kazanmış ise, onun bu nitelik veya yeterliklerini geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Dal öğretmenliği eğitimini ise, lisans ve ön lisans düzeyleri baz alındığında, temelde, bireyi, programda ağırlıklı olarak izlediği ve ileride öğretmenliğini yapacağı dalda öğretmenleştirme süreci olarak açıklamıştır.

Ülkemizdeki bazı mesleki müzik eğitimi kurumlarında viyola derslerini keman öğretmenlerinin yürütüyor olması ve mevcut durumun nitelikli bir eğitim-öğretim süreci için ne derece yeterli olduğunun tespit edilmek istenmesi bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda aşağıdaki şu sorulara cevap aranacaktır;

1- Ülkemizdeki müzik eğitimi anabilim dallarında an çalgısı viyola olmayan ve viyola derslerini yürüten öğretmen sayısı nedir?

2- Ülkemizdeki müzik eğitimi anabilim dallarında keman öğretmeni olup viyola derslerini yürüten öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı;

1- Ülkemizdeki müzik eğitimi anabilim dallarında viyola derslerini yürüten öğretmenlerin sayısını tespit etmek,

2- Ülkemizdeki müzik eğitimi anabilim dallarında alanı viyola olmayan ve viyola derslerini yürüten öğretmen sayısını tespit etmek,

3- Ülkemizdeki müzik eğitimi anabilim dallarında keman öğretmeni olup viyola derslerini yürüten öğretmenlerin duruma ilişkin görüşlerini almak,

4- Eğitim fakültelerindeki viyola öğretmeni açığına dikkat çekerek konuya ilişkin öneriler sunmaktır.

1.3. Önem

Bu araştırma, ülkemizdeki müzik eğitimi anabilim dallarında alanı viyola olmayan ve viyola derslerini yürüten öğretmenlerin özünde hangi dalda uzmanlığının olduğunun tespit edilmesi ve bu öğretmenlerin viyola eğitim-öğretim sürecinde yaşadığı sorunların ortaya konulması açısından önemlidir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır: “Çevreyle ilgili veri”, “algılara ilişkin veri” ve “sürçle ilgili veri” (LeCompte ve Goetz, 1984). Bu araştırmada süreçle ilgili veri toplama yolu izlenmiştir. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39-40).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ülkemizdeki üniversitelere bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında viyola derslerini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin çalışmakta olduğu anabilim dalları, öğretmenlerinin sayısı ve çalgı alanındaki uzmanlık dalları aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 1. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin çalışmakta olduğu ana-bilim dalları, öğretmenlerin sayısı ve çalgı alanındaki uzmanlık dalı

Anabilim Dalı	Viyola dersini yürüten öğretmen sayısı	Viyola dersini yürüten viyola öğretmenlerinin çalgı alanındaki uzmanlık dalı
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Keman
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Keman
Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	3	Viyola
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Keman

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2	Viyola
Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Edirne Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola (Görevlendirme)
Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	1 ve 1	Keman ve Viyolonsel
İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi	1	Viyola
İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Keman
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi	2	Keman
Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2	Viyola
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2	Keman
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Şanlıurfa Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola
Trabzon KATÜ Fatih Eğitim Fakültesi	1	Keman
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Viyola

Araştırmanın örneklem grubunu ise, ülkemizdeki üniversitelere bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında viyola derslerini yürüten keman öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubu aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 2. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çalışmakta olduğu anabilim dalları, öğretmenlerin sayısı ve çalgı alanındaki uzmanlık dalı

Anabilim Dalı	Viyola dersini yürüten öğretmen sayısı	Viyola dersini yürüten viyola öğretmenlerinin çalgı alanındaki uzmanlık dalı
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Keman
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Keman
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Keman
Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	1	Keman
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	Keman
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi	2	Keman
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2	Keman
Trabzon KATÜ Fatih Eğitim Fakültesi	1	Keman

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada araştırma problemine bağlı olarak nitel veri toplama yöntemi işe koşulmuştur. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan “gözlem”, “görüşme” ve “doküman incelemesi” tekniklerinden görüşme formu yardımıyla görüş alma yoluna gidilmiştir. Görüşme, kişilerden belli bir konuda duygu ve düşüncelerini alma etkinliği olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018: 185).

Araştırmada, ülkemizdeki üniversitelere bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında viyola derslerini yürüten keman öğretmenlerinin viyola öğretimi sürecinde karşılaştığı durumların tespit edilebilmesi amacıyla uzman görüşü alınarak görüşme formu hazırlanmış (Ek-1) ve görüş alma yoluna gidilmiştir. Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987: 111. Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122).

Viyola derslerini yürüten keman öğretmenlerinden görüşme formu yoluyla alınan cevaplara betimsel analiz uygulanmıştır. Betimleme, bir nesnenin kendine özgü niteliklerini tam ve açık bir biçimde söz veya yazı ile anlatmak anlamındadır. Betimsel analizde ise elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

3.BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma soruları yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Keman öğretmenlerinin çalıştığı kurumda yürütmekte olduğu dersler

Öğretmen	Yürüttüğü dersler
Ö1	Keman ve Viyola
Ö2	Keman ve Viyola
Ö3	Keman ve Viyola
Ö4	Keman ve Viyola
Ö5	Keman, Viyola ve Viyolonsel
Ö6	Keman ve Viyola
Ö7	Keman ve Viyola
Ö8	Keman, Viyola ve Orkestra
Ö9	Keman ve Viyola
Ö10	Keman ve Viyola

Tablo 3'te, keman öğretmenlerinin çalıştığı kurumda yürütmekte olduğu dersler bulunmaktadır. Öğretmenlerden 8'i keman ve viyola derslerini, 1'i keman, viyola ve viyolonsel derslerini ve 1'i de keman, viyola ve orkestra derslerini yürütmektedir.

