



GÜZEL SANATLAR ALANINDA YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Gece Kitaplığı
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Doç. Dr. Atilla ATİK
Proje Koordinatörü / Project Coordinator • B. Pelin TEMANA
Editör / Editors • Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU
Prof. Dr. Serdar TUNA
Doç. Dr. Mehmet GÖNÜL
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Akademi
Sosyal Medya / Social Media • Arzu ÇUHACIOĞLU

Birinci Basım / First Edition • © ARALIK 2018 / ANKARA / TURKEY

ISBN • 978-605-288-799-8

© **copyright**

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

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 Akademi is a subsidiary of Gece Kitaplığı.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

ABD Adres/ USA Address: 387 Park Avenue South, 5th Floor,
New York, 10016, USA

Telefon / Phone: +1 347 355 10 70

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak
Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 431 34 84
+90 555 888 24 26

web: www.gecekitapligi.com
www.gecekitap.com

e-mail: geceakademi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume
Sertifika / Certificate No: 29377



GÜZEL SANATLAR
ALANINDA YENİLİKÇİ
YAKLAŞIMLAR

İÇİNDEKİLER

CHAPTER 1

SERAMİK SANATINDA PİRİNÇ TANESİ DEKOR TEKNİĞİ
VE İFADE OLANAKLARI

Mine POYRAZ.....7

CHAPTER 3

ÖGELER; HAREKET, MÜZİK, KOSTÜM

Bülent KURTİŞOĞLU 19

CHAPTER 4

SAHNEDE ALGISAL DEĞERLER

Bülent KURTİŞOĞLU 27

CHAPTER 5

MÜZİKSEL YETENEK VE MÜZİKSEL BAŞARI TESTLERİ

Kübra Dilek TANKIZ..... 41

CHAPTER 6

MÜZİK PERFORMANS KAYGISININ OLUŞUMU, BELİRTİLERİ VE
PERFORMANS SÜRECİNE ETKİSİ

Bahar AYDIN..... 59

CHAPTER 7

OKUL ÇALGILARI (FLÜT, BAĞLAMA, GİTAR) KULLANIMININ MÜZİK
DERSİ KAZANIMLARI AÇISINDAN ETKİSİ VE ÖNEMİ

Emre ÜSTÜN 79

CHAPTER 8

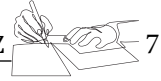
MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİNDEN SANAT TASARIM FAKÜLTESİNE
GEÇİŞTE EL SANATLARI BÖLÜMÜ

Songül ARAL 105

CHAPTER 9

MUSAHİB SEYYİD AHMED AĞA'NIN NİHAVEND VE HİCAZ MEVLEVİ
AYINLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI BİÇİM ANALİZİ

Sirin Karadeniz GÜNEY..... 129



SERAMİK SANATINDA PİRİNÇ TANESİ DEKOR TEKNİĞİ VE İFADE OLANAKLARI

Mine POYRAZ¹

Giriş

Seramik sanatında Pirinç tanesi yöntemi yüzeyde pirinç şeklinde açılan deliklerin sır ile doldurularak yarı saydam görüntü elde edilmesi ile oluşturulan bir dekor yöntemidir. “Pirinç tanesi” yöntemi deseni karakterize eden pirinç şeklinde boşluklar nedeni ile seramik bünyeye ürün pişirilmeden önce gerçek pirinç taneleri eklenerek yapıldığı izlenimi yaratmaktadır. En erken örneklerine 11.yyda İran’da Selçuklu seramiklerinde, 16-17 yy da İran’da Safariler döneminde ve 14-18.yyda Çin’de rastlanmış, pirinç tanesi yöntemi 19.yyda Çin’den Avrupa’ya gemiler vasıtası ile taşınarak, ihraç edilmiştir.

Bu teknikte üretilen kâse, çanak, sürahi vb. Sofra eşyası üretimler 19.yyda Avrupa zevklerine uygun olarak Çin’de de Jingdezhen’de üretilmiş ve Avrupa’da çok moda olmuştur. 19.yyda Albert Louis Dammous tarafından pirinç tanesi yöntemi kullanılarak Pouyat firması için Fransa’da özel bir seri porselen sofa eşyası üretilmiştir.

1942 yıllarında gezmiş olduğu bir müzede pirinç tanesi üretimlerden çok etkilenen Friedl Holzer-Kjellberg Arabia fabrikası için pirinç tanesi porselenler üretmiş Arabia porselen firması pirinç tanesi dekorlu üretimler için, özel bir bölüm açarak Friedl Holzer-Kjellberg tasarımı, üretimler gerçekleştirilmiştir.20 yy da ise pirinç tanesi dekorlu üretimler Eeva Jokinen ,Akio Niisato ,Rika Herbst ,Jacqueline Poncelet ,Cornelia Trösch gibi çağdaş seramik sanatçılar tarafında çalışmalarında ele alınmaktadır.

Bu çalışmada İran’dan Çine, Çin’den Avrupa’ya yayılmış günümüzde de hala üretimlerine devam edilen pirinç tanesi yöntemi araştırılarak geçmiş ve günümüz pirinç tanesi üretimler örnekleri ile aktarılmaya çalışılmıştır.

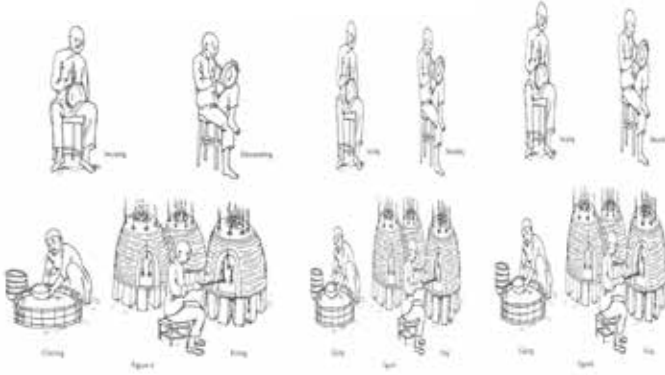
1. Pirinç Tanesi Dekor Yöntemi

Geleneksel ajur dekorlarından başka özellikle Uzak-Doğu seramikleri arasında görülen ve “Pirinç Tanesi” adı verilen ajur görünümü, porselen pirinç kâseleri de yapılmaktadır.² Bu yöntemle gövdede ince tahıl tanesi boyunda delikler açılarak, açılan delikler birkaç kez sırlanmıştır. Pişirim sonrası cam gibi şeffaf bir görünüm kazanan kaplar, ince dantel görüntüleri ile oldukça ilgi çekicidir. Pirinç tanesi yönteminin nemli kilin içine pirinç çekirdeklerinin basılarak, pişirim sonrası pirinç parçacıklarının yanarak şeffaf bir görünüm kazandığı, düşünülmek-

1 Dr. Öğr Üyesi. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Seramik ve Cam Tasarımı Programı

2 Tülin,AYTA,Toprak Sanatlarında Uygulama Yöntemleri,17

tedir. Oysa gerçek sürecin izlenmesi ile bunun hatalı bir izlenim olduğu ortaya çıkmıştır.



Görsel 1: Pirinç Tanesi yöntemi uygulama aşamaları

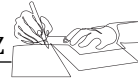
Frank Lenz Pirinç tanesi dekor yönteminin imal sürecini Çin Jingdezhen gezisinde izleyerek aktarmış, bu süreç 1920 National Geographic dergisinde yayınlanmıştır. Yöntemin yapım süreci, başlangıçta tornada şekillendirilen kâse tabak bardak gibi formların bir gün süresince bekletildikten sonra, kabın eğriliğine uygun bir bıçak yardımı ile önce desen kazındığı ifade edilmektedir. Üzerine desenleri kazınan formlar yetenekli ustalar yardımı ile pirinç tanesi büyüklüğünde kesilmektedir.³



Görsel 2-3. Pirinç tanesi dekor tekniği uygulama aşaması ve pirinç tanesi deliklerin kesilmesi.

Deliklerin kesilme işlemi tamamlandıktan sonra formun üzerine sır altı fırça dekoru ve sırlama işlemi gerçekleştirilmektedir. Hazırlanan ince şeffaf porselen sırrı bazen daldırarak çoğunlukla da yumuşak bir fırça yardımıyla defalarca uygulanmaktadır.

3 Frank,LENZ, 'The World's Ancient Porcelain Center', National Geographic,1920



Görsel 4-5.Pirinç tanesi sır altı dekor aşaması

Frank Lenz fırçayla sır sürme işleminin tüm delikler dolduruluncaya kadar yaklaşık otuz kez tekrarlandığını belirtmektedir. Fırçayla deliklere sır sürme işleminin, sürülen sırrın kuruması için aralıklar vererek bir günde sadece beş veya altı kez uygulanabildiği ifade edilmektedir.⁴ Pirinç tanesi dekorlu sırlanmış formlar daha sonra porselen fırınında pişirilir ve güzel yarı saydam sırların deliklerde kazandırdığı şeffaf görünüm ile fırından çıkarıldıktan sonra işlemin tamamlandığı ifade edilmektedir.⁵



Görsel 6-7.Dekor ve sır uygulanmış ve pişirilmiş pirinç tanesi kaseler.

2.Pirinç Tanesi Dekor yöntemi Tarihçesi

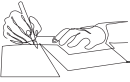
Pirinç tanesi yönteminin, başlangıçları hakkında kesin bir bilgi bulunmamasıyla birlikte en erken tarihli üretimlerine İran'da 11-12.yy da büyük Selçuklu döneminde rastlanmıştır. Selçukluların gelmesiyle birlikte Pers seramik sanatında büyük değişiklikler yaşanmaya başlar. Çin'den ihraç edilen Sung Hanedanlığı (960-1279) seramik ürünlerinin etkisiyle yeni bir malzeme, "beyaz çamur" mimiye girer. Bu yeni "beyaz çamur" üzerinde yeni dekorlama, kazıma ve sırlama teknikleri uygulanmaya başlanır.⁶ Büyük Selçuklu merkezi olan İran toprakları son derece yüksek sanatsal değere sahip yapım ve süsleme özellikleri ile diğer bölgelerden ayrılır. Bu anlamda Selçuklu İran seramik ve çinileri Selçuklu seramik sanatının en zirve örneklerini temsil eder.⁷

4 LENZ'S Frank B , "The World's Ancient Porcelain Center ,391-446

5 Eleanor,HARTSTONE, "Rice Grain Porcelain"s. 21

6 Onur Erman, Deniz, (2012), "Türk Seramik Sanatının Gelişimi: Toprağın Ateşle Dansı" s.23.

7 Lale Avşar ve Mezahir Avşar, "Seramik Sanatı Eğitiminde Selçuklu Seramiğinin Yeri" s. 100



Görsel 8-9.12.yy İran Gombroon Çanak 11-12.yy İran Çanak.

Ayrıca, Büyük Selçuklular döneminde çok ince seramikler de üretilmiştir. Genelde, bu teknik, kase ve şişe yapımında uygulanmıştır. Bu seramiklerin bir kısmında kazıma dekorları ve delikler bulunmaktadır. Kullanılan motifler genelde bitkiselidir. Sır pişiriminden sonra deliklerde toplanan sırlar ışığı geçirmektedir.⁸ Üretilen Selçuklu beyazı kaplar 12.yy'ın ortaları ve 13.yya dayanmakta ve nadir görülmektedir. 14.yy ve 16yy da yönteminin örneklerine rastlanmamış, bu süre zarfında tekniği bir kenara bırakıldığı 17.yüzyılda yeniden canlandığı ifade edilmektedir.⁹



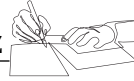
Görsel 10-11: İran Safavi dönemi 1650-1725 Gombroon kase,V &A Koleksiyonu

İran'da ismini ihraç edildiği bu günkü adı Bandar Abbas olan Gombroon limanından alan, pirinç tanesi dekorlu üretimler gerçekleştirilmiştir.16.ve 17 yy. da üretilen beyaz bünyede yarı saydam bir görüntüye sahip bu delikli üretimler "Gombroon Wares'olarak bilinen bir grubu ifade etmektedir. Gombroon ürünleri olarak bilinen bu hasas tasarımların 16-17. yy da Uzak Doğu ve Avrupa'ya ihraç edildiği ifade edilmektedir.¹⁰

8 Can Kerametli; "Asya'dan Anadolu'ya Türk Çini ve Seramik Sanatı", Türkiyemiz, s.18

9 Eleanor,HARTSTONE, "Rice Grain Porcelain"s. 27.

10 <http://historiadesigneteoria.blogspot.com.tr/2011/03/graphic-design-and-iranian-ceramics.html>



Görsel 12.16-17.yy Gombroon kase

Aynı yüzyıla tarihlenen Çin’de Qianlong döneminde üretimi yapılan ve Linglong Ware olarak adlandırılmış bir grup delikli üretimlerin İran üretimi “Gombroon” mallarından esinlendiği düşünülmektedir.¹¹



Görsel.13.Linglong kâse

Linglong porselen, Ming Hanedanlığının (1368-1644) Xuande saltanatı döneminde yaratıldığı ve geliştirildiği ifade edilmektedir. “Porselen invalid Glass” olarak kabul edilen Linglong porselenleri, zarif oyma desenleri ve ışıltılı, yarı saydam çekiciliği ile hem yurtiçinde hem de yurtdışında oldukça ünlüdür.¹²

11 <https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/3314>

12 http://en.gmw.cn/2016-12/26/content_23317109.htm



Görsel 14.Linglong porselen

Çin’de yapılan üretimler ise “Rice Grain Ware” pirinç tanesi dekorlu üretimler olarak adlandırılmaktadır. İran’dan uzak doğuya taşınan pirinç tanesi üretimler Çin’de 18.yyda üretilmeye başlanmış, yapılan üretimler 20.yüzyılda devam etmiş, günümüzde Jingdezhen’de üretimlerine hala devam edilmektedir.

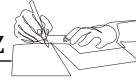
3.Çağdaş Seramik Sanatında Pirinç Tanesi Dekor Tekniği İle Üretimler Yapan Sanatçılar

3.1. Pouyat ve Albert-Louis Dammouse

19.yyın en önemli tasarımcıları arasında yer alan Albert -Louis Dammous, 1878 Paris dünya Fuarında, pirinç tanesi dekor tekniğinde üretilmiş, özel bir seri porselen tasarlamıştır.¹³ Pouyat firmasına için Albert Louis Dammous ve Heykeltıraş Alexander Schoenwerck’in yardımı ile, modellenen koleksiyon Dünya fuarında altın madalya almıştır.



Görsel 15:Pirinç tanesi Porselen Servis seti Model Alexander Schoenwerck



19.yyın en ünlü limoges üreticilerinden biri olan Pouyat Firması için üretilen porselenler son derece hassas ve özen isteyen pirinç tanesi yöntemi ile üretilmiş şu an Adrien Dobouche müzesinde sergilenmektedir.¹⁴



Görsel 16: Porselen Servis kasesi Pouyat

3.2.Arabia ve Friedl Holzer-Kjellberg

Avustralya'dan Finlandiya'ya gelen sanatçı Friedl Holzer-Kjellberg, Arabia fabrikası için çalışmaya 1924 yılında başlamıştır.18.yy. Chien Lung döneminden kalma porselenlere ilgi duyan sanatçı on yıllık deneyim ve uğraşının sonunda "pirinç porselen" tekniğinin sırrını çözme başarımıştır.



Görsel 17 -18: Sanatçı Friedl Holzer-Kjellberg, Şeffaf pirinç kaseler.

1940'ların başlarında Kjellberg fabrika laboratuvarında sırlarını karıştırıp test etmeye başladığında. İlk ince pirinç taneli porselen deneyleri, üretmiş ve üretim için uygun teknikler geliştirmiştir. Arabia fabrikasında, ayrı bir pirinç taneli porselen departmanının altında el yapımı üretimler titizlikle işlenmiştir.¹⁵

Arabia firması için 46 yıl çalışan sanatçı birçok yerli ve yabancı tasarım sergisinde Finlandiya'yı temsil etmiş ve hem yurt içinde hem de yurt dışında sayısız ödül ile ödüllendirilmiştir. Sanatçı son derece ince Porselen çalışmalarını pirinç

14 http://pouyat.pagesperso-orange.fr/porcelaine/porcelaine_fichiers/page0016.htm

15 <https://www.dishwareheaven.com/designer/friedl-kjellberg>

şeklinde desenlerle keserek, sonra tüm nesneyi şeffaf sırla kaplamış, kesik alanlarda eriyen şeffaf sırnın transparan bir görünüm almasını sağlamıştır.¹⁶



Görsel 19: Beş vazo: Arabia üç benzer pirinç tanesi desenli, desenli kâse Arabia Firması

Arabia fabrikasında tasarım ve üretim süreçlerinin bilimsel olarak çalışılmasına özen gösterilmiş, ürünler, teknikler ve olanaklar konusunda atılım yapılmıştır. Örneğin tasarımcı ve sanatçı Friedl Kjelberg'in önderliğinde pirinç porselen tekniğinde ürünler geliştirilmiş, bu seri uzun çalışmalar ve deneyimler sonucunda 1942'de seri olarak üretilmeye başlanmıştır.¹⁷

3.3.Eeva Jokinen

2002 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayan sanatçı, çeşitli sergiler açmış ve ödülleri bulunmaktadır. Eva Jokinen bir sanatçı ve tasarımcı olarak Helsinki Güzel Sanatlar Akademisinde çalışmalarını sürdürmektedir. Sanatçı çalışmalarında formdan ziyade yaratmış olduğu hisse odaklandığını ifade etmektedir.¹⁸

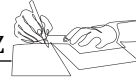


Görsel 20-21: Eeva Jokinen Pirinç tanesi dekorlu porselen çanak ve küçük bardak

16 https://fi.wikipedia.org/wiki/Friedl_Kjellberg

17 AAV Marianne, Arabia Book Ceramic Art Industry,68

18 <http://www.eevajokinen.com/>



Finli seramik sanatçısı Eeva Jokinen çalışmaları küçük pirinç porselen kase-lerden oluşmaktadır. Çalışmalarının yüzeyinde açmış olduğu küçük deliklerle oluşturduğu ışık ve gölgeler ile form yüzeylerinde bir etkileşim yaratmaktadır. Çalışmalarında kesiklerden sızan ışık vasıtası ile barış ve sessizlik duygusuna yönelmektedir. Çalışmaları kırılğan görülmesinin aksine sağlam ve dayanıklıdır. Pirinç tanesi yönteminin oluşum sürecine çok zaman harcayan sanatçı pirinç tanesi çalışmalarına kendi atölyesinde devam etmektedir.

2.3. Akio Niisato

1977 yılında Chiba'da doğan sanatçı, 2001 yılında zengin seramik tarihi ile ünlü bir bölge olan Tajimi Seramik ve Tasarım Merkezi'nde eğitimini tamamlayarak, 2002 yılından bu yana Japonya, Kore, İtalya ve İsviçre'de 17'den fazla grup sergisine katılmış ve Japonya'da aynı sayıda kişisel sergide çalışmalarını sergilemiştir.¹⁹



Görsel 22-23: Akio Niisato Sırlı Porselen vazo 2015

Geleneksel Çin ve Japon porselenlerinden güçlü bir şekilde etkilenen sanatçı yüzyıllar boyunca arzu edilen porselen kil kalitelerini araştırmasına rağmen, popüler yüzey dekorlarından kaçınarak, şık modern porselen kaplarını ve heykel formlarını yalnızca yüzeyde açmış olduğu deliklerle sağladığı ışık oyunları ile geliştirmektedir. Formlarında oluşturduğu yarı saydam yüzeylerde küçük camlı "pencerelerden" ışık, son derece ince duvar parçalarından sızdıktan sonra, kilde desenli açıklıklar oluşturmak için küçük bir matkap kullanmaktadır. Çalışmaları fırınlanmadan önce, yüzeyde açmış olduğu deliklere, beyaz sırları doldurarak, ışık ve sırrın bu hassas formlara camla karşılaştırılabilecek bir parlaklık kazandırmasını sağlamaktadır.²⁰

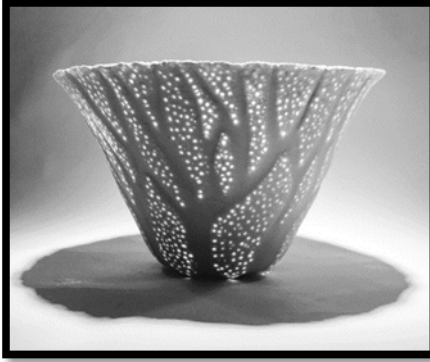
2.4.Rika Herbst

1967 yılında Virgin ya da doğan sanatçı İşletme ve pazarlama alanında kariyer yapmış, sonrasında hobi olarak başladığı seramik çalışmalarına tam zamanlı olarak atölyelerde devam etmiştir. Yetişkin ve çocuk sınıflarında atölye ve kurslar düzenleyen sanatçının çalışmaları pek çok sergi ve uluslararası fuarlarda sergilenmiştir.²¹

19 <http://www.ippodogallery.com/artists.php?artist=174>

20 <http://www.eshgallery.com/en/artist/akio-niisato/>

21 <https://bohlokoastudio.wordpress.com/>



Görsel 24-25: Rika Herbst vazo ve sırlı kase 2014

Çalışmalarında doğadan ilham alan sanatçı ağaçları konu olarak ele almış, ışığın etkileşimi ile ortaya çıkan gölgeler yüzeyde açmış olduğu küçük kesikler vasıtası ile ışık ve gölge efektleri oluşturmaktadır.

2.5. Jacqueline Poncelet

1947 yılında Belçika'da doğan sanatçı sanat kolejinde eğitim görmüş, daha sonra Endüstriyel seramik alanında çalıştığı Royal College of Art da dersler verirken, endüstriyel teknikler kullanarak kesilmiş ve oyulmuş süslemeli narın kap ve kase formları tasarlayarak yüzeyde şeffaf görünümler oluşturan ince kemik külü porselen kaseler üretmiştir.²²



Görsel 26-27. Jacqueline Poncelet Çanak,1974 Jacqueline Poncelet Selçuk sanatı esinlenmiş Pirinç Tanesi Kâse 1975

1970 ve 80li yıllarda Uluslararası seramik platformlarında önemli bir figür olarak çalışan sanatçı Seramik kil bünyesinin yüzey kalitesi ve rengi ile deneysel çalışmalar yapmış, 90 lı yıllarda resim ve heykel gi farklı disiplinlerde çalışmalarını sürdürmüştür.

²² <http://www.capriolus.nl/en/content/poncelet-jacqui>

SONUÇ

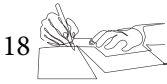
“Pirinç tanesi” yöntemi deseni karakterize eden pirinç şeklinde boşluklar nedeni ile, seramik bünyeye ürün pişirilmeden önce gerçek pirinç taneleri eklenerek yapıldığı izlenimi yaratmaktadır. Oysa “Rice Grain” “Pirinç Tanesi” yüz yıllarca önce pirinç servis etmek için kullanılan kâselere verilmiş bir isim olarak bilinmektedir.

Bu teknikte üretilen, kâse, çanak ve sürahi porselen ve seramik formlar, pirinç tanesi şeklinde küçük delikler açılarak, ardından yüzeyde açılan bu delikler sırlanmış, bünye yarı saydam bir görünüme kavuşmuştur.

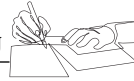
Pirinç tanesi dekor yöntemin başlangıçları 11-12 yy’da İran Büyük Selçuklu Dönemine dayanmaktadır. İran’dan gemilerle 16-17.yy’da Uzak Doğu’ya ve Avrupa’ya ihraç edilen Pirinç tanesi ürünler, 18.yyda Çin’de üretilmiş ve günümüzde Jingdezhen’de üretimlerine devam edilmektedir. 19.yyda Avrupa’da üretilmeye başlanan tekniğin örneklerine, Fransa’da Pouyat ve Finlandiya’da Arabia fabrikasında gerçekleştirilmiştir Fransada Albert-Louis Dammouse , Finlandiya Friedl Holzer-Kjellberg tarafından tasarlanan Arabia fabrikası için bir dizi pirinç tanesi dekorlu üretimler gerçekleştirilmiştir. Günümüzde ise Eeva Jokinen, Rika Herbst, Akio Niisato, Jacqueline Poncelet , gibi sanatçılar tarafından çalışmalarında ele alınan bir seramik dekor yöntemidir

KAYNAKÇA

1. ARTSTONE Eleanor, (1978), “Rice **Grain Porcelain**” Handbook to accompany the H.Nelson Hartstone Collection
2. AAV Marianne,(2010) “**Arabia Book Ceramic Art Industry**”,Helsinki Tasarım Müzesi Yayınları:Art-Print:Helsinki
3. AVŞAR, Lale, AVŞAR, Mezahir (2015). “**Seramik Sanatı Eğitiminde Selçuklu Seramiğinin Yeri**”. Kalemşi, 3 (5), <http://www.kalemisidergisi.com/makale/pdf/1422966440.pdf>
4. AYTA, Tülin, (1976) “**Toprak Sanatlarında Dekoratif Uygulama Yöntemleri**”. İstanbul
5. ONURE. Deniz, (2012), “**Türk Seramik Sanatının Gelişimi: Toprağın Ateşle Dansı**”. ACTA,Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi Yıl IV,Sayı1 Ocak
6. KERAMETLİ, Can(1973) “**Asya’dan Anadolu’ya Türk Çini ve Seramik Sanatı**”, Türkiyemiz, Yıl 3, S.9, Şubat .
7. LENZ’S Frank B ,(1920) “**The World’s Ancient Porcelain Center**”, National Geographic 38/5, November.
8. **Erişim:**http://www.designed-in-finland.com/studio_kjellberg.php (15.10.2018)
9. **Erişim:** <http://historiadesigneteoria.blogspot.com.tr/2011/03/graphic-design-and-iranian-ceramics.html> (28.11.2018)
10. **Erişim:** http://en.gmw.cn/2016-12/26/content_23317109.htm (07.10.2018)
11. **Erişim:** <https://www.dishwareheaven.com/designer/friedl-kjellberg> (02.11.2018)
12. **Erişim:** <http://www.ippodogallery.com/artists.php?artist=174> (14.10.2018)
13. **GÖRSEL KAYNAKÇA**



14. **Görsel 1.** ARTSTONE Eleanor, (1978), “Rice Grain Porcelain” Handbook to accompany the H.Nelson Hartstone Collection
15. **Görsel 2.** <http://www.laura-strasser.de/index.php/rice-bowl-for-millions.html>
16. **Görsel 3.** https://www.youtube.com/watch?v=BR8mBkhpt_g
17. **Görsel 4-5,6.** <http://www.laura-strasser.de/index.php/rice-bowl-for-millions.html>
18. **Görsel7.** <https://www.chinatravel.com/facts/chinese-porcelain.htm>
19. **Görsel8.** https://fr.wikipedia.org/wiki/Art_des_Seldjoukides_d%27Iran
20. **Görsel9.** https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ariana_museum_islamic_pottery_Coupe_sur_pied_Iran_central_XI-XII_Inventaire_AR8413.JPG
21. **Görsel10.** <http://collections.vam.ac.uk/item/O86069/bowl-unknown/>
22. **Görsel11.** <http://collections.vam.ac.uk/item/O85377/footed-bowl-unknown/>
23. **Görsel12.** <http://webapps.fitzmuseum.cam.ac.uk/explorer/index.php?qu=islamic%20AND%20pottery&oid=75895>
24. **Görsel13.** https://moychay.ru/articles/kitajsky_farfor
25. **Görsel14.** http://en.gmw.cn/2016-12/26/content_23317109_4.htm
26. **Görsel15.** <http://www.sothebys.com/fr/auctions/ecatalogue/2012/mobilier-sculptures-et-objets-dart-pf1211/lot.170.html>
27. **Görsel16.** http://pouyat.pagesperso-orange.fr/porcelaine/porcelaine_fichiers/page0019.htm
28. **Görsel17-18.** https://www.1stdibs.com/furniture/dining-entertaining/porcelain/scandinavian-modern-rice-grain-porcelain-bowl-friedl-holzer-kjellberg-arabia/id-f_12235011/
29. **Görsel19.** <https://www.ragoarts.com/auctions/2018/02/24/unreserved/1241>
30. **Görsel 20-21.** <http://www.eevajokinen.com/>
31. **Görsel 22-23.:** <http://www.eshgallery.com/en/artist/akio-niisato/>
32. **Görsel 24-25.** <https://bohlokoastudio.wordpress.com/>
33. **Görsel 26.** <https://www.moma.org/collection/works/2933>
34. **Görsel27.** <https://www.jayneshatzpottery.com/MIDEASTCERAMICS.html>



CHAPTER

3

ÖGELER; HAREKET, MÜZİK, KOSTÜM

Bülent KURTIŞOĞLU¹

Dünyanın oluşum ve gelişim sürecine bakıldığı zaman ilk canlılar ile birlikte Dansın doğmuş olacağı düşüncesi yaygın bir görüş olarak kabul edilmektedir. Dansın doğuşu hakkında bazı görüşlerde dansın başlaması insanlık tarihinin başlaması ile olduğu görülmüştür. Oysa hayvanların günümüzde bile yapmış oldukları bazı davranışların kendi içgüdüsel hareketleri ile adeta dans ettikleri görülmektedir. Bu düşünce ile Dans, birçok sanattan daha eski olduğu kabul edilmektedir.



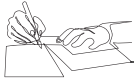
Resim 1. Bulgaristan Agnazia Mağara Resimleri

İlk insanlarda Dans ederken kendi dünyalarında yaşadıklarını içgüdüsel hareketler ile ifade ettikleri düşünülmektedir. İnsan - İnsan ilişkisi ve İnsan - Doğa ilişkisi sonucunda ortaya çıkan davranışlar, hareketler ile ifade edilip insan için dansın başlangıcını oluşturmuştur. İnsanın ilk dönemlerinde konuşabilme yetilerinin olmadığı dönemlerde duygu ve düşüncelerini hareketler ile anlatmaya çalışmışlardır. *“Tarih öncesi dönemlerde bir ihtimal avlanmada ya da bereketlilik törenlerinde belki de eğlence ve eğitim için dans ediyormuş gibi görülen mağara resimlerinden anlaşıldığı kadarı ile bu hareketler ilk danslar olarak tespit edilmiştir.”* 1. George Thomson, İnsanın Özü, Çeviri : Celal Üster, Payel Yayınları, İstanbul, s.58. 1987

Dans ederken bir gücün olduğu düşünülerek bunun dinsel bir anlam ifade ettiği yorumlanmıştır. Temeli gizemli güce dayanılarak dinsel bir törene dönüşen dans yıllarca varlığını sürdürmüş ve günümüzde bile binlerce yılın izlerinin olduğu düşünülmektedir. Örneğin günümüzde yaşamlarını sürdüren bir çok toplum doğum evlilik yada cenaze gibi günlerde halen dans ettikleri görülmektedir.

Hayvan taklitleri yapılarak icra edilen danslar, maskeler takılarak büyüler yaparken edilen danslar geçmişin en belirgin dans örnekleridir. İnsanoğlunun tarihsel süreçlerinde ilkel yaşamındaki büyü dansları daha sonralarında dinsel törenlerin oluşmalarına neden olduğu bilinmektedir. Özellikle çok tanrılı dinler

1 Doç., İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü



döneminde bir şeylere tapınmak önem kazandı ve yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biri haline geldiği belirlenmiştir.

Dansın insanlık tarihinde uzunca bir süre dinsel yönünün önemli olduğu görülmektedir. Ancak değişen yaşam biçimleri ve düşünce yapıları dansın eğlence aracı olarak görüldüğü dönemlerin Mısır' da görülmeye başladığı düşünülmektedir. *Mısır tanrularına atfedilen törenlerde dans icra etmek vazgeçilmez bir unsur haline gelmişti. Öncelikle tapınmaya yönelik toplumsal olaylarda görülen dans etkinliği zamanla yaygınlaşarak özel yaşama da katıldı. Meslekleri dans etmek olan insanlar türedi. Bu insanlardan oluşan yerleşik gruplar sosyal olaylarda dans ederek katılımcıları eğlendiriyor; Teb ve İskenderiye kentlerinin meydanlarında ise gezici topluluklar dans gösterilerini flüt ve arp eşliğinde çeşitli kostümler giyip maskeler takarak sunuyorlardı.* 2. PINAR DİNLEMEZ; http://www.yerelgundem.com/yazarlar/serbest_kursu/4721/dansin_tarihcesi_dans_nedir_ne_degildir.html



Resim 2. Antik Mısır Duvar Freski

Daha sonraki yıllarda ise dansın Yunanlılar tarafından daha da geliştirildiği dinsel törenler ve eğlence aracı kaynağı olarak Tiyatronun temelini oluşturduğu belirtilmektedir. Büyük Yunan filozofu Platon, "İyi şarkı söylemek ve güzel dans etmek, iyi eğitilmiş olmaktır" demişti "Köylülerin harman döverken yaptıkları ritmik hareketlerden Yunan tiyatrosu doğdu. Yunanca' da "dans ederim" anlamına gelen "koro" sözcüğü ilk olarak, sahnede dans eden, söyledikleri şarkılarla oyunu açıklayan ve yorumlayan bir grup oyuncuyu tanımlamak için kullanıldı. Dansları tasarlamak ve düzenlemek anlamına gelen koreografi sözcüğü de Yunan kökenlidir. Eski Yunanlılar askerlerin eğitiminde temel öge olarak dansı kullandılar. Günümüze kayıtları ulaşan bu danslardan, askerlere bireysel ve toplu saldırı hareketlerinin ritmik bir biçimde öğretildiği anlaşılmaktadır. Büyük Yunan filozofu Platon, "İyi şarkı söylemek ve güzel dans etmek, iyi eğitilmiş olmaktır" demişti. Eski Yunanistan'da devlet adamları, generaller, şair ve oyun yazarları gibi önemli kişiler şenliklerde ve zaferlerini kutlarken dans ederlerdi."3 <http://guzel--sanatlar.tr:gg/DANS.htm>)



Resim 3. Antik Yunanda Dionysos Kabartma

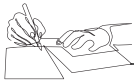
İnsanlığın yaşamı ile beraber varlığını sürdüren dans tarihsel süreçlerde farklı amaçlar doğrultusunda hayatın içinde yer aldığı görülmektedir. İnsan toplulukları kendilerinden önceki toplumlardan devraldığı dansı kendi değerleri ile buluşturup bir sonraki topluma aktarmışlardır. Romalılar Yunanlılardan etkilenerek aldığı dans dinsel törenlerde yer vermelerine karşın eski ruhundan uzak olduğu belirtilmektedir. Belirli bir dönemden sonra kilise etkinliklerinde uzak tutulması başka toplumları da etkileyerek dansın öneminin azalmasına neden olduğu görülmektedir. Bazı toplumlar ise bu konuda duyarlılık gösterip dinsel törenlerde uygulamalarına devam etmişlerdir. 19. yy dan sonra Amerika ve Avrupa'nın bir çok yerinde dans neredeyse tamamen kiliselerden uzaklaştırılmış olduğu görülmektedir.

Asya kültüründe de dans önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Şamanizm döneminde Hun Türklerinin sesin ve hareketin önemi şöyle belirtilmektedir: *"Davulu her gece durmaz döverler ta güneşler batana kadar dönerler"* 4. Mahmut Ragıp GAZİMİHAL. Asırlar Arasında Türk Oyunları Türk Folklor Araştırmaları Sayı 7. S. 1386. 1956



Resim 4. Şamanizm Dans

Dünyanın önemli anakaralarından biri olan Asya' da farklı insan toplulukları farklı kültürleri yüzyıllar boyu yaşatmışlardır. Konuya örnek olarak verilecek bir toplumda Dans kültürünü önemli bir şekilde yaşatan Hindistan'dır. *"Doğuda da eski zamanlardan beri dans yaygın olarak dinsel amaçlar için kullanıldı. Doğuda dansın en eski ve en gelişmiş biçimine Hindistan'da rastlanır. Bazı tapınaklarda hâlâ "Tanrının Hizmetçileri" anlamına gelen devadası'ler bulunur. Yıllarca tanrılara hizmet etmek için eğitilen bu kadınlar yaşamlarını dinsel törenlerde şarkı söy-*



leyerek ve dans ederek sürdürürler.” 5. <http://www.izafet.net/threads/dans-nedir-dans-cesitleri-tarihi.295557/>

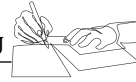
Orta Asya’ dan büyük göçler ile Avrupa’ ya gerçekleşen insan hareketleri kültürlerinde taşınmasına neden olmuştur. Bu süreç içerisinde Anadolu dansları önemli derecede etkileşime neden olmuştur. Anadolu’da yaşayan kültürel değerleri Anadolu uygarlıkları, Orta Asya kültürü ve İslam kültürünün ortak bir bileşkesi olarak görülebilmektedir. *“Bunlar eski Anadolu’da binlerce yıl önce yaşamış Hitit, Eski Yunan, Frig, Lidya gibi eski uygarlıkların etkileri günümüzde halk danslarında yaşamaktadır. Konya’nın güneyinde Çatalhöyük’ te bulunan duvar resimlerinde, İÖ 6500-5650 arasında bu yörede yaşamış bir uygarlığın dansları ve dinsel törenleri görülmektedir. Resimlerdeki danslarda, davulun ve tokmağın kıvrık ucunun günümüzekilere benzerliği dikkat çekicidir. Ayrıca bu resimler, Hitit, Frig gibi uygarlıklardan çok daha öncekilerin katkılarını göstermesi açısından da ilginçtir.”* 6. <http://topluluk.dans.duzce.edu.tr/danslar.htm>



Resim 5. Hitit Duvar Kabartması

Müslümanlık özellikle Ortadoğu, Anadolu, Balkanlar ve Kuzey Afrika’ ya yayılması ile birlikte Kültürel yapılanmalarda önemli ölçüde etkilenmeler olmuştur. İslami inanç yapısı toplumların kendi kültürel yapısı ile tarihsel süreçler içerisinde uyum sağlamaya çalışmış ama kökenden gelen kültürel değerlerin yaşanması da sağlanmıştır. *“ İslam dini kendinden önceki dinlerle bağlantılı olduğunu düşündüğü dansı yasaklama yoluna gitti; ama dansı tümüyle kaldıramadı. Tasavvufun müzik ve dans anlayışından doğan sema’lar ortaya çıktı. Birçok İslam tarikatında dinsel törenlerde dansa yer verilir. Bunlardan en bilineni Mevlevi semalarıdır. Semalarda ilahiler söylenir, özel giysili dervişler (sema-zenler) dönerek dans ederler”*.7. <http://dansfigur.blogspot.com.tr/2011/05/dansn-gelisimi.html>

Dansların kaynağı olarak halkın yaratımından ortaya çıkanlar ve saraylardan doğan danslar olarak iki ana başlıkta olduğu söylenebilmektedir. Günümüze kadar yaşamını sürdürmüş birçok dans çeşidi görülmektedir. Popüler, toplumsal, klasik, modern, geleneksel danslar gibi isimlendirilen danslar toplumun hemen hemen her kesiminde görülmektedir. Geleneksel yaşamında kendini korumaya çalışan Halk Oyunları, toplum hayatında her zaman birleştirici, toparlayıcı ve de yaklaşımcı bir rol oynamıştır. Hemen hemen her törende oyunun yeri ayrı bir anlam ve önem kazanmıştır. Özellikle düğün törenlerine neşe ve şenlik katan oyunlar insanlar için vazgeçilmez bir eğlence aracı olmuştur. Halen her yörenin kendine özgü bir düğün töreni bulunmaktadır.



Bazı oyunlar anlam olarak düğün töreninin bir parçası olmasına karşın, bazıları ise oynanış ve var oluş nedeni ile hiçbir ilişkisi yoktur. Buna rağmen oyunların hemen hemen hepsi düğün törenlerinde oynanmaktadır. Düğün törenleri, asker uğurlamaları, kına geceleri, doğum eğlenceleri, sünnet törenleri gibi düzenlenen özel günlerin oluşturduğu, oyun icra alanına doğal ortamın adı verilmektedir. Doğal ortamında oyunun oynanışı incelendiğinde:

“- Oynayan kişi hiçbir kaygı duymaksızın daha çok kendisi için oynar

- Oyun oynamak için kişi özel bir hazırlık yapmaz

- Oyuncu kendi estetik duygusuna göre oynar

- Oyunda sınır yoktur. Başlama ve bitiş oyuncuya aittir.

- Oyuncular oyun alanını istedikleri gibi kullanırlar

- Oyuncular yan yana geldiklerinde fiziksel uyum gibi bir kaygıları yoktur

- Oyunlar izleyerek ve yaşanarak öğrenilip oynanılır” 8. Mehmet Emin AV-

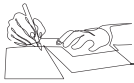
ŞAR Türk Halk Oyunlarının Sahnelenmesinde Karşılaşılan Sempozyumu Bildirileri Ekim 1987, Öztekin Matbaası Ankara S.36 1988

Dansı meydana getiren çok sayıda öge bulunmaktadır. Neden dans edilir ?, Dansı kim yapar ?, Nerede dans edilir ?, Ne ile dans edilir ?, Nasıl dans edilir ? gibi bir çok soruyu sorabiliriz. Ancak bu soruların muhatabı dansı oluşturan temel öğelerdir. Dansın oluşumunda en önemli üç temel özellik; Hareket, Müzik ve Giysidir. Bunlar olmadan dansın oluşması mümkün değildir.



Resim 6. Halk Oyunları Hareket-Müzik-Giysi

Hareket; Bir olayı bir duyguyu bir düşünceyi bedenimiz yolu ile dışa yansıtmak için yapılan bir eylem türü. Aynı zamanda insanların konuşmadan kendilerini ifade etmenin bir yöntemidir. İnsan günlük yaşamı içerisinde farklı hareket dizinleri yapar. Kollarını bacaklarını gövdesini başını bir şekilde ihtiyaç duyduğu bir olaya karşı hareket ettirmektedir. Bu hareketleri yaparken insan vücudundaki sistemler (Hareket, Sinir.... sistemleri) koordineli olarak çalışırlar. Yapılan bu hareketler belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirildiğinde bir eylem (yürüme, koşma, çökme) gerçekleştirilir. Yapılan bu işlem belirli bir melodik ve ritmik yapılar içerdiğinde ve hareketler anlaşıldığında Dans ortaya çıkmış olur.



Dans bir anlatım ve aynı zamanda özgürce kendini ifade etmenin yolunu açan iletişim aracıdır. İnsanlar birbirleri ile farklı şekilde iletişim kurarlar. Bedenin hareket ifadeleri jest mimik ya da değişik hareketler karşısındakilerine kendisini anlatmanın bir yoludur. İnsanlar dans ederken kendi iç dünyalarını dışa açar ve adeta özgürlüğünü ifade etmeye çalışırlar.