Tablo 4. Keman öğretmenlerinin çalışmakta olduğu kurumdaki pozisyonu

Öğretmen	Kurumdaki pozisyonu
Ö1	Kadrolu
Ö2	Kadrolu
Ö3	Ücretli görevlendirme
Ö4	Kadrolu
Ö5	Kadrolu
Ö6	Kadrolu
Ö7	Kadrolu
Ö8	Kadrolu
Ö9	Kadrolu
Ö10	Kadrolu

Tablo 4'te, keman öğretmenlerinin çalışmakta olduğu kurumdaki pozisyonları verilmiştir. 9 öğretmenin kadrolu, 1 öğretmenin ise ücretli görevlendirme yoluyla dersleri yürüttüğü görülmektedir.

Tablo 5. Keman öğretmenlerinin viyola derslerini yürütme süreleri

Öğretmen	Dersi yürütme süresi
Ö1	17 yıl
Ö2	19 yıl
Ö3	1 yıl
Ö4	1 yıl
Ö5	2 yıl
Ö6	1 yıl
Ö7	4 yıl
Ö8	17 yıl
Ö9	15 yıl
Ö10	9 yıl

Tablo 5'te, keman öğretmenlerinin viyola derslerini kaç yıldır yürüttüğü verilmiştir. Tabloya göre; 1 öğretmen 19, 2 öğretmen 17, 1 öğretmen 15, 1 öğretmen 9, 1 öğretmen 4, 1 öğretmen 2 ve 3 öğretmen de 1 yıl süresince viyola derslerini yürütmektedir. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin yarısının 5 yılı aşkın bir süredir viyola derslerini yürütmesi, viyola öğretmeni ihtiyacına ilişkin düşündürücü bir bulgudur. Özellikle 15 yıl ve üzerinde viyola derslerini yürüten 3 öğretmenin olması ise oldukça dikkat çekicidir.

Tablo 6. Keman öğretmenlerinin dersini yürüttüğü viyola öğrencisi sayıları

Öğretmen	Viyola öğrencisi sayısı
Ö1	6
Ö2	7
Ö3	4
Ö4	6
Ö5	4
Ö6	4
Ö7	6
Ö8	5
Ö9	4
Ö10	5

Tablo 6'da, keman öğretmenlerinin dersini yürüttüğü viyola öğrencilerinin sayıları bulunmaktadır. Tablodaki verilere göre; 1 öğretmen 7 öğrenci ile, 3 öğretmen 6 öğrenci ile, 2 öğretmen 5 öğrenci ile ve 4 öğretmen de 4 öğrenci ile viyola çalışmalarına devam etmektedir. Öğretmenlerin öğrenci sayıları birbirine yakındır. Dolayısıyla, müzik eğitimi anabilim dallarının her birinde bireysel çalgısı viyola olan benzer sayıda öğrenci bulunduğu söylenebilir.

Tablo 7. Keman öğretmenlerinin viyola dersini hangi sebepten ötürü yürüttüğüne ilişkin görüşleri

Kod	Kod isim	F	Örnek öğretmen görüşleri
Kendi isteğim	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	7	Ö5-Kendi isteğimle dersleri yürütüyorum. Derslerin düzenli olarak bireysel çalgısına çalışan bir eğitmen tarafından verilmesinin daha uygun olduğunu düşünüyorum. Ö10-Viyola eğitmeni olmadığı için, öğrencilere teknik anlamda olumlu yönde katkı olacağına inandığım için gönüllü olarak yürütüyorum.
Zorunluluk	Ö3, Ö4, Ö8	3	Ö4-Viyola derslerine giren öğretim elemanımızın başka bir kuruma geçiş yapmasından dolayı idari zorunluluktan giriyorum.

Tablo 7’de, keman öğretmenlerinin viyola dersini kendi isteği veya zorunluluktan ötürü yürütme durumu verilmiştir. Tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ve viyola derslerini yürüten 10 keman öğretmeninden 7’si viyola derslerini kendi isteğiyle, 3’ü ise idari zorunluluktan dolayı yürüttüğünü belirtmiştir. Viyola dersini yürüten 10 keman öğretmeninden 7’sinin gönüllü olarak dersi yürütmek istemesi, bu öğretmenlerin mesleğe karşı heyecanlı ve yüksek motivasyonlu olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, viyola öğrencilerinin derslerden geri kalmaması ve dolayısıyla bu anlamda mağduriyet yaşamaması adına özverili bir tutum sergilemesi sevindirici bir bulgudur.