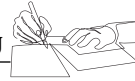
Geleneksel dansların yaratımı belli değildir. İnsanlar yaşadığı toplumsal olaylardan etkilenecek bulunduğu coğrafik koşullara da dayalı olarak gelenek görenekleri çerçevesinde geleneksel dansları üretmişlerdir. Yaratım sürecindeki geçirdiği evreler günümüz danslarına da önemli derecede örnek olmuş ve yeni dansların yaratımında etkili olmuştur. “ *Halk dediğimiz ölümsüz büyük yaratıcı, mimar, şair, ressam, besteci olduğu kadar usta bir koreografıdır. Bugün sahne danslarında gördüğümüz pek çok koreografik düzeni o çok daha önceden bulmuş hatta birçok halk oyunu, sahne danslarının güzelliğini aşan bir koreografik düzene ulaşabilmiştir.*” 9. Metin And, Türkiye de İlk Halk Oyunları Semineri, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, s.55. 1996

Müzik; Duygu ve düşüncelerle harekete dönüştürdüğümüz eylemleri melodik ve ritmik yapıların eşliğinde bedenimizde uygulanması. İlk insanlar isteklerini içgüdüsel bazı ritmik hareketlerle anlatırlardı.

“*Güneş ya da Ay tutulduğu zaman, Şamanistler onları kötü ruhların esaretinden kurtarmak için bağırıp çağırırlar, davul çalarlar kovarlarıdır.*” 10. Aybars PAMİR “Türklerin Geleneksel Dini Şamanizm’ in Orta Asya Eski Türk Kamu Hukukuna Etkisi” Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi Sayı: 4 Cilt: 52 Yayınlandığı Sayfalar: 155-186, 2003 “*İnsanın en önemli enstrümanı sesi ve bedenidir. Özellikle sanat alanlarında beden dilinin kullanımı daha da anlam kazanmaktadır. Çünkü müzik ve hareket birbirinden ayrılmaması gereken bir bütündür. Müzik, ses ve hareketten ibarettir ve sesin kendisi de bir hareket şeklidir, bedenimiz de kemikler, organlar ve kaslardan ibarettir, kaslar da hareket içindir.*” 11. Banu ÖZEVİN “Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği” Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28, Pamukkale Ün. Eğt. Fak. Denizli. 2006, <http://www.mu-zikegitimcileri.net/>

Doğal ortamda oyunlar eşlik eden müziklerin bir kısmı oyunla beraber doğmuş, bazılarında var olan müziğe oyun uyarlanmış, bazen de hareketle melodi yaratılmıştır. Bu birleşimlerin sonucunda oyunlara eşlik eden müzikler, geçmişten günümüze kadar icra edilmiştir. Sahneye gelmeden önce, oyun müzikleri nesilden nesile aktarımı ile günümüze kadar gelmişlerdir.

Dans müziği geçmiş dönemlerden günümüze kadar önemli bir durumdur. Hatta birçok sanat eserinin yaratılmasında pay sahibi olmuş eserlerin daha çok yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bazı besteciler dansların yaratılış nedenlerinde esinlenmiş hareketlerin yapılaş biçimlerinden yola çıkarak hareketlerin anlamlarını güçlendirecek melodik yapılanmaları yaratmışlardır. Sevincin, üzüntünün, kızgınlığın vb gibi davranışların hareket ifadeleri melodik ve ritmik notalar ile anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca kadındaki zarafet erkekteki güçlülük ifadeleri bestelenen melodinin içersinde bulunarak anlamlar izleyiciye kazandırılmıştır.



Dünyanın birçok yerinde dans müzikleri düzenlenirken ünlü müzisyen kimlikler dansın yapısını oluşturan davranışlara dikkat etmişlerdir. “ *Chopin beste yapmaya başladığı ilk zamanlarda Polenezlere ilgi duymuş ve ilk mazurkalarını bestelemiştir. Frans Liszt, F Chopin adlı kitabında Polonyalıların yaşamındaki önemini ve bu dansın kadının rolünü şu sözlerle anlatıyor. Bu dansın mağrur ama yinede hassas ve alımlı kişiliğini yakalamak ancak orada (Polonya’ da) mümkün olacaktır.*” 12. Aydın BÜKE, CHOPİN Tuşlara Adanmış Adam Can Sanat Yayınları, S 28. 2010

Dansın en önemli bileşenlerinden Müziğin ve hareketin temelini oluşturan ritmik yapılarıdır. İnsanlar, ritm ile hayata başladıkları anlardan itibaren tanışır- lar. Duydukları seslere farklı yöntemler ile eşlik etmeye çalışırlar. Elleri bir birine vurarak, eli bir yere vurarak, eldeki bir aleti bir yere vurarak yada ayaklarını kullanarak melodilerin yada hareketlerin bölümlerini vurgulamaya çalışırlar. Dansın temel olgusu olan duyguların bedensel ifadesi böyle gerçekleşmektedir.

Kostüm; Duygu ve düşünceler ile oluşan hareketlerin müzik yolu ile yoğrulduktan sonra amaca uygun olarak bedenimiz üzerine giydiğimiz, taktığımız ve de süslediğimiz unsurlar yolu ile dansın kendisini ifade ettiğimiz bir öğedir. Görsellik açısından neredeyse tüm sanatlar için önemli bir değer olan kostüm özellikle sahne sanatlarında olmazsa olmazın temel koşuludur. Dans yolu ile izleyiciye anlatılmak istenen ve konuya uyumlu olarak seçilen kostüm eserin algılanmasında kolaylık sağlayacaktır.

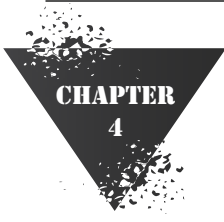
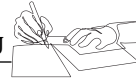
Korunmak ve örtünmek ihtiyacını karşılamak için giyinen insanoğlu zamanla bu giysileri oyun aracı olarak kullanmaya başlamıştır. Günümüzde kullanılan Halk Oyunları kıyafeti insanların kendi yörelerinde giydikleri eski geleneksel halk kıyafetinden başka bir şey değildir. Bedene giyilen ana giysilerin yanı sıra bu giysilerin daha da güzelleştirmek yada bir amaca uygun olarak üzerlerine takılan kuşam malzemeleri dansın anlamını daha da güçlendirmektedir. Örneğin bir kuşak ya da bir önlük başa takılan bir başlık dansın ifade edilmesinin yanı sıra dans eden kişinin de karakteristik yapısını ortaya koymaktadır. Dansa ve dansçıya özel olarak hazırlanan süslenme malzemeleri ise sahne üzerinde dansın güçlenmesine ve seyirci ile olan iletişime katkısı önemli olmaktadır.

Dansın öğelerine artık yeni bir olmazsa olmaz daha eklendi. Adı mekan. Tarihsel süreçte içe dönük ortamlarda ki icralarında çok fazla önemsenmeyen mekan dışı dönük ortamlarda ki icralarda artık vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle artan teknolojik gelişmeler seyirci dans ilişkisini oldukça etkilemiş ve dansın temel özelliklerinde değişikliklerin olmasına neden olmuştur. Boş bir mekan da sunulan dans gösterisi seyirci ile dansçı arasında bir köprü oluşturmuş ve dans algısını güçlendirmiştir.

Sonuç olarak Dans birçok bileşenden oluşmaktadır. Dansın Hareket yapısı melodik ve ritmik değerler ile buluşturularak, amaca uygun giyim kuşam ve süslenme malzemeleri ile donatılıp teknolojik donanımlı sahnelerde izleyiciye sunulduğunda dans daha anlamlı olacaktır.

KAYNAKLAR

1. George THOMSON, İnsanın Özü, Çeviri : Celal ÜSTER, Payel Yayınları, İstanbul, s.58. 1987
2. PınarDİNLEMEZ, <http://www.yerelgundem.com/yazarlar/serbestkursu/4721/dansin tarihçesi dans nedir ne degildir.html>
3. <http://guzel--sanatlar.tr:gg/DANS.htm>
4. Mahmut Ragıp GAZİMİHAL. Asırlar Arasında Türk Oyunları Türk Folklor Araştırmaları Sayı 7. S. 1386. 1956
5. <http://www.izafet.net/threads/dans-nedir-dans-cesitleri-tarihi.295557/>
6. <http://topluluk.dans.duzce.edu.tr/danslar.htm>
7. <http://dansfigur.blogspot.com.tr/2011/05/dansn-gelisimi.html>
8. Mehmet Emin AVŞAR Türk Halk Oyunlarının Sahnelenmesinde Karşılaşılan Sempozyumu Bildirileri Ekim 1987, Öztekin Matbaası Ankara S.36 1988
9. Metin AND, Türkiyede İlk Halk Oyunları Semineri, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları, İstanbul 1996, s.55.
10. Aybars PAMİR “Türklerin Geleneksel Dini Şamaniz’ min Orta Asya Eski Türk Kamu Hukukuna Etkisi” Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi Sayı: 4 Cilt: 52 Yayınlandığı Sayfalar: 155-186, Yıl 2003
11. Banu ÖZEVİN “Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği” Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak. Denizli, <http://www.muzikegitimcileri.net/>
12. Aydın BÜKE, “Chopin Tuşlara Adanmış Adam” Can Sanat Yayınları, S. 28. Ocak 2010



SAHNEDE ALGISAL DEĞERLER

Bülent KURTIŞOĞLU¹

Günümüzde halk oyunları, gerek gelişmiş teknolojik imkânlar gerekse farklı türlerde altyapıların desteğiyle başlı başına bir sahne sanatı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın görsel ve işitsel algılarına hitap eden bu sahne sanatının temelinde sunuş teknikleri yatmaktadır. Sunuş tekniklerinin en önemli iki malzemesi de algısal değerler olan sahne dengesi ve sahne vurgusudur. Arapçada “Sahn”, Yunancada “Skhene”, Fransızcadada “Scene” olarak isimlendirilen sahne bizde ise Osmanlı’dan bu yana günümüzde kullandığımız ismini korumaktadır. Sahnenin genel bir tanımının yapılması gerekir ise üzerinde her türlü sanatsal faaliyet yapmaya yarayan ve seyircilerin bu faaliyetleri rahatça izleyebileceği bir alandan bahsedebiliriz (Kurtişoğlu, 1998: 22). Şimdi bu sahne üzerinde seyircilerin algılarına hitap eden iki temel değeri inceleyeceğiz.

Sahne Dengesi

İnsan için en önemli unsurlardan birisi denge unsurudur. Günlük hayatta gerçekleştirildiğimiz yürümek, oturmak vb. birçok eylemin içerisinde denge unsuru mevcuttur (Nutku, 1989). İnsanın beğeni algısını oluşturan unsurlardan birisi de denge unsurudur. Gerek görsel algı gerekse işitsel algı söz konusu olduğunda insan dengeli bir görünüm ya da duyum aramaktadır. Bundan dolayıdır ki günlük hayatta karşımıza çıkan öğeler fiziksel anlamda dengeli bir görünüme sahip olacak şekilde imal edilirler. Bu durum tamamen insanın beğenisini ve ilgisini çekmek amaçlıdır. Çünkü dengesiz görüntüler insanın gözüne rahatsızlık vermektedir. İşitsel algı hususunda da durum benzerdir. İnsan bir müziği dinlediği zaman bunu her iki kulağıyla eşit bir şekilde duyarak dinlemek ister. Bunun sebebi tek taraflı dinlenen bir müziğin ne kadar iyi bir müzik olursa olsun rahatsızlık vermesidir.

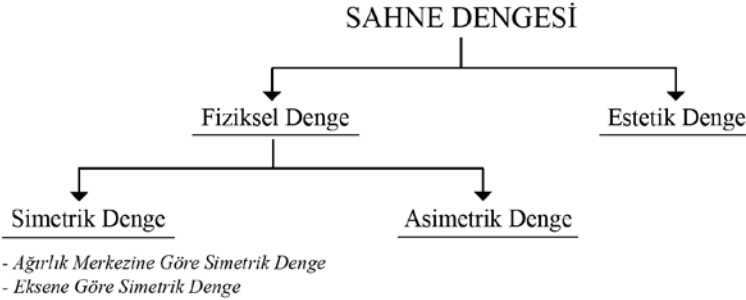
Yukarıda bahsedilen denge unsuru, görsel unsurların izleyicinin beğenmesi amacıyla yerleştirildikleri sahne için de hayati bir önem taşımaktadır. Sahne üzerindeki dengeli görüntüleri ortaya koyabilmek için sahne dengesi unsurları kullanılır. Sahne dengesi temelde iki farklı şekilde incelenir (Ekmekçioğlu, 2001). Bunlardan birincisi tamamen geometrik kuralların geçerli olduğu “fiziksel denge”, bir ikincisi ise geometrik kuralların görünür şekilde geçerli olmadığı sahne üzerinin yönetmenin sanatsal yorumu ile bir tuval gibi kullanıldığı “estetik denge” unsurudur. Fiziksel denge kendi içerisinde iki farklı başlık altında incelenir. Bunlardan birincisi görsel ağırlıkların sahnenin ağırlık merkezine ya da merkezden geçen eksenlerine göre birbirlerini dengeleyecek şekilde yerleştirildikleri “simetrik denge” iken ikincisi ise sahne üzerinde “simetrik denge” unsuru bulunmamasına karşın sahne üzerindeki görsel ağırlıkların sahne ağırlık mer-

1 Doç., İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü



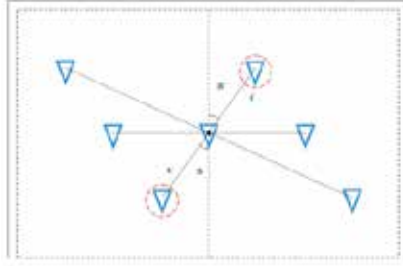
kezine göre buldukları konumlar hesaplandığında dengeli durumda olduğu söylenebilen “asimetrik denge” unsurudur. Burada dikkat edilmesi gerek husus asimetri kelimesidir. Asimetrik görünüm normalde simetrik olmayan ve dengeli olması gerekmeyen görüntüler için kullanılan bir tabirdir. Fakat asimetri kelimesi denge kelimesi ile yan yana geldiğinde bu görüntülerde bir dengenin var olması gerektiği ortaya çıkar. Asimetrik görünümdeki bu denge de asimetrik görünümü oluşturan farklı simetrik görünümlü parçaların bir merkez noktasına göre ağırlıklarının hesaplandığında birbirlerinin ağırlıklarını dengeledikleri durumda ortaya çıkar.

Sahne dengesinde bir diğer ana başlık ise estetik denge. “Fiziksel dengenin eksik kaldığı noktalarda tasarıma renk katan bir biçim çalışmasıdır. Özellikle kalabalık sahnelerde fiziksel dengenin her iki biçimi de yetersiz kalabilir. Estetik denge, resim sanatındaki duygusal öbeleşmeyi ya da sanatsal görüntüyü getiren düzenin sahne üzerindeki uygulamasıdır” (Nutku, 1989). Bu tanımdan yola çıkıldığında estetik denge için sahne yönetmeninin sahne üzerindeki yerleşimleri gerçekleştirirken fiziksel kurallara bağlı kalmaksızın özgürce sanatsal yorumunu ortaya koyabilmesi demek mümkündür. Sahne dengesi unsurlarından simetrik dengeyi Aksoy, merkeze göre, eksene göre ve düzleme göre olarak üç ayrı başlık altında incelemiştir (Aksoy, 1999). Fakat paten oluşumu bakımından eksene göre ve düzleme göre simetrik dengeler arasında hiçbir fark bulunmamaktadır. Bu yüzden düzleme göre simetrisinin ayrı bir başlık olarak ele alınması gerekmemektedir. Çünkü düzleme göre simetrik olan bir paten hâlihazırda zaten eksene göre simetrik. Bu bağlamda sahne dengesi temel olarak aşağıdaki şekilde belirtildiği gibi sınıflandırılır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1 – Sahne Dengesinin Sınıflandırılması

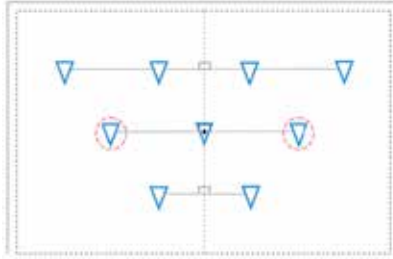
Ağırlık Merkezine Göre Simetrik Denge: Sahne üzerinde bu tipteki bir simetrik dengeden bahsedilebilmesi için oyuncuların ağırlık merkezinden eşit uzaklıkta ve eşit açılarla yerleştirilmiş olmaları gerekmektedir. Bu tipteki simetrik dengeye sahip sahne yerleşimlerinde yansıma noktasının kendisi olarak düşünülen ağırlık merkezinin tam üzerindeki görsel ağırlığı simetriği aranmaz.



Şekil 4.20 – Ağırılık Merkezine Göre Simetrik Dengeli Sahne Yerleşimi Örneği

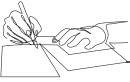
Yukarıdaki örnekte (bkz. Şekil 4.20) sahne üzerindeki oyuncular sahnenin ağırlık merkezine göre simetrik dengede yerleştirilmişlerdir. Şekilde görüldüğü üzere sahnenin sağ yarısında kırmızı ile çember içerisine alınmış olan oyuncu sahne merkezine a uzaklığında ve β açısı ile yerleştirilmiştir. Bu oyuncunun simetriği ise sahnenin sol tarafında yer alan ve a uzunluğuna eşit olan a' uzaklığına β açısının aynı olan β' açısında yerleştirilen oyuncudur. Sahnenin merkez noktasının üzerinde yer alan oyuncu tam olarak yansıma noktasında bulunduğu için o oyuncunun simetriği aranmamaktadır. Geriye kalan tüm oyuncuların da benzer şekillerde simetriklerinin bulunduğu açıkça görülmektedir.

Eksene Göre Simetrik Denge: Sahne üzerinde bu tipteki bir simetrik dengeden bahsedilebilmesi için oyuncuların sahnenin ağırlık merkezinden geçen derinlik eksenine dik açılarla ve eşit uzaklıkta yerleştirilmiş olmaları gerekmektedir. Bu tipteki simetrik dengeye sahip sahne yerleşimlerinde yansıma noktasının kendisi olarak düşünülen eksenin üzerindeki yer alan görsel ağırlıkların simetrikleri aranmaz.



Şekil 4.21 – Eksene Göre Simetrik Dengeli Sahne Yerleşimi Örneği

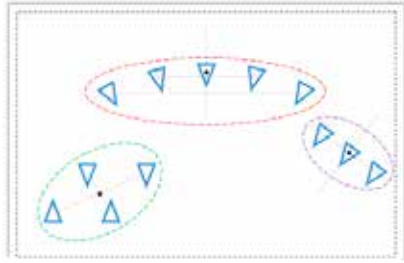
Yukarıdaki örnekte (bkz. Şekil 4.21) sahne üzerindeki oyuncular sahnenin ağırlık merkezinden geçen derinlik eksenine göre simetrik dengede yerleştirilmişlerdir. Şekilde görüldüğü üzere sahnenin sağ yarısında kırmızı ile çember içerisine alınmış olan oyuncu sahne merkezine a uzaklığında ve eksene dik açı ile yerleştirilmiştir. Bu oyuncunun simetriği ise sahnenin sol tarafında yer alan ve a uzunluğuna eşit olan a' uzaklığına yine eksene dik açı ile yerleştirilen oyuncudur. Derinlik eksenine yansıma çizgisinin kendisi olarak düşünüldüğü için bu eksen üzerinde yer alan oyuncunun simetriği aranmamaktadır. Geriye kalan diğer oyuncuların simetrik durumları da şekil üzerinde görülmektedir.



Sahne üzerindeki yerleşimler aynı anda hem sahnenin ağırlık merkezine göre hem de eksene göre simetrik denge durumunda bulunabilirler.

Asimetrik Denge: Sahne üzerinde eğer bu tipte bir görsel denge aranacak ise sahne üzerindeki yerleşimin öncelikle asimetrik bir yerleşim olması gerekir. Asimetrik yerleşimin şartları şunlardır: 1-Sahne üzerindeki yerleşim bütünüyle simetrik özellikte olmamalıdır. 2-Sahne üzerindeki yerleşimi oluşturan farklı gruplar kendi aralarında simetrik olmalıdırlar (grupların kendi ağırlık merkezleri ya da ağırlık merkezlerinden geçen eksenler baz alınır.).

Yukarıdaki örnekte (bkz. Şekil 4.22) sahne üzerindeki yerleşim asimetrik bir yerleşimdir. Çünkü sahne üzerine yerleştirilmiş olan oyuncular sahne bütününde bir simetrik denge görünümde olmamalarına rağmen kendi içlerinde simetrik görünüme sahiptirler. Kırmızı çember içine alınmış olan birinci grup oyuncular kendi ağırlık merkezlerinden geçen eksene göre simetrik bir dengeye sahiptir. Yeşil çember için alınmış grup ise kendi ağırlık merkezine göre simetrik dengededir. Son grup olan ve mor çember içerisine alınmış olan üçüncü grup ise hem kendi ağırlık merkezine göre hem de bu ağırlık merkezinden geçen eksene göre simetrik dengeye sahiptir. Bu durumda sahne üzerindeki genel görünümün simetrik dengeye sahip olmadığı fakat oyuncu gruplarının kendi içlerinde simetrik dengeye sahip olduklarını ve dolayısıyla sahne üzerinde bir asimetrik yerleşimin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu asimetrik yerleşimin dengeli bir şekilde sahne üzerine yerleştirilmesiyle asimetrik denge ortaya çıkar. Bu yerleşimin dengeli bir şekilde dağıtılması için her oyuncu grubuna ait genişlik ekseni ve derinlik ekseni ağırlık değerlerinin birbirini karşılıyor durumda olması gerekir.



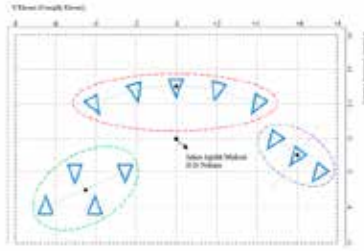
Şekil 4.22 – Sahne Üzerinde Asimetrik Yerleşim Örneği

Aşağıda yer alan örnekte (bkz. Şekil 4.23) sahne üzerindeki yerleşim asimetrik dengeye sahiptir. Bunun sağlanması şu şekilde yapılır: Örnek olarak düşünülen sahne 12 metre derinliğe ve 16 metre genişliğe sahiptir. Dörtgen formulu bu sahnenin ağırlık merkezi soldan ve sağdan 8 metre, yukarıdan ve aşağıdan ise 6 metredir. Sahne bir koordinat düzlemi olarak kabul edildiğinde bu ağırlık merkezi “(0,0)” noktası olmaktadır. Buna göre sahnenin en yukarısı “X” yani derinlik ekseninde +6’ya tekabül ederken sahnenin en aşağısı ise yine bu ekseninde -6’ya tekabül eder. Benzer şekilde sahnenin en sağ yanı “Y” yani genişlik ekseninde -8’e tekabül ederken, en sol yanı ise yine bu ekseninde +8’e tekabül eder.

Bir grupta yer alan oyuncu sayısı o grubun ağırlık değerinin katsayısıdır. Bu grupların ağırlık değerleri her iki eksenindeki koordinat değerleri ile katsayının

yani oyuncu sayısının çarpımı ile meydana gelir. Eğer bu grupların her iki eksenindeki ağırlık değerlerinin toplamı "0" a denk geliyorsa bu sahne yerleşimi için asimetrik dengeye sahiptir demek mümkün olacaktır. Bu toplamların "0" a denk gelmesi sahne üzerindeki tüm yerleşimin ağırlık merkezinin sahnenin ağırlık merkezi olan (0,0) noktası olduğu anlamına gelir. Yerleşim asimetrik olsa da denge unsuru sağlandığı takdirde insan beyni bu yerleşimin ağırlık merkezinin sahnenin tam ortası olduğunu algılar ve dolayısıyla sahne üzerindeki görüntüyü de dengeli olarak algılar.

Aşağıdaki örnekte (bkz. Şekil 4.23) kırmızı çember içerisine alınmış olan birinci grubun ağırlık merkezi (3,0) koordinatlarındadır. Yeşil çember içerisine alınmış ikinci oyuncu grubunun ağırlık merkezi ise (-3, -4.5) koordinatlarındadır. Son grup olan ve mor çember içerisine alınmış olan üçüncü oyuncu grubunun ağırlık merkezi ise (-1,6) koordinatlarındadır.



Şekil 4.23 – Asimetrik Dengeli Sahne Yerleşimi Örneği

X (Derinlik Eksenini) için;

- 1. Grup Ağırlık Değeri: $3 \times 5 = 15$
- 2. Grup Ağırlık Değeri: $(-3) \times 4 = -12$
- 3. Grup Ağırlık Değeri: $(-1) \times 3 = -3$

Derinlik eksenini toplam ağırlık değeri: $15 + (-12) + (-3) = 0$ 'dır.

Y (Genişlik Eksenini) için;

- 1. Grup Ağırlık Değeri: $0 \times 5 = 0$
- 2. Grup Ağırlık Değeri: $(-4.5) \times 4 = -18$
- 3. Grup Ağırlık Değeri: $6 \times 3 = 18$

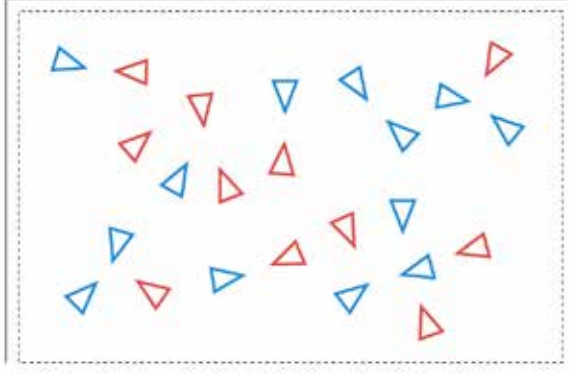
Genişlik eksenini toplam ağırlık değeri: $0 + (-18) + 18 = 0$ 'dır.

Görüldüğü üzere örnekte verilen yerleşim için hem X (derinlik eksenini) için hem de Y (genişlik eksenini) için toplam ağırlık değeri 0'dır. Bu durumda bu yerleşimin asimetrik dengeye sahip olduğunu söylemek gerekir.

Estetik Denge: Sahne üzerinde bu tipte bir denge unsuru mevcut ise fiziksel kurallar tamamen göz ardı edilir ve aranmaz. Önemli olan sanatsal bir görünümün sahneye nasıl yansıtıldığıdır. Örneğin bir düğün sahnesi, bir savaş ya da kavga sahnesi estetik denge unsuru ile sahne üzerine yansıtılabilir. Estetik denge



unsurunun kullanımında başlıca amaç izleyiciye sahne üzerindeki olgunun gerçekliğini azami düzeyde yansıtabilmeektir. Aşağıdaki örnekte (bkz. Şekil 4.24) bir düğün sahnesi canlandırılmaktadır. Tıpkı gerçek düğünlerde olduğu gibi oyuncular ufak gruplar halinde hiçbir pozisyon ve yön kaygısı gütmenden gönüllerince karşılıklı oynamaktadırlar.



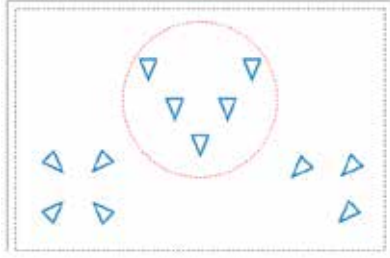
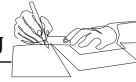
Şekil 4.24 - Estetik Dengeli Sahne Yerleşimi Örneği

Sahne Vurgusu

Sahne üzerinde gerçekleştirilen icralarda gidişata göre bazı kişi ya da kişilerin vurgulanması gerekmektedir. Bu vurgulama için sahne düzenlemesi tasarlanırken bir sahne esnasında bir oyuncu ya da oyuncu grubunun sahnedeki önemi daha fazla ise bir şekilde bu kişi ya da kişilerin ön plana çıkarılarak altı çizilmelidir. Özdemir Nutku bu vurgulamaların 5 farklı unsurun uygun kullanımı ile gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bu unsurlar şu şekildedir:

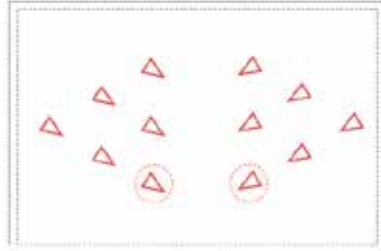
1. Gövde görünüşleri
2. Oyun alanı üzerindeki değişik yerler
3. Çeşitli sahne düzeyleri
4. Sahne üzerindeki çeşitli anlamdaki yükseltmeler
5. Karşıtlıklar (Nutku, 1989)

Türk halk oyunlarının sahnelenmesi bağlamında bu maddeleri ele almak gerekir. Gövde görünüşleri ile sağlanan vurgulamada esas olan oyuncunun aldığı poz ve dönük olduğu yöndür. Daha güçlü ve hareketli bir figürü gerçekleştiren oyuncu ya da oyuncular daha durağan ve hareketsiz bir figürü icra eden hatta sadece poz veren bir oyuncuya ya da oyuncu grubuna göre daha ön plana çıkacaktır. Benzer şekilde oyuncuların sahne üzerinde dönük oldukları yönlerde vurgulamada etkilidir. Sahne üzerinde doğrudan seyirciye dönük olan bir oyuncu ya da oyuncu grubu, tam olarak seyirciye dönük olmayan ya da seyirciye açılı şekilde dönük olan bir oyuncu ya da oyuncu grubuna göre daha ön planda ve altı çizili olarak algılanacaktır.



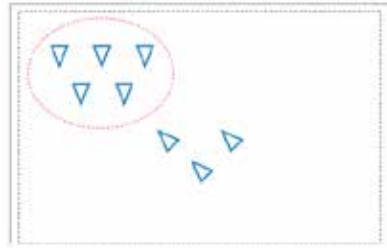
Şekil 4.25 – Gövde Görünüşlerinden Yararlanarak Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği

Aşağıda verilmiş olan örnekte (bkz. Şekil 4.25) kırmızı çember içerisine alınmış olan oyuncular dışında kalan oyuncu gruplarının yönleri tamamen izleyiciye dönük değil iken çember içerisindeki oyuncu grubuna dâhil olan oyuncuların yönleri seyirciye doğru dönük olduğu için diğerlerine göre daha önemli olarak algılanır. Böylece gövde görünüşlerinden vurgulama gerçekleşmiş olur.



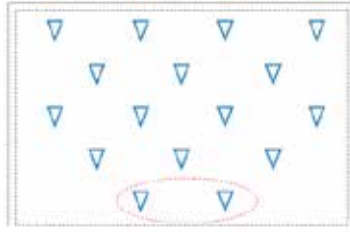
Şekil 4.26 – Gövde Görünüşlerinden Yararlanarak Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği

Yukarıdaki verilen örnekte (bkz. Şekil 4.26) ise kırmızı çember içerisine alınmış oyuncular dışında kalan oyuncular figür yapmamakta ve sadece poz vermektedirler. Sahne üzerinde yer alan tüm oyuncuların dönük oldukları yönler bakımından gövde görünüşleri eşit olmasına karşın kırmızı çember içerisine alınmış olan oyuncular figür yapmakta ve geriye kalan oyuncular poz vermekte olduklarından dolayı çember içerisine alınmış olan bu oyuncular gövde görünüşleri itibarıyla vurgulanmış olurlar. Oyun alanı üzerindeki farklı yerlerden yararlanarak sağlanan vurgulamalarda esas olan oyuncuların sahne üzerindeki yerleşimleridir. Doğal olarak normal şartlarda oyun alanının ortası diğer kısımlara göre daha güçlüdür. Fakat oyuncuların sahnenin belirli bölgelerinde kalabalıklaştırılması o bölgenin seyirci algısındaki önemini arttıracaktır. Bu gibi durumlarda oyun alanının ortasındaki oyuncu ya da oyuncu grubunun önemi gövde görünüşlerinden yararlanarak azaltılabilir.



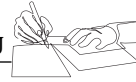
Şekil 4.27 – Oyun Alanı Üzerindeki Farklı Yerlerden Yararlanarak Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği

Yukarıda verilen örnekte (bkz. Şekil 4.27) sahnenin orta bölümüne yerleştirilmiş olarak görülen üç oyuncu normal şartlarda sahnenin sağ-yukarı bölümüne yerleştirilmiş olan gruba göre daha öncelikli ve vurgulu olarak algılanmaktadır. Fakat gövde görünüşleri kullanılarak bu grubun önemi ve vurgusu azaltılmış karşılığında da kırmızı elips içerisinde gösterilen grup ortada yer alan gruba göre daha kalabalık tutularak bu grubun önemi arttırılmış ve vurgulanmıştır. Sahne vurgusu bakımından sahnenin en kuvvetli yeri olan sahne ortasında bulunan gruba rağmen gerçekleştirilen uygulamalar ile vurgu bakımından sahnenin daha zayıf kısımları olan sahne yukarısı ve sahne sağında yer alan elips içerisindeki grup birinci önemde algılanan grup haline getirilmiştir. Sahne düzeyleri ile gerçekleştirilen vurgulamalarda sahnenin yönleri ve özellikle derinlik eksenini ön plandadır. Sahnenin aşağısı olarak nitelenen seyirciye daha yakın olan kısım, seyirciye daha uzakta bulunan sahnenin yukarısına nispeten daha önemli olarak algılanır. Bundan dolayı aynı görsel ağırlık değerine sahip oyuncu ya da oyuncu gruplarından sahnenin aşağısına daha yakın olarak yerleştirilmiş olanlar sahnenin yukarısına daha yakın yerleştirilmiş olanlara nispeten daha önemli ve altı çizili olarak algılanırlar.



Şekil 4.28 – Sahne Düzeylerinden Yararlanarak Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği

Yukarıda verilen örnekte (bkz. Şekil 4.28) gövde görünüşleri bakımından eşit olan oyuncular sahne üzerine yerleştirilmişlerdir. Bu oyuncuların sahnenin vurgulama bakımından daha güçlü kısmı olan sahne aşağısına en yakın yerleştirilmiş olan kırmızı elips ile işaretlenmiş oyuncular izleyici tarafından birinci derecede önemli olarak algılanırlar. Derinlik eksenindeki sahne düzeyi sahne yukarısına doğru gittikçe aynı gövde görünüşünde olan oyuncuların önem dereceleri de azalmaktadır. Sahne üzerindeki farklı anlamlarda yükseltelerin kullanılarak vurgulama gerçekleştirilmesi halk oyunlarının sahnelenmesinde de kullanılabilir. Oyunların birçoğunda sahne üzerinde yükselti farkı yaratabilecek çökme, eğilme, yatma gibi hareketleri içeren figürler mevcuttur. Bu figürlerin etkin kullanımı ile belirli bir oyuncu ya da oyuncu grubu diğerlerine göre daha yüksekte bırakılabilir. Bu durumda yüksekte kalan oyuncu ya da oyuncu grubu daha önemli ve altı çizili olarak algılanırlar.



Şekil 4.29 – Sahne Üzerindeki Farklı Yükseltilerden Yararlanarak Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği

Yukarıda verilmiş olan örnekte (bkz. Şekil 4.29) kesik çizgi ile çizilmiş imler o oyuncuların çökme ya da yatma gibi yükselti bakımından normale göre daha alçakta olduğunu belirten imlerdir. Bu durumda kırmızı elips içinde kalmış olan iki oyuncu yükselti bakımından diğer oyunculara göre daha yüksektedirler. Bundan dolayı tüm oyuncuların yönü seyirciye dönük olsa da ve hatta sahnenin vurgu bakımından daha güçlü kısmı olan sahne aşağısına yakın yerleştirilmiş olan başka oyuncular olsa da elips içine alınmış olan bu iki oyuncu birinci önem derecesinde vurgulanmış ve altı çizilmiş olur. Karşıtlıklardan yararlanma yöntemi halk oyunlarında farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Bu figürlerin icrasıyla ilgili olabileceği gibi farklı kostüm parçalarının kullanılması ya da farklı kostüm renginin kullanılması ile gerçekleştirilebilir. Örnek olarak aynı sahne düzeyinde bulunan oyuncuların bir tanesi diğerlerinden farklı bir figür gerçekleştirse gövde görünüşü ne olursa olsun o oyuncu diğerlerinden ayrılarak ön plana çıkar. Benzer şekilde aynı sahne düzeyinde yer alan oyuncuların birisinin kostüm rengi ya da kullandığı giyim-kuşam öğelerinden bazıları farklı ise bu oyuncu da ister istemez diğerlerinden ayrılarak ön plana çıkar ve vurgulanmış olur. Aşağıda verilen örnekte (bkz. Şekil 4.30) oyuncu imlerinin renkleri oyuncuların giydikleri kıyafetlerin baskın renklerini temsil etmektedir. Tüm oyuncular yönleri ve gerçekleştirdikleri figürler bakımından eşit olmalarına karşın görüldüğü üzere kırmızı çember içerisine alınmış oyuncunun kostüm rengi diğer oyuncularınkinden farklıdır. Bu durum o oyuncunun ön plana çıkararak vurgulanmasını ve izleyicinin dikkatinin o oyuncuya çekilmesini sağlamıştır.



Şekil 4.30 – Karşıtlıklardan Yararlanarak Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği



Şekil 4.31 – Karşıtlıklardan Yararlanarak Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği

Yukarıda verilen örnekte (bkz. Şekil 4.31) ise kırmızı elipsler içerisine alınmış olan oyuncu grupları ortak bir figürü icra ederken yeşil elipsler içerisine alınmış diğer oyuncu grubu ise diğer grubun icra ettiği ortak figüre karşıtlık yaratabilecek başka bir figürü icra etmektedirler. Bu durumda her iki grupta seyircinin algısında ayrı ayrı vurgulanırlar.

Yukarıda bahsedilen 5 temel vurgulama yönteminin dışında halk oyunlarının sahnelenmesinde iki vurgulama yöntemi daha mevcuttur. Bunlardan birincisi uzaklıkla vurgulama bir diğeri ise ışıklandırma yardımıyla vurgulamadır. Uzaklık yardımı ile gerçekleştirilen vurgulamada bir oyuncu ile geri kalan diğer oyuncular arasında bir mesafe konur. Böylece diğer oyuncuların daha uzakta kalan oyuncu diğerlerine göre daha ön planda algılanır ve vurgulanmış olur.



Şekil 4.32 – Uzaklık Yardımıyla Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği

Yukarıda verilen örnekte (bkz. Şekil 4.32) kırmızı çember içerisinde bulunan erkek oyuncu sahnenin geri kalan kısmı oluşturan kadın oyuncuların oluşturduğu bütünlüğün oldukça uzağına yerleştirilerek altı çizilmiş ve vurgulanmıştır. Diğer bir vurgulama yöntemi ise ışıklandırmanın kullanılmasıyla oluşturulur. Esas olarak oyun alanında yer alan bir bölgenin diğer bölgelere oranla daha fazla aydınlatılmasıyla elde edilir. Bu vurgulamanın sağlanabilmesi için farklı tipte projektörlerin bir arada kullanılması gerekmektedir. Aşağıda verilen örnekte (bkz. Şekil 4.33) sahnenin etrafında yer alan 5 adet profil projektör sahnenin genel aydınlatmasını gerçekleştirmektedir. Bu genel aydınlatma ortalamasının altında bir güçte yapılmaktadır. Bundan dolayı sahnenin geneli karanlığa yakın sayılabilecek bir durumdadır. 2 adet takip projektörü ise sahnenin ortasında yer alan kırmızı çember içerisine alınmış olan oyuncuyu beyaza yakın bir sarı ışık ile oldukça güçlü bir şekilde aydınlatılmaktadır. Zaten hâlihazırda gövde görünüşü itibarıyla, sahne düzeyleri itibarıyla, diğer oyuncularla arasında bulunan mesafe itibarıyla farklı şekillerde vurgulanan bu oyuncu bir de ışıklandırma yardımı ile vurgulanarak son derece güçlü bir vurgulama elde edilmiştir.



Şekil 4.33 - Işıklandırma Yardımıyla Gerçekleştirilen Vurgulama Örneği

Yukarıda bahsedilen vurgulama yöntemlerinin sahne üzerinde kullanılmasıyla ortaya çıkan 4 tipte sahne vurgusu çeşidi mevcuttur. Bu vurgu çeşitleri şu şekildedir:

1. Dolaysız Vurgu
2. İkili Vurgu
3. Çeşitlendirilmiş Vurgu
4. Destekleyici Vurgu (Nutku, 1989)

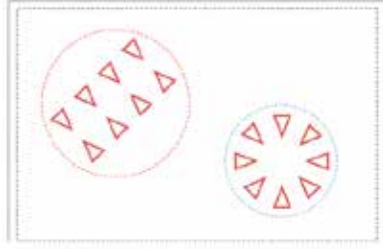
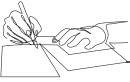
Dolaysız Vurgu: Seyircinin ilgisi doğrudan sahne üzerinde yer alan bir oyuncu ya da oyuncu grubunun üzerine çekildiği zaman ortaya çıkan vurgu çeşididir. Seyircinin dikkati hemen vurgulanan oyuncu ya da oyuncuların üzerine çekilir. Yukarıda bahsedilen vurgulama yöntemlerinin hepsiyle gerçekleştirilebilir. Önemli olan nokta vurgunun tek bir yerde olması ve orada kalmasıdır.



Şekil 4.34 - Dolaysız Vurgulama Örneği

Yukarıda verilmiş olan örnekte (bkz. Şekil 4.34) kırmızı çember içerisine alınmış olan oyuncular hem gövde görünüşlerinden, hem sahne üzerindeki yükselti-lerden yararlanarak hem de uzaklık yardımıyla dolaysız olarak vurgulanmışlardır. İzleyicinin tüm ilgisi doğrudan bu iki oyuncu üzerindedir.

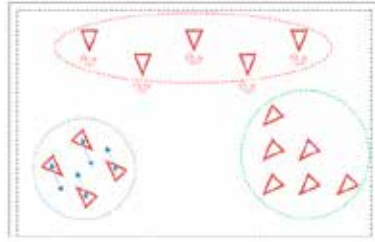
İkili Vurgu: Seyircinin dikkatinin oyun alanı üzerinde bulunan iki farklı noktaya ayrı ayrı çekilmesiyle ortaya çıkar. Diğer bir deyişle yukarıda bahsedilen vurgulama yöntemleri kullanılarak seyircinin ilgisi bir yerine iki ayrı noktada toplanır.



Şekil 4.35 - İkili Vurgulama Örneği

Yukarıda verilmiş olan örnekte (bkz. Şekil 4.35) kırmızı çember içine alınmış grup ile mavi çember içine alınmış diğer oyuncu grubu hem oyun alanı üzerindeki farklı yerlerden yararlanarak hem de uzaklık yardımıyla ayrı ayrı vurgulanarak sahne üzerinde iki farklı odak noktası ortaya çıkarılmıştır. Bu iki farklı grubun vurgulama dereceleri eşit olabileceği gibi gövde görünümlerine ve buldukları sahne düzeyine bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Çeşitlendirilmiş Vurgu: Aynı sahne üzerinde farklı oyuncu ya da oyuncu gruplarının yukarıda bahsedilen vurgulama yöntemleri kullanılarak sıra ile altın çizilmesi ile ortaya çıkan vurgu çeşididir. Daha çok gövde görünümlerinin ve sahne üzerindeki farklı bölümlerin kullanılması ile gerçekleştirilen bir vurgudur. Kimi zaman ikiden çok grup arasında ikili vurgunun kullanılması ile de gerçekleştirilebilir.



Şekil 4.36 - Çeşitlendirilmiş Vurgulama Örneği

Yukarıda verilmiş olan örnekte (bkz. Şekil 4.36) sahne üzerinde farklı renklerde elips ve çemberler içerisine alınmış üç grup bulunmaktadır. Üç gruba da dâhil olan oyuncular sahne üzerinde aynı figürü yaparlarken önce kırmızı elips içerisine alınmış olan gruba dâhil olan oyuncular kendi etraflarında dönmek suretiyle diğer gruplardan ayrılarak gövde görünümlerinden yararlanarak sahne üzerinde vurgulanırlar. Birinci grup tekrar diğer gruplar ile aynı figürü tekrarlamaya başladığında bu sefer mavi çember içerisine alınmış olan ikinci oyuncu grubu diğer oyuncular yerlerinde figür yaparlarken sahnede yerlerinde değişiklik yaparak figürü hareketli olarak gerçekleştirirler. Böylece bu gruptaki oyuncular da karşıtlıklardan yararlanma yolu ile ayrıca vurgulanmış olur. İkinci grup hareketini tamamlayıp tekrar eski yerlerine geldiklerinde bu sefer yeşil çember içerisine alınmış olan üçüncü grup diğer iki gruptan başka bir figür yapmaya başlayarak gövde görünümlerinden yararlanarak ile vurgulanmış olur. Böylece aynı sahnede

bulunan üç oyuncu grubu sırasıyla fakat ayrı ayrı vurgulanarak çeşitlendirilmiş vurguyu ortaya çıkarırlar.

Destekleyici Vurgu: Bu vurgu çeşidi sahne üzerinde yer alan oyuncu ya da oyuncuların önem sırasında ikinci sırada gelenler için kullanılan bir vurgudur. Bu vurgu çeşidi sahnede gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken en önemli husus vurgulama bakımından birinci önemde bulunan oyuncu ya da oyuncu grubunun öneminin azaltılmamasıdır.

Aşağıda verilmiş olan örnekte (bkz. Şekil 4.37) sahnenin yukarı kısmına yerleşmiş olan bayan oyuncular sadece poz vermektedir. Sahnenin aşağısına yerleştirilmiş ve kırmızı elips içerisinde alınmış olan üç oyuncu solo nitelikli ortak bir figür gerçekleştirmektedir. Bu esnada yeşil elips içerisinde alınmış olan erkek oyuncu grubu önlerinde yer alan üç oyuncunun gerçekleştirdikleri figürlere sadece üst beden hareketleri ile eşlik etmektedirler. Bu durumda hem gövde görünüşleri hem sahne düzeyleri hem de uzaklık yardımıyla güçlü bir şekilde vurgulanan kırmızı elips içerisindeki üç oyuncu sahne üzerinde birinci önemde algılanırlar. Bu üç oyuncunun gerçekleştirdiği figüre üst beden hareketleri ile eşlik eden yeşil elips içerisindeki diğer erkek oyuncular ise sadece poz vermekte olan bayan oyunculara göre daha önemli fakat önlerinde yer alan kırmızı elips içerisindeki gruba nazaran daha az önemli olarak algılanırlar. Böylece ikinci sırada önemli olarak algılanan bu grup destekleyici vurguya sahiptir.

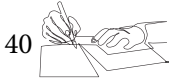


Şekil 4.37 - Destekleyici Vurgulama Örneği

KAYNAKLAR

A. Kitaplar

1. -Aksoy, Mukadder. *Halk Danslarımız ve Sahne Düzenlemesi*. Ankara: TekOfset, 1999.
2. -Aylan, Gürkal. *Sahne Bilgisi*. İstanbul: Sümer Yayınları, 1964.
3. -Bosnalı, İ. Çetin. *Türk Halk Oyunlarının Alandan Sahneye Aktarımı*. Aydın, 2000.
4. -Ekmeçioğlu, İsmail, Cüneyt Bekar ve Metin Kaplan, *Türk Halk Oyunları*. İstanbul: Esin Yayınevi, 2001.
5. -Nutku, Özdemir. *Sahne Bilgisi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1989 "Sahne Düzenlemesi," *BSTS Tiyatro Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk DilKurumu, 1966.



B. Tezler

6. -Eravcı, Arda. *Türk Halk Oyunlarının Sahnelenmesi: Aşamalar ve Teknikler*. İstanbul:Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk MüziğiAnabilimDalı Yüksek Lisans Tezi, 2015.
7. -Kurtişoğlu, Bülent. *Türk Halk Oyunlarının Sahneleme Aşamaları*. İstanbul:İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel BilimlerAnasanatDalı Sanatta Yeterlik Tezi, 1998.

C. Makaleler ve Bildiriler

8. -Değerli, Fikret. "Türk Halk Oyunlarının Sahnelenme Problemleri ve Çözüm Yolları." *Türk Halk Oyunlarının Sahnelenmesinde Karşılaşılan Problemler Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Kültür ve Turizm BakanlığıMilliFolklor Araştırma Dairesi Yayınları, 1988.

D. Çevrimiçi Kaynaklar

9. "Paten." *TDK Güncel Türkçe Sözlük*. 26.02.2017 <www.tdk.gov.tr>.
10. "Sahne." *TDK Güncel Türkçe Sözlük*. 26.02.2017 <www.tdk.gov.tr>.
11. "Scene." *Online Etymology Dictionary*. 26.02.2017 <<http://www.etymonline.com/index.php?search=scene>>.



MÜZİKSEL YETENEK VE MÜZİKSEL BAŞARI TESTLERİ*

Kübra Dilek TANKIZ²

Literatürde, müziksel yetenek kavramına ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Seashore (1915) ve Gordon (1979-1986:3) gibi çok sayıda müzik eğitimcisi, genel anlamda müziksel yeteneği; bireyin, doğuştan var olan kapasitesi ile ilişkili olarak müziksel davranışları yapabilme yetisi olarak tanımlamıştır. Müziksel yetenek; bireyin genetik özellikleri açısından müziğe yatkınlığı sonucunda, müziksel davranışları yapabilme gücü olarak da tanımlanabilir. Müziksel yetenek, bazı müziksel davranışların yapılabilmesi için ya da diğer bir anlatımla, amaçlı bazı davranışların müziksel başarı ile sonuçlandırılabilmesi için bir önkoşul niteliğindedir.

Müziksel başarı ise, müziksel yeteneğin de etkisiyle gelişen müziksel davranışların, ne ölçüde gerçekleştiğinin belirleyicidir. Müziksel yetenek, eğitimsel süreç temelli ön bilgi gerektirmezken; müziksel başarı ise ön bilgi gerektirir.

Müziksel yeteneğin ve müziksel başarının ölçülebilmesi amacı ile dünyada standardize edilmiş çeşitli testler kullanılmaktadır. Müzik bağlamında yatkınlık, yetenek, beceri, bilgi, başarı vb. alanların düzeyini belirlemek için geliştirilmiş bu testleri; Kwalwasser (1927) iki ana başlık altında incelemiştir:

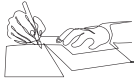
- ❖ Müziksel Yetenek Testleri: Duyumsal Testler, Duyarlık-Hissetme Testleri, Motor (Devimsel) Testler
- ❖ Müziksel Başarı Testleri: Müziksel Bilgi Testleri, Müziksel Beğeni Testleri, Müziksel Performans Testleri

Boyle ve Radocy (1987) ise müzik testlerini temelde dört sınıfa ayırmıştır:

- ❖ Müziksel Yetenek Testleri
- ❖ Müziksel Başarı Testleri
- ❖ Müziksel Performans Testleri
- ❖ Müziksel Tutum ve Diğer Duygusal Değişkenler Testleri

Colwell (1970) geliştirilmiş müzik testlerini iki ana başlık altında ele almıştır:

1 * Bu çalışma, 2011 yılında tamamlanan "Müzik Öğretmenliği Programı özel Yetenek Sınavlarına Başvuran Adayların Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden türetilmiştir.



- ❖ Müziksel Yetenek Testleri: Ses Kaydı İçeren Müziksel Yetenek Testleri, Piyano veya Başka bir Çalgı İçeren Müzik Yetenek Testleri
- ❖ Müziksel Başarı Testleri: Ses Kaydı İçeren Müziksel Başarı Testleri, Piyano veya Başka bir Çalgı İçeren Müziksel Başarı Testleri

Atak Yayla (2003) çalışmasında, müzik testlerini üç ana başlıkta sınıflandırmıştır:

- ❖ Müziksel Yetenek veya Kapasite Testleri: Genel Müziksel Yetenek Testleri, Enstrümantal Yetenek Testleri
- ❖ Müzik Becerisi-Başarısı Testleri: Müziksel Bilgi Düzeyi Testleri, Performans Başarısı Testleri, Tanılayıcı Testler
- ❖ Müzik Beğenisi Testleri

Bu alt başlık kapsamında, müzik testlerine ilişkin buraya kadar verilen sınıflandırmalarda, müziksel yetenek ve müziksel başarı alt başlıklarının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada verilen sınıflandırmalardan yararlanılarak, müzik testleri aşağıdaki alt başlıklar kapsamında incelenmiştir:

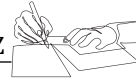
- ❖ Müziksel Yetenek Testleri
- ❖ Müziksel Başarı Testleri: Müzik Bilgisi Testleri, Müziksel Performans Başarısı Testleri

MÜZİKSEL YETENEK TESTLERİ

Bu alt başlıkta müziksel yetenek testlerine ilişkin Boyle ve Radocy'nin (1987) temel aldığı Seashore Müziksel Yetenek Testi, Wing Standartlaştırılmış Müziksel Zekâ Testleri, Bentley Müziksel Yetenekler Testleri, Edwin E. Gordon'ın geliştirmiş olduğu MAP, PIMMA, IMMA ve yine aynı araştırmacının geliştirmiş olduğu AMMA hakkında daha ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Bu testler dışındaki diğer müziksel yetenek testleri hakkında daha kısa bilgiler, "Diğer Müziksel Yetenek Testleri" şeklinde tek başlık altında verilmiştir.

Seashore Müziksel Yetenek Testi (*Seashore Measures of Musical Talents*)

Müzik yeteneğini, insanın yaşamı süresince, çeşitli vasıtalar yardımıyla elde edemediği, yaratamadığı, oluşturamadığı ve çok küçük bir kısmının geliştirilebileceği bir olgu olduğunu düşünen Seashore (1915:1); bu yetenek türünü, bireyin bir şekilde doğuştan gelen bir özelliği, doğanın bir nevi hediyesi olarak görmektedir. Amerikalı bir müzik psikologu olan Carl Emil Seashore, öncelikle müzik yeteneğinin bütün boyutlarıyla ortaya çıkarılması konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu tespit ettikten sonra, müziksel yatkınlığı-yeteneği belli başlı müziksel kapasite türlerine, bazı temel öğelere ayırıp, Iowa State Üniversitesi Psikoloji



Laboratuvarları'ndaki meslektaşlarının (Don Lewis ve Joseph Saetveit) da katılımıyla, çeşitli testlerden oluşan bir set oluşturmuştur (Kwalwasser, 1927:17; Roby, 1962:137; Colwell, 1970:161). Seashore ve arkadaşlarının oluşturduğu bu set; diğer testlerle kıyaslandığında, önceleri en yaygın kullanılan testler olmasının yanı sıra, revizyondan geçirilmemiş ilk hali 1919 yılında basılmış olup, standart bir yapısı olan ve ulaşılabilen en eski müzik yeteneği testidir (Boyle ve Radocy, 1987:143; Roby, 1962:137; Colwell, 1970:161).

Hem yapısı hem de müzik yeteneğinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin çeşitli yaklaşımların üretilmesi ve karşılaştırılması açısından müzik yetenek testlerinde öncü bir konumda olmasının yanı sıra, günümüzde ulaşılan bilgi birikiminin ve çağdaş yaklaşımların sonucunda geliştirilen yeni testlerin varlığı yüzünden, son baskısı 1994 yılında yapılan ve uzun bir zaman boyunca kullanılmış olan bu setin kullanımı artık yaygın değildir (Radocy ve Boyle, 2003:414).

Aşağıda Seashore Müziksel Yetenek Testi'nin (*The Seashore Measures of Musical Talents*) içeriği hakkında **Richard Colwell (1970:161-162)** ile **Boyle ve Radocy'nin (1987:143-145)** çalışmalarından edinilen bilgiler, iki kaynaktan da dolaylı aktarmalar yapılarak, maddeler halinde verilmiştir:

- Setin son hali; "Ses (*Pitch*)", "Gürlük (*Loudness*)", "Ritim (*Rhythm*)", "Süre (*Time*)", "Tını (*Timbre*)" ve "Tonal Hafıza (*Tonal Memory*)" olmak üzere, altı bölümden-alt testten oluşmaktadır. İlk olarak 1919 yılında basılan sete 1925 yılında ritim bölümü eklenmesi dışında, set yirmi yıl boyunca değişikliğe uğramamıştır. 1939 yılında ise setin revizyondan geçirilmesi ile müziksel yetenek hakkında yordama gücünü arttırabilmek için, uyumluluk testi (*consonance test*) kaldırılıp, yerine tını testi getirilmiştir. Her bölümde yapılması gereken temel müziksel davranışın işitsel ayırım yapabilme olduğu 1960 yılında basılan setin son halinde, içerik açısından bir değişiklik yapılmamış, sette yapılan tek değişiklik; setin kayıt halinde ulaşılabilecek ve kullanılabilir bir yapıya dönüştürülmesi olmuştur.

- Colwell'in (1970:162) aktarımına göre, teste ilişkin ölçütler 4-5, 6-8 ve 9-16 eğitim seviyesi aralıkları için hazırlanmış olup, toplam test puanı verilmeden, altı bölüm için ayrı şekilde toplam puan belirlenir. Aşağıda eğitim seviyelerine göre, KR-21 kullanılarak belirlenmiş olan, testin güvenilirlik katsayıları yer almaktadır (Colwell, 1970:162).

Tablo 3. Seashore Müziksel Yetenek Testi'ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları

	Seviye		
	4-5	6-8	9-16
Ses Testi	.82	.84	.84
Gürlük Testi	.85	.82	.74
Ritim Testi	.87	.69	.64
Süre Testi	.72	.63	.71
Tını Testi	.55	.63	.68
Tonal Hafıza Testi	.81	.64	.83

Tablo 3'e bakıldığında, güvenilirlik katsayılarının; .55 ile .85 arasında değiştiği, ses ve gürlük testlerinin güvenilirlik katsayılarının diğer testlere göre daha yüksek olduğu, tını testinin ise daha düşük bir güvenirlığe sahip olduğu görülmektedir.



- Ses testindeki uygulama; katılımcının, kendisine duyurulan 50 çift sestem (ayrı ayrı duyurulan iki ses) ikinci sesin birinci sese göre, daha tiz veya daha pes olma durumunu belirtmesi işlemi olup, bir anlamda ses yüksekliği farklarının saptanmasıdır. Zorluk derecesi her çiftten sonra gittikçe artar. Sesleri doğal halleriyle duyurabilmek için ses osilatörü kullanılır.

- Gürlük testinde, ses testinde olduğu gibi 50 çift ses duyurulur. Bu seslerin frekans düzeyi 440 Hz.dir. Katılımcılardan, her çift ses için hangi sesin kuvvetli veya hafif ya da başka bir anlatımla güçlü veya zayıf olduğunu cevap anahtarına kodlayarak, tespit etmeleri beklenir. Sorulan sesler arasındaki gürlük farklılıkları 0.5 desibel ile 4 desibel arasında değişmektedir.

- Ritim testinde, katılımcılara 30 çift motif, doğal-saf sesler kullanılarak duyurulur ve motiflerin aynı ya da farklı olma durumlarının cevap anahtarına kodlanması istenir. Sorulan motifler 2/4, 3/4, 4/4 olup, motiflerin duyurulmasında kullanılan sesler 500 Hz.lik frekans düzeyindedir.

- Süre testinde, katılımcılara 50 çift ses sorulur ve katılımcıların seslerden hangisinin daha uzun veya daha kısa olduğunu karşılaştırmalı bir biçimde saptamaları gerekmektedir. Sorulan ilk sesin standart süresi 0.8 saniye olup, diğer ses ile arasındaki süre farklılıkları 0.05 saniye ile 0.30 saniye arasında değişmektedir.

- Tını testinde, 180 Hz.lik 50 çift ses verilir ve her çift için, seslerin tını açısından farklılık durumlarının belirlenerek, bir önceki ile aynı olan sesler için "aynı" seçeneği, farklı olan sesler için ise "farklı" seçeneği kodlanır.

- Tonal hafıza testinin uygulanmasında elektronik org kullanılmaktadır. Testte üç, dört ve beş sestem oluşan 10 çift ezgi sorulur. Her çift ezgide bir ses farklıdır. Farklı olan sesin; birinci ses, ikinci ses, üçüncü ses, dördüncü ses veya beşinci ses seçeneklerinden birine kodlanması gerekmektedir.

Wing Standartlaştırılmış Müziksel Zeka Testler (*Standardised Tests of Musical Intelligence*)

Wing tarafından geliştirilmiş olan Standartlaştırılmış Müziksel Zeka Testleri; müziksel yetenek-yatkınlık taşıyan bireylerin bu özelliklerinin ortaya çıkarılmasını, daha çok müziksel işitme yeteneğini ve performans duyarlılığını ölçmeyi amaçlar (Wing, 1970:83). Colwell (1970:163) bu testlerin; nota sayısı-akor analizi, tekrar eden akordaki ses değişimini bulabilme, tonal hafıza- ezgisel bellek, ritmik seçim, armonik seçim, gürlük seçimi ve ifade seçimi olmak üzere yedi bölümden oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca sesler piyano kullanılarak oluşturulmuştur. (Boyle ve Radocy, 1987:146).

Testlerin içeriği ile ilgili bilgiler **Wing'in (1970:90-92)** ilgili çalışması incelemeye maddeler halinde verilmiştir:

- 20 sorudan oluşan nota sayısı testinde, katılımcıya tek seslerin ve çift seslerin yanı sıra üç ve dört seslerden oluşan akorlar sorulur. Yapılması gereken temel davranış, her soru için, o soruda kaç ses olduğunu saptamaktır.

- Değişen notayı takip edebilmeyi gerektiren bu testte, 30 çift akor duyurulur. İkinci verilen akorda birinci verilen akora göre farklılaşan sesin hangisi olduğu-

nu veya akorlar aynı kaldıysa, bu durumun saptanması ve doğru seçeneğin belirlenmesi gerekir.

- Ezgide değişen sesin tespit edilmesi gereken bu testte de, bir önceki testte olduğu gibi 30 çift soru vardır. Bu sorular kısa ezgiler veya motif olarak tanımlanabilecek yapılardan oluşur. Her çiftte bir ses dışında ezgiyi oluşturan sesler aynıdır. Farklılaşma durumunun belirlenmesi gerekmektedir.
- Ritmik hareket açısından, 14 çift motifte, her çift için doğru vurgulamının olduğu seçeneğin belirlenmesi gerekmektedir.
- Bir diğer test, her çift için doğru armonizasyonun olduğu motifi seçebilme-yi değerlendirir ve bir önceki testte olduğu gibi 14 soru vardır.
- Bu aşamada 14 çiftten oluşan ve crescendo-decrescendo yapılacak yerlerin değerlendirilmesi gereken bir test uygulanmaktadır.
- Testlerin yedinci bölümünü oluşturan son alt testte ise, daha uygun ifadeleme düzeyi 14 çift motif üzerinden değerlendirilir.
- Yaklaşık elli dakikada uygulanabilen bu testte, test-tekrar test yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısının .91 düzeyinde olduğu, iki gruba yapılan uygulamalar sonucunda bulunmuştur (Colwell, 1970:163).

Bentley Müziksel Yetenekler Testler (*Measures of Musical Abilities*)

Bentley (1966:13-15), tanımlanması konusunda bile çok farklı yaklaşımların olduğunu belirttiği müzik yeteneğini, çeşitli boyutlarda alt testler yaparak, özellikle çocuklar üzerinde çalışarak ölçmeye çalışmıştır. Bentley tarafından geliştirilmiş olan bu set; (a) ses ayırımı yapabilme testi, (b) tonal hafıza (ezgisel bellek) testi, (c) akor analizi testi ve (d) ritimsel hafıza (ritimsel bellek) testi olmak üzere dört alt testten oluşur (Bentley, 1966:70). Cevap anahtarının alt kısmında toplam puan bölümü vardır. Bu testler 7-12 yaş grubunda yer alan çocuklar için hazırlanmıştır. (Colwell, 1970:154).

Bu teste ilişkin bilgiler **Bentley'in (1966)** ilgili çalışması gözden geçirilerek, maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

- Setin birinci alt testi ses ayırabilmeye ilişkindir. Bu alt testte, 20'şer tane ikili ses grubu verilir. İlk önce birinci ses verilir, sonra ikinci ses verilir ve çocuğun cevap kâğıdında yer alan "Ses (Pitch)" kısmına, ikinci sesin birinci sese göre tizleşme-pesleşme veya aynı kalma durumunu belirtmesi istenir. Cevap kâğıdında bu alt test için kodlamanın yapılacağı 20 tek kutucuk vardır. Test çocuklara açıklanırken seslerin tizleşme ve pesleşme durumu; sesin çıkması ve inmesi olarak ifade edilmektedir. İkinci ses aynı kalıyorsa "S", tizleşiyorsa "U", pesleşiyorsa "D" harfleri kullanılarak kutucuklar doldurulur. 9 pesleşen ses, 9 tizleşen ses ve 2 aynı kalan ses vardır. İlk sesler 440 Hz. düzeyinde olup, ikinci seslerin birinci seslere göre frekans farklılıkları -26 Hz. ile +26 Hz. arasındadır.
- İkinci aşama tonal hafızaya ilişkindir. Tonal hafıza alt testinde, org seslerinden oluşan, 10 çift re majör tonunda kısa ezgi kayıtları sırasıyla dinletilir. Her



ezgi beş sestem oluşur ve ikinci ezgide bir ses, yarım aralık veya tam aralık düzeylerinde tizleşir veya pesleşir. Kaçıncı ses değişiyorsa, cevap anahtarının tonal hafıza kısmında yer alan 10 kutucuğa, "1", "2", "3", "4", "5" sayılarından biri yazılarak kodlanır. Aynı olanlar için "S" harfinin kodlanması gerektiği belirtilir fakat bu alt testte birinci ezgi ile aynı olan ikinci ezgi yoktur.

- Üçüncü aşamada akor analizi alt testi yapılır. 20 çift akor sorulur. Önce birinci akor verilir, sonra bir sesin farklı olduğu ikinci akor verilir. Çocuklara akoru oluşturan sesleri önce ayrı işitmeleri, sonra bir bütün olarak işitmeleri gerektiği uygulayıcı tarafından vurgulanır. Akorların kaç sestem olduğu, rakamlar kullanılarak cevap anahtarına kodlanır.

- Dördüncü alt test, setin en son aşamasıdır ve ritimsel hafıza alt testi yapılır. 4/4 olan ve tek ölçüden oluşan 10 çift ritim verilmektedir. İkinci ritimde, kaçınıcı vuruşta ya da diğer bir anlatımla hangi zamanda farklılık olduğu, yine rakamlar ("1", "2", "3", "4") kullanılarak cevap anahtarında yer alan kutucuklara kodlanır. Çocuklar, birinci ritimlerle aynı olduklarını düşündükleri ikinci ritimler için "S" harfini yazarak kodlama yapacaklardır. İkinci ritmin birinci ritimle aynı olduğu sadece iki soru yer almaktadır

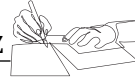
- Bentley Testi'nin güvenilirliği, dört ay sonra testin tekrar uygulanmasıyla yani test- tekrar test yöntemiyle hesaplanmış, yaşları 9 yıl 10 ay ve 11 yıl 9 ay arasında değişen 90 çocuğa (kız ve erkek) uygulanmış ve testin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu bulunmuştur ($r=.84$) (Colwell, 1970:155; Bentley, 1966:89). Aynı zamanda çocukların I.Q. düzeyleri ile alt test puanları arasındaki ilişkilerin ses testi için .30, Tonal hafıza testi için .25, akor analizi için .24 ve ritmik hafıza için .38 olduğu, tüm test için ise .38 düzeyinde olduğu bulunmuştur (Bentley, 1966:93).

Gordon MAP (*Gordon Musical Aptitude Profile*)

Gordon (1979, 1986) müziksel yeteneği, bireyin müzik alanına ilişkin öğrenme potansiyeli olarak açıklamıştır (s.3). Bu amaçla Gordon tarafından geliştirilen ve en kapsamlı müzik yeteneği ölçütlerini kullanan testlerden biri olan Gordon Müziksel Yetenek Profili (*Gordon Musical Aptitude Profile*); 4. sınıflardan 12. sınıflara kadar (Amerikan Eğitim Sistemine göre) uygulanabilmesinin ve her sınıf seviyesi için farklılıklar göstermesinin yanında, (a) müziksel yetenekleri olan çocukları belirlemek ve bu çocukları performans gösterebilecekleri etkinliklere katılmaları için cesaretlendirmek, (b) müzik öğretimini öğrencilerin yetenek durumlarına göre düzenlemek, (c) müzik eğitimi ile ilgili planları yapılandırmak ve ailelere çocukları hakkında objektif bilgiler verebilmek gibi temel amaçlar taşımaktadır (Boyle ve Radocy, 1987:149; Colwell, 1970:158-159).

Gordon MAP ile içeriksel açıdan ilgili bilgiler, **Colwell (1970:158-160)** ile **Boyle ve Radocy'nin (1987:149-151)** çalışmalarından dolayı bir biçimde aktarılarak, maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

- Gordon MAP; Tonal Canlandırma, Ritimsel Canlandırma ve Müziksel Duyarlılık olmak üzere üç temel bölümden oluşmaktadır. Uygulamalarda verilen sesler yaylı çalgılar kullanılarak elde edilen seslerdir. Tonal Canlandırma bölümü;



Ezgi ve Armoni alt testlerini kapsar, iki alt test içerir. Ritimsel Canlandırma bölümü; Tempo ve Ölçü alt testlerinden, Müziksel Duyarlılık ise; İfade, Denge ve Stil alt testlerinden oluşmaktadır. Ayrıca Gordon MAP testinde, test kapsamındaki bu yedi alt testin müziksel yeteneğin tüm alanlarını ölçmediği; fakat ölçtüğü alanların gerçekten müziksel yeteneği-yatkınlığı yansıtmaya muktedir olduğu belirtilmektedir.

- Tonal Canlandırma kapsamında yer alan Ezgi alt testinde; majör ve minör tonlarında, karma ölçüleri, farklı ritmik yapıları içeren 40 çift ezgi dinletilir. İkinci sorulan ezginin birinci sorulan ezginin süslemeler eklenmiş biçimi olup olmadığı ya da genel yapı bakımından aynı ya da farklı olup olmadığı belirlenmelidir.

- Tonal Canlandırma kapsamında yer alan Armoni alt testinde, yine 40 çift soru sorulur ve amaç; bu çiftlerin aynı ya da farklı olma durumlarının belirlenmesidir. Ana ezgi kemanla, eşlik sesler ise viyolonsel ile çalınmıştır. İkinci ezgide çalınan eşliğin armonik yapısının, birinci ezgideki eşlik ile aynı ya da farklı olma durumlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Her çift için ana ezgi-üst ezgi aynıdır. Ayırt edicilik eşlik bağlamında tasarlanmıştır.

- Ritimsel Canlandırma bölümündeki Tempo alt testinde 40 çift ezgi dinletilir. Ezgiler yine keman kullanılarak oluşturulmuştur. Her çiftte, birinci ezginin temposuna göre, ikinci ezginin temposunun değişip değişmediğine karar verilmesi gerekmektedir.

- Ritimsel Canlandırma kapsamındaki diğer bir test Ölçü alt testidir. Yine 40 çift ezgi dinletilir ve katılımcıların her çift için, ikinci ezginin birinci ezgiye göre ölçü sayısının aynı ya da farklı olma durumlarını saptamaları gerekmektedir.

- Müziksel Duyarlılık bölümünde yer alan İfade alt testinde, hangi performansın müziksel ifade açısından daha iyi olduğu belirlenir. Bu amaçla her çift için, 30 ezginin aynı bölümlerinin keman ve viyolonsel çalınarak oluşturulmuş kayıtları verilir.

- Denge alt testinde 30 çift keman ezgisi dinletilir ve her çift için birinci ezgi ve ikinci ezgi karşılaştırıldığında, hangisinde daha iyi bir bitiş olduğu hakkında karar verilir.

- Müziksel Duyarlılık bölümü kapsamındaki Stil alt testinde 30 çift ezgiden her çiftte farklı bir tempo vardır. Katılımcıdan hangi temponun ezgi için daha iyi olduğunu belirlemesi istenir.

- Testin uygulama süresi, üç ana bölümün her biri için 50'şer dakika olarak önerilmektedir. Testin standartlaştırma çalışması; 4. sınıftan 12. sınıfa, çeşitli eğitim seviyelerinde olan 12.809 öğrenciye testin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. İki yarı yöntemi ile belirlenen testin güvenilirlik katsayıları sınıflara göre .90 ile .96 arasında değişmektedir.

Gordon PIMMA (*Primary Measures of Music Audiation*)

Edwin E. Gordon (1979, 1986) tarafından geliştirilmiş olan İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (*Primary Measures of Music Audiation*); okul öncesi eğitim seviyesinde, kreş düzeyinde olanlardan, üçüncü sınıfa kadar, 5 ile 8 yaş aralığında olanlarda kullanılmaktadır (Gordon 1979, 1986:15; Woodruff, 1983:4, Boyle ve



Radocy, 1987:151). Tarman (2002) tarafından “*audiation*” terimi “*duyumsama*” olarak çevrilmiştir (s.33). Gordon (1979, 1986) duyumsama terimini; bireyin başka biri tarafından yaratılmış veya icra edilmiş ama o an için fiziksel varlığı bulunmayan bir müziği ya da kişinin kendisi tarafından oluşturulmuş ve yine fiziksel varlığı olmayan bir müziği, anımsama veya yaratma yolu ile hissedebilmesi ve bir şekilde algılayabilmesi olarak açıklamaktadır (s.8). Bu test, iki alt testten oluşmaktadır. Gordon, Tonal test ve Ritim testinden oluşan bu ölçümleri geliştirmek için 114 ezgi örneğini ve 486 ritim örneğini analiz etmiştir (Gordon, 1979, 1986:10).

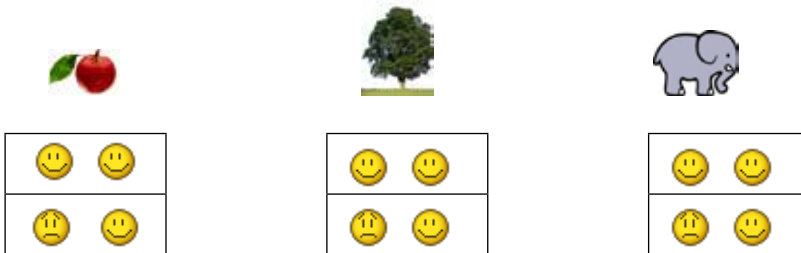
Bu testin içeriği ile ilgili temel bilgiler, **Gordon (1979, 1986)** tarafından yazılmış olan testin el kitabı incelenerek, aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Tonal testte, çocuğa 40 çift ezgi verilir. Bu ezgilerde kullanılan ses sayısı 2 ile 5 arasında değişmektedir. Aynı tempoda, aynı tonalitede olan bu ezgilerde, daha çok majör tonlar baskındır.

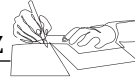
- İlk soru ile ikinci soru arasında beş saniye vardır. Bazı durumlarda çocuklara yardımcı olabilmek için, uygulayıcının takdirine göre oynatıcı durdurulup, ek süre verilebilir.

- Çocukların verilen bir çiftteki iki ezginin aynı olup olmadığını belirlemesi gerekir. Her çift için araba, şapka, fincan, kalem, fil, ayakkabı, defter, yaprak gibi obje resimleri kullanılır. Cevap kâğıdında her çift için bu resimlerden biri seçilmiştir. Resmin altında ise iki kutucuk yer almaktadır. Bu kutucukların birinde iki gülen yüz vardır. Eğer iki motifte aynı ise bu kutucuk işaretlenmelidir. Diğer kutucukta ise bir gülen yüz, bir üzgün yüz bulunmaktadır. Eğer iki ezgi birbirinden farklı ise bu kutucuk doldurulur. Yaşı küçük olan ve kalem ile doldurma işlemini gerçekleştiremeyecek çocuklara ebeveynleri yardımcı olurlar. Öncelikle uygulayıcı yönetiminde çocuklarla beraber üç örnek uygulama yapılır. Ezgilerin aynı olduğu veya farklı olduğu durumlarda hangi kutucukların yuvarlak içine alınacağı çocuklara kavratılır. Bu uygulama Ritim testinde de benzer şekilde yapılır.

Tonal testte ve Ritim testinde yapılan uygulamalara ilişkin örnekler Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. PIMMA Cevap Anahtarında Kullanılan Şekillerden Örnekler



- Ritim testinde de Tonal testte olduğu gibi 40 çift motif yer almaktadır. Sorular arasında beş saniye vardır.
- Ritimlerin verilmesi için aynı frekanstaki sesler kullanılır. 2/4, 5/8, 6/8, 7/8 ritimler kullanılır.
- Her çift için ritimlerin aynı ya da farklı olma durumları, şekillerin altında yer alan iki gülen yüz ve üzgün yüz-gülen yüz kutucukları yuvarlak içine alınarak belirlenir. Yapılan işlemler Tonal testte olduğu gibidir.
- Bu testte; Tonal test puanı, Ritim testi puanı ve birleşik-toplam puan (*composite score*) olmak üzere üç puan türü kullanılmaktadır. Toplam puanlar incelendiğinde, iki yarı yöntemi ile belirlenen güvenilirlik katsayıları ve test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenilirlik katsayıları sırasıyla; anaokulu düzeyindeki çocuklarda .90, .74, birinci sınıflarda .92, .75, ikinci sınıflarda .92, .76, üçüncü sınıflarda ise .90, .73 olarak belirlenmiştir. Alt testler açısından iki yarı yöntemiyle hesaplanan en yüksek güvenilirliğin .89 ile birinci sınıfların puanlarına bakılarak Tonal testinde; en düşük güvenilirliğin ise .60 ile kreş düzeyindekilerin puanlarına bakılarak ritim testinde olduğu belirlenmiştir.

Gordon IMMA (*Intermediate Measures of Music Audiation*)

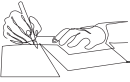
Orta Düzey-Müziksel Duyumsama Testi (*Intermediate Measures of Music Audiation*); Edwin E. Gordon tarafından 1982 yılında geliştirilmiş ve PIMMA'nın uygulandığı yaş grubundan daha ileri yaş grubundaki çocukları kapsayan ve PIMMA'dan zorluk derecesi daha yüksek olan bir testtir (Boyle ve Radocy, 1987:182). Gordon IMMA'nın (1986) el kitabında her ne kadar "birinci ve altıncı sınıflar (Amerikan Eğitim Sistemi'ne göre) için" şeklinde bir ifade yer alsada, testin güvenilirliği üzerindeki çalışmalar birinci ve dördüncü sınıflar için yapılmıştır. Testin uygulanış şekli, cevap anahtarlarındaki şekiller, soru sayısı vb. özellikleri IMMA ile aynıdır. İki test arasındaki tek fark; soruların zorluk derecesidir.

Gordon'un IMMA el kitabı incelendiğinde Tonal testte ve Ritim testinde 40'ar soru olduğu görülmektedir (1979, 1986:17-20). Tonal testte PIMMA'dan farklı olarak daha çok minör tonlar baskındır ve motifler üç sestten oluşmaktadır. Ritim testinde ise otuz ikilik notalar da kullanılmıştır. Zorluk derecesi ve sorular dışında yapılması gereken müziksel davranış açısından IMMA ve PIMMA neredeyse aynıdır. Testin güvenilirlik düzeyi iki yarı, test tekrar-test (ham puanlar ve toplam kriter puanları) yöntemleri ile yapılmıştır. IMMA'da olduğu gibi bir çok açıdan testin güvenilirliği ortanın üstünde bulunmuştur (Gordon, 1979, 1986:92).

Gordon AMMA (*Advanced Measures of Music Audiation*)

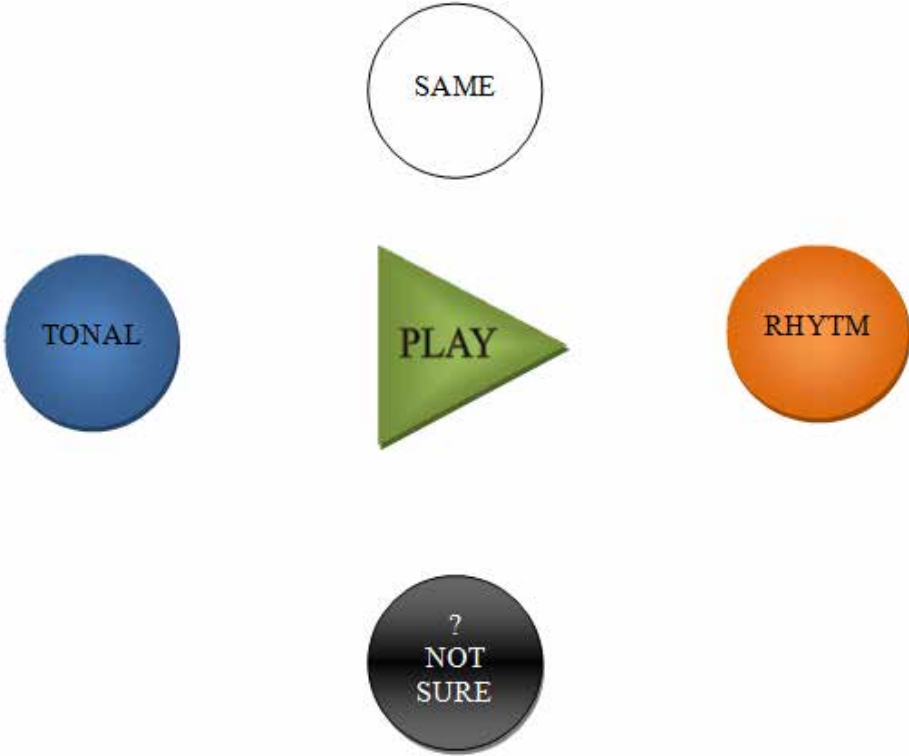
Gordon'un (1989) İleri Düzey-Müzik Duyumsama (*Advanced Measures of Music Audiation*) testi daha çok üniversitelerde-yüksekokullarda ve liselerde kullanılmak üzere tasarlanmıştır (s.7). Bu teste ilişkin bilgiler **Gordon'ın (1989)** el kitabı incelenerek maddeler halinde sunulmuştur.

- Testin uygulama süresi 20 dakikadır. Testin orijinal halinde, soruların yer aldığı 16 dakikalık kayıtlı bir kaset yer almaktadır. Günümüzde CD-ROM ve DVD kayıtları kullanılmakta olup, test program halinde sunulmaktadır. Kayıta; sınav



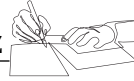
öncesi egzersiz yapmak için de örnekler bulunmaktadır.

• Her soru bilgisayar ortamında programlanarak, piyano (ilk halinde Yamaha marka bir org) aracılığıyla hazırlanmıştır. Testte toplam 30 soru vardır. Her çift için ikinci ezginin birinci ezgiye göre aynı olma durumu, tonal farklılaşma durumu ve ritimsel farklılaşma durumunun tespit edilmesi gerekmektedir. Test; günümüzde gerekli materyalin bulunduğu ortamlarda bilgisayar aracılığı ile uygulanmaktadır. Uygulayıcı sadece test hakkında bölümler arası geçişlerde, programda yer alan bilgileri sözlü olarak açıklar. Aşağıda AMMA'nın bilgisayarda uygulanmasına ilişkin bir örnek (soru-cevap aşaması) verilmiştir.



Şekil 3. AMMA'nın Bilgisayar Ortamındaki Soru-Cevap Uygulamasının Görünümü

• Şekilde katılımcının soruları dinlediği ve cevaplandığı aşamanın bilgisayar ortamındaki durumu gösterilmektedir. Öğrenci "PLAY" sekmesinin üzerine tıkladığında önce birinci ezgi, sonra ikinci ezgi verilir. Öğrencinin ezgiyi dinledikten sonra, sekme haline getirilmiş üç seçenektan birini seçmesi gerekmektedir. Öğrenci ikinci ezgide ses farklılığı olduğunu düşünüyorsa "TONAL" sekmesini, ritimsel farklılık olduğunu düşünüyorsa "RHYTM" sekmesini, farklılığın hangi yapıda olduğu konusunda emin değilse "NOT SURE" sekmesini tıklamaktadır. Her tıklama sonrasında, diğer soruya geçilir. Cevabın doğru veya yanlış olma durumu hakkında bilgi verilmez. Sınava başlamadan önce pratik yapma, cevaplama yön-



temini kavrama açısından üç soru sorulur ve örnek uygulama yaptırılır.

- Test güvenilirliği Gordon tarafından yapılan araştırmada, iki yarı ve test-tekrar test yöntemleri uygulanarak bulunmuştur. Üniversitelerde müzik alanında okumakta olan ve mezun olan öğrenciler, üniversitelerde-kolejlerde başka alanlarda okumakta olan ve mezun olan öğrenciler ve lise öğrencileri (9.-10.-11.-12. Sınıflar) araştırma kapsamında olup, bütün gruplarda toplam test, Tonal test ve Ritimsel test puanları, .80 değerinin üzerinde bulunmuştur. Sadece lise grubunda yer alan öğrencilerin puanlarında test-tekrar test yöntemi uygulanmamıştır.

Diğer Müziksel Yetenek Testleri

• K-D Müzik Testleri (*K-D Music Tests*)

Jacop Kwalwasser ve Peter W.Dykema tarafından geliştirilmiş olan K-D Müzik Testleri (1930), sırasıyla; Tonal Hafıza, Müzikalite, Gürlük, Tonal Hareket, Süre, Ritim, Ses, Beğeni, Ses Canlandırma ve Ritimsel Canlandırma olmak üzere on bölümden oluşur ve bu testin uygulamanın nasıl yapılacağına açıklandığı otuz dört sayfalık bir el kitabı vardır. Sınıf seviyesi olarak 4-5-6, 7-8-9 ve 10-11-12 olmak üzere üç gruba uygulanabilir (Moos, 1933; Colwell, 1970:158).