Tablo 8. Keman öğretmenlerinin keman ve viyola öğretimi sürecindeki temel davranışların benzerliğine veya farklılığına ilişkin görüşleri

Kod	Kod isim	f	Örnek öğretmen görüşleri
Farklı olduğunu düşünmüyorum	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10	6	Ö10-Eğitim Fakültesi gibi kurumlardaki uygulama seviyesi düşünüldüğünde farklı olduğunu düşünmüyorum. Farklı olduğuna ilişkin düşünceler ve bilimsel çalışmalar da var. Fakat başta da dediğim gibi temel becerilerin aynı olduğunu görüyorum ve düşünüyorum.
Duruş ve Tutuşu etkileyen faktörler	Kemana göre daha önde tutulması gerek.	Ö3, Ö6	2 Ö3 - Öğrencinin fiziksel yapısına bağlı olarak çalgının kemana göre biraz daha önde tutulması gibi bir farklılık olabilir. Ö6-Viyola daha büyük olduğu için duruşta biraz daha öne doğru getirmek lazım, yoksa hemen hemen aynı.
	Daha ağır olması duruş ve tutuşu zorlaştırıyor.	Ö9	1 Ö9-Viyolanın biraz daha ağır bir çalgı olması nedeniyle öğrencilerin temel duruş ve tutuşlarını kazanma süreçlerinin kemana göre daha uzun süre aldığını gözlemliyorum.
	Kemandan daha büyük olması küçük farklar yaratıyor.	Ö1, Ö2, Ö6	3 Ö2 - Viyolanın büyüklüğünden ve öğrencilerin fiziksel farklılıklarından dolayı küçük değişiklikler olabiliyor.

Tablo 8’de, keman öğretmenlerinin keman ve viyola öğretimi sürecindeki temel davranışların benzerliğine veya farklılığına ilişkin görüşleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 6’sı temel davranışlarda bir farklılık görmediğini, 2’si duruş ve tutuşu etkileyen faktörleri gözeterek kemana göre daha önde tutulması gerektiğini, 1’i viyolanın daha ağır olmasından ötürü duruş ve tutuşu zorlaştırdığını, 3’ü ise viyolanın kemana oranla daha büyük olmasının

küçük farklar yarattığını belirtmiştir. Viyola dersini yürüten keman öğretmenleri genel olarak keman ve viyola arasında önemli bir farklılık görmemiş, iki çalgının da temel beceriler açısından benzerlikler taşıdığı fakat viyolanın fiziksel olarak kemandan biraz daha büyük ve ağır olduğu üzerinde durmuştur.

Tablo 9. Keman öğretmenlerinin viyola çalmaya ve öğretmeye ilişkin becerileri hangi yöntemle öğrendiğine yönelik görüşleri

Kod	Kod isim	F	Örnek öğretmen görüşleri
Keman çalmaya ilişkin deneyimlerimi viyolaya aktardım.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	8	Ö4-Keman çalma ve öğretmeye ilişkin becerilerimi transfer ediyorum. Ö6 Keman eğitimindeki süreci aynen uyguluyorum. Ö7 Keman çalgısındaki becerilerimi viyola çalgısına aktararak.
Viyola repertuarına ilişkin materyallere ulaştım.	Ö2, Ö4, Ö7	3	Ö2-Literatür taraması yaptım ve ulaşabildiğim kaynakları edindim. Viyola repertuarı ve icra tekniklerine ilişkin görsel ve yazılı materyalleri inceliyorum.
Keman için yazılmış etüt ve eserleri viyola ile çalarak.	Ö7, Ö10	2	Ö7-Keman çalgısı için yazılmış olan birçok etütü viyola çalgısında seslendirerek. Ö10-Viyola için yazılmış bazı materyallerin kemandan aktarılmış olması işimi kolaylaştırdı.
Orkestra-oda müziği çalışmalarında viyola çalarak.	Ö7, Ö9	2	Ö7-Çeşitli orkestralarda viyola grubunda çalarak. Ö9-Uzun dönemler yaylı sazlar kuartetimizde viyolacı olarak görev yaptım.

Tablo 9’da, keman öğretmenlerinin viyola çalmaya ve öğretmeye ilişkin becerileri hangi yöntemle öğrendiğine yönelik görüşleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerden 8’i bu becerileri kendi deneyimiyle öğrendiğini, 3’ü viyola repertuarına ilişkin materyallere ulaşarak öğrendiğini, 2’si keman için yazılmış etüt ve eserleri viyolaya aktarıp çalarak öğrendiğini, 2’si ise çeşitli oda müziği ve orkestra gruplarında viyola çalarak öğrendiğini ifade etmiştir. Alınan cevaplara göre, viyolanın keman ile olan fiziki benzerliklerinden ötürü öğretmenlerin keman çalmaya ilişkin mevcut becerilerini viyolaya aktarırken önemli bir zorluk yaşamadığı düşünülebilir.

Tablo 10. Keman öğretmenlerinin viyola öğretimi sürecinin ilk evrelerinde karşılaştığı zorluklara ilişkin görüşleri

Kod	Kod isim	f	Örnek öğretmen görüşleri
Entonasyon problemleri yaşadım.	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10	4	Ö1-Başlangıçta keman gibi düşündüğümden parmak aralıkları ve notaların tuşedeki konumlarından dolayı entonasyon sorunları yaşadım. Ö4-Viyola tuşesinin farklı olmasından dolayı entonasyon problemleri yaşadım. Ö10-Kemana oranla büyükçe olması özellikle sol eldeki alışkanlıkların istemeden de olsa olumsuz yönde değişmesine neden oluyor.
Repertuar konusunda sıkıntı yaşadım.	Ö1, Ö2, Ö4	3	Ö1-Repertuar (etüt ve eser) bilgisi konusunda zorluklar yaşadım. Ö4-Repertuarı belirleme ve bu kaynaklara ulaşma konusunda güçlük yaşadım.
Do anahtarı okumakta zorlandım.	Ö6, Ö8, Ö10	3	Ö6-Do anahtarını okumakta başta zorlandım ama yavaş yavaş alıyorum. Ö10-Öğrencilik yıllarımda yeterli süre do anahtarı çalışma ve pekiştirme şansım olmadı. Akıcı hale getirmek için ilk haftalarda kendimi epey zorladım.
Zorluk yaşamadım.	Ö3, Ö5, Ö9	3	Ö3-Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım. Ö5-Öğrencilerimin çalgılarındaki beceri düzeyleri henüz beni zorlamadı.