• Kwalwasser Müzik Yeteneği Testi (*Kwalwasser Music Talent Test*)

Jacop Kwalwasser tarafından geliştirilen ve 1953 yılında basılan bu testte; 50 çift ezgide, ikinci ezginin birinci ezgiye göre, ses, süre, ritim ve gürlük açısından farklı olup olmadığına karar verilir. Testin Form A ve Form B şeklinde iki örneği vardır. Form B; 4,5 ve 6. sınıflara, Form A; kolej, lise, 7, 8 ve 9. sınıflara uygulanmaktadır (Colwell, 1970:157-158).

• Drake Müziksel Yetenek Testleri (*Drake Musical Aptitude Tests*)

Raleigh Drake (1937, ikinci edisyon 1957) tarafından oluşturulan bu test; okulöncesi kademesi dışında herkese uygulanabilir ve Müziksel Hafıza ile Ritim olmak üzere iki alt testten oluşur. Testin el kitabı vardır ve Form A ile Form B'de Müziksel Hafıza soruları benzer güçlükte olup, ritim sorularının güçlük seviyeleri Form B'de daha yüksektir (Colwell, 1970:155-156). Atak Yayla (2003:5) testin uygulama süresini, "...müzik eğitimi alan öğrencilere 30-40, müzik eğitimi almayan öğrencilere 70-80 dakikadır" olarak ifade etmiştir.

• Gaston Müzikalite Testi (*A Test of Musicality*)

E. Thayer Gaston'un geliştirdiği bu test; Tutum, Ses Tanımlama, Tonal Canlandırma, Tonal Tamamlama ve Tonal Hafıza olmak üzere beş alt testten oluşmaktadır. Diğer müzik yetenek testlerinden farklı olarak, öğrencilerin müziksel tutumlarının da belirlenmesi amaçlanır. (Colwell, 1970:164-165). Testin uygulama süresi 25-35 dakikadır (Atak Yayla, 2003:6).

• Biondo Müzik Yeteneği Testi (*The Biondo Musical Aptitude Test*)

C. A. Biondo (1957) tarafından geliştirilen test üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar için kullanılmakta olup, 32 sorudan oluşan Ses Testi ve 34 sorudan oluşan Ritimsel Hafıza Testi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Testin el kitabı



mevcut olup, alt testlerin uygulanmasında, uygulayıcı keman ve klarnet kullanabilir (Colwell, 1970:165-166).

• **Leblanc Müzik Yeteneği Sınavı (*The Leblanc Music Talent Quiz*)**

E. C. Moore (1954) tarafından geliştirilen bu test, sırasıyla; Ritim, Ezgi Hatırlama, Aralık Tanıma, Akor Hatırlama, Ses Tanıma ve Akor Tanıma alt testlerinden oluşur. Testin el kitabı vardır. Yapılması gereken temel işlem, soruların aynı-farklı ve daha yüksek-daha düşük olma durumlarını belirlemektir (Colwell, 1970:165-166).

• **Müzik Dinlemeyi Değerlendirme Formu (*Music Listening Evaluation Form*)**

Anthony Viggiano (1958) tarafından geliştirilen bu testte ana amaç; müzik yeteneğini, müziksel dinleme davranışı üzerinden açıklamaya çalışmaktır. Öğrencinin eserdeki hissettiği etkiyi, solo pasajları, kullanılan çalgıları dikkatli bir şekilde dinleyerek, eseri ifade etmek için verilmiş olan üç sifattan birini seçmesi gerekir (Colwell, 1970:167).

• **Tilson-Gretsch Müziksel Yetenek Testleri (*Tilson-Gretsch Musical Aptitude Tests*)**

1941 yılında basılan bu test, Ses, Gürlük, Süre ve Tonal Hafıza olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. Ayrıca testin el kitabı da bulunmaktadır (Colwell, 1970:165).

• **Pan-Amerikan Music Aptitude Test (*Pan-American Music Aptitude Test*)**

Setin; Ritim, Tempo, Ses, Akor, Ezgi alt testlerinde; aynı-farklı olma durumları, yüksek-düşük olma durumları ve doğru-yanlış olma durumları belirlenmelidir. Her alt testte beş soru vardır (Colwell, 1970:166-167).

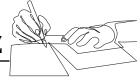
MÜZİKSEL BAŞARI TESTLERİ

Bu alt başlıkta müziksel başarı testleri; müziksel bilgi ve müziksel performans başarıları testleri şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Müziksel yetenek testlerinde olduğu gibi yine Boyle ve Radocy'nin (1987) temel aldığı MAT, ITML ve SBMCT olmak üzere üç test hakkında daha ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Müziksel Bilgi Testleri

1. Müzik Başarısı Testleri (*Music Achievement Tests-MAT*)

Richard Colwell (1968-70) tarafından geliştirilen bu testlerdeki ana amaç; okulda verilen müzik eğitiminin çocukların müziksel başarıları ile ilişki durumunu belirlemektir, dört testin KR-21 ile hesaplanan güvenilirlikleri sırasıyla; .88, .94, .90 ve yine .90 olarak bulunmuştur (Colwell, 1970:148). İlkokuldaki çocukların işitsel ve görsel becerilerinin incelendiği bu set, dört alt testten oluşmaktadır. **Colwell'in (1970) Müzik Başarısı Testleri ile Boyle ve Radocy'nin (1987:164-169) ilgili çalışması** incelenmiş, set hakkındaki bilgiler bu kaynaklardan dolayı aktarmalar yapılarak, maddeler halinde verilmiştir.



• Birinci test; Ses Ayrımı, Aralık Ayrımı ve Ölçü Ayrımı olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Ses Ayrımı testinde ilk olarak 15 soru sorulur ve hangi sesin daha tiz olduğu ya da seslerin aynı olma durumu hakkında karar verilmesi gerekmektedir. Daha sonra ayrı ayrı verilen üç tek sestten oluşan 10 grup dinletilir ve hangi sesin en pes olduğu belirlenir.

• Aralık alt testi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada 10 tane üç tek ses grubu verilir ve sesler arasındaki aralık bilgisinin saptanması istenir. İkinci aşamada ise Amerika'daki ilkokullarda (*elementary schools*) verilen müzik eğitiminde kullanılan şarkıların ezgilerinden seçilmiş 18 müzik cümlesi verilir. Öğrenciden beklenen cümlelerdeki aralık durumunun ifade edilmesidir.

• Ölçü alt testinde ise 15 soru sorulur ve ezgilerin iki ölçüden mi yoksa üç ölçüden mi oluştuğu konusunda karar verilmesi beklenir.

• İkinci test; İşitsel-Görsel Ayrım alt testi, Tonal Merkezi Hissetme alt testi ve Majör-Minör Ton Ayrımı alt testi olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Majör-Minör alt testinin ilk bölümünde 15 soru, ikinci bölümünde ise 13 soru olmak üzere toplam 28 soru vardır. İlk bölümde, sorulan akorların majör veya minör yapıda olma durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. İkinci bölümde ise, 13 müzik cümlesinin ton yapılarının majör-minör olma durumları ve cümlelerdeki modülasyon durumları tespit edilir.

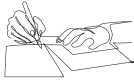
• Tonal Merkezi Hissetme alt testi de iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada; öğrencilere bitiş akorundaki soprano ve bas sesleri tonik biten majör yapıdaki dört sesli akor kadansları dinletilir. Üç ton seçeneği verilir ve hangisinin kadansın tonu olduğuna karar verilmesi gerekir. Ayrıca hiçbiri seçeneği de vardır. İkinci aşamada 10 müzik cümlesi verilir ve tonal merkezin ne olduğunun tespit edilmesi beklenir. Seçenek yapısı bir önceki aşamadaki ile aynıdır.

• İşitsel-Görsel alt testi, ikinci testteki diğer alt testlerde olduğu gibi iki aşamadan oluşmaktadır. Sorular dört ölçülük cümlelerden oluşur. Öğrenciye bu müziksel cümlelerin notaları verilir ve aynı zamanda bu ezgiler dinletilir. Bu aşamada yapılması gereken; notaların takip edilerek, seslerdeki ve ritim yapılarındaki hataların işaretlenmesidir.

• Üçüncü test; Tonal Hafıza, Ezgi Tanıma, Ses Tanıma ve Çalgı Tanıma alt testlerinden oluşmaktadır. Tonal Hafıza alt testinde 20 tane soru vardır. Dört sesli akorlar, arpejlenmiş bir biçimde de duyurulur. Eğer akor ile arpej farklılık gösteriyorsa, hangi sesin değişmesi ile bu farklılığın oluştuğu belirtilmelidir. Ezgi tanıma alt testinde piyano, keman, viyola ve viyoloncel çalgılarının kullanıldığı 20 ezgi dinletilir. Yapılması gereken ezgideki kuvvetli, orta ve hafif gürlükte olan seslerin ifade edilmesidir.

• Ses tanıma alt testinde öğrenciye 20 sorudan oluşan ikili nota grupları yazılı olarak verilir. Önce ilk nota duyurulur, sonra arka arkaya üç ses daha verilir. Öğrenciden, yazılı olarak verilen ikinci notanın, bu üç sestten hangisi olduğunu belirtmesi beklenir. Ayrıca hiçbiri seçeneği de vardır.

• Çalgı Tanıma alt testi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada solo ezgilerden oluşan 10 soru vardır. Hangi çalgının kullanıldığının belirlenmesi gerekir.



İkinci aşamada ise eşlikli ezgilerden oluşan 5 soru vardır. Bu aşamada hangi çalgı öne çıkıyorsa, temel konumda ise, o çalgının tespit edilmesi gerekmektedir.

- Dördüncü test; Müzikal Stil, İşitsel-Görsel-Ritimsel Ayrım, Akor Tanıma ve Kadans Tanıma alt testlerinden oluşmaktadır. Müzikal Stil Alt testinde orkestra eserlerinden seçilmiş 20 müziksel yapı dinletilir ve dört besteci arasından eserin bestecisinin kim olduğunun tahmin edilmesi beklenir. Yapı bölümünde ise çeşitli piyano eserlerinden alınmış 20 farklı müziksel yapı dinletilir. Öğrenci; yapının monofonik, homofonik ve polifonik olma durumlarını tespit eder.

- İşitsel-Görsel-Ritimsel Ayrım alt testinde 14 tane dört ölçülük cümlelerin notaları verilir. Sonra cümleler dinletilir. Ritimsel tutarsızlıkların işaretlenmesi beklenir. Akor Tanıma testinde 15 soru vardır. Önce bir akor, sonra üç akor duyurulur. Üç akordan hangisinin birincisiyle benzerlik gösterdiği tespit edilir. Eğer benzerlik gösteren yoksa hiçbiri seçeneği işaretlenir. Bunun yanında emin değilim seçeneği de vardır.

- Kadans Tanıma alt testinde ise, 15 soru vardır. Verilen müziksel cümlelerin bitişinin tam kadans, yarım kadans veya aldatıcı kadans olma durumlarının belirlenmesi gerekir.

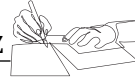
2. Iowa Müziksel Okuma Testleri (*Iowa Tests of Music Literacy-ITML*)

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesinde müziksel yetenek testleri bağlamında, Gordon'ın PIMMA, IMMA ve AMMA testleri hakkında bilgiler verilmişti. Iowa Müziksel Okuma Testleri de Gordon (1970) tarafından geliştirilen müziksel başarı testleri kapsamında yer alan bir settir. Standartlaştırma ve basılma işlemleri Amerika'da gerçekleştirilen bu set; zorluk derecesine göre altı seviyeye ayrılan, her biri kendi içerisinde üç alt testten oluşan, Tonal Kavramlar ve Ritimsel Kavramlar olmak üzere iki bölümden meydana gelir. Bu iki bölümün; İşitsel Algılama, Okuyarak Tanıma ve Notasyon Anlama başlıklarında üç alt testi vardır (Warnick, 1985:38). Setin Seviye1-2-3 sürümleri dördüncü sınıflardan on ikinci sınıflara, Seviye 4-5-6 sürümleri ise yedinci sınıflardan on ikinci sınıflara kadar uygulanabilir ve uygulanma süresi 45 dakikadır (http://www.giamusic.com/search_details.cfm?title_id=5973, 2011).

Test ile ilgili bilgiler, **Boyle ve Radocy'in (1987:166-168)** çalışması incelemeye, dolaylı aktarma yöntemi ile maddeler halinde verilmiştir.

- Tonal Kavramlar bölümünün İşitsel Algılama alt testinde, setin seviyesine göre farklılıklar vardır. Birinci ve ikinci seviyede ezgilerin sadece ton yapısı olarak, majör-minör ve emin değilim (*bu seçenek, ilgili setin testlerinin hepsinde bulunur.*) seçenekleri vardır. Üçüncü ve dördüncü seviyelerde ise önce ezginin modal veya atonal (dördüncü seviyede) olup olmadığı belirlenir; eğer ezgi modal veya atonal değilse, yine ton açısından majör-minör ayrımı yapılır. Beşinci seviyede iki bölümlü ezgiler, altıncı seviyede ise akor eşlikli ezgiler verilir, sadece majör-minör ayrımı yapılır.

- Tonal kavramlar bölümünün Okuyarak Tanıma alt testinde, önce ezginin nota kâğıtları verilir. Sonra ezgi duyurulur ve ezgiye göre notalardaki farklılıklar



işaretlenir. Seviye yükseldikçe soruların güçlüğü artmaktadır. Yine bu bölümün Notasyon Anlama alt testinde dokuz notadan oluşması gereken bir ezgide beş nota verilmiştir. Her nota için iki seçeneği olan öğrencinin, geriye kalan dört sesi tamamlaması gerekmektedir. Seviye 6 dışında, düzey ilerledikçe ezgilerdeki tonalite değişmektedir.

- Setin ikinci bölümü olan Ritimsel Kavramların İşitsel Algılama alt testinde, birinci ve ikinci seviye için öğrencinin yapması gereken; duyurulan iki veya üç zamanlı örneklerin, basit ve bileşik ölçü yapılarından hangisine sahip olduğunu belirlemektir. Üçüncü seviye ile beraber karma ölçüler de sorulur.

- Okuyarak Anlama alt testinde, kayıttaki ve nota kâğıdındaki ritimsel yapılar karşılaştırılarak farklılıklar işaretlenir. Notasyon Anlama alt testi ise Tonal Kavramlardaki alt test ile aynı işlevdedir. Ritimsel yapılardaki boşluklar, verilen seçenekler doğrultusunda doldurulur.

3. Silver Burdett Müziksel Yetenek Testleri (*Silver Burdett Music Competency Tests-SBMCT*)

Richard Colwell (1979) tarafından geliştirilen bu set, 6 ayrı kitaptan oluşmaktadır ve her kitapta 3 alt test olmak üzere toplam 18 test yer almaktadır (Colwell, 1979:6). Testlerin kapsamı oldukça geniş olup; ritim, ezgi, tonalite, tını, genel yapı, form gibi kavramların algılanma düzeyleri üzerinde durulmaktadır (Radocy ve Boyle, 1987:168).

4. Diğer Müziksel Bilgi Testleri

• Knuth Müzik Başarısı Testleri (*Knuth Music Achievement Tests in Music*)

William E. Knuth (1967) tarafından geliştirilen ve melodik-ritmik yapı üzerinde şekillenen bu testlerde yapılması gereken temel işlem; verilen müzik cümlelerini dikkatli bir şekilde dinleyip, nota kâğıdındaki farklılıkları işaretlemektir. Üç bölümden oluşan bu testler; Form A ve Form B olmak üzere iki formdan oluşur (Colwell, 1970:144). Ayrıca testin uygulanma süresi 40-45 dakikadır. Bu test; dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara uygulanır (Atak Yayla, 2003:9).

• Beach Standartlaştırılmış Müzik Testleri (*Beach Standardized Music Tests*)

Frank A. Beach'in (1920-1939) çalışması olan bu testlerde; nota bilgisi, müziksel yazma, ses ayırımı yapabilme, ezgilerin tonlarını ayırt edebilme gibi konularda 62 soru yer almaktadır. Ayrıca bu test, diğer müziksel bilgi testleri için öncü bir konumdadır (Kwalwasser, 1927:55). 4-12. sınıflara yönelik olan bu testlerde uygulama süresi 40 dakikadır (Atak Yayla, 2003:8).

• Togerson-Fahnestock Müzik Testi (*Togerson-Fahnestock Music Test*)

Togerson ve Fahnestock'un (1926) çalışması olan bu test, Part A ve Part B şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde süre işaretleri (ses, sus vb.),



nüans işaretleri, majör ve minör tonlardaki değiştirici işaretler gibi konularda 20 soru vardır. Dört testten oluşan ikinci bölümde; dikte uygulamaları, ölçü çizgisi ve zaman işaretleri tamamlama gibi sorular yer almaktadır (Togerson ve Fahnestock, 1926).

• **Aliferis Müzik Başarısı Testi (*Aliferis Music Achievement Test*)**

James Aliferis (1954) tarafından geliştirilen bu test, lise bittikten sonra kolejlerin-yüksek okulların (college) müzik alanı programlarında öğrenci seçme işlemi amacı ile kullanılmıştır. Bu yönüyle bu test, amaçları bakımından Türkiye’de uygulanan özel yetenek sınavları ile benzerlik taşımaktadır. Ayrıca testin el kitabı vardır. Armonik, ezgisel ve ritmik öğelerde işitsel ve görsel ayırım yapabilme becerisi gerektiren bu testin güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur (Colwell, 1970:145-146).

• **Aliferis-Stecklein Müzik Başarısı Testi (*Aliferis-Stecklein Music Achievement Test-College Midpoint Level*)**

James Aliferis ve John Stecklein tarafından geliştirilen bu testin (1962) oluşturulması aşamasında, Amerikan Müzik Okulları Ulusal Birliği (NASM) bünyesinde, 7 üniversiteden 2426 öğrenciye deşifre okuma ve dikte eğitimi verilmiştir. Test; liseyi bitirmiş olan, kolej veya üniversitede okuyan öğrenciler için kullanılabilir. Testte öğrenciye dört ses duyurulur. Cevap kâğıdında üç ses vardır. Öğrencinin dördüncü sesi belirlemesi gerekmektedir. Akor alt testinde majör, minör, yedili, dokuzlu gibi çeşitli akor çeşitleri verilir. Cevap kâğıdında yer alan her akor için akoru oluşturan seslerden biri yanlıştır, bu sesi öğrenci S, A, T, B (soprano, tenor, alto, bas) harflerinden birini yazarak belirler. Ritim alt testinde de bir önceki alt teste benzer bir işlem yapılır. Basit ve birleşik ölçülerden oluşan, otuz ikilik notaların da kullanıldığı altı vuruşluk ritim kalıpları dinletilir. Cevap kâğıdında bir vuruşu oluşturan notalardan biri veya nota grubu yanlıştır. Yanlış olmanın belirlenmesi gerekir. KR-21 ile hesaplanan testin toplam güvenilirliği .92’dir (Colwell, 1970:147-148).

• **Kwalwasser-Ruch Müziksel Başarı Testi (*Kwalwasser-Ruch Test of Musical Accomplishment*)**

Jacop Kwalwasser ile G. M. Ruch (1927) bu sette on alt test belirlemiştir. Test, 4-12. sınıflar içindir. Bunlar; Müziksel Semboller ve Terimler Bilgisi, Nota Tanıma, Bilinen Ezgilerdeki Ses Hatalarını Saptama, Bilinen Ezgilerdeki Ritim Hatalarını Saptama, Nota İsimlerini Harfleme Yöntemiyle Yazma, Zaman İşaretlerini Tanıma, Tondaki Değiştirici İşaretleri Tanıma, Nota Değerleri Bilgisi, Sus Değerleri Bilgisi ve Notasyondan Bilinen Ezgileri Tanıma alt testleridir (Kwalwasser, 1927:66-73).

• **Kwalwasser Müzik Bilgisi ve Beğenisi Testi (*Kwalwasser Test of Music Information and Appreciation*)**

Jacop Kwalwasser (1927) tarafından geliştirilen bu testte; Tarih, Biyografi, Çalgı Bilgisi ve Müziksel Form olmak üzere üç bölüm vardır. Bu bölümler dokuz alt testten oluşmaktadır. Sanatçıların sınıflandırılması, bestecilerin milliyetleri,

ünlü eserlerin bestecileri, eserlerinin (piyano, orkestra vb.) türlerine göre bestecilerin sınıflandırılması, genel tarih ve biyografi bilgisi, orkestra çalgılarında ses üretme, genel çalgı bilgisi ve form bilgisi konularında sorular vardır (Kwalwasser, 1927:91-97).

Müziksel Performans Başarısı Testleri

• Watkins-Farnum Performans Ölçeği (*The Watkins-Farnum Performance Scale*)

John Watkins ve Stephen Farnum tarafından bütün bando çalgıları için geliştirilen bu test; kişilerin deşifre becerilerini geliştirmek, bando çalışmalarının niteliğini arttırmak, yıllık ve altı aylık dilimlerde kişisel olarak gelişim durumlarını belirlemek amaçlarını taşır. Başarı durumlarının saptanması için 16 düzey belirlenmiştir (Warnick, 1985:38; Colwell, 170:152).

• Mosher Bireysel Söyleme Testi (*Mosher Test of Individual Singing*)

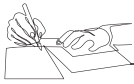
Raymond Mosher (1925) tarafından geliştirilen bu test; 15 egzersizden oluşur ve deşifre becerilerini tespit etmeyi amaçlar (Kwalwasser, 1927:105-106).

• Hillbrand Deşifre Testi (*Hillbrand Sight-Singing Test*)

E.K. Hillbrand'ın (1923) çalışması olan bu testte; Hillbrand tarafından oluşturulan "Evening Bells" ve "The Ships" eserleriyle beraber 6 şarkı yer almaktadır. Öğrenciye şarkıları incelemesi için birkaç dakika verilir. Performans aşamasında ise öğrenci deşifre yaparak şarkıyı sözleriyle beraber seslendirir. Değerlendirme noktasında sesleri doğru seslendirme, parçanın başından sonuna kadar tempoyu doğru götürme, notaları atlamama, var olmayan bir notayı seslendirmeme, notaları tekrar etmeme, tereddüt etmeme vb. davranışların yapılmasını gerektiren 9 ölçüt vardır (Hilbrand, 1923; akt. Kwalwasser, 1927:102-105).

REFERENCES

1. Seashore, C. (1915). *The Measurement of Musical Talent*. New York: Schirmer Books.
2. Gordon, Edwin E. (1979,1986). *Primary Measures of Music Audiation (Kindergarten-Grade 3) and the Intermediate Measures of Music Audiation (Grade 1-Grade 6)*. Chicago: G.I.A. Publications.
3. Kwalwasser, J. (1927). *Tests and Measurements in Music*. Boston-New York: C. C. Birchard and Company.
4. Boyle, J. David and Radocy, Rudolf E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books.
5. Colwell, R. (1970). *The Evaluation of Music Teaching and Learning*, C. Leonhard (Ed.), *Prentice-Hall Contemporary Perspectives in Music Education Series*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
6. Atak Yayla, A. (2003). *Müziksel Yeteneğin Ölçümü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Roby, A. Richard. (Autumn, 1962). *A Study in the Correlation of Music Theory Grades with the Seashore Measures of Musical Talents and the Aliferis Music Achievement*



- Test. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 10, No. 2, 137-142. Web: <http://www.jstor.org/stable/3343997> adresinden 22 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
8. Radocy, Rudolf E. and Boyle, J. David. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. (Fourth edition). Illinois, Springfield: Charles C Thomas.
 9. Wing, H. (1970). *Tests of Musical Ability and Appreciation (An Investigation Into the Measurement, Distribution, and Development of Musical Capacity)*. (Second Edition). London: Cambridge University Press.
 10. Bentley, A. (1966). *Musical Ability In Children and Its Measurement*. London: Georg G. Harrap.
 11. Woodruff, C. Louis. (1983). *A Predictive Validity Study of the Primary Measures of Music Audiation*. Unpublished doctor's thesis, Temple University, America.
 12. Tarman, S. (2002). *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlilik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
 13. Gordon, Edwin E. (1989). *Manual for the Advanced Measures of Music Audation*. Chicago: G.I.A. Publications.
 14. Moos, J. Corrodi. (July, 1933). Some Recent Developments in Music Testing. *The Musical Quarterly*, Vol. 19, No. 3, 318-330. Web: <http://www.jstor.org/stable/739080> adresinden 14 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
 15. Warnick, Edward M. (April, 1985). Overcoming Measurement and Evaluation Phobia. *Music Educators Journal*, Vol. 71, No. 8, 32-40. Web: <http://www.jstor.org/stable/3396496?seq=7> adresinden 6 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
 16. G.İ.A. (February, 2011). Iowa Tests of Music Literacy-Test Manual. Web: http://www.giamusic.com/search_details.cfm?title_id=5973 adresinden 12 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
 17. Colwell, R. (1979). *Silver Burdett Music Competency Tests (Teacher's Guide Books 1-6)*. New Jersey: Silver Burdet Company.
 18. Togerson, T. L. and Fahnstock. (1926). *Togerson-Fahnstock Music Test*. Illinois. Bloomington: Public School Company.



MÜZİK PERFORMANS KAYGISININ OLUŞUMU, BELİRTİLERİ VE PERFORMANS SÜRECİNE ETKİSİ¹

Bahar AYDIN²

I. GİRİŞ

Müzik performansı bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikler gösteren duygusal ve davranışsal birçok öğeyi içinde barındırır. Performansın söz konusu kompleks yapısı performans sırasında veya öncesinde yaşanan kaygı ve stres faktörlerine de işaret etmektedir. Dolayısıyla performansın başarısı ve etkisinin söz konusu bileşenlerin derecesi ve bunlar arasındaki ilişkinin dengesine bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre müzik performans kaygısı duyuşsal, bilişsel, somatik ve davranışsal bileşenleri olan ve kaygıya yola açabilecek belli bir deneyim sırasında ortaya çıkan müziksel performansla ilgili belirgin ve kalıcı endişe durumudur. Müzik performans kaygısı, strese bağlı olarak oluşan kaygı durumunun sürekli olması ve buna bağlı olarak topluluk önünde performans seviyesinin azalarak bireyin eğitim, hazırlık ve yeteneğine dair birikimlerinin önemli ölçüde azalması ve bozulmasına neden olmaktadır (Kenny, 2011).

Bir öğrencinin müzik eğitimi aldığı sürenin uzun ve yorucu bir süreç olması dikkate alındığında, yaşamında sürekli vurgulanan bir öğe olarak performans; beraberinde psikolojik açıdan zıt duyguların ve karmaşanın yaşandığı bir hal alabilir. Performansında başarılı olmayı çok isteyen ve bunun için çok fazla çalışan bir öğrenci aynı zamanda başarısız olma ihtimaline karşı performanstan veya performansın gerekliliklerinden kaçınma eğiliminde olabilir. Bunun temel nedeni ise olası bir başarısız performansla ilgili endişeleridir. Endişe durumunun artması ya da süreklilik göstermesi ise kaygının oluşmasına neden olmaktadır (Aydın, 2017;13).

Müzik performans kaygısı içsel ve dışsal koşulların etkisinde oluşan bir yapı göstermektedir. Bu koşulları oluşturan etkileri ise bireyin içinde bulunduğu doğal sürecinin (gelişim dönemi, yaş, deneyimler vs.) getirdiği endişeler, hata yapmadan kaçınma, mükemmel bir performans ortaya koyma zorunluluğu hissetme, diğer insanların veya dinleyici kitlenin olumsuz değerlendirmeleri, performansın olası olumsuz sonuçlarını gereğinden fazla önemseme ve bunların sonucunda kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bir değerlendirme yapması gibi durum ve koşulları sıralamak mümkündür.

Kaygı duyarlılığı ise kaygı bozuklukları içinde önemli bir risk faktörüdür. Bu-

1 Bu çalışma yazar tarafından 2017 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmış olan "Konservatuvarda Ortaokul Ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri İle Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı doktora tezinin bir kısmından oluşturulmuştur.

2 Öğr.Gör.Dr, D.E.Ü DESOMER, İzmir,



nunla beraber kaygı, her kaygı duyarlılığı olan kişide panik atak veya patolojik bir bulguya rastlanacağı anlamına da gelmemektedir (Deer & Calamari, 1998). Yani kaygı duyma kaygıyla ilgili belirtilerin ortaya çıkması için tek neden olmayabilir. Çoğunlukla söz konusu belirtilerin oluşumuna başka faktörler de eşlik etmektedir. Somatik ve bilişsel deneyimlerin kaygıyla ilgili belirtiler olarak görülmesi duygusal bilginin düzenlenmesini anlama yeteneğine bağlıdır (William vd., 2016).

Performansla ilişkili kaygıların saptanması, bireyin ve çevresinin farkındalığının artması, kaygıyla başa çıkma stratejileri geliştirebilmesi açısından önemlidir. Bazı durumlarda birey yaşadığı sıkıntının asıl nedenini fark edemeyecek düzeyde kaygı hissedebilir ve çoğunlukla bunu ifade etmekten de kaçınabilir. Marshall (2008), müzik performans kaygısının açıkça dile getirilen bir sorun olmadığını çünkü kaygı duygusunun bunu yaşayan birey tarafından bir çeşit zayıflık olarak algılandığını belirtmektedir.

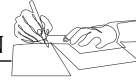
Performans kaygısıyla ilgili çalışmalar kaygının her yaş grubundaki müzisyende bulunduğunu ve performanslarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Performans kaygısının çeşitli psikolojik belirtileri ve bununla ilişkili ortaya çıkan çeşitli fiziksel; kalp atışlarının hızlanması, mide rahatsızlıkları, terleme ve titreme gibi belirtileri olduğu bilinmektedir. Bununla beraber araştırmalar kaygıya dair belirtilerin oluşumunda dinleyici sayısının ve dinleyici beklentisinin, rekabetçi bir ortamın, performansın tek başına mı yoksa bir toplulukla mı sergilendiğinin, gerekli ön hazırlıkların yapıp yapılmadığına dair müzisyenin algısı gibi faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Kenny'ye (2011) göre müzik performans kaygısını tetikleyen nedenler, yetersiz hazırlık, bireyin kendi içinde oluşan baskı, kendine güven eksikliği, uygulanması çok zor olan bir repertuar ve bir performans öncesinde veya sırasında aşırı fiziksel uyarılmadır. Performans kaygısına ilişkin belirtiler kaygıya neden olan faktörlerin bir sonucudur. Bu belirtilerin bir kısmı gözlemlenebilir ancak bir kısmı çevreden anlaşılmayacak derecede birey tarafından içselleştirilerek yaşanabilir.

Performans kaygısına neden olan faktörler, performans öncesinde ve sürecinde bazı belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Bu belirtilerin çoğunlukla fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir. Kaygının müzik yapma sürecinde oluşumu ve bu süreci nasıl ve ne şekilde etkilediği ise müzikal performans, müzikal anlatım (müziğin sunumu), prova ve pratik yapma, deşifre, müzikal ezber kategorileri açısından ele alınmıştır.

1.1. Fiziksel belirtiler

Performans sırasında kaygıya bağlı olarak oluşan belirtiler çoğunlukla stresli zamanlarda ortaya çıkan belirtilerle benzerlik göstermektedir. Wilson ve Roland (2002: 47,48) fiziksel belirtileri şu şekilde tanımlamaktadır:

1. Kalp atışlarının hızlanması
2. Akciğerlerdeki aktivitenin artması; nefes nefese kalmak
3. Midedeki hareketlilik; midede kelebekler uçuşması



4. Tükürük gibi vücut sıvılarının kan dolaşımına yönlendirilmesi sonucu ağzın kurumaması

5. Terli avuç içlerine neden olan vücudun soğutma sisteminin harekete geçirilmesi.

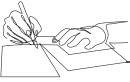
Bu belirtilerin her biri vücudun bir çeşit tepkisidir ve vücudun bir anlamda alarm reaksiyonlarıdır. Krüger (1993:19), performans kaygısına eşlik eden fiziksel belirtilerin (terli eller, yüksek kalp atış hızı, kasılmış kaslar gibi) korku ve heyecanın yarattığı vücudun psikolojik tepkileri olduğunu ve bunun bir çeşit stres reaksiyonu olduğunu belirtmektedir. Andrew (1997:160) ise performans kaygısına eşlik eden psikolojik faktörleri daha çok fiziksel belirtileri açısından ele almış ve bu belirtileri:

1. Kuru bir ağız,
2. Kısa kısa ve sürekli nefes alma
3. Hızlı kalp atışları
4. Terli ve soğuk eller
5. Titreme
6. Görme, duyma ve hissiyat kaybının yaşanması
7. Dış uyaranlarla ilgili farkındalığın artmış olması
8. Kas gerginliği ve rahatsızlıklar
9. Konsantrasyonun azalması olarak tanımlamıştır.

Andrew (1997:160) kaygıya eşlik eden stres ve kaygı durumunda en çok midenin etkilendiğini belirtmiş, midedeki rahatsızlık hissini adeta midenin üstünde biri otuyormuş hissi olarak tanımlamıştır. Stresli durumlar kişide aşırı yemek yemek ya da hiç yemek yiyememek gibi belirtilere neden olmaktadır. Andrew, kaygının oluştuğu durumlarda öncelikle sindirim sisteminin etkilendiğini belirtmektedir ve bu durumda oluşan fiziksel tepkinin midede çok fazla asit salgılanması ve bunun sonucunda da hafif şiddette ağrı oluşması şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Söz konusu fiziksel rahatsızlıklarla başa çıkmak için performansçılar çeşitli yöntemler denemektedir. Bunlardan biri "beta-blocker" denilen çeşitli ilaçların kullanılmasıdır. Ancak bu ilaçlar vücudun doğal olarak salgıladığı adrenalini kontrol etmeye çalışmaktadır ve çeşitli yan etkileri de beraberinde getirebilir. Bununla beraber ilaçlar, astım atakları, kalp yetmezliği, mide bulantısı, görüş kaybı ve uykusuzluk gibi çeşitli fiziksel rahatsızlıklara da sebep olmaktadır. Brotons (1994:66), bu maddelerin kaygının azaltılmasında geçici çözümler getirdiğini ve performansın başlamasından hemen önce etkisini gösterdiğini ve performans sırasında da etkisinin devam ettiğini belirtmiştir. Bazı çalışmalar bu ilaçların entonasyon, vibrato, yay kontrolü, dinamik kontrolü, acelite, hafıza, ritim ve tempo gibi konularda olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Öte yandan kaygının fiziksel belirtilerini kontrol edebilmek amacıyla kullanılan ve her türlü duyguyu belli bir dereceye kadar baskılayan ilaçlar; kimyasalların sağladığı rahatlık duygusuyla beraber olumsuz duyguları baskıladığı gibi



performansın başarısı için oluşması istenen olumlu duyguları da baskılamaktadır. Yani bir anlamda heyecan, mutluluk gibi olumlu duygular da yok olarak beraberinde ortaya çıkması beklenen müziğin heyecanı ve duygusu azalmaktadır. Bu tip ilaçlar beta-blockerlarla aynı şekilde yan etkilere sahiptir ama aynı zamanda bulanık bir görüşe de neden olmaktadır (Marshall, 2008). Bazı durumlarda performans kaygısının belirtilerini daha az hissetmek için alkol ve çeşitli uyuşturucu maddeler de kullanılmaktadır ancak bu ilaçların sağlık açısından zararlarının yanında performans açısından da reflekslerin yavaşlaması ve el-kol koordinasyonunda kayıpların oluşmasından dolayı olumsuz etkileri bulunmaktadır (Marshall, 2008).

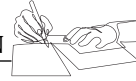
1.2. Bilişsel belirtiler

Müzisyenler bir konserde ve topluluk önünde performans sergilediklerinde kendilerini tüm zihinsel ve fiziksel enerjileriyle dinleyici karşısında sunarlar. Bu durum kendi başına bir odada performans sergilemekten oldukça farklı bir deneyimi beraberinde getirir. Dolayısıyla bu iki farklı koşulda oluşan performansların da birbirinden oldukça farklı olduğu gözlemlenebilir. Krüger (1993), bilişsel belirtileri müzisyenlerin müzik performanslarıyla ilgili beklentileri ve süreçlerinin sonucu olarak tanımlamaktadır. Krüger (1993:23), yalnız yaptığı bir performans ile dinleyici karşısında gerçekleştirdiği bir performans arasında nasıl farklılık olduğunu şu şekilde ifade etmektedir “dinleyicinin olmadığı performanslarımızda performans kaygısı yaşamayız çünkü performansın değerlendirilmesi ile ilgili bir kaygı da yaşamayız”.

Krüger (1993), dinleyici karşısında sergilenen performans ile ilgili “psikolojik patlama” kavramına dikkat çekmektedir. Bu durum kaygının yoğun yaşandığı durumlarda ortaya çıkar. Wilson ve Roland (2002:49), performans kaygısının bilişsel yönünü performans sergileyen kişi üzerindeki tehdit arttığında performans kaygısının da artacağı varsayımıyla açıklar. Valentine (2002), performans kaygısının bilişsel belirtilerini başarısızlık korkusu ve bunun getirdiği sonuçlarla açıklamaktadır. Aynı zamanda Yerkes-Dodson teorisine göre, bilişsel kaygı az olduğunda performansın da donuk ve cansız olacağı belirtilmiştir. Bilişsel kaygı yüksek olduğunda ise Katastrof model izlenecek buna göre uyarılma artacak ve performansta gerilme ve zorlayıcı faktörler meydana gelecektir. Bu tür negatif ve bloke edilmiş düşünceler performansla ilgili endişelerin ve buna bağlı tepkimelelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Valentine 2002:170).

Performans kaygısı üzerinde etkili olan olası ve en yaygın bilişsel faktör olumsuz bir düşünce yapısıdır. Sürekli endişeli olma hali, düşük konsantrasyon düzeyi ve dikkat dağınıklığı performansı doğrudan etkileyen olumsuz koşulları yaratır (Valentine 2002:169). Bu tip olumsuz düşünme biçimlerinin yerine olumlu duygular geliştirilerek; benlik saygısı ve kendine değer duygusu artırılarak başarılı bir performans düşüncesine odaklanılırsa performans kaygısına ilişkin belirtiler en aza indirilebilir.

Yaygın olan bir diğer olumsuz bilişsel faktör ise başkaları tarafından olumsuz şekilde değerlendirilme korkusudur. Bu durum sosyal fobi konusuna da geçmektedir (Wilson & Roland 2002:48). Sahnede insanların önünde yapılan performan-



sa ilişkin genel algı performansın mükemmel olması yönündedir ancak bu durum müzisyenin üzerindeki baskıyı arttırarak performans kaygısının oluşmasına neden olur (Krüger, 1993:23). Ayrıca performans sergileyen kişinin kendisiyle ilgili konularda beklentilerle yüklü olması ve bu durumun oluşturduğu baskı ve bunun sonuçlarıyla baş etme konusunda tamamen yalnız kalması da stresi ve kaygıyı arttırmaktadır (Krüger 1993:26).

Performans kaygısıyla ilgili dikkat çekici diğer bir konu ise Wilson ve Roland'a (2002: 49) göre, dinleyici sayısının performans kaygısı üzerindeki etkisinin performansının sahnedeyken dinleyiciyle olan yakın konumunun oluşturduğu etkiden daha az olmasıdır. Eğer performansçı dinleyiciyle daha yakın bir etkileşim halindeyse, örneğin dinleyicinin yüzlerini görebiliyorsa kaygının daha fazla olabileceğinden söz edilebilir. Dinleyicilerin yakın olması kaygı üzerinde daha etkili bir faktör olabilir. Ayrıca dinleyici performansçı arasındaki ilişkilerde performans kaygısının derecesinde önemli bir etkidir. Eğer dinleyicilerin bir kısmı performansçı tarafından bilinen kişilerse ve özellikle de bu kişiler müzik eğitimi almış uzman kişilerse kaygı ve gerilim artabilir çünkü profesyonel kişilerin performansla ilgili beklentilerinin daha yüksek olacağı düşünülür. Gerginliği arttıran bir diğer faktör ise performansçının eleştirel olarak değerlendirildiği sınav ve yarışma ortamlarından oluşmaktadır.

Beck ve Emery'ye (1985) göre zaten kaygılı olan bir kişinin kaygısı, gerginlik içeren bir koşuldakten aktive olur. Bu kaygıyı aktive eden dört tip düşünce yapısından söz edilebilir;

1. Korkulan olayın olasılığını aşırı derecede düşünme
2. Korkulan olayın şiddetini aşırı derecede düşünme
3. Sorunla başa çıkma kaynaklarının küçümsenmesi ya da yeterince önemsenmemesi
4. Sorundan kurtarma yöntemlerinin küçümsenmesi ya da yeterince önemsenmemesi

Bununla beraber kaygı açısından çoğunlukla en stresli durumlar dinleyici değerlendirmesinin kritik olduğu durumlarda ve dinleyici görüşlerinin performansçının kariyerini etkileyebileceği durumlarda ortaya çıktığı görülür. Performans sergileyen ve dinleyicilerin bir kısmı arasındaki ilişkiden dolayı genellikle rekabete dayalı ortamlar eğlenceli ortamlara göre daha streslidir (Wilson & Roland 2002:50). Steptoe ve Fiddler profesyonel, amatör müzisyenler ve müzik öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında olumsuz bir durumla karşılaşma düşüncesi eğilimi ve arkasından küçük bir yanlışın yapılması durumunda abartılı bir sonuçla karşılaşılma olasılığının hayal edildiği sonucuna ulaşmışlardır (Kemp 1993; 102,103).

1.3.Duyuşsal belirtiler

Duyuşsal ve bilişsel belirtiler birbiriyle oldukça yakın ilişki içerisindedir. Çünkü olumsuz düşünceler olumsuz duyguların gelişmesine izin verir. Kaygı, olumsuz duyguların gelişiminin bir sonucudur. Dinleyici etkisi performans kaygısı



üzerinde etkilidir ancak performansçı "zihinsel bagaj" kavramıyla ilişkili olarak zihni dolu bir şekilde sahneye düşüncelerle çıkarsa bu noktada da kaygı yaşayabilir (Marshall, 2008).

El (1991:35,39), performans kaygısına eşlik eden bazı duyguları şu şekilde tanımlamaktadır. Başarısızlık korkusu, sinirlilik, abartılmış korku duyguları ve yaygın bir panik duygusu. Andrews (1997:159) ise seviyesinin insan davranışlarına göre belirlenebildiği sempatik ve parasempatik belirtileri tartışmaktadır. Ona göre bu belirtilerden bir tanesi mutlaka daha baskındır. Yüksek sempatik düzeye sahip olan bireyler çoğunlukla mükemmeliyetçi, çabuk sinirlenen bununla birlikte çabuk üzülebilen bireylerdir. Yüksek düzeyde parasempatik seviyeye sahip olan bireyler, gevşek ve uyusuk davranışlar gösterir ve en iyi performanslarını sergilemek için ekstra uyarıcıya ihtiyaç duyarlar. Bu bireyler performans kaygısını yoğun olarak yaşamazlar ve işi devam ettirebilmeleri için de ekstra stres yaşamaları gerekmektedir. Başarılı bir performans sergileyebilmek için sempatik ve parasempatik sistemlerin dengeli bir şekilde var olması gerekmektedir.