Tablo 10’da, keman öğretmenlerinin viyola öğretimi sürecinin ilk evrelerinde karşılaştığı zorluklara ilişkin görüşleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerden 4’ü ilk evrelerde entonasyon sorunu yaşadığını, 3’ü repertuar konusunda sıkıntı yaşadığını, 3’ü do anahtarı okumakta zorlandığını belirtmiştir. 3 öğretmen ise herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Keman ve viyola çalgıları yapısal olarak benzerlik gösterse de öğretmenlerden öğretim sürecinin ilk evrelerine ilişkin alınan cevapların ağırlıklı olarak entonasyon, repertuar oluşturma ve anahtar okuma problemleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla keman öğretmenlerinin viyola öğretim sürecinin ilk evrelerinde viyola öğretmenliğine kısa sürede adapte olamadığını söylemek mümkündür.

Tablo 11. Keman öğretmenlerinin viyola derslerinde kullandığı yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerine ulaşabilmesine ilişkin görüşleri

Kod		Kod isim	f	Örnek öğretmen görüşleri
Ulaşmakta zorlanıyorum.	İnternet kaynaklarımı kullanıyorum.	Ö2, Ö3, Ö4	3	Ö2-Zor oluyor. İnternette tarayarak birçok kaynağa ulaşılabilir fakat bu kaynakların seviyesini belirlemek biraz zamanımı alıyor. Ö3-Biraz zorlanıyorum. İnternette araştırıyorum. Ö4 Evet zor oluyor. www.imslp.org üzerinden viyola repertuarını tarıyorum.
	Meslektaşlarımdan yardım alıyorum.	Ö2, Ö3	2	Ö2-Viyola eğitimcisi arkadaşlarımdan istiyorum. Ö3-Başka kurumlarda viyola eğitimcisi olan arkadaşlarımdan yardım alıyorum.
Ulaşmakta zorlanmıyorum.	İnternet kaynaklarımı kullanıyorum.	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	6	Ö7-Günümüz teknoloji olanakları sayesinde viyola için belirlenen hedef ve hedef davranışlara yönelik yazılı – basılı öğretim materyalleri ve görsel materyallere ulaşmada bir zorluk bulunmamaktadır. Ö10-İnternet üzerinden bazı sitelerden temin edebiliyorum.
	Meslektaşlarımdan yardım alıyorum.	Ö5, Ö6, Ö9, Ö10	4	Ö5-Hayır zorlanmıyorum. Sıklıkla meslektaşlarımdan yardım alıyorum. Ö9-Gerek konservatuar gerekse diğer eğitim fakültelerinden pek çok meslektaşım bu konuda irtibatımız olmaktadır.
	Kemandan uyarlanan yazılı-basılı materyalleri kullanıyorum.	Ö10	1	Ö10-Etüt kitaplarının çoğu keman kitaplarından uyarlanmış. Bu nedenle zor olmadı.

Tablo 11’de, keman öğretmenlerinin viyola derslerinde kullandığı yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerine ulaşabilmesine ilişkin görüşleri verilmiştir. Tabloya göre yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerine ulaşmak konusunda zorluk yaşayan öğretmenlerin 3’ü materyallere ulaşabilmek için internet kaynaklarını kullandığını, 2’si ise meslektaşlarından yardım istediğini ifade etmiştir. Diğer taraftan yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerine ulaşmak konusunda zorluk yaşamayan öğretmenlerden 6’sı materyallere ulaşabilmek için internet kaynaklarını kullandığını, 4’ü meslektaşlarından yardım aldığını ve 1’i de kemandan uyarlanan materyallerden yararlandığını belirtmiştir. İnternet kaynakları yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerine ulaşmak konusunda önemli bir araçtır. Keman öğretmenleri, zor olsun veya olmasın ilgili materyalleri temin edebilme durumunda gerek internet kaynakları yoluyla gerekse meslektaşlarından yardım alarak viyola materyallerine ulaşabildiğini söylemiştir. Bulgular ışığında tüm keman öğretmenlerinin viyola için yazılmış materyallere ulaşabilmek adına ekstra bir çaba içinde olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 12. Keman öğretmenlerinin keman çalmaya ilişkin bilgilerini viyola derslerine aktarması sürecinde karşılaştığı durumlar

Kod		Kod isim	f	Örnek öğretmen görüşleri
Olumsuz bir durum olmadı.	Keman ve viyolanın çalmaya ilişkin benzerlikleri.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9	Ö1-Kemadaki bilgilerin viyola derslerinde olumsuz yansımaları hiç görmedim aksine pratik ve uygulamada gayet kolaylıklar sağladığını düşünüyorum. Ö4-Duruş, tutuş, pozisyon geçişleri, vibrato, yay teknikleri, sol el teknikleri konularındaki benzerlikler olumlu durumlar. Ö10-Keman için yazılmış yay teknikleri veya sol el çabukluk çalışmalarını viyola öğrencilerimden yapmalarını bekledim. Bu da kemana göre kıvrak olmayı zorlaştıran viyola gibi bir çalgıda olumlu sonuçlar verdi.
		Anahtar farklılığı.	Ö2, Ö4, Ö8	3
Bazı olumsuz durumlar ile karşılaştım	Ebat ve ağırlık farklılığı.	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	4	Ö5-Çalgıların boyutlarındaki farklılıklar nedeniyle bazı olumsuz durumlarla karşılaşabiliyorum. Ö9-Viyolada bir nebze ebat ve ağırlık sorunları oluyor.