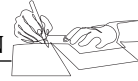
1.4. Davranışsal belirtiler

Bilişsel ve duyuşsal belirtilerin birbiriyle yakın ilişki içinde olması gibi aynı şekilde davranışsal belirtiler, performans kaygısı ve fiziksel belirtilerle yakın ilişki içindedir. Ancak davranış değişikliklerine neden olan bilişsel semptomlar negatif düşüncelerin oluşumuna eşlik ederek davranışsal belirtilerin oluşmasında etkili olmaktadır. Valentine (2002:168,169) performans kaygısında yaşanan davranışsal belirtilerin (titreme, sarsılma, sert bir yüz ifadesi ya da duruş ve ölü gibi bir ifade ya da sergilediği performansının değerini düşük olarak göstermek gibi) aynı zamanda kaygının da işaretleri olduğunu belirtmektedir. Brotons (1994:64), performans sürecinde meydana gelen dizlerin ve ellerin titremesi, dudakların nemlenmesi, omuzları kaldırma, kol ve boyun kaslarında oluşan sertlik ve ifadesi olmayan donuk bir yüz ifadesi gibi belirtilerin kaygıya yönelik davranışsal belirtiler olduğundan söz etmektedir. Performans kaygısının davranışsal belirtileri büyük oranda performansın kalitesi üzerinde de etkili olmaktadır.

Davranışsal belirtilerin de eşlik etmesiyle performans kaygısı kişi için fobiye dönüşebilir. Bu durumda performansçı, kaygının getirdiği korku ve performansından kaynaklanan korkuyu beraberinde yaşar. Performans kaygısıyla baş etme konusundaki davranışsal belirtilerin etkisini azaltmak için uygulanan yaklaşımlardan biri sistematik olarak hassasiyetsizleştirilmedir. Bu yöntem performans sırasındaki koşulların performansçı tarafından hayal edilerek kasların gevşetilmesi yöntemidir. Kas gerginliği performans kaygısının fiziksel ve davranışsal belirtilerindeki en sık görülen olumsuz belirtilerden biridir (Wilson & Roland 2002:52).

2. Müzik Performans Kaygısının Performans Sürecine Yansıması

Müzik performans kaygısının oluşumunda etkili olan aşamalardan bir kısmı müzik eserinin hazırlığından sahnelenmesi aşamasına kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu süreçte teknik ve müzikal yeterliliklerin oluşması aynı zamanda kaygının oluşumunu da tetiklemektedir. Eserin çalışılması sürecinde farkındalı-



ğın artması kaygının nedenlerini anlamak açısından da önemlidir.

Slobada (1985), bir eserin performans açısından değerlendirildiği üç aşama olduğundan söz etmektedir. Ona göre bu üç aşama her müzisyen için farklıdır. Bazı müzisyenlerde deşifre diğerlerinden daha iyi iken eserle ilgili daha çok pratik yapması gerekebilir. Bu durumu belirleyen faktörler doğrudan müzisyenin teknik seviyesi, kişisel özellikleri ve yeteneği ile ilişkilidir(Sloboda, 1985:67).

1. Önceden planlanmamış performans: Müzisyenin bir parçayı ilk defa okuması yani deşifre etmesidir.

2. Pratik yapma: Müzisyenin bir müzik parçasını en iyi şekilde seslendirebilmek için tekrar tekrar parçayı çalarak deneyimlemesidir.

3.Sonuçlanmış ürün: Müziğin profesyonel anlamda sahnede sergilenmesi demektir. Bu aşamada performans çoğunlukla önceden ezberlenmiş olarak sergilenir.

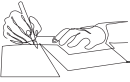
Müzik performans kaygısının oluşumuyla ilgili olarak Slobada (1985), müzik yeteneği ve becerisinin aynı zamanda müzisyenin eserin içinde geçen müzikal yapıları cümleleri ve kalıpları ne kadar anladığıyla ve bu kalıplar arasındaki etkileşimi nasıl sağladığıyla ilişkili bir yönü olduğunu belirtmektedir. Yeterli derecede pratik yapmak müzisyenin seviyesini belirleyen önemli bir faktördür. Çünkü müzisyenler için çalabilme becerisi pratik ve akıcı hale geldikçe otomatikleşmeye başlar. Bir müzisyenin performansı için iyi hazırlanmış olması aynı zamanda performansıyla ilgili kaygıyı daha az yaşaması demektir. Ezberleme de bu konuyla dolaylı olarak ilişkilidir çünkü müzisyen parçasını yeterince prova etmiş ve esere hakimse, parçanın unutulması, ezberin tam olmaması gibi kaygıya neden olan etkenleri de ortadan kaldırmış olmaktadır.

2.1. Müzikal ifade

Bir müzik eserinin sunumu müzik performansı ile yakın ilişkilidir. Bir müzisyen sahnede müzikal anlatım konusunda ustalaştıkça performans kaygısı da azalacaktır. Çünkü stresli koşullarda müzikal ifadeye odaklanılması performans açısından yarar sağlayabilmektedir. Bu durum müzisyene koşulları kontrol edemediği ya da beden kontrolünü yeterince sağlayamadığı durumlarda bile müziğin duygusu içinde kalarak eseri sunabilmesini kolaylaştırır.

Müzisyenin bir eserdeki ifadeyi uygulamaya karar verme şekli, bu kompozisyondaki müzik yapıları tarafından belirlenir. Çoğunlukla geniş bir repertuvara sahip profesyonel müzisyenler, hangi duyguyu eserin neresinde ve ne şekilde ifade edeceği ile ilgilenmez. İfade doğal olarak parçayı çalarken akış içinde ortaya çıkar. Slobada'ya (1994:157) göre, eserin ifade edilmesinde açıkça belirtilmiş bir sistem olsa bile yine de icracının kendine özgü stili performansın içinde öne çıkacaktır.

Müzikal ifadenin amacı dinleyiciye müziğin yapısını anlaması için yardımcı olmaktır (Slobada 1994: 159). Juslin ve Persson'a (2002:219, 221) göre, bir parçanın duygusal ifadesinin şekillenmesi performans için çok önemlidir. Çoğu sanatçı müzikal ifadeyi bir müzik parçasının performanstaki en önemli kısmı ola-



rak görür. Ona göre öğretmenler öğrencilerini müzikal anlatımla mümkün olduğunca erken yaşta tanıştırmalıdır. Bu yapılmadığında müzikal anlatımdaki eksiklik öğrencilerin genellikle teknik açıdan oldukça yetkin ancak duygu yönünden yoksun olarak performanslarını sergilemelerine neden olmaktadır.

Müzikal anlatım öğrencilere küçük yaşlarda öğretilirse bu onların seviyelerinin gelişmesine katkıda bulunacak ve performans sırasında yaşadıkları kaygının azalmasını sağlayacaktır. Müzik kariyerinin başında performans kaygısıyla nasıl başa çıkılabileceğini öğrenmek çok önemlidir çünkü bu onların erken yaşta kaygıyla baş edebilmelerine yardımcı olacaktır.

2.2. Prova ve pratik yapma süreci

Bir performansa hazırlanmanın en önemli aşamalarından biri prova ve pratik yapmaktır. Pratik yapma, müzisyenlerin performansla ilgili kaygılarını kontrol etmelerinde önemli bir etkidir. Çünkü çok iyi hazırlık yaptığını düşünen öğrencinin özgüveni daha yüksek olur ve yaptığı işe daha çok güvenir. Bir performansın sonucunda dinleyici de doğrudan ya da dolaylı olarak müzisyenin bir performansa iyi hazırlanıp hazırlanmadığını anlayacaktır. Ünlü piyanist Paderowski pratiğin önemini şu sözleriyle ifade etmektedir (Barry&Hallam 2002:151): “Eğer bir gün çalışmazsam ben anlarım, iki gün çalışmazsam eleştirilenler, üç gün çalışmazsam dinleyiciler anlar”. Bu ifade aynı zamanda, profesyonel müzisyenlerin, hatta müzik kariyerinin zirvesindeki kişilerin bile bir anlamda pratik yapmaya bağımlı olduğunu göstermektedir.

Sahnede bir performansın sergilenmesi çoğunlukla bir saatten az sürse de performansa hazırlanmak haftalarca, aylarca sürmektedir. Performans bir kerecik deneyimlenen anlık bir durumdur. Her ne kadar psikologlar pratik yapmayı tekrara dayalı öğrenme becerisi olarak tanımlasalar da pratik yapmak aslında farklı aktivitelerin birbiriyle etkileşim içinde olmasını da gerektirir; ezberleme, teknik ustalığın gelişmesi ve çeşitli kişisel formülasyonlar gibi (Marshall, 2008).

Müzisyenlerin en çok deneyimledikleri süreç pratik yapmaktır. Prova ve pratik yapmak için çok zaman harcarlar. Dolayısıyla, doğal ortamında uygulamanın niteliği, gerçek performanstaki kalitenin ne olacağını büyük ölçüde belirlemektedir (Sloboda 1985:90). Ericsson, Tesch, Romerand ve Krampe’e (1990) göre, pratik yaparak kazanılan becerilerin özellikleri genetik olarak var olan yetenek özellikleriyle karşılaştırılabilecek düzeydedir. Pratik yapılarak kazanılan becerilerin kazanımı genetik faktörler kadar önemlidir.

Çoğunlukla başarılı müzisyenler genç yaşlarda pratik yapma konusunda isticrarlı sağlayabilmiş ve uzun yıllar bu alışkanlıklarını sürdürebilmiş kişilerdir. Sloboda’nın (1994:162) dikkat çektiği bir başka konu ise pratik için harcanan zaman kadar bu süreçte nasıl çalışıldığı yani sürecin verimliliğidir. Çalışılan eser için kesin olarak belirlenmiş bir pratik yapma süresi yoktur. Her müzisyenin parçayı öğrenmek ve tekniği geliştirmek için farklı ihtiyaçları olabilir. Bu aynı zamanda kişinin fiziksel özelliklerine ve enstrümanındaki fiziksel ihtiyaçlarına veya yeterliliklerine göre değişmektedir (Andrews 1997:206).

Pratik yapma sürecindeki temel hedef çalışılan eserle ilgili fiziksel yeterliliğin artırılarak performans sırasında müzisyenin tereddüt etmeyeceği rahatlığa

ulaşılmasıdır. Bir müzisyen için enstrümanı veya çalıştığı eserle ilgili fiziksel gereklilikleri ve bu konuda kendi yeterliliğini bilmesi önemlidir. Eğer enstrümanları ve kendileriyle ilgili fiziksel güçlüklerle nasıl başa çıkacaklarını biliyorlarsa, performansın bu yönüyle daha az uğraşacaklardır. Bu durumda kendilerini güvende hissedecekler ve performans kaygısıyla baş etme konusunda daha etkin olacaklardır.

Barry ve Hallam (2002, 151), müzisyenlerin teknik yeterlik kazanmak, yeni repertuar öğrenmek, müzikal yorum geliştirmek, müziği ezberlemek ve performanslara hazırlanmak için pratik yaptıklarını belirtmektedir. Buna göre pratik yapmak bir performansı hazırlama yöntemidir. Dolayısıyla bir anlamda performans kaygısının etkilerini azaltmanın başka yoludur.

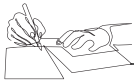
Barry ve Hallam'a (2002:152) göre, pratik yapma sürecinde aşağıda belirtilen etkenler gerçekleşiyorsa bu süreçten en etkili şekilde yarar sağlanabilir.

1. Bir müzisyen kendi düşüncelerini sürece yansıtıyorsa; eksiklerini, yapması gerekenleri farkındaysa (üstbiliş)
2. Fiziksel uygulamalar ile zihinsel farkındalıkları birleştirebiliyorsa (bilişsel prova)
3. Amaç odaklı ve organize bir şekilde çalışabiliyorsa,
4. Çalışacağı eserlerle ilgili yeterli analiz ve incelemeyi yapmışsa,
5. Düzenli ve kısa oturumlarla pratik yapabiliyorsa,
6. İçsel motivasyonunu sağlayabiliyorsa,
7. Profesyonel müzisyenlerin veya öğretmenlerinin çalıştığı eserle ilgili kayıtlarını dinliyorsa prova ve pratik sürecini etkili bir şekilde tamamlayabilir.

Bununla beraber çok pratik yapmanın her zaman müzisyeni mükemmel hale getirdiği düşüncesi ise her koşulda doğru değildir. Etkili stratejiler kullanılmazsa pratik yapmak, istenilen sonuçlara ulaşmada yeterli olmayabilir. Pratik yapma sürecinin daha etkili olması için çeşitli değişkenlerin bir arada işliyor olması gerekir. Bu öğelerin ve etkilerinin tüm amacı çalışılan esere mümkün olduğunca hâkim olabilmek ve eseri her yönüyle iyi kavramaktır. Marshall'a (2008) göre bu teknikler performansla ilgili endişelerin ortadan kalkmasına da yardımcı olmaktadır. Müzisyen daha çok pratik yapıp çalıştığı esere daha çok hakim oldukça performansı da daha iyi bir seviyeye gelecek dolayısıyla parmaklarının, elinin, kolunun durumu veya çıkan sesin ne olacağı konusunda endişelenmesine gerek kalmayacaktır. Bu yüzden pratik yapma ve bu sürece dahil etmenler müzisyenin performans kaygısıyla baş etmesinde hayati bir önem taşımaktadır.

2.3. Deşifre

Deşifre, performans kaygısıyla doğrudan ilişkili olmasa da eserin çalışılması sürecine yardımcı olarak dolaylı bir şekilde kaygı üzerinde etkili olabilmektedir. Deşifre öğretiminde kullanılan farklı teknikler ve beceriler performans kaygısını etkileyebilmektedir. Müzisyenler bir performans için ne kadar iyi hazırlanırsa,



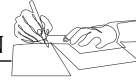
diğer teknik sorunlarla o kadar az ilgilenir ve performans odaklanmaları daha kolay olur. Böyle bir durumda performans kaygısı azalacaktır çünkü yeteri kadar hazırlık yapmış veya hazır olduğunu düşünen bir öğrenci daha az stres yaşayacaktır.

Deşifre, notaların çeşitli kalıplar ve gruplar içerisinde tanınmasıdır. Deşifre aynı zamanda okuma ve motor becerileri aynı anda içermektedir çünkü müzisyen hemen öncesinde okumuş olduğu notaları çalarken aynı anda arkasından gelen nota kalıbını okumaktadır. Bu yüzden iyi bir deşifrede performansçı notaları ve kalıpları hızlıca okuyup tanımlayabilmektedir. Gabrielsson (1999:509) deşifreyi, üzerinde herhangi bir şekilde önceden pratik yapılmamış bir eser üzerine yapılan ilk okuma olarak tanımlamaktadır.

Performans sergileyen kişiler notalardan ziyade cümle kalıplarını okuduğunda notalarda yapılan küçük yanlışlıklar dikkat çekici olmayacağı ve performans üzerinde olumsuz etki bırakmayacağı düşünülür. Parçayı çalmadan önceki zihinsel hazır bulunmuşluk, müzikle ilgili önemli bazı öğeler üzerindeki dikkati arttırmaktadır; ton, zamanlama, cümleler, olası zorluklar ve karşılaşılabilecek sıkıntılar. Performansçı iyi bir deşifre sürecinde de yüksek düzeyde konsantrasyon sağlayarak müzikle ilgili öğelerin başarısını arttıracaktır ki bu da performansını doğrudan olumlu etkileyecektir. Bununla beraber performansçı çalıştığı eserlerin stiline benzer eserleri deşifre ederek deşifresini güçlendirebilir. Bu şekilde konsantrasyon sağlamak performans kaygısının azalmasına da yardımcı olacaktır. Marshall'a (2008) göre müzisyenler deşifre yapabilecekleri bir seviyede konsantre olabilirlerse konser sırasında da konsantre olabilecekler ve böylelikle performans kaygılarının performanslarının önüne geçmesine izin vermeyeceklerdir.

Clara Schumann ve Felix Mendelssohn gibi bestecilerden önce, eserler dinleyicinin önünde seslendirilmeden önce kapsamlı bir şekilde prova edilirdi. Bunun nedeni o dönem yapılan müziklerin stil ve ifade bakımından birbirine çok benzer olması, aynı eserin birkaç kereden fazla sergilenmemesi ve bestecilerin eserlerinin intihal edilmesinden korkmasıydı. O dönem müzisyenlerinde çocuk yaşta müzisyenlerin deşifre seviyesine sahip olmaları bir yetenek göstergesi ve hatta deha örneği olarak görülmekteydi. Bu bestecilerin içinde Mozart, Mendelssohn, Czerny ve Lizst'i saymak mümkündür. Günümüzde ise deşifre eski dönemlerden farklı olarak ve doğrudan değil dolaylı olarak performansı etkilemektedir (Lehmann&McArthur, 2002:136,137). Deşifre pek çok açıdan performansa katkı sağlayabilmesinin yanında, performans kaygısının oluşumuna ve kontrolüne etkilerinden dolayı konuya gereken değerin verilip müzik eğitimi sürecine yeteri kadar dahil edilmesi önemlidir. Deşifre yeteneği, müzisyenlerin çalarken kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak performansı olumlu yönde etkiler.

Slobada (1985), deşifre eğitiminin pek çok öğrenci için sıkıcı ve zorlayıcı olduğunu ve sıklıkla derslerde en çok tercih edilen kısım olmadığını belirtmektedir. Bu konudaki genel eğilim küçük yaşta müzisyenlerin parçalarını kısa sürede ezberleyerek mümkün olduğunca az deşifre yaparak öğrenmesi yönündedir. Bununla beraber deşifrenin gelişmesi açısından bakıldığında bu durum çok iyi algılanmayabilir. Bu durumda deşifre sadece öğretmenin derste verdiği parçayla sınırlandırılmış olurlar. Deşifre seviyesi kötüyse parçalar daha çok ezber-



lenir, ezberleme daha çok oldukça deşifre seviyesi gelişmez. Bu nedenle müzik eğitiminin bir ögesi olan deşifrenin iyi seviyede olması önemlidir ve aynı zamanda küçük yaştaki öğrencilerin yeni parçaları öğrenmesi açısından da yararlıdır (Sloboda, 1985:68).

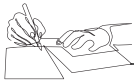
Sloboda'ya (1985; 90) göre, müzisyenlerin erken yaşta deşifrenin önemini anlaması performans kaygısı konusunda onlara yardımcı olacaktır. Öğrenciler kendilerini daha güvenli ve öz-güvenli hissedecekleri için de sahnede daha rahat olacaklardır. Özellikle ileri seviyede bir sınav performansta deşifre becerisinin iyi düzeyde olması ve eserin ifadesinin iyi olmasıyla müzikaliteye de önem verilmektedir.

Deşifre ve müzik performans kaygısı arasındaki bir ilişki de deşifre seviyesinin iyi olmasının eserin içinde ya da sahnede ne ile karşılaşılacağı konusunda kişide oluşan gerilimi ve baskıyı azaltmasına yardımcı olmasıdır. Bu durum müzisyenin neyle uğraşacağı, eserin zorlayıcı noktaları konusundaki farkındalığını da artırarak sahnede oluşabilecek performans kaygısı için öngörü niteliğinde olabilir. Parçanın olası unutulması halinde deşifre becerisi iyi olan bir müzisyenin sahnede anlık olarak problemi çözebileceğine dair kişisel inancı oluşmuştur. Sahnede performans sergileyenler söz konusu stresli durumlarla karşılaştıklarında öngörülerine güvenirlir ve stres yaratan duygularını kontrol edebilme konusunda daha başarılı olabilirler.

Bununla beraber deşifre becerisinin performansa birebir ve doğrudan katkısı olmayabilir. Bu konudaki çeşitli görüşler deşifre becerisi ve performans arasındaki ilişkiyi pozitif ve negatif yönlü olarak açıklamaktadır. Lehrmann ve Mc Arthur (2002:135), müzisyenlerin çok farklı düzeylerde deşifre seviyelerine sahip olduğu ve bu seviyelerinin onların performans düzeyleriyle ilgili olmadığını belirtmektedir. Bu konuda çeşitli görüş farklılıkları da bulunmaktadır. Bazı uzmanlara göre çalıcılık anlamında çok iyi olan müzisyenlerin deşifre düzeyleri aynı oranda iyi olmayabilir ya da çalıcılık anlamında çok iyi olmayan müzisyenlerin deşifre düzeyleri oldukça iyi olabilmektedir. Buna karşın diğer bir görüş de deşifresi iyi olan müzisyenlerin çalıcılık anlamında da daha iyi müzisyen olduklarını ya da deşifre seviyesi yeterince iyi olmayan müzisyenlerde çalıcılık seviyesinin de yeteri kadar iyi olmadığını savunmaktadır.

Lehrmann ve Mc Arthur'a (2002:139) göre, eğitim ve pratik yapma, deşifrede başarı için önemli adımlardır. Deşifre yeteneği müzik yeteneğinin bir belirleyicisi değildir. Deşifrenin günümüzde müzisyenlerin hayatında önemli rol oynamasının nedeni müziğin hızlı bir şekilde öğrenilmesi ve yeniye adapte olma sürecinde müzisyene yardım etmesi ve aynı zamanda aynı seviyedeki diğer müzisyenlerle çalabilmeleri için imkân tanınmasıdır. Bununla beraber deşifre müziği daha hızlı öğrenmek için yararlı bir araçtır ve böylelikle de sahne performansına hazırlanmak için daha çok zaman kalmaktadır. Konsere hazırlanmak için daha çok ve daha uzun zaman ayırmak performans kaygısının azaltılması açısından önemlidir. Müzik eğitimi sürecinde deşifre ve pratik yapma beraber gelişen ve birbirini geliştiren iki öğedir.

2.4. Ezber



Ezber, müzik performansına hazırlanma sürecindeki önemli öğelerden biridir. Birçok eser performans sergilenmeden önce ezberlenir ve sahnedeki en kritik stresli konulardan birini de ezber konusu oluşturur. Çünkü sahnede önceden ezberlenmiş eserlerin unutulma ihtimali her müzisyenin zaman zaman yaşadığı ve yaşamaktan da korktuğu bir durumdur. Bu ihtimal dahilinde oluşan gerilim duygusu performans kaygısını arttırabilir. Bu yüzden ezberlemenin doğru şekilde yapılmasının performansa olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

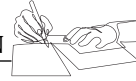
Aiello ve Williamon (2002:167), Royal College of Music London' da performans kaygısı üzerine yaptıkları çalışmada müzikte ezberleme konusuyla ilgili son yıllarda yapılan pek çok çalışma bulunduğunu belirtmişlerdir. İyi bir hafıza ile ilgili genel teoriler müzisyenlerin müziği nasıl ezberlediğinin keşfedilmesine yardımcı olur. Son yıllarda yapılan çalışmalara göre işitsel, kinestetik ve görsel bilgiler müzik hafızasının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ezberleme stratejileri ise performansının teknik ve müzikal seviyesine olduğu kadar eserin ezberlenebilirlik düzeyi ve stiline de bağlıdır. Müziğin dönemsellik özellikleri ve stiline uygun olarak doğaçlama öğrenebilmek de ezberleme becerisine katkıda bulunmaktadır.

Müziğin ezberlenmesi müzisyenin hayatında pek çok farklı açıdan önem taşımaktadır. Ezbere ve hafızaya katkı sağlayan bir diğer unsur ise "tonal bellek"tir ve bütün olarak müzik yeteneği açısından da önemli bir özellik olarak görülmektedir. Müzik yeteneğini ölçen sınavlarda hafızaya dair testler işitme testinin bir parçası olarak görülmektedir. Bununla beraber müzik hafızası için tonal belleği ölçen Seashore Ölçeği (Seashore Measure of Tonal Memory) ve Kwalwasser&Dykema Ölçeği (Kwalwasser& Dykema Test of Tonal Memory) gibi ölçekler de kullanılmaktadır (Marshall, 2008). Bazı görüşler bu testlerin müziği hafızadan çalabilen müzisyenlerin yeteneğinin seviyesiyle ya da müzikalitesiyle ilgili bir ölçüt vermediğini bu yüzden tonal hafıza testlerinden alınan yüksek puanların o kişilerin iyi bir müzisyen olduğu anlamına gelmediğini savunmaktadır. Ya da bunun tersi bir görüş olarak bazı uzmanlar tonal bellek puanı düşük olan bir müzisyenin kötü bir performansa ya da müzikaliteye sahip olmasının çok olası bir durum olduğundan söz etmektedir (Lundin 1967:125,127).

Matthay'a (1913, 1926), göre müziği ezberlemek için üç öğenin beraber işleme gerekir (Williamon 2002: 167). Bu öğeler ve işleme süreci aşağıdaki gibidir:

1. İşitsel bellek: Parçanın tonunu hayal etmek, müziğin akışında karşılaşılabilecek olayları işitsel olarak tahmin etmek ve bir performansın ilerlemesini bunlarla aynı anda yerine getirebilmek.
2. Görsel bellek: Notaların görüntüsü ve performans sırasında çevrede var olan diğer öğelerin görüntüsünü canlandırabilmek.
3. Kinestetik bellek: Parmaklar, kaslar ve dokunsal hafızaya ait öğelerin müzisyenlerin motor becerilerini otomatik olarak gerçekleştirmesi.

Bir parçayı ezbere çalmanın stresli ve zor olduğu bilinmektedir. Bununla beraber pek çok nedenden ötürü müzisyenlerin ezbere çalmayı tercih ettiği de bilinmektedir. Çoğunlukla bu durum müzisyen tarafından aynı zamanda dinleyicilerle iletişim kurmanın da bir yolunu açmaktadır. Ezber müzisyene kendi düşüncelerini sunabilmesi için daha fazla özgürlük verir. Williamon (2002), çalışmasında



dinleyicilerin ezber yapılmamış performanslara oranla ezbere performanslara daha yüksek puan verdiğini ve ezbere yapılmış performanslarda dinleyici ile iletişimin daha yoğun olduğunu belirtmiştir. Bu özellikle dinleyicilerin de çoğunlukla müzisyen grubundan olduğu ortamlarda daha çok geçerlidir (Aiello& Williamon 2002:168, 169). Dinleyici faktörü performans kaygısında büyük rol oynadığı için ezberlemenin önemi bu noktada daha çok ortaya çıkmaktadır.

Edwin Hughes ezbere müzik yapmayı müzisyenin dinleyici ile arasında kurduğu psikolojik iletişim ve duyguları doğrudan ifade edebilme özgürlüğü olarak tanımlamaktadır (Huges, akt: Williamon 2002:114). Dinleyici ve çevresel etmenler kaygının oluşumunda sahnede müzisyen için oldukça etkili iki öğedir. Müzisyenin dinleyiciyle iletişim kurabilme noktasına gelmesi aynı zamanda dinleyiciyle arasında bir bağ olduğu hissini yaşamasını sağlar. Bu duygu performans kaygısının daha az hissedilmesine ve odak noktasının performansın kendisine dönmesini sağlar.

Williamon' a (2002) göre, eserdeki tüm notaların öğrenilmesi ve eserin ezbere çalınmasındaki zorluğun yanında sahnede performans sergilemenin stresi de kaygının oluşumunu tetikler. Birçok müzisyen bu şekilde stresli bir durumu aşabilmek için çok fazla tekrar yaparak çalışmayı sürdürmektedir ki bunun en önemli nedenlerinden biri de ezber unutulsa bile performans devam edebilme ihtimalinin yüksek olmasıdır. Ancak buna karşın Williamon bu stratejilerin birçoğunun yeterli olmadığını ve ezberin hatırlanması konusunda yine de sorunlarla karşılaşılabilceğini belirtmektedir. Ona göre hafızanın kaybı ya da ezberin unutulma ihtimali de performans kaygısının en önemli nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Müzisyenlerin belleği bilgiyi olabildiğince doğru hatırlayacak şekilde eğitilebilirse, performans sırasında yaşanan hafıza kaybı ve bu nedenle oluşan stres ve kaygının oluşumu üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.

Williamon, ezber gelişiminin desteklenmesi açısından öğretmenlerin öğrencilerine ezberledikleri parçaları çalma konusunda farklı yollar deneterek fırsatlar yaratması gerektiğini belirtmektedir. Böyle bir çalışma tarzında aynı zamanda öğrenci dinleyicilerin eleştirilerine ve yüksek beklentilerine de alıştırılmış olacaktır (2002:118).

Ezberleme ile ilgili diğer bir konu ise kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek konusudur. Aiello ve Willamon (2002), kısa süreli belleğin bilgileri kısa süreliğine hafızaya alırken, bilgiyi kısa süreli saklama ve baskılama özelliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Bir eserin notalarını ezberleme ve deşifre yapma aşamalarında kısa süreli bellek kullanılabilir. Uzun süreli bellek ise bilgiyi depolama konusunda etkindir ve uzun süreli zaman periyodlarında dahi olsa bilginin tekrar çağrışım yapmasına neden olur. Bu yüzden performans sergileyen müzisyenlerin ezberlediklerini hatırlayabilmeleri için uzun süreli belleğin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Aiello&Williamon 2002:170). Uzun süreli bellek performans sırasında çağrışım yapmaya yardımcı olarak müzisyenin tereddütsüz bir şekilde müziğin akışına devam edebilmesini sağlar. Uzun süreli bellek bilgiyi arar ve tereddüde gerek kalmadan bilgiyi sağlar (Aiello & Williamon 2002:170). Bu dengein korunması müzisyen açısından oldukça önemlidir çünkü stresli koşullar altında bile müzisyenin belleğinde çağrışımın doğru şekilde gerçekleşmesi ge-



rekmetedir. Eğer kısa ve uzun süreli bellek uyum içinde çalışıp tereddüde yer bırakmayacak şekilde gerekli bilgileri sağlarsa başarılı bir performansın oluşmasına da yardımcı olur.

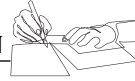
Williamon'a (2002) göre, ezberleme aşamasında diğer önemli etken ise eserin müzik stiline ve dönem özelliklerinin dikkate alınarak çalışılmış olması ve belli teknik davranış kalıplarıyla ilgili önceden hazırlık yapılmış olmasıdır. Bu noktada, müzisyen sadece önceki deneyimlerinden bilgi toplamakla da kalmaz, müziğin stiline göre parçayı ezberleme biçimini belirler. Örneğin, çağdaş döneme ait bir eseri ezberlemek zordur, çünkü çoğunlukla tonal değildir. Bu durumda, eserin deşifresi yapıldıktan sonra ve eser çalışılmadan önce analizinin yapılması eserin ezberlenmesi açısından da kolaylık sağlayacaktır. Williamon (2002), piyanist Claude Frank'in duymu zor olan müzikleri ezberlemenin daha zor olduğunu belirttiğine değinmektedir. Çağdaş dönem müziği gibi müzikleri ezberlemek için kendini zorladığını ancak yine de kolayca unutma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Piyanist Rudolf Firkusny modern eserlerdeki armonik yapının daha kompleks bir yapı içerdiğini ve ezber yapabilmek için daha çok konsantrasyona ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Williamon 2002:175).

Yapılan çalışmalar ilginin ve motivasyonun yoğun olduğu bir alandaki bilgiyi depolama ile oluşmuş bilgi ve becerilerin, hafızanın güçlenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu yüzden müzik kariyerleri boyunca ezberlerini kullanan profesyonel müzisyenlerin geniş bir hafıza yeteneklerine sahip oldukları görülmektedir. Belli bir alandaki bu bilgi ve davranış birikimi hafıza kayıplarının önüne geçer ve böylece stresin azalmasına ve kaygının kontrol edilebilmesine de olanak sağlar.

Müzik hafızasını ve ezberi geliştirmek için önerilebilecek tüm yöntemler dolayısıyla performans kaygısının azaltılması açısından da önem taşımaktadır. Performansla ilgili öz kontrol duygusuna sahip olmanın önemi bu aşamada da önem kazanmaktadır. Performans sırasında yaşanan kısa süreli hafıza kaybı ya da ezberin unutulması bir performansçının en büyük korkularından biridir ve bu yüzden performansçı sahneye çıkmadan çok önce kaygı başlamış olur. Eğer parçayı unutursa ne olacağını önceden düşünmeye başlar ve zihni bu durum sonucunda oluşabilecek en kötü senaryoları üretir. Bu yüzden hafızayı eğitmek ve geliştirmek performans kaygısının kontrolü açısından önemlidir (Marshall, 2008).

3. Performans açısından kaygının gerekliliği

Kaygı kavramı sözcüğün kökeninin kaynağı itibarıyla olumsuz duygu ve düşünceler ile buna bağlı olarak ortaya çıkan belirtileri ifade etmektedir. Çünkü kaygı kavramı ortaya çıkışından önce korku ve stres kavramlarıyla beraber ele alınmıştır. İlerleyen yıllarda kaygı korkudan ayrı bir kavram olarak ele alınmıştır. Stresten temel olarak farkı da uzun süreli ve kalıcı bir özellik göstermesidir. Bu özelliklerinden ötürü kaygı, performansı çoğu zaman olumsuz etkileyen yönüyle ortaya çıkmaktadır. Performans sergileyen bir müzisyenin rahat olması, kendini güvende hissetmesi performansçı için olduğu kadar müziğin akışı ve dinleyiciye yansıyan kısmı açısından da önem taşımaktadır. Bununla beraber yapılan çalışmalar kaygının aynı zamanda organizmayı uyarıcı etkisi olduğundan da söz



etmektedir. Bir işe başlamak, sürdürebilmek ve sonuca başarılı bir şekilde ulaştırabilmek için organizmanın uyarılması önem taşımaktadır. Bir işi belli bir zamanda ve belli bir standarda uygun olarak yapması gerektiğini düşünen kişi, belli bir oranda kaygı yaşayabilir ancak bu durum onun aynı zamanda o işi yapabilmesi için gereken enerji ve motivasyonunu sağlayarak konsantrasyonunu, hızını artırır ve konuyla ilişkili öğelere karşı duyarlılığını arttırarak ortaya başarılı bir iş çıkarabilme konusunda ona destek olur. Bu noktada performansın başarılı olabilmesi için kaygının oluşumunda kaygının ne düzeyde olduğu ve kişinin bunu ne kadar tolere edebildiği daha önemlidir.

Kaygının çok olması korku, endişe, stres duygularının artmasına neden olmaktadır. "Inverted U" hipotezi uyarılma ve performans arasındaki ilişkiyi açıklamak için tartışılan modellerden biridir. Buna göre uyarılma arttığında performans da artar fakat eğer uyarılma çok fazla artarsa performans bozulabilir (Broahurst, 1957, Hebb, 1955; akt. Rensburg, 2005).

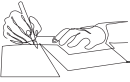
Jackson and Csikszentmihalyi (1999), yeterli düzeyde kaygının, bireyin performansını ve performansın gereksinimlerinin karşılanmasını desteklediğini ve böylelikle bireyin kaygısını olumlu yönlendirebileceğini belirtmektedir (Jones, 1993; Papageorgi, 2013). Savaş ya da kaç tekniği yüksek kaygı içeren durumlarda ortaya çıkar ve öğrencileri savaşa konusunda motive ederek iyi bir performans için gerekli hazırlığın yapılması konusunda destek sağlar (Martin and Marsch 2008).

Performans kaygısının bütünüyle olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesinden ziyade kaygının derecesi ve kişinin bu konudaki duyarlılığı daha önemlidir. Bu yönüyle müzik performans kaygısının karmaşık bir süreç izlediğini söylemek mümkündür. Kaygı, uyarılma ve performans arasındaki ilişkiyi açıklayan Ters-U hipotezi, Yerkes Dodson Kanunu, Cattell'in teorisi ve Katastrofik modellerin ortak noktası, kaygının yeterli düzeyde ve birey tarafından yönetilebilir durumda olduğunda performans açısından olumlu etkileri olduğunu ve buna karşın çok fazla olduğunda ise rahatsız edici sonuçları olabileceğini ileri sürmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma müzik performans kaygısının oluşumunu ve oluşumunda etkili olası faktörleri, kaygının belirtilerini ve bunların performans sürecine olan yansımalarını ele almıştır. Çalışmanın ilk bölümü kaygının oluşumu ve oluşumunu etkileyen faktörlere yöneliktir. Buna göre müzik performans kaygısının farklı öğelerin etkisi altında karmaşık bir yapı gösterdiğini söylemek mümkündür. Müzik performansının motor beceriler, koordinasyon, dikkat, hafıza, estetik değişkenler ve ön hazırlık gibi farklı ve çeşitli becerilerin aynı anda kullanılmasından oluştuğunu ve performansın yapısında bilişsel, duyuşsal ve sensomotor özellikler olduğu görülmektedir.

Temelde bu yapılar içsel (bireyin kendine yönelik süreçleri ve algıları) ve dışsal kaynakların oluşturduğu yapılar (çevresel etkiler) olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada dikkat çekici bir görüş içsel kaynakların dışsal kaynaklardan daha önemli ve kontrol edilebilir olduğudur. Buna göre kaygının oluşumunda bireyin kendisine yönelik algılarının bireyin gerçekteki başarısından daha etkili olduğu görülmüştür. Gabbard'a (1979) göre, müzik performans kaygısını anlamadaki en



karmaşık konu bireyin kendisinin bu konudaki yeterliliği ile ilgili görüşüdür. Mc Grath (2012), ise müzik performans kaygısı yaşayan bireylerin kaygı durumlarının, hazırlık yapmaktan çok kaygıyla arasındaki duygusal ilişkiyi düzenleyebilmesiyle ilişkili olduğunu belirtir. Bu durum yeterli derecede çalıştığını düşünen bir öğrencinin gerçekte çok hazırlık yapmış bir öğrenciden daha az kaygılı olabileceğini de göstermektedir. Kenny ve Osborne'un (2005), ergenlerle yapmış oldukları çalışmada da sonuca yönelik düşündürücü sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre aynı yaştaki müzisyenlerde daha az teknik kapasiteye sahip olan öğrencilerin, müzik performans kaygı seviyeleri daha düşüktür.

Araştırmanın ikinci kısmı müzik performans kaygısının belirtilerini ele almaktadır. İlgili literatür incelendiğinde kaygıya neden olan belirtilerin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmüştür. Fiziksel belirtilerin genellikle otonom sinir sisteminin oluşturduğu kalp ritminde değişiklikler, terleme, titreme gibi tepkilerden oluştuğu görülmektedir. Bunun yanında midede oluşan tepkimeler de sık rastlanan fiziksel tepkiler arasında sayılabilir. Andrew (1997:160) kaygı durumunda en çok midenin etkilendiğini belirtmiştir. Bilişsel belirtiler ise çoğunlukla doğrudan müzisyenin performansı konusundaki beklentileri ile ilgilidir. Bu beklentiler bir eserin solo veya toplulukla çalınmasına, performans sürecine yönelik sonuç beklentisine ve başarısız olma korkusuna göre şekillenmektedir. Ayrıca sürekli kaygı durumu, düşük konsantrasyon, olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal fobi, dinleyici kitlenin sahneye mesafesinin bireyde oluşturduğu baskı (Wilson&Roland, 2002:48), mükemmel performans sergileme baskısı (Krüger, 1993:23) da performansı olumsuz etkileyen bilişsel öğelerdir. Bilişsel süreçlerin olumlu ya da olumsuz olması duyuşsal süreçleri etkilemektedir. Olumsuz düşünceler olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Başarısızlık korkusu, sinirlilik hali, panik duygusu (Ely, 1991:35,39) gibi duygular performansın olası duyuşsal belirtileridir.

Bilişsel ve duyuşsal belirtilerin birbiriyle yakın ilişkili olması gibi davranışsal belirtiler de performans kaygısı ve fiziksel belirtilerle yakın ilişki içindedir. Ancak bilişsel belirtiler de negatif düşünceler davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Bunlar fiziksel belirtiler de ele alındığı gibi terleme, titreme, ağzın kuruması, midedeki tepkimelere ek olarak donuk ve sert bir ifade, performansı değersiz gibi gösterecek şekilde davranma (Valentine, 2002:168,169), kaslarda sertlik, omuzların ve ellerin istemsizce kasılmasıdır (Brotons, 1994:64).

Araştırmanın üçüncü bölümü kaygının performansın çeşitli süreçlerindeki etkisini ele almaktadır. Araştırmada performans kaygısı müzikal anlatım, prova veya pratik yapma, deşifre ve ezber süreçleri üzerinden kurgulanmıştır. Müzikal anlatım güçlendikçe performans kaygısının da azalacağı varsayılır. İcracının müziğe ve ifadeye odaklanması aynı zamanda konsantrasyonunu, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta arttırarak kaygının getirebileceği olası olumsuz belirtilerin kontrolünü sağlamada yardımcı olacaktır.

Müzisyenlerin bir performansa hazırlanma sürecinde en çok deneyimledikleri süreç pratik yapmaktır. Çok fazla prova ve pratik yapmak kaygının getirebileceği olumsuz durumların üstesinden gelmeyi kolaylaştırır. Bu durum iki açıdan ele alınabilir; öncelikle çok fazla tekrar etmek müzisyenin teknik açıdan gelişmesine



ve performans sırasında el- kol koordinasyonu gibi fiziksel konularla ilgili yeterliliğe ulaşmasını sağlar ki bu durum performans sırasında oluşan teknik konularla ilgili tereddütlerin en aza indirilmesi anlamına gelir. Kaygının oluşumunda etkin konuların başında teknik zorluklar veya yetersizlikler kaygının oluşumunda etkilidir. Pratik ve prova yapmanın kaygının kontrol edilebilirliği açısından diğer önemli etkisi ise müzisyenin yaşantısı boyunca ne kadar çok pratik yaparsa o kadar iyi olabileceğiyle ilgili çok fazla deneyimi olması, kişisel ve çevresel olarak (öğretmenleri, okul, yaşlıları) az pratik yapmanın olumsuz sonuçlarının çokça ifade edilmiş olması olabilir. Bunun büyük oranda doğruluk payı içerdiği söylenebilir. Ancak bu noktada daha önce belirttiği üzere kişinin kendisine yönelik algısı da etkili olmaktadır. Yani pratik yapma=başarı olarak kişisel algısını şekillendirmiş bir müzisyen az pratik yaptığında- gerçekte yeterli olsa bile-başarısız olacağına dair inancı yükselmeye başlar ve bu durum kaygının artmasına neden olur.

Müzikte iyi bir ezberleme sürece işitsel, kinestetik ve görsel bilgilerin etkin kullanılmasıyla gerçekleşir. Ezberleme aşamasında kısa süreli bellek kadar uzun süreli belleğin etkin olması gerekir. Bununla beraber ezberleme stratejileri performansının tekniğine, müzikal seviyesine, eserin ezberlenebilir düzeyi ve stiline bağlıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre müzisyen için ezber yapmak aynı zamanda ona performansı açısından özgürlük alanı sağlar böylece müziğin kendisine odaklanmak ya da dinleyici ile iletişim kurmak daha kolay olur. Ayrıca ilgi ve motivasyon ezberleme becerisini artırırken, çağdaş dönem müzikleri gibi armonik yapısı klasik armoniye göre daha kompleks yapıda olan modern eserlerin ezberlenmesinin daha zor olduğu belirtilmiştir.