Tablo 12’de, keman öğretmenlerinin keman çalmaya ilişkin bilgilerini viyola derslerine aktarması sürecinde karşılaştığı durumlar verilmiştir. Alınan cevaplara göre öğretmenlerin 9’u keman çalmaya ilişkin becerilerin viyola ile benzer olmasından ötürü zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Bazı olumsuz durumlar ile karşılaştığını belirten öğretmenlerden 3’ü anahtar farklılığından ötürü zorluk yaşadığını, 4’ü ise viyolanın kemana göre daha ağır bir çalgı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlere göre, viyolanın kemana oranla daha ağır olması ve anahtar farklılığı dışında öğretmenlerin mevcut becerilerini zorlanmadan uygulayabildiği söylenebilir.

Tablo 13. Keman öğretmenlerinin keman öğrencilerine lisans eğitimleri sürecinde kısa bir süre için viyola eğitimi verilmesine ilişkin görüşleri

Kod	Kod isim	f	Örnek öğretmen görüşleri
Verilebilir. Faydalı olabilir.	Kondisyon kazandırır.	Ö5, Ö7, Ö9	3 Ö5-Fiziksel kondisyona bağlı sol el parmaklarının kullanılması bakımından faydalı olabilir. Ö9-Viyola çalmak için harcanan efor kemana göre biraz daha fazla olduğu için kasların gelişmesinde faydalı olduğunu düşünüyorum.
	Viyolanın tanınmasını sağlar.	Ö1, Ö6	2 Ö6-Olabilir, çalgıyı tanıma ve sevmelerine yardımcı olacağımı düşünüyorum.
	Viyola eğitimcisi açığını kapatabilir.	Ö3, Ö10	2 Ö3-Keman eğitimcileri olarak zorunluluk hallerinde viyola öğrencilerine rehberlik edebilir. Ö10-Okullardaki viyola eğitimcisi eksikliğini düşünecek olursak öğrencilerin mağdur olmamaları adına faydalı bir uygulama olabilir.
	Orkestra-oda müziği topluluklarında viyola açığını kapatabilir.	Ö1, Ö3	2 Ö1- Orkestra-oda müziği vb. toplulukların eğitim-öğretiminde veya uygulamalarında faydalı olabileceğini düşünüyorum.
Gerekli olmadığını düşünüyorum.	Ö2, Ö4, Ö8	3	Ö4-Kemanda oturmuş sol el kas hafızasına olumsuz etki edebilir ve sonuçta entonasyon problemleri yaratabilir.

Tablo 13'te, keman öğretmenlerinin keman öğrencilerine lisans eğitimleri sürecinde kısa bir süre için viyola eğitimi verilmesine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında çoğu öğretmenin keman öğrencilerine lisans eğitimleri sürecinde kısa bir süre de olsa viyola eğitimi verilebilir dediği ve faydalı olabileceği görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerden 3'ü kasların gelişmesine olumlu etkisinin olacağını ve kondisyonu artıracaklarını, 3'ü viyolanın tanınması için faydalı olacağını, 2'si viyola eğitimcisi ihtiyacından dolayı bu açığın kapatılabileceğine yönelik eğitim verilmesinin olumlu olabileceğini, diğer 2'si ise orkestra-oda müziği topluluklarında viyolacı eksikliği durumunda gerekli olabileceğini belirtmiştir. 3 öğretmen ise kemanda oturmuş sol el kas hafızasına olumsuz etki edebileceği vb. gerekçeler ile böyle bir eğitimin gerekli olmadığını ifade etmiştir. Yukarıdaki görüşlere göre, keman öğrencilerine lisans eğitimleri sürecinde kısa bir süre için viyola dersi verilmesi öğrencilerin viyolayı yakından tanımasını, sol el kaslarını geliştirmesini ve ileriki yıllarda viyola eğitimcisi ihtiyacı durumunda bu açığı kapatmasını sağlayabilir.

Tablo 14. Keman öğretmenlerinin viyola derslerini dal eğitimcilerinin yürütmesine ilişkin görüşleri

Kod	Kod isim	f	Örnek öğretmen görüşleri
Dal eğitimcileri yürütmeli.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	8	<p>Ö1-Hangi eğitimci olursa olsun, eğitimini almış olduğu alana ilgili dersin eğitimini verirse daha çok başarıya ulaşabilir. Yetkinliği hangi alanda ise o alanda daha verimli bir süreci yönetebilir diye düşünüyorum.</p> <p>Ö3-Doğru olan her derse alan öğretmenin girmesidir. Viyola öğrencileri için olumsuz olabilir, kendilerini değersiz hissedebilirler ve motivasyonları azalabilir.</p> <p>Ö10-Dersleri dal eğitimcisinin yürütmesi hangi ders veya konu olursa olsun eğitimin niteliği açısından çok önemlidir. Çalgı eğitimciliği boyutunda ele alırsak, materyal çeşitliliği ve doğru kullanımı açısından daha verimli bir sürecin oluşacağı öngörülebilir.</p>
Eğitim fakültesi seviyesinde dal eğitimcisi yürütmese de olur.	Ö6, Ö9	2	<p>Ö6-Eğitim fakülteleri sanatçı yetiştirmediği için asgari düzeyde eğitim verebiliyoruz. Ama konservatuarlarda hocasının girmesi iyidir.</p> <p>Ö9-Eğitim fakültelerinde çok büyük sorunlar yaratmaz bence. Çünkü biz konservatuar gibi solist viyola sanatçısı veya orkestra sanatçısı yetiştirmek gibi bir amaçla eğitim vermiyoruz.</p>