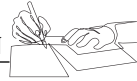
Müzik performans kaygısının bileşenlerinin, belirtilerinin ve performans sürecini ne şekilde etkilediğinin bilinmesi olası kaygı durumlarıyla baş edilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Müzisyenler performans deneyimlerinde yaşadıkları duygu durumları ile ilgili farkındalıklarını artırarak ve bu konuda uzmanlardan yardım alarak kendilerine uygun yöntemleri bulabilir ve geliştirebilirler. Yaşadıkları zorluklar hangi konu üzerinde yoğunlaşıyorsa ona özel teknikler kullanabilirler. Örneğin fiziksel veya davranışsal boyutta bir zorlukta çeşitli nefes teknikleri, egzersizler, daha çok tekrar yapma yoluyla teknik olarak rahatlık sağlayarak ya da Alexander tekniği kullanarak veya meditasyon gibi yöntemler deneyerek çözüm aranabilir. Yaşanılan kaygı bilişsel düzeyde yoğunluk kazanıyorsa bilişsel-davranışçı terapi veya çeşitli zihin yönlendirme ve rahatlatma gibi çözümler üzerinde durulabilir.

Performans sürecinde kaygının olumsuz etkilerini en az şekilde hissetmek için öncelikle performansçının eksik veya zayıf hissettiği süreçleri değerlendirmesi gerekmektedir. Şayet ezberleme ile ilgili bir sorunu ve dolayısıyla kaygı duyduğu bir durum varsa müzikle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olacak biçimde uzun süreli belleğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilir. Ya da yeterince prova ve pratik yapmadığında başarısız olacağına dair kaygı duyuyorsa kaygının gerçekten yetersiz pratikten mi yoksa buna neden olan düşünce yapısından mı kaynaklandığının bilinmesi gerekir. Kaygı daha çok kendisini nasıl algıladığı ile ilgili ise düşünce yapıları üzerinde durulabilir ve bunun kaynağına ulaşılabilir. Bu noktada yine bilişsel bir süreçten ve tedaviden söz etmek mümkün olabilir.

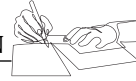


KAYNAKÇA

1. Aiello, R. & Williamon, W. (2002). Memory. The Sciences and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning. (Ed: R. Parncutt& G.E. McPherson) Oxford. Oxford University Press
2. Andrews E. (1997). Healthy Practice for Musicians. London.
3. Aydın, B. (2017). Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
4. Barry, N.H & Hallam S. (2002). Practice. The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning. (Ed: R. Parncutt& G.E. McPherson) Oxford: Oxford University Press
5. Brotons, M. (1994). Effects of performanig conditions on Music Performance Anxiety and performance quality. Journal of Music Therapy. 31(1).
6. Deer, T. M., & Calamari, J. E. (1998). Panic symptomatology and anxiety sensitivity in older adults. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 29, 303–316.
7. Ely, M.C (1991). Stop Performance Anxiety. Music Educators Journal. Vol.78-2. October 1. 35-39.
8. Ericsson, K. A., Tesch-Romer, C. & Krampe, R. (1990) The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life. In Howe, M. J. A. (Ed.), Ecoura
9. Gabbard G.O. (1979). Stage Fright. International Journal of Psychoanalysis, 60.
10. Gabriellsson A. (1999). The Performance of Music. The Psychology of Music. 2nd edition. (Ed.by D. Deutsch) San Diego: Academic Press
11. Juslin P.N & Persson R.S. (2002). Emotional Communication. The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning. (Ed. by R. Parncutt& G.E. McPherson). Oxford. Oxford University
12. Kemp, A.E. (1996). The musical Temperament: Psychology& Personality of Musicians. Oxford. Oxford University Press.
13. Kenny, D.T. (2011). The Psychology of Music Performance Anxiety. Oxford. Oxford University Press.
14. Krüger, I.T. (1993). Performance Power. (çeviri: E.H. Tarr. Tempe, A.Z) Summit Books.
15. Lehman, A.C &McArthur, V.(2002). Sight –Reading. The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning. (Ed. by R. Parncutt& G.E. McPherson). Oxford: Oxford University Press.
16. Lundin R.W. 1967. An objective Psychology of Music. 2nd edition. New York: Ronald Press.
17. Marshall, A.J. (2008). Perspectives about musicians’ performance anxiety. Department of Music Faculty of Humanities University of Pretoria
18. Mc Grath C.E. (2012). Music Performance Anxiety Therapies: A Review of the Literature. Doctora Thesis. Graduate College of the University of Illinois at Urbana Champaign.
19. Osborne M. S ve Kenny D.T. (2005). “Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians”.Anxiety Disorders. 19(7). 725-751.
20. Slobada, J.A. (1985). The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Clavendon.



21. Steptoe, A. & Fidler H. (1987). Stage Fright in orchestral musicians: a study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*. May 78.
22. Rensburg, M. P. J. (2005). The Role of Emotional Intelligence in Music Performance Anxiety. Master Thesis. The Faculty of The Humanities, Department of Music, University of The Free State.
23. Valentine E. (2002). The Fear of Performance. *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge University Press.
24. William, D.S.& McLean, Hospital, L. A.& M. Ross&, S.I L. Rauch S.,(2016)Emotional Intelligence Partially Mediates the Association between Anxiety Sensitivity and Anxiety Symptoms.*Psychological Reports*. Vol. 118(1).
25. Williamon, A. (2002). Memorising Music. *Musical Performance.: A Guide to Understanding*. Cambridge University Press
26. Wilson G. D. & Roland D. (2002) Performance anxiety. In *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (eds Parncutt R. & McPherson G. E.), pp. 47–61. Oxford University Press.



OKUL ÇALGILARI (FLÜT, BAĞLAMA, GİTAR) KULLANIMININ MÜZİK DERSİ KAZANIMLARI AÇISINDAN ETKİSİ VE ÖNEMİ

Emre ÜSTÜN¹

1.Giriş;

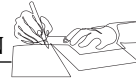
Sanat, özgüveni geliştiren, problem çözebilme yetisine sahip olan, üretken, çalışkan, yaşadığı toplumla uyumlu, yeniliklere açık, alanında başarılı, sorumluluklarını bilen bireylerin yetişmesinde ve yaratıcı gücün gelişmesine büyük ölçüde katkı sağlayan etkin bir alandır. Sanat dalları içerisinde insan yaşamının bir parçası olan müzik sanat eğitiminin ve çağdaş eğitimin önemli bir koludur. Bireylerin başarılı olmalarını, hayal gücünü ve beyin gelişimini arttıran müzik eğitimi bireylere, topluma kazandıracakları olumlu niteliklerin verilmesini amaçlar. Müzik eğitimi; müzik dinleme, söyleme, çalgı çalma, müziksel işitme, müziksel okuma-yazma ve müziksel yaratıcılık çalışmalarının yapıldığı bir süreci içerir. Müzik eğitimi sürecinde bireyin devinışsel ve bilişsel yönden, müzikal, sosyal ve kültürel açıdan gelişmesi, yetişmesi ve başarılı olması hedeflenir. “Müzik eğitimi, Türk Eğitim Sistemi içinde sanat eğitiminin bir alt boyutu olup bir amaca yönelik olarak (genel, mesleki, özengen) estetik temele dayalı müziksel davranış geliştirme ve müziksel kimlik oluşturma sürecidir” (Bozkaya, 2001: 14). “Müzik bir sanat, bilim ve dildir. Bu dili, çocukluktan itibaren öğrenmeye başlayanlar ileri yaşlarda öğrenmeye başlayanlardan daha çabuk öğrenir ve başarılı olurlar. Özellikle de ilköğretim yıllarında verilen genel müzik eğitimi, müzik eğitiminin temelini oluşturur. İlköğretimdeki müzik eğitiminin yeterli olmaması halinde çocuğun müzik eğitimi açısından gelişmeye en uygun en verimli çağları kaybedilecek ve ilköğretimden sonraki okul yıllarında verilecek olan müzik eğitiminde ise istenilen başarı düzeyinin yakalanması güçleşecektir” (Milli, 1999: 7).

Öğrencilerin müziğe ve müzik dersine karşı tutumlarını değiştirmek ancak sistemli bir yaklaşımla olanaklıdır. Müzik eğitimi alan öğrencilerin ilgilerini yoğunlaştırmak, müziğe ve müzik dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmek, müzikal yaşantılarının niteliğini arttırarak geliştirilebilir. “Öğrenci merkezli eğitimin hedef olarak alındığı ve son yıllardaki çalışmaların hep bu yönde ilerlediği düşünülürse, ilköğretim okulu müzik dersi öğretim programının öğrenci merkezli bir anlayışla gerçekleştirilmesi için, özellikle derste uygulanmak için seçilen yöntemlerin çok önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, derslerde kullanılan yöntemler üzerinde durulmasında yarar görülmektedir” (Andırıcı, 2006: 17). “Öğrencileri başarılı kılmak, bir bakıma soyut bir sanat dalı olan müziği, somut temellere oturtmak, öğrenme kolaylığı sağlayarak çağdaş müzik öğrenme yöntemlerini gerektirmektedir” (Bilen, 1995: 25). Müzik derslerinin bilgi ve teorik ağırlıklı olmaktan çok müzikal anlamda zenginleştirilmiş olarak işlenmesi, öğrencilerin müziksel tutum ve davranışları üzerinde etkili olacaktır.



Müzik ağırlıklı derslerde bilgiden çok müzikalitenin ön plana geçmesi her öğrencide farklı düzeylerde olan müzik potansiyelinin ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Müzik eğitiminde bireylerin müzikal potansiyellerinin keşfedilerek geliştirilmesi çağdaş eğitim sisteminin uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır. “Bir müzik müfredatının kalitesi sadece derslerin bir listesini oluşturmakla değil aynı zamanda çeşitlendirilmiş ve kaliteli müzik eğitimi programının sağlanmasıyla ortaya çıkar” (Hoffer, 1983: 72). Bu doğrultuda ilköğretim müzik dersi müfredatı içeriğinde bulunan öğrenme alanları ve bu alanları oluşturan kazanımlar öğrencilerin müzikal gelişim ve becerilerini geliştirmek, müziksel kültür ve bilgilerini arttırmak amacıyla hazırlanmıştır. “Kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar programda sunulmuştur” (Meb, 2007: 6). Öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlara ulaşabilmesi için derslerde belirlenen kazanımların müzik eğitimcisinin çalgısı eşliğinde kazandırılması kalıcı ve etkili bir sonuç sağlayacaktır. İlköğretim müzik eğitiminde hedeflenen kazanımların doğru çalgı seçimi yaklaşımı ile ele alınması, öğrencilerin müziğe ve müzik derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine, daha çok güdülenmesine ve bu bağlamda başarılarının artmasına yardımcı olacaktır. “Hem öğrenmenin hem de değerlendirmenin anahtarı, öğrencilerin öğrenme sürecinde edinmesi gereken durumlar olan kazanımların açık bir şekilde anlaşılmasıdır. Kazanımlar açık bir şekilde tamamlanmazsa, planlama ve değerlendirme etkisiz hale gelecek ve çoğunlukla bir zaman kaybı olacaktır” (Hoffer, 1983: 197). Bu zaman kaybını yaşamamak için alanında yeterli olan bir müzik öğretmeni kullanacağı materyalleri iyi seçerek etkili bir öğrenme süreci yaratmalıdır. Sağlıklı ve etkili bir müzik eğitimi, derslerde eğitimini aldığı çalgıları etkin bir biçimde kullanabilen yeterli bir müzik öğretmeni ile amacına ulaşılabilir. Eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi bölümlerinde lisans düzeyinde ilköğretim ve lise kurumlarına müzik öğretmeni yetiştirilmektedir. “Müzik öğretmeni adaylarına, öğretmenlik mesleğine yönelik birçok teorik ve pratik içerikli derslerin yanı sıra üç dönemi kapsayan okul çalgıları (bağlama, gitar, blok flüt, vb.) adı altında mesleğinde kullanmaya yönelik çalgı eğitimi içerikli ders vardır”. (Öztürk 2001: 20).

Müzik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adayları üç dönem içerisinde okul çalgıları dersi adı altında bireysel çalgıları haricinde üç ayrı çalgı eğitimi daha alarak mesleklerini daha verimli bir şekilde yapabilmeleri için yetiştirilmektedirler. Müzik öğretmenin eğitimini aldığı çalgıları yeterli derecede kullanması öğrencileri müzikal olarak etkin bir biçimde geliştirerek müzik eğitiminin amacına ulaşmasında etkin bir rol oynar. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi içeriğinde yer alan birçok kazanımın öğretilmesinde kullanacakları çalgılar en değerli materyalleridir. Bu yüzden müzik dersi uygulamalarında kullanılacak çalgı veya çalgıların seçimi ve yapılacak etkinliklerin planlanması kazanımların uygulanmasında büyük önem taşımaktadır. Bu durum müzik eğitimi alan öğrencilerin müziksel başarılarını ve derse olan ilgilerini arttıracaktır.



1.1.Araştırmanın Amacı

İlköğretim müzik dersi müfredatı içeriğinde bulunan öğrenme alanları ve bu alanları oluşturan kazanımlar öğrencilerin müzikal gelişim ve becerilerini geliştirmek, müziksel kültür ve bilgilerini arttırmak amacıyla planlanarak hazırlanmıştır. Müzik eğitimi alan öğrencilerin ilgilerini yoğunlaştırarak müziğe ve müzik dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi müzikal yaşantılarının arttırılmasıyla sağlanacaktır. Müzik eğitiminin öğrencilere aktarılması derslerde belirlenen kazanımların uygulanmasıyla etkili hale gelecektir. Kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Müzik dersi kazanımlarının uygulanmasında bilgiden çok müzikalitenin ön plana geçmesi her öğrencide farklı düzeylerde olan müzik yeteneğini ve becerisini ortaya çıkaracaktır. Müzik öğretmeni adaylarına, öğretmenlik mesleğine yönelik üç dönemi kapsayan okul çalgıları (bağlama, gitar, blok flüt, vb.) adı altında mesleğinde kullanmaya yönelik çalgı eğitimi verilmektedir. Sağlıklı ve etkili bir müzik eğitimi, müzik dersi kazanımlarının uygulanmasında eğitimi aldığı çalgıları etkin bir biçimde kullanabilen yeterli bir müzik öğretmeni ile amacına ulaşılabilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı müzik eğitimi anabilim dallarında uygulanan okul çalgıları dersine temel eğitimi verilen okul çalgılarının (blok flüt, bağlama, gitar) ilköğretim müzik dersi kazanımlarına ulaşmadaki etkililiğinin önemini ortaya koymaktadır.

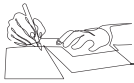
Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Müzik öğretimi; “Kısaca, müziksel öğrenmeyi tasarlama, düzenleme ve gerçekleştirme sürecidir. Müzik öğretimi programlanır-planlanır, uygulanır-gerçekleştirilir ve denetlenir-değerlendirilir. Öğrenci merkezli bir müzik öğretimi ortamında bu iş daha çok öğretmen-öğrenci iş birliğiyle yapılır” (Uçan, Yıldız, Bayraktar, 2001: 10).

Müzik Öğretim Programı; İlköğretim Müzik Öğretim programı 28.08.2006 tarih ve 348 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla kabul edilen ve halen ilköğretim okullarında uygulanmakta olan programdır (Meb, 2006).

Kazanım; “Kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (Meb, İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, 2007: 6).

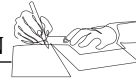
Bağlama; Türk Halk Müziği mızraplı çalgıları arasında en yaygın olarak kullanılanıdır. “Bağlamanın öncüsü Asya kökenli bir çalgı olan kopuzdur. Kopuz’un geçmişi ise ilk çağa kadar uzanmaktadır” (Gazimihal, 1975: 4). “Kopuzun “saz” olarak adlandırılması 17. yüzyıldan sonra madeni tellerin takılması ile başlamıştır” (Gazimihal, 1961: 2299-2300). “Cumhuriyetten sonra bağlamanın yavaş yavaş şehirlere taşınması ve başta TRT olmak üzere, çeşitli kurumların bünyesinde oluşturulan topluluklarda Anadolu halk müziğinin icra edilmeye başlanması sonucunda gelişen ihtiyaca, saz boyları standartlaştırılmış ve grup teşkil edecek şekilde bağlama ailesi oluşturma yönüne gidilmiştir” (Parlak, 2000: 61). Günümüzde yapıları, ölçüleri ve formları belli bağlama türleri kullanılmaktadır. “Standart bağlama ailesini oluşturulan sazlar büyükten küçüğe doğru Meydan Sazı, Divan Sazı, Tambura, Bağlama Curası ve Tambura Curası şeklinde isimlendirilmiştir”



(Turhan, 2000: 399). Bağlama ailesini Anadolu yerel müzik kültürü bakımından önemli kılan başlıca özelliklerden birisi sahip olduğu perde sistemidir. Bağlama kullanımının giderek yaygınlaşması ve uygun bir altyapı üzerinde gerçekleştirilmesi tanpere sistemine uygun şekilde perdelerin ayarlanmasıyla oluşmaktadır. Günümüzde kullanılan bağlamalarda perde sayıları, en büyük ikilinin sistematik bölünüşüyle oluşan on yedili dizgeye göre tespit edilmektedir. Akdoğu on yedili dizgenin günümüz eğitim kurumlarında da kabul edilmiş olduğunu ve Geleneksel Türk Müziği eğitiminin bu dizgeyle yapıldığını belirtmektedir (Akdoğu, 1994: 54).

Klasik Gitar; Genelde altı tellidir ve farklı çeşitlerdeki ağaç türlerinden yapılabilir. Hem çok sesliliği, hem ritmik özellikleri hem melodi çalımındaki kolaylığı, hem de bu özelliklerin birlikte yapılabilirliğinin kolaylığı ile bilinen ve neredeyse her müzik türünde kullanılabilen bir müzik aletidir. Bugün klasik gitarın adının bir çeşit lir olan eski kitaralardan geldiği ancak çalgının kökeninin eski "Lavta" ve "Pandora" tipi telli çalgılara dayandığı en kuvvetli görüş olarak kabul edilir (Halvaşi, 1999: 57). 12. yüzyılda Doğu ve Latin ülkelerinde Mandola adını alan çalgı 13. yüzyılda El Vihuela olarak tanınmış, 14. yüzyılda ise Guitern ismiyle anılmıştır. 15. yüzyıla gelindiğinde Avrupa'da Lavta olarak icra edildiği tarihçiler tarafından belirtilir. 16. yüzyılın ortalarında lavtalir ile İngiliz ve İspanyol saraylarında birçok beste yapılmıştır. Tarih içerisinde gitara benzeyen telli çalgılar, ilk kez Batı Asya medeniyetlerinde daha sonraları da Mısırlılar, Romalılar ve Asurlularda görülmüş, özellikle Haçlı seferlerinin kültürel alandaki etkileri sonucunda da Araplar tarafından Avrupa'ya yayılmıştır (Halvaşi, 1999: 57). 16. yüzyılın ikinci yarısında, dört telli gitar beşinci telin eklenmesiyle "Guitarra Latina" adını almıştır. Beşinci telin eklenmesiyle gövdesi büyümüş, tel uzunluğu 63 cm'ye uzamıştır (Elmas, 1994: 14). Niccolo Paganini'nin büyük gitar ustalarından birisi olduğu bilinmektedir. Gitar Schubert, Berlioz, Diabelli, Gragnani, Carulli, Carcassi, Coste gibi bestecilerinde ilgisini çekmiş ve bu çalgı için birçok eser vermişlerdir. 1778 - 1830 yılları arasında yaşayan Fernando Sor İspanya'da yetişen en önemli gitar ustasıdır. Sor gitarı altıncı teli ekleyerek bugünkü gitarın temelini atmıştır. Yüzyılın ikinci yarısında Bach ve Beethoven'ın eserlerinden gitar için yaptığı düzenlemelerle bilinen gitarist-besteci Francisco Tarrega adına rastlamaktadır. "19. yüzyılın ikinci yarısında ise Antonio Torres (1819-1892), modern gitarı oluşturmuş ve gitar belirli bir standarda kavuşmuştur" (Şaklar, 2001: 1). Bugün kullanılan modern gitarı ilk üreten kişi İspanyol Antonio Torres Jurado olarak tanınmaktadır. Antonio Torres Jurado bugün kullanılan modern gitarı 1863 yılında yaparak modern gitarın gelişmesinde en önemli adımı atan kişi olmuştur.

Blok Flüt; Bugün kullanılan halini 15. yüzyılda almaya başlayan blok flüt Avrupa'da sevilen bir çalgı olarak Orta Çağ'ın başlarında ortaya çıkmıştır. Ses alanı yaklaşık iki oktavdır. Başlıca çeşitleri soprano, alto, tenor ve bas blok flüttür. Soprano do blok flüt okullarda müzik eğitiminde kullanılmaktadır. 16. ve 17. yüzyıllarda kullanımı oldukça yaygınlaşan çalgının ses genişliği üzerinde yapılan değişikliklerle iki oktava çıkarılarak Rönesans ve Barok müziğinde önemli yer tutmuştur. Bach, Vivaldi, Händel, Corelli, Monteverdi, Sammartini gibi besteciler blok flüt için eserler yazmışlardır. 1750'lerden sonra blok flüt eski önemini yitirmeye başlamıştır. Klasik ve Romantik dönemlerin ihtiyaçlarına cevap veremeyecek duruma gelen çalgı 20. yüzyıl başlarında blok flüt yapımcısı ve vir-



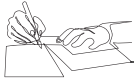
tüüzü İngiliz Arnold Dolmetsch tarafından yeniden geliştirilmiştir. Günümüzde, öğrenilmesinin kolay olması, küçük çocuklar tarafından da çalınabilmesi, ucuz olması, kolayca taşınabilmesi, solo ve topluluk müzikleri için uygun olması gibi nedenlerle okullarda eğitim amaçlı olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde eğitim müziğinde yaygın bir şekilde kullanılan blok flüt öğretimi, “Soprano do blok flüt” temel alınarak yapılmaktadır. Blok flütün Türkiye’de eğitim müziğine girmesinde, 1953 yılında Ankara’ya gelen Prof. Hermann Auer’in müzik öğretmenleri için düzenlediği kurslar etkili olmuş, daha sonra okul müziğinde yaygınlaşması ve metodlarının yayımlanmasında müzik eğitimcisi Saadettin Ünal’ın çalışmaları öne çıkmıştır (Say, 2002: 79).

1.2.Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, ilköğretim kurumlarının öğretim programlarında amaçlanan, ders içi ve ders dışı müziksel etkinliklerde, müzik öğretmenlerinin okul çalgıları derslerinin gereklerini daha fazla ve daha etkin şekilde kullanmaya yönelteceği, öğrencilerin müziksel başarılarının, derse olan ilgilerinin ve ders verimliliğinin artacağı düşüncesine dayanan bir yaklaşımla önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki okul çalgıları dersleri öğretim programlarının geliştirilmesi sürecine ışık tutması, geliştirilen programların ilköğretim kurumlarında uygulanan müzik dersleri öğretim programlarına katkı sağlayarak desteklemesi, ileride bu alanda yapılacak diğer araştırmalara öncülük etmesi ve örnek teşkil etmesi bakımından da araştırmanın önem arz ettiği söylenebilir.

2.1 Kavramsal Çerçeve

Sanat insanın dünyayı tanıyıp değiştirebilmesi için gereklidir. Sanat insanı parçalanmış bir durumdan birleşmiş bir bütüne dönüştürebilir (Fisher, 1974). İlk insanlar sanat yoluyla duygularını, istek ve özlemlerini dile getirmişlerdir. Sanat başlangıçta basit kavramların somut olarak işareti olarak düşüncelerin oluşumuna yardım etmiştir (Billiet, 1966). Birçok insan için sanat yalnız duygulara yönelik uyarılarla hazlardan oluşurken birçokları için de insan ruhunun içinde yaşadığı dünyayı kendine göre aydınlattığı bir dildir (Edman, 1977). İnsan yaşamının bir parçası olan müzik sanat biliminin önemli bir koludur. Bireylerin başarılı olmalarını, hayal gücünü ve beyin gelişimini arttıran sanatın bir dalı olan müzik bireylere ve toplumlara kazandırdığı olumlu niteliklerle önemli bir yere sahiptir. “Müzik hem sanattır hem de bilim dalıdır. Dolayısıyla hem duygusal olarak algılanabilmeli, hem de akıl ile kavranabilmelidir” (Karolyi, 1996: 7). “Müzik, toplumla etkileşip bütünleşen sanatların başında gelen, bir milletin gelişmişlik düzeyini belirlemede önemli bir unsurdur. Müziğin, insandan insana uzanan evrensel bir dil olması, insanları aynı ezgide birleştirecek güce sahip olması, ona, diğer sanat dalları içinde ayrı bir yer, farklı bir ayrıcalık vermiştir” (Öz, 2001:103). Bu ayrıcalığın sayesinde insanlığın gelişmesiyle kendini yenileyen müzik, yaratıcı kişiliklerin geliştirilmesi ve nitelikli toplumlar oluşturulmasını amaçlayan önemli bir sanat dalıdır. “İlk işitişte o kadar eksiksiz olarak doğal, daha yakından bakılınca son derece disiplinli ve ölçülü, hem batarcasına duygusal, hem soğuk bir biçimde zihinsel olan bu sanatın, hayatla toplum üzerindeki etkileri düşünüldüğünden de fazladır. Hem özgürlüğü, hem disiplini ile müzik,



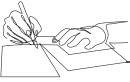
uygar bir toplumun ne olabileceğini gösteren bir örnektir” (Edman,1977: 58). “Müzik, doğanın kaynağı olan evrensel dengenin bir sureti, yani bir yansımasıdır. Bilincimiz bu dengeyi bir ucundan yakalayıp hayatımıza katmayı bilmiş ve onu çeşitli biçimlerde dile getirip, dışa vurmuştur” (Khan, 2001: 21). Bu bağlamda insan yaşamının her evresinde yer alan, insanlığın ve teknolojinin gelişimiyle paralel olarak kendini yenileyen, çeşitlenerek zenginleşen ve güçlenerek gelişen bir olgudur. Müzik bireylerin çevreleriyle ilişkilerinde, sosyal yaşamlarında ve bu bağlamda toplumların gelişmişlik düzeyini güçlendirmede sağladığı katkılarla belirleyici bir rol oynar. Bu olgu her yaş döneminde geçerli olduğu gibi ilköğretim çocuğunun yaşamında bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel açıdan birçok olumlu etki ortaya çıkarmaktadır. Bu etkileri çocuğun yaşamına aktarmak için müzik eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle müzik kültürünün temeli amaçlar doğrultusunda planlanmış müzik eğitime dayanmaktadır. “Toplumun bir bütün halinde tutan sosyal bağlardan biri olan müziğin, çocuk üzerindeki etkisi önemlidir. İnsan yaşamının eğitime en uygun olduğu ve en hızlı öğrendiği çağlar çocukluk çağlarıdır. Bu dönem eğitimde büyük önem taşımaktadır” (Öztürk 1996: 5).

2.2 Müzik Eğitimi

“Bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçlerin başında ‘eğitim’ gelmektedir” (Uçan, 1997: 175). Eğitimin temel işlevi bireylere, toplumca istenen nitelikleri kazandırmaktır. Eğitim; en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme, kişiliğini farklılaştırma, kazanılan bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını bilinçli olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir. Eğitimin temel amacı, toplumların ihtiyaç duyduğu özellikleri bünyesinde barındıran bireyler yetiştirmek ve bireyde gereken yapısal ve davranışsal değişimin gerçekleşmesini sağlamaktır. “İnsan ile eğitim arasında çok sıkı bir ilişki vardır. İnsan eğitimin en temel ögesidir. İnsanı eğitimsiz, eğitimi insansız düşünmek olanaksızdır. Bireyleri ve toplumları biçimlendirmede, değiştirme ve geliştirmede en etkili süreçlerin başında kuşkusuz eğitim gelmektedir” (Cüceoğlu, 2002: 2). “Eğitim, her ülkede yüklendiği sorumluluk ve görevler arasında kimliği bulma, bireyleri bu kimlikle kendi toplumlarındaki yerlerini almaya hazırlama, yaratıcı, iletişime açık, duyarlı kişiler oluşturma, birey ve toplum yaşamının niteliğini yükseltme gibi görevler giderek daha önemli bir yer tutmaktadır” (San, 1994: 261). Eğitim, insanları ve toplumları yönlendirme ve geliştirme işlevlerini yerine getirirken en çok sanat ve sanat eğitimi boyutundan yararlanır. Sanatın en önemli dallarından biri olan müzik; bireyin doğum öncesi oluşma evresinde başlayıp, doğumdan sonra doğrudan ilişki biçimine dönüşür ve bu ilişki yaşam boyu sürer. “Eğitimle, insanın değişimi ve gelişimi hedeflenmiştir. Sağlıklı bir eğitim, kişiyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, onu en iyi şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Her insan, yaşamı boyunca, eğitim ve öğretimini sürdürürken çok yönlü bir müzik ortamı içinde bulunur. Çocukların ve gençlerin sağlam bir ruh ve kişilik eğitimi almalarında müzik eğitiminin önemli bir yeri vardır” (Öz, 2001: 104). Eğitimin birçok alanı bulunmakta ve bu farklı alanlardan birini de müzik eğitimi oluşturmaktadır. Müzik eğitimi bireye belirli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlayan, bireyin müziksel davranışlarını geliştirmesini ve bilinçli olarak müziği üreten ve tüketen, müzik yoluyla



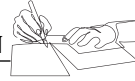
iyi ilişkiler kurarak toplumsallaşmasını sağlayan bir süreçtir. Müzik eğitimi, genel müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimi olmak üzere üç ana türe ayırmak mümkündür. Ülkemizde müzik eğitimi sanatçı, bilimci ve eğitimci yetiştirmek amacıyla devlet konservatuarları, güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerine bağlı olan müzik eğitimi anabilim dallarında verilmektedir. Müzik eğitimine çok geniş bir çerçeveden bakılması gerektiğini söylemek mümkündür. “Müzik eğitiminin tüm yönleriyle doğru kavranması ve bu kavrayışın gerçekçi, sağlam ve tutarlı bir temele dayandırılması zorunludur. Bu bağlamda, böyle bir temel üzerine kurulan müzik eğitiminin genel, özengen ve mesleki türleriyle bir bütün olarak ülkenin gerçeklerine, toplumun beklentilerine, alanın özelliklerine ve çağın gereklerine uygun bir çerçeve içine alınması ve böylece gerçek yörüngesine oturtulması gerekmektedir” (Uçan, 1994: 7). Genel müzik eğitimi, farklı meslek, okul veya bölümlerde bulunan her düzeyde, her yaşta insana yönelik olup sağlıklı ve dengeli bir yaşam için gerekli genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlamaktadır. Özengen müzik eğitimi, herkes için zorunlu olmayan, müziğe veya müziğin bir dalında amatörce ilgili, istekli ve yetenekli kişilere yönelik bir müzik türüdür. Mesleki müzik eğitimi de müzik alanının bütününü, bir dalını kendisine meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme olasılığı bulunan ve müziğe belirli seviyelerde yetenekli kişilere yönelik bir müzik türüdür. Genel müzik eğitimi, özengen ve mesleki müzik eğitiminin temelini oluşturmakla birlikte; müzik eğitimi, genel müzik eğitiminden mesleki müzik eğitimine doğru derinlik kazanır ve gelişir. Okul öncesinden yüksek öğretim kurumlarına kadar uzanan müzik eğitimi bireylere müziği tanıtmak ve sevdirmek, bireylerin müziksel yeteneklerini açığa çıkarıp geliştirmek, etkili biçimde çalma, söyleme ve müziksel yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlar. Müzik eğitimi, bireyin müzik potansiyelinin geliştirilmesini sağlayarak şarkı söyleyebilme ve çalabilme, ritmik ve ezgisel çözümlene yapabilme becerilerini geliştirir. “Çağdaş eğitim bilim, sanat ve teknik alanlarının üçünü de kapsayan bir çerçevede düzenlenip uygulanır. Müzik eğitimi sanat eğitiminin en önemli dallarından biridir. Bireye istendik olarak müziksel davranışlar kazandırma veya müziksel davranışlarında değişiklikler oluşturma süreci, müzik eğitimidir. Bu süreçte daha çok eğitim gören bireyin (çocuğun-öğrencinin) kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir” (Uçan, 1994: 16). “Okul öncesi ve ilköğretim aşamalarında verilen eğitimin amacı asgari düzeyde müzik kültürünü oluşturmaktır. Bu süreçte temel müzikal davranışlar oyunlaştırılarak uygulanan çalışmalar çerçevesinde verilirken, her çocuğu bütün yönleriyle tanıtmaya ve geliştirmeye çalışırken müzik yeteneği bakımından da tanımaya, onlara yeteneklerine göre müzik eğitimi vermeye, çok yetenekli çocuklar olursa bu türlü çocuklara, yeteneklerini geliştirecek bir ortam hazırlamaya önem verilmelidir” (Sun, 2002: 31). Okul öncesi eğitim kurumlarından yüksek okul sonuna değin her derecedeki okullarda eğitim-öğretim amacıyla yapılan müzik ders ve etkinliklerine “Okul Müzik Eğitimi” adı verilir. Bu eğitimin amacı, toplumların müzik kültürü bakımından geliştirilip biçimlendirilmeleri ve çağdaş düzeyde ulusal müzik zevkinin yaygınlaştırılması olarak açıklanabilir (Çiçek, 2000). Okullarda



hedeflenen amaçlara uygun şekilde verilecek müzik eğitiminin “çocuklarda yaratıcılığı artırdığı ve problemlere değişik çözümler bulmada yardımcı faktörler, müziğin hazırlanış ve sunuş aşamasında mükemmeliyetçiliği gerektirmektedir. Bu özelliğin alışkanlık haline getirilmesi ve eğitimi boyunca çocuklarımıza müzik aracılığı ile kazandırılması sonucunda, her konuda ve her alanda başarı kaçınılmaz bir sonuçtur” (Karakelle, 2007: 35).

2.3 İlköğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi

Bireyin müziksel davranışlar geliştirmesi süreci içerisinde ilköğretim çağındaki çocukların müziksel gelişimine önem verilmesi, hedeflenen müziksel davranışların kazandırılması, müziksel çevresi ile arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olmasını sağlayacaktır. “Müziğin ilköğretim çağı çocuğunun yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve önemi nedeniyledir ki müzik; ilköğretimde hem sağlam bir eğitim temeli, hem anlamlı bir eğitim boyutu, hem kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili bir eğitim yöntemi, hem de önemli bir eğitim alanıdır” (Yıldız, 2002: 13). “Müzik eğitiminde temel amaç, öğrencinin müzikal gelişimini sağlamak, ön planda teknik yeteneğin değil, ifade zenginliğinin ve öğrencinin içindeki müzik duygusunun dışarıya aktarılabilmesini sağlamaktır” (Fenmen, 1991: 26). İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı, öğrenci merkezli eğitim anlayışını hedef almış ve program geliştirme teknikleri yönünden örnek bir program olarak gösterilmektedir (Bozkaya 2001). Öğrenci merkezli eğitimin temel hedefi öğrenciyi merkeze alarak; birey olarak kendisinin ve sistemin ihtiyaç duyduğu değişim sürecini başlatmaktır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğine inanan, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşüncüyü geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır (Meb, 2006). “Çocuğun müziksel gelişimindeki çok yönlü bu bütünlük, öğretim kurumlarındaki uygulamaya kaynaklık eden öğretim programında da ifadesini bulmuştur. Bu programa göre ilköğretim çağı çocuklarının tümünün genel müzik eğitimi almak için gerekli müzik yeteneğine sahip görüldüğü, bütün ilköğretim öğrencilerini kapsadığı, müzik dersinin her boyutuyla ele alınıp işlendiği bir ders olarak gerçekleşmesinin; çocuğun bilişsel, devinışsel, duyuşsal davranışlarıyla bir bütün olarak gelişmesinin öngörüldüğü vurgulanmaktadır” (Saydam, 2003: 75). “İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir. Dolayısıyla program; 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları da göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve MEB İlköğretim Genel Müdürlüğüne teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir” (Meb, 2007: 4). “Müzik dersi öğretim programı A. Dinleme-Söyleme-Çalma, B. Müziksel Algı ve Bilgilenme, C. Müziksel Yaratıcılık ve D. Müzik Kültürü adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur. Bu öğrenme alanlarının her birisi kendi içerisinde kazanımları barındırmaktadır. Kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, 2007: 6). Bu değerler derslerde bilgidan çok müzikalitenin ön plana geçmesini ve her öğrencide farklı düzeylerde olan müzik



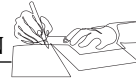
potansiyelinin ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlara ulaşabilmesi için derslerde uygulanan kazanımların müzik eğitimcisinin çalgısı eşliğinde kazandırılması kalıcı ve etkili bir eğitim süreci olacaktır. Müzik eğitiminde kazanımların amaçlanan hedeflere yönelik olarak uygulanmasında okul çalgılarının doğru ve yerinde kullanılması,

- . Öğrencilerin derse motive olarak daha kolay öğrenmesini sağlayacak,
- . Teorik bilgilerin ön plana geçmesini önleyecek,
- . Müzikaliteyi artırıcı kazanımlara yeteri kadar yer verilmesine ortam hazırlayacak,
- . Teorik bilgilerin etkinliklerle kazandırılmasını sağlayacak,
- . Öğrencilerin müziksel becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak,
- . Öğrencilerin müziği yaşama geçirmesinde etken olacaktır.

İlköğretimde öğrencilerin müziksel becerileri kazanmasındaki en büyük pay müzik dersini uygulayan öğretmene bağlıdır. Çağdaş müzik eğitim programlarının etkin bir şekilde uygulanabilmesinde müzik eğitiminin temel öğelerinden biri olan müzik öğretmenlerinin rolü büyük önem taşımaktadır. Çağdaş müzik öğretmeni günümüzün eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, günümüz bilgi teknolojisi kullanarak öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlilikte olmalıdır. Müzik öğretmeni alanında kavram, ilke ve genellemeleri bilmeli, bunları diğer konu alanlarıyla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından izleyebilmeli, müzik dersi öğretim programı öğrenme alanları ve kazanımlarını bilgi ve becerisiyle bireylere tutarlı ve sağlıklı olarak aktarabilmelidir. Müzik öğretmeni çalgılarını uygun kazanımlara göre ayırt ederek yeterli teknik ve müzikal anlayışla çalabilmeli, öğrencilerinin müzikal gelişimini nitelikli olmasına özen göstermelidir. Çağdaş bir öğretmen öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirebilmeli, öğrencilerin seviyelerine göre görsel ve işitsel materyallerden mümkün olduğunca yararlanmalıdır (Meb, 2007). “Müzik öğretmeni sanatçı kimliğiyle öğrencileri etkilemek zorundadır, çünkü bir anlamda sınıfta varoluş nedeni budur. Müzik sanatı açısından becerisi üst düzeyde olan ve kullandığı araç, gereçlerle farklılığı olan müzik öğretmeni öğrencilerin beğenisini, hayranlığını kazandığı ölçüde sanat adına başarılıdır, etkindir, yol göstericidir. Müzik öğretmenin çevresinde etkili olabilmesinin önemli bir yolu, bir ya da birkaç çalgıyı yeterince iyi çalabilmesi ve öğretebilmesine bağlıdır” (Bayraktar, 1990: 162). Çocuğun kendine olan öz güveninin gelişiminde müzik eğitimi önemli bir rol oynar. Müzik öğretmenlerinin öğrenme alanları ve kazanımların hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla kullanacağı çalgılar ve bu çalgılarla yapılacak müziksel etkinlikler, çocukların aldığı sorumluluk, başarıyı yaşama duygusu ve birçok alanda başarı düzeyini geliştirecektir. Bu durum çocuğun kendini geliştirme algısının temelini oluşturur. Kendisini müzikal açıdan geliştirmiş öğrencilerin müziksel etkinliklerde daha başarılı oldukları çalma, söyleme ve müzik yapmada daha istekli ve kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir. İlköğretim çağında olan her öğrenci farklı ilgi, ihtiyaç ve öğrenme yaşantılarına sahip olan bireylerdir.