Tablo 14’te, keman öğretmenlerinin viyola derslerini dal eğitimcilerinin yürütmesine ilişkin görüşleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerden 8’i dal öğretmeninin viyola dersini yürütmesi gerektiğini ifade etmiş ve viyola eğitiminin uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. 2 öğretmen ise eğitim fakültesindeki viyola öğrencilerinin seviyesinin bu gibi durumlarda önemli bir sorun teşkil etmeyeceğini, dolayısıyla dal öğretmeninin çok da gerekli olmadığını ifade etmiştir. Bu görüşler ışığında, viyola derslerinin viyola eğitimi almış uzman kişiler tarafından yürütülmesinin eğitimin kalitesi açısından çok daha etkili olacağı düşünülebilir.

Tablo 15. Keman öğretmenlerinin viyola eğitiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin görüşleri

Kod	Kod isim	F	Örnek öğretmen görüşleri
Derslerin, uzmanlık alanı viyola olan eğitimciler tarafından yürütülmesi.	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10	5	<p>Ö1-Viyola eğitimcilerinin ve öğretim üyelerinin sayısı artırılarak alanın daha verimli hale getirilmesi sağlanabilir.</p> <p>Ö2-Derslere alan öğretmenleri girmeli.</p> <p>Ö5-Derslerin alanında uzman eğitimciler tarafından yürütülmesi sağlanmalıdır.</p> <p>Ö10-Derslerin nitelikli viyola eğitimcilerince yürütülmesi sağlanmalıdır. İyi yetişmiş alan eğitimcilerinin var olması kalitenin yükselmesi açısından önemli bir etken olacaktır.</p>
Yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerinin geliştirilerek sayısının artırılması.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	6	<p>Ö4-Viyola repertuarına ilişkin birçok özgün çalışma bulunmasına rağmen, alanı ister viyola ister keman olsun pek çok eğitimcinin özellikle etütler bağlamında keman repertuarı kullandığını önceki tecrübelerime de dayanarak düşünüyorum. Bu anlamda mutlak suretle özellikle güzel sanatlar liselerimizde ve müzik eğitimi anabilim dallarımızda özgün viyola repertuarının ağırlığı artırılmalıdır.</p> <p>Ö6-Viyola kaynakları genellikle kemandan yapılan uyarlamalardan oluşmaktadır. Viyolanın güzel rengine uygun etüt ve eserler yazılabilir.</p> <p>Ö5-Var olan eğitim-öğretim materyallerin geliştirilmesi sağlanabilir.</p>

Geleneksel müziklerimize ait örneklerden yararlanılabilir.	Ö7, Ö9	2	Ö7-Türk Halk Müziği eserlerinin evrensel viyola teknikleriyle ele alınıp düzenlenmesi faydalı olabilir. Ö9-Bizim müziğimizden örneklerin viyolaya aktarılmasında yarar olduğunu düşünüyorum.
Çalıştayların düzenlenmesi.	Ö4, Ö5	2	Ö4-Viyola icra eden kişilerin öğrencilerle buluşturulması ve çalıştaylar düzenlenmesi oldukça faydalı olacaktır. Ö5-Çeşitli atölye çalışmaları yaparak çalgıya olan isteğin artırılması sağlanabilir.

Tablo 15’te, keman öğretmenlerinin viyola eğitiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin görüşleri verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerin 5’i derslerin uzmanlık alanı viyola olan eğitimciler tarafından yürütülmesi gerektiğini, 6’sı yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerinin geliştirilerek sayısının artırılması gerektiğini, 2’si geleneksel müziğimize ait ezgilerden yararlanılması gerektiğini, 2’si ise viyolanın hem tanınması hem de çalgıya olan isteğin artırılmasına yönelik çalıştayların düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşlere göre, viyola eğitiminde kaliteyi artırmak için öncelikle alanında iyi yetişmiş viyola öğretmenlerinin yetiştirilmiş olması, viyola için gerek evrensel müzik örneklerini gerekse geleneksel müziğimizden örnekler içeren yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerinin sayısının artırılması ve viyola çalmanın inceliklerine ilişkin çalıştayların düzenlenmesi viyola eğitiminde kaliteyi yükseltebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sıralanmış, bu sonuçlar benzer araştırmaların sonuçları ile ilişkilendirilmiş ve konuya ilişkin öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Ülkemizde viyola eğitimi mesleki düzeyde konservatuvarlar, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dallarında, güzel sanatlar fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde yürütülmektedir. Güzel sanatlar liselerinde 14-18 yaş, üniversitelerde 18-22 yaştan itibaren viyola eğitimi verilmektedir. Bu eğitim sürecinde viyola için basılmış ve yazılmış olan farklı eğitim-öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır. Yürütülmekte olan eğitim öğretim sürecinin sağlıklı ve nitelikli işleyebilmesi için donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, ülkemizdeki bazı müzik eğitimi anabilim dallarındaki viyola derslerini keman öğretmenlerinin yürüttüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunda verildiği üzere 8 farklı müzik eğitimi anabilim dalında toplam 10 keman öğretmenin viyola derslerini yürüttüğü görülmektedir. Bu üniversiteler ve müzik eğitimi anabilim dalları şunlardır;

- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1 Keman öğretmeni)
- Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1 Keman öğretmeni)
- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1 Keman öğretmeni)
- Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (1 Keman öğretmeni)
- Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1 Keman öğretmeni)
- Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2 ayrı keman öğretmeni)
- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (2 ayrı keman öğretmeni)
- Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi (1 Keman öğretmeni)

Kumtepe ve Efe (2018) de yaptığı çalışmada, Ankara Çankaya Güzel Sanatlar Lisesi'nde viyola derslerini yürüten keman öğretmenlerini tespit etmiştir. Araştırmada 4 keman öğretmenin viyola derslerini yürüttüğü belirlenmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan keman öğretmenlerinden 1'i keman-viyola-viyolonsel derslerini, diğer 1 öğretmen ise keman-viyola-orkestra derslerini yürütmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan keman öğretmenlerinin viyola öğrenci sayıları 4 ila 7 öğrenci arasında değişmektedir. Bu durumda hemen hemen tüm müzik eğitimi anabilim dallarında birbirine yakın sayıda viyola öğrencisi bulunduğu gözle çarpmaktadır.

Keman öğretmenlerin viyola dersini yürütme gerekçelerine bakıldığında, 7 öğretmenin dersi kendi isteği ile, 3 öğretmen ise idari zorunluluktan dolayı yürüttüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 10 keman öğretmeninden 7'sinin gönüllü olarak dersi yürütmek istemesi, viyola öğrencilerinin mağduriyet yaşamaması adına özveri ile görev aldığını göstermektedir. Kumtepe ve Efe (2018), Ankara Çankaya Güzel Sanatlar Lisesi'nde viyola derslerini yürüten dört keman öğretmenin tamamının viyola derslerini idari zorunluluktan ötürü yürüttüğü sonucunu bildirmiştir.

Keman öğretmenlerinin, keman ve viyola öğretimi sürecindeki temel davranışların benzerliğine veya farklılığına ilişkin görüşlerinin sonucunda, öğretmenler, genel olarak keman ve viyola öğretimi arasında önemli bir fark olmadığını, iki çalgının da temel beceriler açısından benzerlikler taşıdığını fakat viyolanın fiziksel olarak kemandan biraz daha büyük ve ağır olduğunu ayrıca önde tutulması gerektiğini belirtmiştir. Varış da (2002), çalgıcının ve çalgının fiziksel yapısı göz önüne alındığında bazı durumlarda viyolanın kemana göre biraz daha önde tutulmasının mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Kumtepe ve Efe'nin (2018) araştırmasında da, Ankara Çankaya Güzel Sanatlar Lisesi'nde viyola derslerini yürüten dört keman öğretmeninin tamamı keman ve viyola arasında temel davranışların farklı olmadığını söylemiştir. Bununla birlikte Varış (2002), viyola ve kemanın fiziki ve teknik kullanım açısından büyük benzerlikler göstermekle birlikte ince farklılıklara sahip olduğunu, viyolaların kemanlar gibi standart ölçülerinin olmadığını, tutuş esasları açısından viyolanın kemana göre daha fazla fiziksel güç gerektiren bir çalgı olduğunu belirtmiştir.

Keman öğretmenlerinden, viyola çalmaya ve öğretmeye ilişkin becerileri hangi yöntemle öğrendiğine yönelik görüşleri alınmıştır. Bulgulara göre öğretmenler, viyola çalmaya ilişkin davranışları keman ve viyolanın benzerliklerini kullanarak genellikle kendi deneyimleri ile öğrenmiştir. Ayrıca öğretmenler, viyola derslerinde genellikle kemandan uyarlanmış yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerini kullanmaktadır. Kumtepe ve Efe'nin (2018) araştırmasındaki keman öğretmenleri de viyola ve keman arasında fark olmadığını ve viyola çalmaya ve öğretmeye ilişkin becerileri kendi kendilerine geliştirdiğini, do anahtar okumanın tek problem olduğunu ifade etmiştir. Varış da (2002), keman için yazılmış etüt ve eserlerin viyolaya aktarılarak viyola eğitiminde kullanılmasının başlangıç aşamasında olumlu diğer aşamalarda ise olumsuz etki yaratabileceğini belirtmiştir.

Keman öğretmenleri, viyola öğretimi sürecinin ilk evrelerinde karşılaştığı zorlukları entonasyon, repertuar oluşturma ve anahtar okuma problemleri olarak sıralamıştır. Dolayısıyla keman öğretmenleri, viyola öğretim sürecinin ilk evrelerinde viyola öğretmenliğine kısa sürede adapte olamamıştır.

Keman öğretmenleri, viyola derslerinde kullandığı yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerine gerek internet kaynakları yoluyla gerekse meslektaşlarından yardım alarak ulaştığını belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre keman öğretmenleri, viyola için yazılmış-basılmış eğitim-öğretim materyallerine ulaşmak için ayrıca bir çaba içerisinde.