“Bazı öğrenciler bir ögeyi çok az denemeyle öğrenebilirken, diğerlerinin bu ögeyi tam olarak öğrenebilmeleri için daha fazla deneme yapmaları gerekebilir. Bazı öğrenciler bir işlemin tümünü birkaç denemeyle öğrenebilirken diğerlerinin ilk önce bu işlemin basamaklarını ayrı ayrı deneyerek öğrenmeleri ve bundan sonra bu işlemin tümünü birden denemeye başlamaları gerekebilir” (Bloom, 1995: 135). Bu doğrultuda öğrenme alanlarının, stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin de bireysel farklılıklara uygun bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. “Öğretim metodu, her olaya ve konuya, öğretim sonucunda öğrencilerde geliştirilmek istenen niteliğe, zaman ve fiziksel imkânlarla seçilen araç ve gereçlere, öğretmenin yönetime yatkınlığına, grubun büyüklüğüne, öğrenci grubunun tutumuna, öğretmenin kişiliğine ve mesleki yaşantılarına göre gerçekleştirilecek yöntemi seçmesi ve uygulamasıdır” (Tan, Erdoğan, 2000: 24). Müzik eğitimi alan öğrencilerin müziksel potansiyellerinin, ilgi ve yeteneklerinin açığa çıkarılması için eğitim veren müzik öğretmenin belirli amaçlar doğrultusunda planlanmış programlı bir yaklaşım, yöntem ve teknik belirlemesi kuşkusuz en önemli etkenlerden biridir. “Program kavramı bir ya da daha fazla öğrenci için eğitimsel sonuçlar elde etmenin amaçlandığı planlanmış olaylar dizisi olarak algılanabilir” (Elliot, 1979: 39). “Program; modeli, amaçları, etkili öğeleri, etkinlikleri, içeriği, zamanlama ve sıralama önerilerini ve değerlendirme şekillerini içermelidir. Müzik öğretmenlerinin genel amacı; öğrencilerin sadece müzikal yeteneklerini değil aynı zamanda tüm öğrencilerin teorik, estetik isteğini de geliştirecek bir öğrenme çevresi yaratmaktır” (Harrison, 1983: 11-13). Müzik derslerinde izlenen yöntem ve tekniklerin doğru ve yerinde kullanılması öğrencilerin temel müziksel becerilerini geliştirerek öğrenme alanları ve içeriğindeki kazanımları belirlenen hedefler ve amaçlara uygun şekilde uygulamalarına olanak sağlayacaktır. İlköğretim müzik derslerinde birçok avantajı olması sebebiyle blok flüt öğretmeni ve öğrenci çalgısı olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Fakat şarkıların öğretilmesi ve kazanımların uygulanması sırasında yeterli olsa da kazanımların hedeflerine ulaşması konusunda eşlik çalgısı olarak kullanılması bazı kazanımlarda yetersiz kalmaktadır. “Müzik aletleri, öğretmenin müzik derslerinde ses, kulak ve beğeni eğitimi çalışmalarındaki müzik bilgisini ve müzikal yeteneklerini öğrenciye daha iyi aktarmasını sağlayacaktır. Özellikle de zevk eğitiminde öğrencinin yaş ve müzikal gelişimi dikkate alınarak seçilen sanat eserlerinin, öğretmenin kendi çalgısıyla sunması, öğrencinin dikkatinin çekilmesi, müziği sevmesi ve müzik beğenisinin gelişimi açısından önemli olduğu gibi, öğretmenin de, öğrenciler üzerinde saygı ve hayranlık yaratmasında etkili olacaktır” (Milli, 1999: 8-9). Hem teorik bilgileri hem de müziksel becerileri kazandırmayı amaçlayan müzik eğitiminin öğrenme alanları ve bu alanları oluşturan kazanımlar farklı çalgıların uygun şekilde kullanılmasıyla amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Bu durumun blok flütün yanı sıra okul çalgıları adı altında eğitimi verilen bağlama ve gitar çalgılarının da öğretmen çalgısı olarak kullanılması ile müzik derslerinde karşılaşılan birçok sorunu ortadan kaldıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda müzik dersi öğretim programı temel öğrenme alanlarına oturtulmuş olan kazanımların dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak öğrenciler üzerinde görülmesinde müzik dersini uygulayan öğretmenin aldığı müzik eğitimi ve kullandığı çalgının önemli bir işlevi vardır. Ülkemizde mesleki müzik eğitimi üniversitelerde verilmektedir. Konservatuvarlar sanatçı yetiştirirken, fakültelere bağlı müzik eğitimi bölümleri müzik öğretmeni



yetiştirmektedir. Müzik öğretmenliği programları teorik ve uygulamalı pek çok dersi kapsamaktadır. Müzik öğretmenliği programlarında yer alan uygulamalı derslerden birisi de “okul çalgıları” dersidir. Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde okul çalgıları dersleri, her dönem bir çalgı eğitimini sağlamak üzere, üç dönem boyunca ders programlarında yer almaktadır. Okul Çalgıları I. II. III. derslerinin içeriğinde öğrenciler bağlama, gitar, blok flüt gibi çalgılardan birini seçmektedir. Bu derste amaç; müzik öğretmeni adaylarına çalgıların genel müzik eğitimi içerisinde nasıl kullanılması gerektiği ve teknik özelliklerini öğretmek ayrıca okul çalgı müziği doğasını uygulamak ve okul çalgı müziği literatürünü öğrenme ve öğretme tekniklerini kazandırmaktır. YÖK’ün yeni müzik öğretmenliği lisans programında ise okul çalgıları olarak gitar, bağlama, blok-flüt ve mandolin belirlenmiştir. Her dönem için okul çalgıları dersindeki kazanımlar Yök tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

Okul Çalgıları I Dersinin İçeriği

Bağlama: Bağlama çalgısı hakkında genel bilgiler, bağlamanın okul-müzik eğitimindeki yeri ve önemi, bağlamada akord çeşitleri ve yaygın kullanılan akord çeşitleri, bağlama ile doğru oturuş ve tutuş pozisyonu, sağ ve sol el tutuşları. Halk müziği ses sistemi ve bağlamalarda kullanılan perdeler, halk müziğinde çok kullanılan Uşşak ve Hüseyini başta olmak üzere makamlar hakkında kısa bilgi, bu makamlardaki kolay ve basit ezgilerden başlamak üzere diğer makamlarla da ilgili ezgileri çalma. Basit ezgilerle yaygın kullanılan makamlarla eş zamanlı olarak, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ve 10 zamanlı usullerle yazılmış ezgileri çalma, okul-müzik eğitiminde kullanılacak ezgileri, ezgileri toplu çalma, bağlamada orta ve üst teli kullanma.

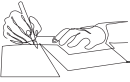
Gitar: Gitar çalgısının genel kullanım özellikleri, gitarla doğru oturuş ve tutuş pozisyonu alma, gitarın akordu ve basit arpejleri yapma. Küçük ölçekli ezgileri çalma. Okul şarkılarını solo olarak çalma, I. pozisyondaki temel akorlar, okul şarkılarına akorla eşlik etme.

Soprano Blok Flüt: Çalgının özellikleri, yapılışı ve aile içindeki konumu, ses alanı ve olanakları. Okul müzik eğitiminde kullanılma nedenleri, tutuş, üfleme ve ses üretme teknikleri. Küçük ölçekli ezgileri çalma. Şarkı, türkü, marş ve çeşitli eğitim müziklerinde uygulamalı çalışmalar.

Mandolin: Mandolinin özellikleri, okul müziğindeki yeri, ses alanı ve olanakları, tutuş, tremolo tekniği, okul müziğine ilişkin şarkı dağılımı üzerinde kolaydan zora çalma teknikleri, mandolinin solistik kullanımı.

Okul Çalgıları II Dersinin İçeriği

Bağlama: Bağlama çalgısının genel tanıtımı, bağlamanın okul-müzik eğitimindeki yeri ve önemi, bağlamada akord çeşitleri ve yaygın kullanılan akord çeşitleri. Bağlama ile doğru oturuş ve tutuş pozisyonu, sağ ve sol el tutuşları. Halk müziği ses sistemi ve bağlamalarda kullanılan perdeler, halk müziğinde çok kullanılan Uşşak ve Hüseyini başta olmak üzere makamlar hakkında bilgi, bu makamlardaki kolay ve basit ezgilerden başlamak üzere diğer makamlarla da ilgili ezgileri çalma. Basit ezgilerle yaygın kullanılan makamlarla eş zamanlı olarak, 2, 3, 4, 5,



6, 7, 8, 9, ve 10 zamanlı usullerle yazılmış ezgileri çalma. Okul-müzik eğitiminde kullanılabilen ezgiler, ezgileri toplu çalabilme becerisi, bağlamada orta ve üst tel kullanımı.

Gitar: Gitar çalgısının genel özellikleri, gitarla doğru oturuş ve tutuş pozisyonu, gitarın akordunu ve basit arpejleri yapma. Küçük ölçekli ezgileri çalma. Okul şarkılarını solo ve gitar eşliğiyle çalma, I. pozisyonadaki temel akorlar, okul şarkılarına akorla eşlik etme.

Soprano Blok flüt: Çalgının tanıtımı, yapılışı ve aile içindeki konumu, ses alanı ve olanakları. Okul müzik eğitiminde kullanılma nedenleri, tutuş, üfleme ve ses üretme teknikleri. Küçük ölçekli ezgileri çalma. Şarkı, türkü, marş ve çeşitli eğitim müziklerinde uygulamalı çalışmaları.

Mandolin: Mandolinin tanıtımı, okul müziğindeki yeri, ses alanı ve olanakları, tutuş, tremolo tekniği, okul müziğine ilişkin şarkı dağarcığı üzerinde kolaydan zora çalma teknikleri, mandolinin solistik kullanımı.

Okul Çalgıları III Dersinin İçeriği

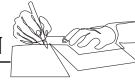
Bağlama: Bağlama çalgısının genel olarak tanıtılması; Bağlamanın okul-müzik eğitimindeki yeri ve önemi; Bağlamada akord çeşitleri ve yaygın kullanılan akord çeşitlerinin öğretilmesi; Bağlama ile doğru oturuş ve tutuş pozisyonunu kavrayabilme, sağ ve sol el tutuşlarının öğretilmesi; Halk müziği ses sistemi ve bağlamalarda kullanılan perdeler; Halk müziğinde çok kullanılan Uşşak ve Hüseyini, başta olmak üzere makamlar hakkında kısaca bilgi, bu makamlardaki kolay ve basit ezgilerden başlamak üzere diğer makamlarla da ilgili ezgilerin öğretilmesi; Basit ezgilerle yaygın kullanılan makamlarla eş zamanlı olarak, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ve 10 zamanlı usullerle yazılmış ezgilerin öğretilmesi; Okul-müzik eğitiminde kullanılabilen ezgilerin öğretilmesi; Ezgileri toplu çalabilme becerilerinin kazandırılması; Bağlamada orta ve üst tel kullanımının öğretilmesi.

Gitar: Gitarın genel özellikleri, gitarla doğru oturuş ve tutuş pozisyonu alma, gitarın akordunu ve basit arpejleri yapma. Küçük ölçekli ezgileri çalma. Okul şarkılarını solo olarak çalma. I. pozisyonadaki temel akorlar, okul şarkılarına akorla eşlik etme.

Soprano Blokflüt: Çalgının tanıtımı, yapılışı ve aile içindeki konumu, ses alanı ve olanakları. Okul müzik eğitiminde kullanılma nedenleri, tutuş, üfleme ve ses üretme teknikleri. Küçük ölçekli ezgileri çalma. Şarkı, türkü, marş ve çeşitli eğitim müziklerinde uygulamalı çalışma.

Mandolin: Mandolinin tanıtımı, okul müziğindeki yeri, ses alanı ve olanakları, tutuş, tremolo tekniği, okul müziğine ilişkin şarkı dağarcığı üzerinde kolaydan zora çalma teknikleri, mandolinin solistik kullanımı.

Görüldüğü gibi verilen ders tanımları uygulama, teorik bilgi ve eğitim- öğretim teknikleri gibi 3 farklı şekilde bilgi ve beceri donanımını kapsamaktadır. Üç yarıyıl gibi kısa bir zaman diliminde bu çalgıların hepsinin istenilen düzeyde öğrenilmesi çeşitli sıkıntıları beraberinde getirdiğinden her müzik eğitimi anabilim dalında farklı uygulamalara yer verilmektedir. Müzik eğitimi anabilim dalları öğretim programları incelendiğinde bağlama, gitar ve blok flüt çalgılarına daha çok



yer ve önem verildiği görülmektedir. Okul Müzik Eğitiminin önemli boyutlarından birini oluşturan çalgı eğitimi uygulamaları sınıf ortamı içerisinde müzik dersi etkinlik ve kazanımlarının vazgeçilmez aşamalarından birini oluşturur. Müzik dersi içeriğinde yer alan birçok kazanımın öğretilmesinde okul müzik eğitiminde kullanılan çalgılar en değerli materyallerdir. Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 3 yarıyıl olarak sürdürülen okul çalgıları dersi Müzik öğretmeni adayları için, meslek hayatlarında direkt olarak kullanacakları en işlevsel derslerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik öğretmenliği lisans programı ders tanımlarındaki okul çalgılarına yönelik amaçlara baktığımızda, bu çalgıların temel özelliklerinin bile birer dönemlik periyotlarda öğrenilmesinin çok zor olduğu ve ancak örgençilerin orta öğretim kurumlarından bir takım gerekli alt yapılarla donanmış olarak gelmiş olmaları gerektiği açıktır. Bu alt yapının da temelleri yine orta öğretim kurumlarımızda verilen eğitimle bağlantılıdır (Akgül, 2007).

2.4 İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırmaya ışık tutacak kuramsal kaynak dökümleri verilecektir. Problem durumuna dayalı olarak ön araştırmada elde edilen bazı kaynakların listesi ise aşağıdadır.

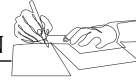
Öztürk, (2001) *“İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Müzik Öğretmenlerinin Çalgılarını Kullanmadaki Yeterlilik Durumları”* konulu yüksek lisans tezinde ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin çalgılarını ne derece kullanabildiklerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Bolu ve Tokat illerinde görevli olan 40 müzik öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müzik öğretmenleri ortam, süre, program ve kaynak yetersizliğinden dolayı çalgılarını kullanamadıkları görülmüş bu nedenle müzik dersi amaçlarına ulaşma durumunun yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Canbay, (2007) *“İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı “Müzikte Örgü, Doku, Biçim, Tür” Ünitesi ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi”* konulu doktora tezi, ünitenin yapısı, planlanması, uygulanması ve üniteye ilişkin öğretmen görüşleri önce ayrı ayrı, daha sonra birbirleriyle olan ilişkileri bakımından değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin üniteye ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik Anket Formu, planlama ve uygulamaların betimlenmesine yönelik “Gözlem Formu”, ünite ve ünitenin içinde yer aldığı öğretim programına yönelik görüşler için ise “Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), iki faktörlü Anova ve t testi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, ünite programının öğretmenler tarafından gereği gibi algılanıp yorumlanmadığı, ünitenin ve derslerin planlanma aşamasında yeterli özenin gösterilmediği ve uygulamaların bu doğrultuda yetersiz kaldığı ayrıca ünite programının uygulanması için öngörülen sürenin tekrar gözden geçirilmesinin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan ünite programı ile onu kapsayan öğretim programının yeniden ele alınarak geliştirilmesi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumların ilgili ders programlarının bu yönde düzenlenmesi, müzik öğretmenlerine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin artırılması ve ayrıca ünitenin uygulanmasında önemli olumsuzluklara neden olan ders saatlerinin artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.



Gürler, (2007) “*Türkiye’de İlköğretim 2. Kademe 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersinden Edindikleri Kazanımlar Üzerine Bir Çalışma*” konulu yüksek lisans tezinde ilköğretim 2. kademe sekizinci sınıf öğrencilerinin, Müzik dersi müfredat programındaki kazanımlara gösterdikleri yeterliliklerin incelenerek, müzik eğitimine katkısının sağlanması amaçlanmıştır. Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan öğretmenlerin, müfredattaki kazanımlarla ilgili görüşleri araştırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini; müzik öğretmenleri, ilköğretim 2. kademe 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise; Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan 80 tane müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan, 80 müzik öğretmenine anket uygulanarak, görüşleri alınmıştır. Müzik öğretmenleri müzik dersi müfredat programında bulunan kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinde; bazı kazanımların yeterli düzeyde gerçekleştiği, bazı kazanımların kısmen gerçekleştiği, bazılarının ise gerçekleşme düzeyinin yeterli olmadığı görüşünde birleşmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre, “İstiklal marşını ve toplum hayatımızda önemli yer tutan diğer marşları doğru ve etkili söyleyebilir, Türk toplum ve topluluklarının müzik kültüründen uygun örnekleri isteyerek dinler, Düzeyine uygun iki sesli örnekleri seslendirir, Uluslar arası müzik türlerini dinlemekten hoşlanır, Müzikte tonal dizileri tanıyabilir, Müzikte makam dizilerini tanır, Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır, Bildiği müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt edebilir, Müzikte hız ve gürlük basamaklarını uygular, Öğrendiği notaları seslendirir” kazanımlarında *yeterli* düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. “Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekleri seslendirebilir, Bildiği ezgilere basit ritim eşlikleri yazmaktan hoşlanır, Farklı ve tekrarlanan bölümlerden oluşan ritim kalıpları yaratabilir, Geleneksel Türk müziklerine ilişkin türleri ayırt edebilir” kazanımlarında *kısmen* düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

Köz, (2007) “*İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan, Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) Alanı Mezun Müzik Öğretmenlerinin Okul Şarkılarına Eşlik Etmede Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri*” konulu yüksek lisans tezinde gitarın ilköğretim ikinci kademe kullanımını ile ilgili olarak öğretim elemanları ve müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi doğrultusunda, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi’nden 6 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan, Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) alanından mezun olmuş 35 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Öğretim elemanları ve müzik öğretmenlerinden, anketler aracılığı ile görüşleri alınmış, anketler sonucunda elde edilen veriler istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretim elemanları, fakültelerde uygulanmakta olan Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) dersinin içeriği, haftalık ders saati ve çalgı tekniklerini yeterli, Orkestra/Oda Müziği, Eğitim Müziği Besteleme ve Eşlik gibi ilgili diğer derslerle olan ilişkisini yetersiz bulmuşlardır. Öğretim elemanları, gitar çalgısını okul şarkılarına eşlik etmede uygun bir çalgı olarak tanımlamış, öğretmenlik uygulamasına, müzik dersinin verimine ve öğrencilerin müzikal gelişimlerine olumlu katkı yapacağı görüşünde birleşmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre, okul şarkılarına eşlik etme alanında gitar için yazılmış mevcut kaynaklar; sayı ve içerik bakımından yeterli görülmemiştir. Müzik öğretmen-

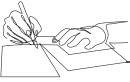


leri ise fakültede aldıkları Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) dersinin içeriğini yeterli bulmamış, dersin diğer çalgılara, farklı türlerdeki okul şarkılarına, farklı ritmik karakterlere eşlik etme uygulamalarında yetersiz olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Müzik öğretmenleri Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) dersinin, eşlik yapma becerisi kazandırmada yeterli olmadığını öğretmenlik uygulaması derslerinde, gitarın eşlik çalgısı olarak kullanılmasına yönelik yeterli uygulamalar yapılmadığını düşünmektedir. Gitarın eşlik çalgısı olarak kullanılmasının sağlayabileceği faydalar konusunda müzik öğretmenleri de öğretim elemanları ile aynı fikri paylaşmışlar, gitarın, kesinlikle uygun bir eşlik çalgısı olduğunu belirtmişlerdir.

Özdemir, (2008) *“2006 İlköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Değerlendirilmesi”* konulu yüksek lisans tezinde 6. sınıf müzik dersi öğretim programı kazanımlar boyutunun müzik öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşleri alınarak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma Ankara ili, Sincan, Keçiören, Çankaya, Polatlı, Altındağ, Mamak, Yenimahalle ilçelerinde görev yapan 224 müzik öğretmeni ile yapılmıştır. Programın kazanımlar boyutuna ilişkin özel değerlendirme kısmı ile ilgili on müzik öğretmeni ile Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ile aynı kurumda görev yapan on öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma kazanımlara yönelik iki ayrı anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda programın genel görünümüne ilişkin olarak müzik öğretmenlerinin ağırlıklı olarak olumlu yönde görüş beyan ettiği, programın genel anlamda iyi planlandığı, kazanımların ise tekrar gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Uluocak, (2008) *“Gitarın Öğretmen Çalgısı Olarak Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersi Başarısına Etkisi”* konulu doktora tezinde ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gitar çalgısının derslerde kullanımı ve öğrencilerin müzik dersi üzerindeki başarısına etkileri incelenmiştir. Araştırma, 2007–2008 öğretim yılının birinci döneminde Ankara ili Çankaya İlçesi Kütükçü Ali Bey İlköğretim Okulu, Seyranbağları ilköğretim Okulu ve Tevfik İleri İlköğretim Okulundaki toplam 178 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada “Müzikte Hız, Gürlük ve Anlatım” ünitesinin konuları ve hedef davranışları doğrultusunda altı hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubunda öğretmen çalgısı olarak gitar, kontrol grubunda ise blok flüt kullanılmıştır. Araştırmada, ünitenin bilişsel, devinışsel ve duyuşsal davranışları değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğretmen çalgısı olarak gitar kullanımının “Müzikte Hız, Gürlük ve Anlatım” ünitesinin bilişsel davranışları kazandırmada daha etkili olduğu, devinışsel ve duyuşsal davranışları kazandırmada ise etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Acar, (2009) *“Bir Sınıf Çalgısı Olarak Blok Flütün İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programını Gerçekleştirebilmekteki Yeterliliği”* konulu yüksek lisans tezinde bir sınıf çalgısı olarak blok flütün ilköğretim müzik dersi öğretim programını gerçekleştirebilmedeki yeterliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilköğretim okulları müzik dersi öğretim programındaki konuları da içeren bir anket yöntemiyle geliştirilmiştir. 21 müzik öğretmenine sunulan anketler sonucunda; blok flütün, nota öğretiminde, hız, gürlük terimleri ve ses değiştirici işaretleri



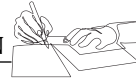
öğretimde, toplu ses eğitimi gibi müziksel içerikli konularda kısmen yeterli bir çalgı olduğu ortaya çıkmıştır. 2007–2008 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim Müzik Öğretim Programındaki hedefleri gerçekleştirebilmede yetersiz bir çalgı olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, müzik öğretim programının, blok flütün sınırlılıkları ve yeterlilikleri düşünülerek yapılmasının; blok flütün birçok konuda yeterli bir çalgı olacağı sonucunu doğurmaktadır.

Sağır, (2009) *“İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Müzik Dersinde Yer Alan Kazanımların Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi”* konulu yüksek lisans tezi, Malatya ili merkezinde bulunan orta dereceli okullardan seçilen her sınıf için 90 öğrenciye 2008 müfredat programında yer alan her kazanım anket yöntemi ile sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda geleneksel müziklerimize ait konuların kazanıma dönüşümünde eksikler yaşandığı, müzik derslerinde ölçme ve değerlendirmenin daha özenle yapılması gerektiği, müfredatta yer alan konuların uygulama ile desteklenmesi yolu ile kazanıma dönüştürülmesinin sağlanması önerilmiştir.

Şahin, (2009) *“Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Etkinliklerin Uygulanmasındaki Başarılarının ve Müzik Dersi ile İlgili Yeterliliklerinin Ölçülmesi”* konulu yüksek lisans tezi, Kırıkkale il merkezinde bulunan 51 ilköğretim okulundan 235 sınıf öğretmeni tarafından anket yönteminden yola çıkarak yapılmıştır. Anket sonuçları frekans (f) ve yüzde (%) oranları tablolarda gösterilmiştir. Genel olarak sonuçlar incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları, kazanımlar ve etkinliklerin uygulamasındaki başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin müzik eğitimine yönelik hizmet içi eğitim kurslarına katılması gerektiği belirlenmiştir. Özellikle öğretmenler de bu kurslara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Yılmaz, (2010) *“Okul Şarkılarının Klasik Gitar ile Eşliklendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Okul Şarkıları İçin Eşliklendirme Örnekleri”* konulu yüksek lisans tezinde okul şarkılarının klasik gitar ile çeşitli şekillerde eşliklendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin müzik derslerinde okul şarkılarını kolay öğrenmelerinin, şarkıları söylemelerinin daha zevkli hale getirilmesinin, müzik dersinin öğretmen ve öğrenci açısından verimli geçmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmada müzik öğretmenlerince en çok kullanılan beş okul şarkısı belirlenmiş ve eşliklendirme yöntemleri incelenerek bu konuda uzman görüşlerine başvurularak teknik ve armonik incelemelerin de katkısıyla şarkılara örnek eşliklendirmeler yapılmıştır.

Koç, (2011) *“Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi A.B.D. Ders Programlarında Yer Alan Okul Çalgıları Dersinin Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi”* konulu yüksek lisans tezinde eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarındaki ders programlarında yer alan okul çalgıları dersinin, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenleri tarafından kullanılabilirlik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma konusuyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenlerinin, okul çalgılarını müzik derslerinde daha verimli kullanabilmeleri için üniversite ders programlarında okul çalgıları dersine ilgili yapılması gereken düzen-



lemeler üzerinde durulmuştur. Okul çalgıları derslerinin öğrencilerin müziksel işitme yeteneklerinin geliştirilmesine belirli bir ölçüde katkı sağladığı ve müzik öğretmenlerinin müzikalite ve yorum çalışmalarını yapabilecek durumda olduğu görülmüştür.

Küçükosmanoğlu, (2011) *“İlköğretim İkinci Kademe Şarkı Öğretiminde Kullanılan Eşlik Çalgılarının Etkililiğinin Karşılaştırılması”* konulu doktora tezinde İlköğretim II. Kademe müzik derslerinde öğretilen marşlar, türküler ve okul şarkılarının öğretimine, öğretmenlerin kullandıkları eşlik çalgılarının etkiliklerinin karşılaştırılmıştır. Araştırmanın deneysel deseni, gerçek deneme modellerinden “ Tek grup ön test – son test modeldir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya Karacıhan ilköğretim Okulunun üç şubeden oluşan 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma için seviye bakımından birbirine denk 3 türkü, 3 marş ve 3 okul şarkısı belirlenmiştir. Derslerde kullanılan çalgıların belirlenen parçaların öğretilmesine olan etkilerini ölçmek amacıyla “yapılandırılmış davranışsal beceri gözlem formu” oluşturulmuştur. Dokuz haftalık şarkı öğretimi sonunda “yapılandırılmış davranışsal beceri gözlem formu” doldurularak son test verileri elde edilmiştir. Deney sonucunda elde edilen veriler Spss istatistik programı ile t testi, one way Anova ve Scheffe testi kullanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen çalgısı olarak klasik gitarın kullanımının, okul şarkılarının ve türkülerin öğretiminde blok flüt kullanımına ve herhangi bir çalgı kullanılmasına göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çilingir, (2012) *“Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (2006) Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İrdelenmesi (Aydın İli Örneği)”* konulu doktora tezinde Aydın ili merkez ilçede bulunan 38 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin, müzik dersi öğretim programı kazanımlarının sınıf için önemi, uygunluğu ve gerçekleştirilebilmesi konusunda kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada, İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (2006) kazanımları öğrenme alanlarına göre; “sınıf için önem”, “uygunluk” ve “gerçekleştirilebilmesi konusunda öğretmen yeterliği” boyutları çeşitli değişkenler açısından irdelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini; 2010–2011 eğitim-öğretim yılı içinde Aydın il merkezinde bulunan 38 İlköğretim Okulu 1.sınıflarını okutan 114, 2. sınıflarını okutan 107 ve 3. sınıflarını okutan 103 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin, müzik dersi öğretim programı (2006) kazanımlarının sınıf için önemi, uygunluğu ve gerçekleştirilebilmesi konusunda kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nicel verilerin elde edilmesinde anket; nitel verilerin elde edilmesinde ise; görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre; genel olarak ilköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf öğretmenlerinin, müzik dersi öğretim programı kazanımlarının sınıf için önemli ve sınıf düzeyine uygun olduğu konusunda görüş bildirdikleri saptanmıştır. *Kazanımların* gerçekleştirilebilmesi konusunda kendi yeterliklerine ilişkin olarak 1. Sınıf öğretmenlerinin genelde “ yeterli”, 2. sınıf öğretmenlerinin “orta düzeyde yeterli” ve 3. sınıf öğretmenlerinin “orta ve az düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin; çağdaş yaklaşımlara dayalı öğrenme alanları kazanımlarının gerçekleştirilmesinde kendilerini daha az yeterli gördükleri, müzik bilgisi ve çalma olarak yeterliklerini



geliştirme çabasında bulunmadıkları, öğretim planları hazırlamadıkları daha çok hazır planlardan yararlandıkları, kazanımların gerçekleştirilmesinde güçlük çekilmesinin nedeni olarak da kendilerini yetersiz buldukları yapılan görüşmelerle saptanmıştır.

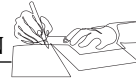
Gifford, (1993) tarafından yapılan “The Musical Training of Primary Teachers: Old Problems, New Insights and Possible Solutions” adlı çalışmada ilköğretim okullarında müzik eğitimi ve öğretmenlerin yeterlilikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim esnasında müziksel eğitim verebilme becerileri, müzikal duyarlılık ve tutum konusunda gelişimlerine değinilmiştir. Ders esnasında öğrencilerin çok yönlü etkileşimleri bulunan nedenlerden dolayı müzik eğitimi kalitesinden etkilendiği ve derse katılımının müzikal başarılarına bağlı kaldığı görülmüştür. Araştırmada ilköğretim öğretmen adaylarının müzik eğitimcisi olarak yeterlilikleri ve kendine güvenleri tartışılmış, müzik eğitimine büyük bir model olarak müzik dersi ve eğitimi için öneriler verilmiştir.

Dawson, (1996) tarafından yapılan “Music Education” isimli çalışmada İngiltere’nin Sheffield eyaletinde bir lisede yapılan araştırmada öğrencilerin müziğe olan ilgisinin yüksek oranda öğretmen davranışlarıyla bağlantılı olduğunu tespit edilmiştir. Bu anlamda müzik öğretmeni yetişmesinin önemine işaret edilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Andrea Creech, Susan Hallam, (2003) tarafından yapılan “Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review” adlı araştırmada enstrümantal müzik ile öğrenmenin öneminden bahsedilerek sistematik ve dinamik modellerle gelecekte yapılacak ilgili araştırmalar için öneriler verilmiştir. Enstrümantal müzik ile öğrenmenin, veli, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, psikolojik ve sosyolojik eğitim, edebiyat anlayışları, öğrenme ve öğretme boyutları ve kişiler arası ilişki boyutları ele alınmıştır.

Cangro, (2004), “The Effects of Cooperative Learning Strategies on The Music Achievement of Beginning” başlıklı doktora tezinde işbirlikçi öğrenme stratejilerinin başlangıç enstrümantal müzik öğrencilerinin müziksel başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır. Tartışma ve detaylandırmayı içeren yapısal işbirlikçi öğrenme stratejileri 5. ve 6. sınıf enstrümantal müzik öğrencilerinin performans başarılarını etkiliyor mu? İşbirlikçi öğrenme aktivitelerine katılan öğrencilerin performans başarıları üzerinde kişisel müzik yeteneğinin bir etkisi var mı? Sorularına cevap aranmıştır. Çalışmaya 46 kişiden oluşan 5. ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Sonuç olarak öğretmen tarafından hazırlanan etütteki öğrenci performans puanları, öğrencilerin çalgılarına bakarak çaldığı etütlerdeki öğrenci puanlarından önemli oranda yüksek çıkmıştır.

Mills, (2004) tarafından yapılan “Working in music: becoming a performer-teacher” adlı çalışmada müzik eğitimi üzerine çalışan performans öğretmenlerinin enstrüman kullanarak dersi dolu bir şekilde vermeleri gerektiğini, profesyonel kimlikleri ve kariyerleri için teoriden çok pratik ağırlıklı eğitim vermeleri üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin eğitim süreci boyunca aynı zamanda kendilerini de sürekli olarak geliştirmeleri ve bu gelişimi öğretim açısından sürece aktarmaları gerektiğini vurgulanmaktadır.



Ballantyne, (2005) tarafından yapılan “ Effectiveness of Preservice Music Teacher Education Programs” isimli çalışmada, müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar göz önüne alınarak öğretmenlerin almış olduğu eğitimin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

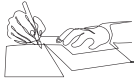
Bernard, (2009) “Elementry music teacher Professional development preferences” İlköğretim Müzik Öğretmenlerinin Tercihleri Üzerine Bir Çalışma konusu doktora tezinin amacı, ilköğretim müzik öğretmenlerinin hangi profesyonel gelişim aktivitelerine ihtiyaç duyduklarını ve istediklerini belirlemektir. Çalışma 479 ilköğretim müzik öğretmeni ile yürütülmüştür. Sonuçlar ilköğretim müzik öğretmenlerinin profesyonel gelişimin içerik-özelli ve performans altyapılı olması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Müzik müfredatıyla ilişki olmayan profesyonel gelişim genellikle öğretmenler tarafından anlamsız ve alakasız görülmektedir. İlköğretim müzik öğretmenleri pek çok profesyonel gelişim aktivitelerinde yer aldığı görülmektedir.

Kelly-McHale, (2013) tarafından yapılan “The Influence of Music Teacher Beliefs and Practices on the Expression of Musical Identity in an Elementary General Music Classroom” adlı nitel çalışmasında ilköğretim müzik öğretmenlerinin ders dışı uygulamalar ile öğrencilerin müzik ve kişilik gelişimi açısından etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma müzik eğitimi, kültürel duyarlılık ve müzikal kimliğin rolleri arasındaki etkileşimleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda müzik eğitimcisinin bakış açısı doğrultusunda öğretim yaklaşımının seçimi, kültürel ve popüler müzik deneyimleri ve kültürel duyarlılığı ile ilgili sorunlara büyük ölçüde destek veremese de farklı bir müzik deneyimi ile sonuçlanmıştır.

5.Sonuç, Tartışma, Öneriler

5.1.Sonuç

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi üniversitelerde verilmektedir. Bu bağlamda müzik öğretmenliği programları teorik ve uygulamalı pek çok dersi kapsamaktadır. Müzik öğretmenliği programlarında yer alan uygulamalı “okul çalgıları” dersi her dönem bir çalgı eğitimini sağlamak üzere, üç dönem boyunca ders programlarında yer almaktadır. Okul Çalgıları I. II. III. derslerinin içeriğinde öğrenciler bağlama, gitar, blok flüt gibi çalgılardan birini seçmektedir. Müzik eğitimi anabilim dalları öğretim programları incelendiğinde bağlama, gitar ve blok flüt çalgılarına daha çok yer ve önem verildiği görülmektedir. Okul Müzik Eğitiminin önemli boyutlarından birini oluşturan çalgı eğitimi uygulamaları sınıf ortamı içerisinde müzik dersi etkinlik ve kazanımlarının vazgeçilmez aşamalarından birini oluşturur. Müzik dersi içeriğinde yer alan birçok kazanımın öğretilmesinde okul müzik eğitiminde kullanılan çalgılar en değerli materyallerdir. Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 3 yarıyıl olarak sürdürülen okul çalgıları dersi Müzik öğretmeni adayları için, meslek hayatlarında kullanacakları en işlevsel derslerden biridir. Müzik aletleri, öğretmenin müzik derslerinde ses, kulak ve beğeni eğitimi çalışmalarındaki müzik bilgisini ve müzikal yeteneklerini öğrenciye daha iyi aktarmasını sağlayacaktır. Hem teorik bilgileri hem de müziksel becerileri kazandırmayı amaçlayan müzik eğitiminin öğrenme alanları ve bu alanları oluşturan kazanımlar farklı



çalgıların uygun şekilde kullanılmasıyla amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Bu durumun okul çalgıları adı altında eğitimi verilen flüt, bağlama ve gitar çalgılarının da öğretmen çalgısı olarak kullanılması ile müzik derslerinde karşılaşılan birçok sorunu ortadan kaldıracığı düşünülmektedir.

5.2. Tartışmalar

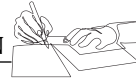
İlköğretim müzik derslerinde çalgı kullanmadan ya da tek bir çalgı ile kazanımların uygulanması amaçlanan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyi için yetersiz kalmaktadır. Kazanımların okul çalgıları ile uygulanması sonucu öğrencilerin başarı seviyelerinin arttığı ve öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. İlgili literatürde bu durumu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Durdal, (2005) *“İlköğretim 6. Sınıflarda Müzik Dersinde Psiko-Motor Davranışa Yönelik Hedeflerin Erişebilirliği”* konulu çalışmasında Konya ili Kadınhanı ilçesi Atlantı Kasabasında iki ilköğretim okulundaki 85 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu öğrencilerin müzik dersindeki performansları öğretmen tarafından gözlem formuna aktarılmış ve puan takdir edilmiştir. Araştırma sonucunda Atatürk ile ilgili marş ve şarkıları anlamlarına uygun söyleyebilme, çalabilme, dinleyebilme, dağarcığındaki müzikleri hız ve gürlük değişikliklerine, terimlerine ve işaretlerine uygun söyleyip çalabilme, noktalı notaları değerine uygun söyleyip çalabilme, 5/8 lik aksak ölçüde ki şarkıları uygun söyleyip çalabilme, çeşitli bölümlerden oluşan ritim kalıplarını vurabilme kazanımlarının hedef davranışlara dönüşmediği görülmüştür.

Gürler, (2007) *“Türkiye’de İlköğretim 2. Kademe 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersinden Edindikleri Kazanımlar Üzerine Bir Çalışma”* konulu çalışmasında ilköğretim 2. kademe sekizinci sınıf öğrencilerinin, müzik dersi müfredat programındaki, kazanımlara gösterdikleri yeterlilikleri incelenmiştir. Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan öğretmenlerin, müfredattaki kazanımlarla ilgili görüşleri alınmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır ki; öğrenciler belirlenen kazanımların bir kısmında yeterlilik gösterebilmektedir. Ancak yine görülmektedir ki öğrencilerin belirlenen kazanımların büyük bir kısmında yeterliliklerin gerçekleşmesinde problem olduğu görülmekte, bir kısmında da kısmen yeterlilik görülmektedir.

Bu sonuçlar yapılan araştırmada okul çalgılarının kazanımlar üzerinde etkililiği sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim müzik dersi kazanımları ve kazanımlara ulaşmadaki hedef davranışların öğrencilere aktarılmasında müzik öğretmenlerinin derslerde okul çalgılarını (gitar, bağlama, blok flüt) verimli şekilde kullanması öğrenci başarısını arttırmaktadır. İlköğretim müzik derslerinde müzik öğretmenlerinin çalgı kullanmadan ya da tek bir çalgı ile dersi yürütmeleri kazanımların uygulanmasında amaçlanan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyi için yetersiz kalmaktadır. Müzik öğretmenlerinin öğrenim gördükleri müzik eğitimi sürecinde yer alan okul çalgıları dersi içeriğinde blok flüt, bağlama ve gitar çalgılarının üç dönemi içeren eğitimi almış olmaları bu çalgıları ilköğretim müzik eğitiminde kullanmalarını gerektirmektedir. İlgili literatürde bu durumu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.



Acar, (2009) “Bir Sınıf Çalgısı Olarak Blok Flütün İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programını Gerçekleştirebilmedeki Yeterliliği” konulu çalışmasında ilköğretim okulları müzik dersi öğretim programındaki konuları da içeren bir anket yöntemi geliştirilmiştir. Müzik öğretim programının hedeflediği amaçlar paralelinde, 21 müzik öğretmenine sunulan anketler sonucunda; blok flütün öğrencilerin müzik derslerine olan ilgisini sağlamada, nota öğretiminde, hız, gürlük terim ve işaretlerini öğretmede, şarkı öğretiminde, kolay öğrenilebilme bakımından, “kısmen” yeterli bir çalgı olduğu sonucuna varılmıştır. Blok flütün; kulak eğitiminde, öğrencilerin müziksel yaratıcılığını geliştirmede; yurt, ulus, bayrak ve Atatürk gibi konuları içeren şarkı ya da marşları seslendirmede; Halk Müziği’ ne ilişkin örnekler vermede 2007- 2008 ilköğretim müzik öğretim programındaki hedefleri gerçekleştirebilmede yetersiz bir çalgı olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan anket sonucuna göre blok flütten, bir sınıf çalgısı olarak değil de, öğretmen çalgısı olarak “büyük ölçüde” yaralanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk, (2001) “İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Müzik Öğretmenlerinin Çalgılarını Kullanmadaki Yeterlilik Durumları” konulu çalışmasında ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin çalgılarını ne derece kullanabildiklerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada Bolu ve Tokat illerinde görevli olan 40 müzik öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müzik öğretmenleri ortam, süre, program ve kaynak yetersizliğinden dolayı çalgılarını kullanamadıkları görülmüş bu nedenle müzik dersi amaçlarına ulaşma durumunun yetersiz olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim müzik dersi öğretim programında çalgı eğitimine yeteri kadar önem verilmediği, görev yaptıkları okullarda amacına uygun çalgıların yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar yapılan araştırmada müzik öğretmenlerinin okul çalgılarını ilköğretim müzik dersi kazanımları ve kazanımlara ulaşmadaki hedef davranışlarının öğrencilere aktarılmasında kullanması öğrenci başarısını arttırdığı sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Not: Bu araştırma 2014 yılı güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik eğitimi bilim dalında kabul gören “Okul Çalgılarının İlköğretim Müzik Dersi Kazanımlarına Ulaşmadaki Etkililiğinin İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasından alınmıştır.

5.3 Öneriler

Öğrencilerin müzik dersine olan ilgilerini arttırmak için müzik derslerinde, tek bir çalgıya bağlı kalınmamalı, birden fazla çalgı kullanılmalıdır.

Müzik öğretmenliği Anabilim Dallarında okul çalgıları dersinde, blok flüt, gitar ve bağlamanın müzik derslerinde kullanılabilirliğine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Blok flüt, klasik gitar ve bağlama çalgılarına ilave çalgılar da kullanılarak araştırma genişletilebilir.

Okul şarkılarının öğretiminde çalgı eşliği yapılması yaygınlaştırılmalıdır.

Derslerde, uygulanacak kazanımlara göre çalgı seçimi yapmak derslerin ve-



rimliliğini arttıracaktır.

Uygulanan çalışmalarda kullanılan çalgıları daha kesin genellemelere varmak için daha uzun bir süreçte ve daha büyük bir örneklem grubuyla uygulamak çalışmayı daha anlamlı kılabilir.

Kazanımların uygulanmasında çalgıların kullanılmasına öğrencilerin de olumlu yaklaşımları, ilgileri ve yüksek motivasyonları göz önüne alındığında, öğrencilerin müzik dersine ilgisizliğinin bu tür farklı çalışmalarla giderilebileceği düşünülebilir.

Eğitim kalitesinin artırılması amacıyla sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması ve böylece öğretmenin her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilmesi sağlanmalıdır.

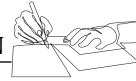
İlköğretim birinci kademedeki yapılan müzik derslerine, sınıf öğretmeni yerine müzik öğretmenin girmesi sağlanmalıdır.

Okul çalgıları dersleri öğretmenlik mesleğiyle daha fazla ilişkilendirilebilir hale getirilmelidir. Bu amaçla okul çalgıları dersleri, müzik öğretmenliği bölümü mezunlarının, göreve başladıklarında hiç zorlanmadan uyum sağlayabilecekleri, güncelleştirilebilen bilgilerle donatılmalıdır.

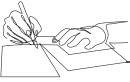
Not: Bu çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında “Okul Çalgılarının İlköğretim Müzik Dersi Kazanımlarına Ulaşmadaki Etkililiğinin İncelenmesi” isimli doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

6.Kaynakça

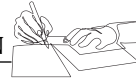
1. **Acar, M. A.** (2009). “Bir Sınıf Çalgısı Olarak Blok Flütün İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programını Gerçekleştirebilmedeki Yeterliliği” Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anabilim/Anasanat Dalı, Bilim Dalı, Sivas.
2. **Akdoğan, O.** (1994). Türk Müziğinde Perdeler, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
3. **Akgül, B.** (2007). “Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitimi Uygulamaları” Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1-12), Sayı:15, cilt:2.
4. **Andırcı, Ö.** (2006). “İlköğretimde Müzik Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bir İnceleme” , Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Bursa.
5. **Ballantyne, J.** (2005). Effectiveness of Preservice Music Teacher Education Programs: Perceptions of Early-Career Music Teachers. PhD thesis. Queensland: Queensland University of Technology.
6. **Bayraktar, E.** (1990). “Müzik Öğretimi ve Çağdaş Teknoloji”, Ortaöğretim Kurumları Müzik Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 161-178, Ankara.
7. **Bernard, A. D.** (2009). Professional Development and Teacher Leadership in the Era of Nclb: a Study Exploring Elementary Music Teacher Preferences. Unpublished Doctoral Thesis, University of Capella.