Keman öğretmenleri, keman çalmaya ilişkin bilgilerini, viyolanın kemana oranla daha ağır olması ve anahtar farklılığı dışında zorlanmadan

viyola derslerine aktarmayı başarmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mevcut keman çalma becerilerini viyola derslerinde uygulayabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Keman öğretmenlerine göre, keman öğrencileri lisans eğitimleri sürecinde kısa bir süre de olsa viyola eğitimi almalıdır. Öğretmenler, keman öğrencilerinin viyolayı yakından tanımasının onların sol el kaslarını geliştirmek ve ileriki yıllarda viyola eğitimcisi ihtiyacını gidermek açısından olumlu olacağını belirtmiştir. Kumtepe ve Efe (2018) de keman öğrencilerine lisans eğitimleri sürecinde kısa bir süre de olsa viyola eğitimi verilmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Başdan (2008: 1) da, Türkiye dışındaki bir çok üniversitede öğrencilerin kemana ek olarak viyola çalışmak istediğini ve çoğu öğrenciye kemanın yanında viyola eğitimi de verildiğini söylemiştir.

Araştırmaya katılan keman öğretmenlerinin çoğu, viyola derslerini alanında uzman, nitelikli dal öğretmenlerinin yürütmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden, viyola derslerini ilgili dalın eğitimini almış kişilerin yürütmesinin eğitimin kalitesi açısından çok daha etkili olacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Başdan (2008: 1) da çalışmasında, Türkiye'deki bazı müzik eğitimi kurumlarında keman eğitimcilerinin viyola derslerine girmek durumunda kaldığını ve bu durumu oluşturan etkenlerin en başında ülkemizde yetişen viyola eğitimcilerinin sayısının az olduğunu ifade etmiştir. Akbulut'a (2006) göre de, öğretmenin, öğretim programları ve bu programlarda belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek için öğretim sürecinde gerekli uygun yöntem ve stratejileri seçen, uygulayabilen nitelik ve özelliklere sahip olması beklenir. Programlarda yer alan konulara ilişkin bilgi, anlayış ve yaklaşımlar öğrencilerde o konulara ilişkin becerilerin gelişmesine olanak sağlamalıdır. Alan bilgisi eksik, bilimsel tavrından uzak, öğretimde gerekli ve doğru yöntemleri seçip kullanmayı bilmeyen bir öğretmenin kötü ve başarısız olması kaçınılmazdır.

Keman öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; viyola eğitiminde kaliteyi artırmak için alanında uzman viyola öğretmenlerinin yetiştirilmiş olması, viyola eğitimi için gerek evrensel müzik örneklerinden gerekse geleneksel müziğimizden örnekler içeren yazılı-basılı eğitim-öğretim materyallerinin sayısının artırılması ve viyola çalmanın inceliklerine ilişkin çalıştayların düzenlenmesi gerekmektedir.

4.2. Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen yukarıdaki genel sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

1- Hangi ders olursa olsun eğitimin niteliği açısından dersleri alanında uzman, dal öğretmenlerinin yürütmesini öneririm.

2- Viyola için yazılan etüt, eserlerin artırılmasını ve çalıştayların sürekli olarak yapılmasını öneririm.

3- Viyola çalan keman öğretmenlerinin keman ve viyola arasındaki teknik becerilerine daha dikkatli davranmaları ve viyolaya kemanmış gibi yaklaşmamalarını öneririm.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Efe. (2006). *Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır?* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20
- Akyürek, Sibel. (2004). *Müzik Tarihinde Viyolanın Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Ana Sanat Dalı, Adana.
- Bahar, Kerem Barış. (2012). *Viyolanın Tarihsel Süreçteki Gelişimi ve Edindiği Yer*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Ana Sanat Dalı Yaylı Çalgılar Sanat Dalı, İstanbul.
- Başdan, Fethiye. (2008). *Keman Eğitimi ve Viyola Eğitimi Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıkların Karşılaştırmalı Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı Yaylı Çalgılar Bilim Dalı, Edirne.
- Çalğan, Görkem. (2015). *Kemandan viyolaya geçiş süreci*. Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 28
- Derican, Betül ve Albuz Aytekin. (2008). *Viyola Öğretiminde Türk Müziği Dizilerine Dayalı Oluşturulan Makamsal İçerikli Etütlerin İşlevsellik Durumuna İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri*. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:3.
- Ece, Serkan. (2002). *Çağdaş Türk Bestecilerinin Viyola Eserleri ve Bu Eserlerin Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlardaki Viyola Eğitimcileri Tarafından Tanınma, Eğitim Amaçlı Kullanılma ve Kullanılmama Durumları*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 22.
- Hakioğlu, Sema. (2018). *Viyola eğitiminde viyolaya özgü teknik yaklaşımlar*. İdil Dergisi.
- Özkarar, Günsu. (2017). *Tarihsel Süreçte Gelişen Viyola Ekolleri*. (1. Baskı). İstanbul: Hiper Yayın.
- Say, Ahmet. (1992). *Müzik Ansiklopedisi*. Ankara: Başkent Yayınevi. Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Sönmez, Veysel ve Alacapınar, Füsün. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Variş, Yakup Alper. (2002). *Viyola ve Kemanın Benzer ve Farklı Özelliklerinin Fiziki ve Teknik Kullanım Açısından İncelenmesi ve Bu Özelliklerin Ortaya Çıkardığı İlişkilerin Viyola Eğitimine Yansımaları*.

Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim/ Anasanat Dalı, Bolu.
Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.