8. **Bilen, S.** (1995). "İşbirlikçi Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri", Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
9. **Billiet, J.** (1966). Sosyal Oluşum ve Sanat, Çev. Mehmet Doğan, İzmir.
10. **Bloom, Benjamin S.** (1998). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, MEB yayınları, İstanbul.
11. **Bozkaya, İ.** (2001). Okul Ortamında Müzik, Özsan Matbaacılık, Bursa.
12. **Canbay, A.** (2007). "İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı "Müzikte Örgü, Doku, Biçim, Tür" Ünitesi ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi" Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
13. **Cangro, M., R.** (2004). The Effects of Cooperative Learning Strategies on The Music Achievement of Beginning Instrumentalist. University of Hartford. Unpublished Doctoral Thesis.
14. **Crech, A. and Hallam, S.** (2003) "Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review" *British Journal of Music Education* / Volume 20 / Issue 01 / March 2003, pp 29-44.
15. **Cüceoğlu, G.** (2002). "Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim/Anasanat Dalı Bireysel Çalgı Eğitimi I-II(Flüt) Dersi İçin "Yerelden Evrensele" Bir Öğretim Programı Model Önerisi" Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
16. **Çiçek, S.** (2000). İlköğretimde Müzik, Ezgi Yayınevi, Bursa.
17. **Çilingir, V.** (2012). "Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (2006) Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İrdelenmesi (Aydın İli Örneği)" Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Ankara.
18. **Dawson, D.** (1996). Müzik öğretimi. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi), Milli Eğitim Yayınları, Ankara.
19. **Demirci, B.** (2009). "2006 İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Uygulamadaki Görünümüne Yönelik Değerlendirilmesi", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
20. **Durdal, İ.** (2005). İlköğretim 6. Sınıflarda Müzik Dersinde Psiko-Motor Davranışa Yönelik Hedeflerin Erişebilirliği. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
21. **Edman, I.** (1977). Sanat ve İnsan, Estetiğe Giriş, İnkılâp ve Aka Kitabevi, İstanbul.
22. **Elliot, W. E.** (1979). The Edicational Imagination. (1), Macmillan Publishing Co. Inc. New York.
23. **Elmas, Y.** (1994). "Sorularla Gitar" (1.Baskı), Pan Yayıncılık, İstanbul.
24. **Fenmen, M.** (1991). Müzikçinin Elkitabı, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
25. **Fisher, E.** (1974). Sanatın Gerekliği, Çev. Cevat Çapan, İstanbul.
26. **Gazimihal, M. R.** (1975). Ülkelerde Kopuz ve Tezeneli Sazlarımız, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
27. **Gifford, E.** (1993) "The Musical Training of Primary Teachers: Old Problems, New Insights and Possible Solutions" *British Journal of Music Education* / Volume 10 / Issue 01 / March 1993, pp 33-46.

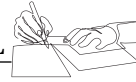


28. **Gürler(Öner), A.** (2007). “Türkiye’de İlköğretim 2. Kademe 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersinden Edindikleri Kazanımlar Üzerine Bir Çalışma” Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
29. **Halvaşi, A.** (1999). “Ülkemiz Müzik Eğitiminde Klasik Gitar” Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
30. **Harrison, L. N.** (1983). *Getting Started in Elementary Music Education.* (1). New Jersey: Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs.
31. **Hoffer, Charles R.** (1983). *Introduction to Music Education.* California: Wadsworth Publishing Company.
32. **Karakelle, S.** (2007). Neden müzik eğitimi. İlk öğretmen Dergisi, Mayıs, 34-36.
33. **Karolyi, O.** (1996). *Müziğe Giriş.* (Çev: Mehmet Nemutlu), Pan Yayıncılık, İstanbul.
34. **Kelly-McHale, J.** (2013) “The Influence of Music Teacher Beliefs and Practices on the Expression of Musical Identity in an Elementary General Music Classroom” Sage Education Journal July 2013 vol. 61, no. 2, 195-216.
35. **Khan, S. I.** (2001). *Müzik İnsan ve Evren Arasındaki Köprü.* (Çev. Kaan H. Ökten, Tuğrul Ökten), Arıtan Yayınevi, İstanbul.
36. **Koç, A.** (2011). “Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi A.B.D. Ders Programlarında Yer Alan Okul Çalgıları Dersinin Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Ankara.
37. **Köz, E.** (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan, Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) Alanı Mezunu Müzik Öğretmenlerinin Okul Şarkılarına Eşlik Etmede Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
38. **Küçükosmanoğlu, O.** (2011). “İlköğretim İkinci Kademe Şarkı Öğretiminde Kullanılan Eşlik Çalgılarının Etkililiğinin Karşılaştırılması”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
39. **Meb İlköğretim Genel Müdürlüğü,** (2007). *İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar.* (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
40. **Meb TTKB.** (2006). *İlköğretim Müzik Programı.* Ankara.
41. **Milli, S. M.** (1999). “İlköğretim Okullarında Piyano ve Klavyeli Çalgıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Kullanımı ve Eğitime Katkıları”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
42. **Mills, J.** (2004). *Working in music: becoming a performer-teacher,* Music Education
43. **Öz, N.** (2001). *İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi,* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XIV, Sayı: 1, Bursa, ss. 101- 106.
44. **Özdemir, N.** (2008). “İlköğretim 6. Sınıf Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Değerlendirilmesi” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
45. **Öztürk, F.** (1996). *Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitiminin Önemi ve Öğretmen Sorunu,* Flarmoni Sanat Dergisi, Sayı 139, Ankara.
46. **Öztürk, G.** (2001). “İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Müzik Öğretmenlerinin Çalgılarını Kullanmadaki Yeterlilik Durumları”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı,



Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

47. **Parlak, E.** (2000). Türkiye’de El İle (Şelpe) Bağlama Çalma Geleneği ve Çalış Teknikleri, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
48. **Sağır, N.** (2009). “İlköğretim 6.7.8. Sınıf Müzik Dersinde Yer Alan Kazanımların Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
49. **San, İ.** (1991). “Eğitim Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi e Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama” Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar, I. Sempozyum, İstanbul.
50. **Say, A.** (2002). “Müzik Sözlüğü” Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
51. **Saydam, R.** (2003) “İlköğretim Okulu I ve II Devre Müzik Eğitiminde Eğitimci Sorunu” Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya.
52. **Sun, M.** (2002). Okul Öncesi Eğitiminde Müzik. Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.
53. **Şahin, O.** (2009). “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Etkinliklerin Uygulanmasındaki Başarıların ve Müzik Dersi İle İlgili Yeterliliklerinin Ölçülmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
54. **Şaklar, C.** (2001). “Klasik Gıtarıda Sağ El Tekniği Üzerine Yeni Bir Yaklaşım” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
55. **Tan, Ş. – Erdoğan, A.** (2000). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara.
56. **Turhan, S.** (2000). Türk Halk Müziğinde Çeşitli Görüşler, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
57. **Uçan, A.** (1994). Müzik Eğitimi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
58. **Uçan, A.** (1997). Müzik Eğitimi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
59. **Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E.** (2001). İlköğretimde Müzik Öğretimi, T.C. MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
60. **Uluocak, S.** (2008). “Gıtarın Öğretmen Çalgısı Olarak Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersi Başarısına Etkisi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
61. **Yıldız, G.** (2002). İlköğretimde Müzik Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
62. **Yılmaz, E.** (2010). “Okul Şarkılarının Klasik Gitar İle Eşliklendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Okul Şarkıları İçin Eşliklendirme Örnekleri” Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
63. **Yök.** (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri



MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİNDEN SANAT TASARIM FAKÜLTESİNE GEÇİŞTE EL SANATLARI BÖLÜMÜ

Songül ARAL¹

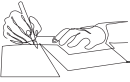
I. GİRİŞ

1.1. Türkiye’de Cumhuriyet İlanından Sonra Mesleki Eğitimin Kısa Tarihçesi Hakkında Bilgi

Mesleki ve teknik öğretim, beceriye dayalı herhangi bir işi bir eğitim aracı olarak kullanarak kişi üzerinde, bilgi, beceri, tutum ve iş alışkanlığı yönünden çok yönlü olarak gelişmesini amaçlamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin amacı ise, üretim pazarında yarışabilecek şekilde mal ve hizmeti ortaya koyabilecek nitelikli iş gücünü yetiştirmektir. Yetiştirilecek bu iş gücü ve bu yolla, gelecekte sürdürülebilir, ekonomik ve sosyal kalkınmanın ortaya konmasına katkı vermektir. Bu amaç doğrultusunda gerekli işgücünün yetişmesine katkıyı sağlayacak olan mesleki ve teknik eğitimin en önemli unsuru, öğretmenlerin yetişmesidir. Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik öğretim sisteminin kuruluşu aşamasında gerekli becerili ve teknik ara eleman iş gücünü yetiştirecek öğretmenlerin yokluğu sorun olmuş ve ilerlemeyi zorlaştırmıştır. Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim alanında öğretmen yetiştiren eğitim kurumları, 1930’lu yılların ortalarında kurulmaya başlanmış ve 2009 sonlanmıştır. Öncesinde ise yazılı kaynakların verdiği bilgilere göre, Osmanlı Devletinin öğretmen olarak yetiştirilmek üzere yurtdışına özellikle Avrupa’ya gönderilen öğrencilerden okullarda öğretmen olarak ve yanlarında usta öğreticilerden faydalanılması mesleki eğitimin temeli sayılmaktadır. Bu sebeple 1860’lardan başlayan ve öğretmen okullarının kurulduğu 1930’lu yıllara kadar geçen dönemdeki mesleki eğitimin, Cumhuriyet dönemine de kaynaklık ettiğini söyleyebiliriz.

Bu bilgiyi destekleyen, Doğan ve arkadaşlarına göre; bu yıllarda yurtdışından çeşitli uzmanlar getirilerek eğitim politikaları ve ilkeleri bir sisteme bağlanmak üzere davet edilmiştir. Uzmanlar sistemleri incelemiş ve bir rapor sunarak temel maddeler halinde gruplamışlardır. Rapor içeriğindeki maddelerde, çeşitli kademelerde teknik eleman yetiştirme programları yer almaktadır. Bu ekipte yer alan John Dewey’in tavsiyesi üzerine ilk defa mesleki ve teknik öğretim işleriyle meşgul olmak üzere 1926 yılında ilköğretim dairesi görevlendirilmiştir. Bir yıl sonrada yükseköğrenim dairesi tarafından yürütülmesi uygun görülerek dairenin adı “Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiştir. 1927 yılına kadar illerdeki devlet idarelerince masrafları karşılanan okullar yine masrafları iller idaresince karşılanmak üzere idaresi Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir. Meslek okulları Milli Eğitime geçince okul sürelerinde beraberlik sağlanması için çalışmalar başlatılmıştır Beş yıl olarak ilkokul sonrası mesleki eğitim süreci belirlenmiştir. 1935 yılında Kız enstitülerinde ortaokul mezunlarının devam edeceği özel bölümler açılmıştır. 1927-1939 yılları arasında erkek ve kız sanat ensti-

1 Dr., Selçuk Üniversitesi/ Sanat Tasarım Fakültesi El Sanatları Tasarımı ve Üretimi Bölümü



tüleri ile ticaret liselerine öğretmen yetiştirmek amacıyla, Avrupa'da çeşitli ülkelere öğrenci gönderilmiştir. Kız enstitülerine öğretmen yetiştirmek için gönderilen öğrencilerin alanları ve sayıları şöyledir; çocuk bakımı2, kadın işleri resmi3, biçki dikisi9, moda-çiçek 6, çamaşır4, ev-idaresi-yemek pişirme6, nakış4 olmak üzere, erkek sanat enstitüleri için gönderilenlerin alanlara göre dağılımı şöyledir: Marangozluk 6, demircilik 8, dökümcülük 5, otomobil tamirciliği 2, elektrikçilik 9, sınav resim 2, kaynakçılık 1, makine 6, fıçıcılık 1, bina doğrama 6, tesviyecilik 7, çilingircilik 2, çinicilik 2, sıhhi tesisat 1, beton duvarcılık 2, modelcilik 1, inşaat 6, erkek terziliği 4, kürkçülük 1, ekmekçilik-pastacılık 1, sütçülük 1, ayrıca ticaret alanı için 26 öğrenci gönderildiğini öğrenmekteyiz(Doğan,2018,s.74). Bu bilgilerden mesleki eğitime kaynak temini yetiştirilmesinin önemin açıklanarak vurgulanmıştır.1946 yılında Erkek teknik öğretmen okulunun kurulmasıyla dört yıla çıkarılan eğitim süreci 1981 yılında teknik eğitim fakültesine dönüştürülerek yeni kurulan Gazi Üniversitesine bağlanmıştır(Sezgin,2018.s.319).

Cumhuriyet kurulduktan sonra mesleki ve teknik eğitim devlet politikası olmuştur diyebiliriz. Kız teknik eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacı, endüstriyel alana göre hızlı gelişme göstermiştir. Okullar hem hayatın içinden yeniliklere açık hem de geleneksel uygulamaları içeren şekilde programlar uygulamıştır. Genel kültür bakımından oldukça kapsamlı müfredatlara sahip olan okul ile ev yaşamı arasında bütünlük sağlanmıştır. 1928 yılından itibaren yaygınlaşan kız sanat okulları, enstitüleri ve akşam sanat okulları kadın eğitiminde üst seviyelere ulaştırmak hedeflenmiştir.

Cumhuriyet döneminde mesleki eğitimde öğretmen nitelikleri ve kaynaklarına baktığımızda; usta öğreticiler, öğretmen adaylarının yurt dışında eğitilmesi, yabancı uzmanlardan yararlanma gibi destekler görülmektedir.

Öğretmenlerin pedagojik formasyonları ve atanmaları mevcuttur, zamanla endüstriyel alanda okul programlarına giren yeni teknik dersler, öğretmenlerde aranılan nitelikleri ve öğretmen çeşitliliğinin sınırlarını genişletmiştir. Bunun sonucu olarak teknik derslerin içeriğindeki bilgi ve beceriyi aktarmada ve iş hayatında kullanacağı bilimsel bilgi teknolojilerini öğretme ihtiyacı doğmuştur. Yani sanayiden getirilen atölye öğretmeni ile yüksekokul bitiren öğretmenin aynı derisi aktarabilmesi öğretmeni uygulamaya girmiş ve bilgiler okulda bütünlüğe ve verim artmıştır. Mesleki ve teknik eğitimi yaygınlaştırmak ve sürekliliğini sağlamak Cumhuriyet döneminde ve sonrasında milli eğitimin temel politikaları arasında yer almıştır. 1930' dan sonra yurt içinde bu alana kaynak teşkil edecek öğretmenler artık yurt içinde yetiştirilmeye başlanmıştır.

1.2. Konunun Tanımı, Seçimi, Önemi, Sınırları

Mesleki Eğitim Fakültesinden Sanat Tasarım Fakültesine Geçişte El Sanatları Bölümü konu başlığı ile Gazi ve Selçuk Üniversitelerinin Mesleki Eğitim Fakültesinin Sanat Tasarım Fakültesine dönüşmesi ve El Sanatları Bölümlerinin ders içeriklerinde görülen değişim dönüşüm sürecinin incelenmesini ve yorumlanmasını içermektedir. Mesleki eğitim verilen el sanatları bölümünde görülen değişimin incelenmesi amacıyla konu başlığı seçilmiştir. Alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynak sayılabilecek nitelikte veriler elde edildiği düşünülmektedir. İki üniversitenin iki fakültesinde bulunan el sanatları bölümleri örneklem olarak seçilmiş ve konu sınırlandırması yapılmıştır.



1.3. Yöntem

Araştırma konusu nitel araştırma yöntemlerini içermektedir. Sürece tanıklık eden ve bildiri içeriğine alınan kurumlarda öğrenci olarak yetişen ardından bu iki kurumda öğretim elemanı olarak görev yapan değerlendirmecinin bildiri verilerinin elde edilmesinde, görüş ve düşüncelerinin belirleyiciliği etkindir. Eğitim öğretim ve görev süresince değerlendirme tanık olduğu değişim dönüşüm sürecinin içinde yer alması, sürecin öğretime etkileri, olumlu olumsuz yönlerinin diğer öğretim elemanlarınca sıklıkla yorumlanması, bu etkilerinin izlenmesi ve metne aktarımı kullanılan değerlendirme yöntemlerindedir. Literatür bilgilerinden alıntılar metinde yer almaktadır.

II. BULGULAR VE YORUM

2.1. ANKARA GAZİ ÜNİVERSİTESİ VE KONYA SELÇUK ÜNİVERSİTESİ MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTELERİ EL SANATLARI BÖLÜMÜ HAKKINDA

Bildiri konusu evrenini oluşturan, Türkiye’de mesleki eğitim kurumları genel eğitim kurumları içinden, iki örneklem üzerinden Gazi ve Selçuk Üniversiteleri ve bu fakültelerin, el sanatları bölümlerinin değerlendirilmesine ve açıklanmasına çalışılmaktadır. Bu iki fakültenin temeli sayılan kız ertik öğretmen okulunda branşlaşma ile ilk önce Moda ve Yapma Çiçek adı altında iki ayrı branş olarak programda yerini almıştır. 1942’de iki bölüm birleştirilerek Moda- Çiçek Bölümü olmuş ise de, 1970 tarihli KTYÖO(Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu) broşüründe Moda, El Sanatları adı ile ve Çiçek yine iki ayrı bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümlerin öğrenci sayıları çok sınırlı olmuştur. El sanatları bölümünün amacı ise şöyle ifade edilmiştir: Moda ve ev süslemelerini kapsayan meslek dallarında birbirlerinden tamamen farklı olan esas ve yardımcı temel teknikleri kavratarak sanatında kullanılabilecek seviyeye ulaştırmak, böylece sanatın tekniklerini bilen becerikli, teknik güce sahip öğretmenler yetiştirmek, artistik sanat yeteneğini geliştirmek için, temel tekniğini aldığı sanat dallarında öğrenciyi araştırmacılığa yönelterek eğitmek, yaratıcı, ulusal giyim ve süsleme sanatlarının doğmasını gelişmesini sağlamaktır(Doğan,2018,s.74). El Sanatları Bölümü, okuldaki ev yönetimi, giyim ve çiçek bölümlerinin tamamlayıcı sanat dalı olarak çalışmıştır. Bölümde şapka, gelin başı, çanta, kemer, ev eşyaları, bebek, biblo, abajur atölyeleri bulunmaktadır(KTYÖO,1970,s.12).

El Sanatları – Çiçek Bölümü Alan Dersleri	8 dönem Toplam Saati
Meslek Resmi	8
Süsleme Sanatı Tarihi	2
Araştırma	5
Çiçek	53
Şapka	29
Deri Teknikleri	4
Dokuma Teknikleri	10
Örücülük	10
Dekoratif Ev Eşyaları	11
Oyuncak	4
Bebek	15
Ev Dekorasyonu	4

Tablo1.El Sanatları-Çiçek Bölümü Dersleri(Doğan,2018.s.74).

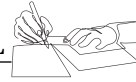


İncelenen kaynakta, Çiçek Bölümünün amacı şu şekilde açıklanmıştır: Giyimde ve evin süslenmesinde, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek, endüstriyel sahada önderlik edebilecek, insan ruhunun çiçeğe karşı olan sevgisini psikolojik yönden etkileyebilecek, çevresel materyalleri mesleğinde değerlendirecek teknolojik, teknik ve sanat yeteneğine sahip, araştırmacılık ve artistik kabiliyeti gelişmiş öğretmenler yetiştirmek (KTYÖÖ, 1970, s. 12). Ayrıca Çiçek bölümünde; Çiçek Tanzimi, Tabiiden Kopya Çiçekler, Meyveler, Sebzeler- Mantarlar olmak üzere beş ana dal bulunmaktadır.

Mesleki Eğitimin başlangıç yıllarından kapanmasına geçen süreçte tabloda belirtilen dersler ve içerikleri teorik ve uygulamalı olarak devam etmiş zaman içinde güncellenerek(şekil 8) ve program ders sayıları arttırılarak öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir.

2.1.1. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Kuruluş Amacı ve Gelişimi

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinin tarihçesinin ele alındığı resmi yazılı ilan metninden elde edilen bilgilere göre; Mustafa Kemal Atatürk'ün kadın eğitimine verdiği önem sonucu Kız Enstitüleri ile Akşam Kız Sanat Okullarına atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulmuş, 1934- 1935 öğretim yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu adıyla eğitim- öğretime başlamıştır. Cumhuriyet döneminde meslek öğretmeni yetiştirmek üzere ilk açılan yüksekokul olarak iki sene eğitim verilirken 1947- 1948 öğretim yılından itibaren öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1962 yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olarak adı ile birlikte yapı ve programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokul iken 20 Temmuz 1982 de çıkarılan 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname ile, Gazi Üniversitesi bünyesinde Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ile Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulunu da birer bölüm olarak bünyesine alarak, Mesleki Eğitim Fakültesi adıyla yeniden yapılandırılmıştır. Öğretmenlik mesleğini yapabilmek için belli bir dal veya branşta özel ihtisas sahibi olmak ve pedagojik formasyona sahip olmak gerekmektedir. 1992 de çıkan bir kanunla, Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesinde birer bölüm olarak bulunan Ticaret ve Turizm Bölümü, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesine; Teknoloji Eğitimi Bölümü de Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesine; yine Mesleki Eğitim Fakültesine Bağlı olan Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu, Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesine dönüştürülmüştür. 2001 tarihinde çıkan 4633 sayılı kanunla Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi kapatılarak, Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesine dahil edilmiştir. Böylece Mesleki Eğitim Fakültesi daha zengin öğretim elemanı kadrosuna sahip olmuştur. Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesinde yedi bölüm, Müzeler Genel Müdürlüğüne bağlı eğitim öğretim amaçlı bir müze ve uygulama anaokulu bulunmaktadır. Cumhuriyetin öncü meslek öğretmenlerini yetiştiren ilk yüksek öğretim kurumunun devamı olan Mesleki Eğitim Fakültesinin misyonu; bilgiyi üretip paylaşarak ve yaşama uygulayarak toplumun yaşam boyu eğitim ve gelişme sürecine katkıda bulunmak ve araştıran, sorgulayan, sorun çözebilen, olumlu kişilik özellikleri ile ulusal ve uluslararası standartlarda mesleki yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirmektir olarak açıklanmıştır. Nite-



likli eğitimi ile ulusal ve uluslararası standartlara uygun öğretmenler yetiştiren, ulusal sorun ve önceliklere yönelik proje ve yayın üreten, uluslararası düzeyde proje ve yayınları ile tanınmayı hedefleyen, ilgili kurum ve kuruluşlarla etkili işbirliği yapabilen ve topluma önderlik ederek yaşam boyu eğitim etkinlikleri ile toplumun gelişmesine katkıda bulunan bir fakülte olmaktadır olarak açıklanmaktadır (erişim:www. http://mef.gazi.edu.tr/09.05.2018).

2.1.1.1. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitiminde Bölümler ve Ders Programları

Kuruluşundan itibaren güncellenerek devam eden El Sanatları Eğitimi Öğretmenliği Bölümünün dört ana bilim dalına ayrılarak her dalda içeriklerin zenginleştirilerek öğretmen yetiştirme yeterliliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Bunlar;

Nakış Eğitimi Anabilim Dalı

Dekoratif Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Tekstil Dokuma Ve Örgü Eğitimi Anabilim Dalı

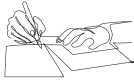
Geleneksel Türk El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalıdır.

(erişim:www. http://mef.gazi.edu.tr/09.05.2018).

El sanatları 3 branşta ders programına sahip olmuş, Geleneksel Türk El Sanatları branşı bilim Güzel Sanatlar Fakültesine aktarılmıştır. Kuruluşunda moda ve çiçek olarak başlayan el sanatları böylece daha ayrıntılı bir programla ana dallara ayrılarak büyümüş öğretime devam etmiştir. Bu programların sekiz dönemlik ders listesine bakıldığında ayrıntılar değerlendirilebilecektir.

Nakış Öğretmenliği Eğitimi Ders Programı

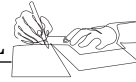
<p>I.YARIYIL Türk Dili Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Yabancı Dil (İngilizce,Fransızca, Almanca) Temel Bilgisayar Teknolojisi Kullanımı Öğretmenlik Mesleğine Giriş Temel İşleme Teknikleri Kenar Süsleme Teknikleri I Makine Bilgisi Temel Sanat Eğitimi I İşleme Deseni Tasarımı I</p>	<p>II.YARIYIL Türk Dili 2 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2 Yabancı Dil (İngilizce,Fransızca, Almanca) 2 Temel Bilgisayar Bilimleri ve BASİC Program Dili 2 Okul Deneyimi I Çin İğnesi 2 Kenar Süsleme Teknikleri II Makinede İşleme Teknikleri I Temel Sanat Eğitimi II İşleme Deseni Tasarımı II</p>
<p>III.YARIYIL Mesleki Yabancı Dil 2 Genel İşletme 2 Gelişim Öğrenme 3 Türk İşleme Sanatı tarihi 2 Geleneksel Türk İşleme Teknikleri Elde Beyaz İş Bilgisayar Destekli İşlemeye Giriş</p>	<p>IV.YARIYIL Mesleki Yabancı Dil 2 Üretimde Maliyet Hesapları 2 Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Fantezi İşleme Teknikleri Dival İşi Teknikleri Makinede Geleneksel İşleme Teknikleri Bilgisayar Destekli Nakış Tasarımına Giriş</p>



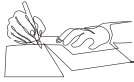
<p><u>V.YARIYIL</u> Mesleki Yabancı Dil 2 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Antep İşi Teknikleri Makinede Aplike ve Kırkyama Teknikleri Bilgisayar Destekli Tasarım I Bilgisayar Destekli İşleme SEÇMELİ DERSLER İğne Oyası Elde Kırkyama ve Kurdele Nakışı Teknikleri İngiliz Danteli Lif Teknolojisi Bilgiyar Destekli Beyaz İş Tasarımı</p>	<p><u>VI.YARIYIL</u> Mesleki Yabancı Dil 2 Sınıf Yönetimi Özel Öğretim Yöntemleri Alan Araştırma Teknikleri 2 – Türk İşi Teknikleri Makinede Beyaz İş ve Ajur Teknikleri Bilgisayar Destekli Tasarım II</p>
<p><u>VII.YARIYIL</u> Okul Deneyimi II Özel Öğretim Yöntemleri II Mezuniyet Tezi Elde Geleneksel İşleme Tasarımı Makinada Geleneksel İşleme Tasarımı Bilgisayar Destekli Türk İşi Tasarımı Not : Programa devam eden öğrenciler VI. Y. Y. Sonunda 30 işgünü işletme stajını başarı ile tamamlamakla yükümlüdür. SEÇMELİ DERSLER Bilgisayar Destekli Hesap İşi Tasarımı Bilgisayar Destekli İşleme Gölge İşi Teknikleri Sözlü ve Yazılı Anlatım 2 Temel Dokuma Teknikleri Sergi Grafiği Fotoğrafçılık Temel Dikiş Teknikleri</p>	<p><u>VIII.YARIYIL</u> Rehberlik 3 Öğretmenlik Uygulaması Proje Çağdaş Nakış Tasarımları Bilgisayar Destekli Dival İş</p>

Dekoratif Sanatlar Eğitimi Dahı Programı

<p><u>I.YARIYIL</u> Türk Dili Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Yabancı Dil (İngilizce,Fransızca, Almanca) Temel Bilgisayar Teknolojisi Kullanımı Öğretmenlik Mesleğine Giriş Alan Teknolojisi 2 El Sanatlarına Giriş 101 Temel Dokuma Teknikleri Temel Örgü Teknikleri Temel Sanat Eğitimi</p>	<p><u>II.YARIYIL</u> Türk Dili 2 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2 Yabancı Dil (İngilizce,Fransızca, Almanca) 2 Temel Bilgisayar Bilimleri ve BASİC Program Dili Okul Deneyimi I Türk Süsleme Sanatı Tarihi 2 Temel İşleme Teknikleri Temel Sanat Eğitimi II</p>
---	--



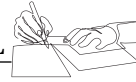
<p><u>III.YARIYIL</u> Mesleki Yabancı Dil 2 Halk Bilim 2 Gelişim ve Öğrenme 3 Deri Teknolojisi 2 Yapma Bebek Teknikleri Çiçek Düzenleme Bilgisi Moda Resmi I Teknik Resim Temel Dikiş Teknikleri</p>	<p><u>IV.YARIYIL</u> Mesleki Yabancı Dil 2 Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Temel Deri Teknikleri Yapma Bebek Teknikleri II 2 4 4 6 DES 206 Süsleme Motifleri Moda Resmi II *IV. Yy. programına devam eden öğrenciler yarıyıl sonunu izleyen yaz ayları içinde 30 iş günü süreli işletme stajını başarı ile tamamlamakla yükümlüdürler.</p>
<p><u>V.YARIYIL</u> Mesleki Yabancı Dil 2 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Deri Yüzey Süsleme Teknikleri Şapka Yapım Teknikleri I Gelin Baş ve Buketi Sergi Grafiği Geleneksel Türk El Sanatları</p>	<p><u>VI.YARIYIL</u> Mesleki Yabancı Dil 2 Genel İşletme 2 Sınıf Yönetimi 2 Özel Öğretim Yöntemleri Deri-Giyim Aksesuarları I Şapka Yapım Teknikleri II Takı Tasarımı Alan Araştırma Teknikleri 2 Boya ve Baskı Teknikleri VI.yy. yarıyıl sonunu izleyen yaz ayları içinde 30 iş günü süreli işletme stajını başarı ile tamamlamakla yükümlüdürler</p>
<p><u>VII.YARIYIL</u> Üretimde Maliyet Hesapları 2 Okul Deneyimi II Özel Öğretim Yöntemleri II Deri-Giyim Aksesuarları II Geleneksel Başlık Tasarımı Mezuniyet Tezi Uygulama saatleri bulunan seçmeli derslerden biri seçildiği takdirde toplam ders saati SEÇMELİ DERSLER Sözlü ve Yazılı Anlatım Fotoğraf Dekorasyon İlkeleri 2 Moda Resmi 1</p>	<p><u>VIII.YARIYIL</u> Kalite Kontrolü 2 Rehberlik 3 Öğretmenlik Uygulaması Deri Mekan Aksesuarları Dekoratif Eşya Üretimi * Uygulama saatleri bulunan seçmeli derslerden biri seçildiği takdirde toplam ders saati</p>



Tekstil Dokuma Örgü Eğitimi Dalı Programı

<p>I. YARIYIL</p> <p>Türk Dili Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Yabancı Dil (İng., Frs., Alm.) Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı Öğretmenlik Mesleğine Giriş Tekstil Kimyası Lif Teknolojisi Temel Örgü Teknikleri Temel İşleme Teknikleri Temel Sanat Eğitimi I</p>	<p>I. YARIYIL</p> <p>Türk Dili Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Yabancı Dil (İng., Frs., Alm.) Temel Bilgisayar Bilimleri ve Basic Prog. Dili Okul Deneyimi I İplik Teknolojisi Temel Dokuma Teknikleri El Sanatlarına Giriş Temel Sanat Eğitimi II Türk Süsleme Sanatı Tarihi</p>
<p>III:YARIYIL</p> <p>Mesleki Yabancı Dil Halk Bilimi Gelişim ve Öğretme Tekstil Makinaları Bilgisi Boya ve Apre Teknolojisi Dokusuz Tekstil Yüzeyleri Trikotaj Teknikleri I Türk Süsleme Motifleri Temel Dikiş Teknikleri Teknik Resim</p>	<p>IV.YARIYIL</p> <p>Mesleki Yabancı Dil Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dokuma Teknolojisi I Bitkisel Örucülük Dokuma Örgü Sanatlarında Tasarım İlkeleri Trikotaj Teknikleri II Moda Resmi Kalıp Hazırlama Teknikleri * Programa devam eden öğrenciler IV. Yarıyıl 30 işgünü süreli işletme stajını başarı ile tamamlamakla yükümlüdür.</p>
<p>V.YARIYIL</p> <p>Mesleki Yabancı Dil Öğr.Tekn. ve Materyal Geliştirme Dokuma Teknolojisi II Halı Bilgisi Kumaş Analizi Kırkıtli Düz Dokumalar Tekstil Restorasyonu</p>	<p>VI.YARIYIL</p> <p>Mesleki Yabancı Dil Genel İşletme 2 Sınıf Yönetimi Özel Öğretim Yöntemleri Halı Desen Tasarımı Doğal Boyalar Alan Araştırma Teknikleri 2 Bilgisayar Destekli Tasarım *Programa devam eden öğrenciler VI. Yarıyıl sonunda 30 işgünü süreli işletme stajını başarı ile tamamlamakla yükümlüdür.</p>
<p>VII.YARIYIL</p> <p>Üretimde Maliyet Hesapları 2 Okul Deneyimi II Özel Öğretim Yöntemleri II El Halıcılığı Tekstil Boya Baskı Teknikleri Mezuniyet Tezi Sergi Grafiği SEÇMELİ DERSLER Sözlü ve Yazılı Anlatım 2 El Nakışları Fotoğraf Deri Aksesuarı Temel Moda Bilgisi</p>	<p>VIII. YARIYIL</p> <p>Rehberlik Öğretmenlik Uygulaması Dokuma Örgü Üretimi Tekstilde Kalite ve Kontrol Teknikleri Geleneksel El Sanatları</p>

(erişim:www. <http://mef.gazi.edu.tr/09.05.2018>).



Ders programında temel dersler olan Türk dili, İnkılap tarihi, yabancı dil ile öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bilim dallarında ortak görünmektedir. Üç ana bilim dalında öğretmen yetiştiren el sanatları bölümü her üç branşın eğitimleri ders içeriklerinde mevcut olmakla birlikte ana dallarda uygulamalı ve ayrıntı içeren öğrenmeler mevcuttur. Dekoratif sanatlar mezunu öğretmen adayı temel nakışları öğrenmiş olarak mezun olurken nakış öğretmen adayı da dekoratif obje üretmede bilgi sahibi olmaktadır. Her üç branşın birbiri ile transfere dayalı etkileşim içerikli atölye uygulamaları ile yeterlik düzeyleri arttırma amaçlanmıştır. Bilim dalları kendi içinde uzmanlık alan derslerinin ayrıntılı olarak müfredatlarda yer aldığı ve atölye ders saatlerinin öğretime uygun olarak belirlendiği görülmektedir. Seçmeli derslerin ise alan eğitimine katkı sağlayacak mesleki gelişimi ve akademik bakış açısını destekleyecek nitelikteki alanlardan programa eklendiği görülmektedir.

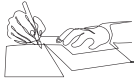
2.1.2. Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Kuruluş Amacı ve Gelişimi

Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinin tarihçesinin ele alındığı resmi yazılı ilan metninde;3 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı yasa ile Selçuk Üniversitesi bünyesinde akademik kadrosunu oluşturmuş ve 1994-1995 öğretim yılı sonunda ilk mezunlarını vermiştir. 1999-2000 Öğretim yılında Alaaddin Keykubat Kampüsünde 7500 m2 lik kapalı alana sahip yeni idari ve eğitim binalarına taşınmıştır. Mesleki Eğitim Fakültesi, 02/11/2009 tarih ve 2009/15546 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla kapatılarak fakülteye öğrenci alımı durdurulmuştur. Öğrenci ve mezun profili özetle; olumlu kişilik özelliklerine sahip ve bilgi toplumunun önderleri olabilecek nitelikte öğretmen, yönetici ve uzmanlar yetiştirmek. Öğrencilere yaşam boyu öğrenen, bilgiyi aktarma yollarını ve öğretim teknolojisini etkili kullanabilen, teori ve uygulamayı birleştiren, ulusal ve uluslararası projelerde çalışabilen, bilimsel ve etik değerleri özümsemiş, kurum kültürüne sahip, bilgi üreten, araştırma yapan, öğrenci ile iletişim gücü yüksek, değerlendirme sistemi ile kendini sorgulayan, objektif kriterlere göre seçilmiş öğretim elemanları ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun, sürekli geliştirilen eğitim programları ile hizmet vermek, Öğrencilere hem bireysel hem de grup olarak yaratıcı düşünmeyi, problem çözmeyi, sorumluluk almayı, takım çalışması yapmayı, öğrenmeyi öğreten, eğitim teknolojisi ile desteklenmiş etkili öğretim ortamları sağlamak. katkıda bulunan ve tüm eğitim kurumlarınca tercih edilen meslek öğretmenleri yetiştirmek” olarak belirtilmiştir.(erişim:www. http://mef.gazi.edu.tr/09.05.2018).

2.1.2.1. Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitiminde Bölümler ve Ders Programları

Kapatılan Fakültede beş bölüm alan öğretmeni yetiştirilmiştir. Bunlar;

- Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi
- Eğitim Bilimleri
- El Sanatları Eğitimi
- Giyim Endüstrisi Ve Giyim Sanatları Eğitimi



-Uygulamalı Sanatlar Eğitimi olarak öğretim vermiştir. **Bu programların sekiz dönemlik ders listesine bakıldığında ayrıntılar değerlendirilebilecektir.**

Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde El Sanatları Eğitimi Ders Programı

<p><u>I.Yarıyıl</u> Türk Dili Ve Edebiyatı 1 Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi İngilizce Öğretmenlik Mesleğine Giriş Tabii Çiçek Morfolojisi Temel Sanat Eğitimi Temel Çiçek Yapım Teknikleri El Sanatları Birleştirme Ve Süsleme Teknikleri Türk Dili Ve Edebiyatı 1 Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi I İngilizce Öğretmenlik Mesleğine Giriş Türk El Sanatları Tarihi Temel Sanat Eğitimi Temel Nakış Teknikleri Temel Nakış Tek. Tasarımı</p>	<p><u>II. Yarıyıl</u> Türk Dili Ve Edebiyatı 2 Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi İngilizce Gelişim Ve Öğrenme Okul Deneyimi I Türk El Sanatları Tarihi Temel Sanat Eğitimi Çiçek Düzenleme Teknikler Dekoratif Çiçek Teknikleri Türk Dili Ve Edebiyatı 2 Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Almanca Gelişim Ve Öğrenme Türk Süsleme Sanat Tarihi Temel Sanat Eğitimi Hesap İşi Tel Kıрма Teknikleri Hesap İşi Tel Kıрма Tek. Tasarımı</p>
<p><u>III.Yarıyıl</u> Sınıf Yönetimi Türk Süsleme Sanat Tarihi Temel Bilgisayar Teknolojisi Kullanımı Fantezi Çiçek Teknikleri Temel Örgü Teknikleri I Dokuma Teknikleri Ve Desen Tasarımı Sınıf Yönetimi Türk İşleme Sanat Tarihi Desen Çizim Teknikleri Türk İşi Teknikleri Türk İşi Teknik. Tasarımı Makine Nakışı Teknikleri Kenar Süsleme Ve Temizleme Teknikleri</p>	<p><u>IV.Yarıyıl</u> Rehberlik Temel Örgü Teknikleri Iı Temel Bilgisayar Billimleri Dokuma Teknikleri Ve Desen Tasarımı Iı Yüzey Süsleme Teknikleri Dekorasyon Temel Tasarım Rehberlik Desen Çizim Teknikleri Türk İşi Teknikleri Makine Nakışı Teknikleri Okul Deneyimi I</p>
<p><u>V.Yarıyıl</u> Özel Öğretim Yöntemleri Araştırma Teknikleri I Meslek Analizi Okul Deneyimi Iı Dokuma Teknikleri Ve Desen Tasarımı Iı Deri Giyim Aksesuarları Yapım Teknikleri Özel Öğretim Yöntemleri Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı Araştırma Teknikleri I Meslek Analizi Antep İşi Teknikleri Antep İşi Tek.Tasarımı Makina Nakış Teknikleri Okul Deneyimi Iı</p>	<p><u>VI.Yarıyıl</u> Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme Öğretim Teknolojisi Ve Materyal Geliştirme Mikro Öğretim Yöntemleri Araştırma Teknikleri Iı Dokuma Teknikleri Ve Desen Tasarımı Iv Deri Ev Eşyaları Yapma Teknikleri Öğretim Teknikleri Ve Materyal Geliştirme Temel Bilgisayar Mikro Öğretim Yöntemleri Araştırma Teknikleri Iı Maraş İşi Teknikleri Makine Nakışı Teknikleri</p>



VII.Yarıyıl	VIII.Yarıyıl
Folklorik Bebek Yapım Teknikleri	Folklorik Bebek Yapma Teknikleri
Dekoratif Ev Aksesuarları Teknikleri	Dekoratif Giyim Aksesuarları Teknikleri
Öğretmenlik Uygulaması	Üretim Atölyesi
Seramik Teknikleri	Seramik Teknikleri
Geleneksel El Sanatları Tekniği	Geleneksel El Sanatları Tekniği
Çin İğnesi Teknikleri	El Sanatları Üretim Teknikleri
Ajur Teknikleri	
Öğretmenlik Uygulaması	
Maraş İşi Teknikleri	

(erişim:www. <http://mef.gazi.edu.tr/09.05.2018>).

Diğer programlar ve dersler Gazi Üniversitesi ile benzer olduğundan metne aktarımda yer verilmemiştir.

2.1.3.Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinden Sanat Ve Tasarım Fakültesine Geçiş

Cumhuriyetin ilk yıllarında (1934-1935) Mustafa Kemal ATATÜRK'ün talimatıyla Kız Enstitüleri ve Akşam Kız Sanat Okullarına atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulan ilk adıyla “*Ertik Öğretmen Okulu*” daha sonraki adıyla “*Meslek Öğretmen Okulu*”nun, 1947-1948 öğretim yılından itibaren öğretim süresi 3 yıldan dört yıla çıkarılmış, “*Kız Teknik Öğretmen Okulu*” adı verilmiştir. 1962 yılında programında önemli değişikliklere gidilerek “*Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu*” adını almıştır. 20 Temmuz 1982 de çıkarılan 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname ile Gazi Üniversitesi bünyesinde Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ile Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulunu da birer bölüm olarak bünyesine alarak, *Mesleki Eğitim Fakültesi* adıyla yeniden yapılandırılmıştır. 13.11.2009 tarih ve 27405 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 2009/15546 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi kapatılıp *Sanat ve Tasarım Fakültesi* kurulmuştur(erişim:www. <http://mef.gazi.edu.tr/09.05.2018>).

2.1.3.1. Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesinde Kurulan Bölümler ve El Sanatları Bölümü Ders Programı

Mesleki Eğitim Fakültesinin kapatılma kararı ile Sanat Tasarım Fakültesine geçiş sürecinde El Sanatları Bölümü alt dalları tekrar birleştirilerek nakış ve dekoratif çiçek bu bölümde ders olarak yer almıştır. El Sanatları ders programında yer alan kirkitli ve mekikli dokumalar tekstil bölümünde, takı tasarımı dersi ise güncellenerek sektör ihtiyacı doğrultusunda Kuyumculuk ve Mücevher Tasarımı olarak bölüm kurulmasına karar verilmiştir.

- 1- Moda Tasarımı
- 2- Tekstil Tasarımı
- 3- Grafik Tasarımı
- 4- El Sanatları
- 5- Geleneksel Türk Sanatları
- 6- Görsel Sanatlar



- 7- Kuyumculuk ve Mücevher Tasarımı
- 8- Seramik Tasarımı

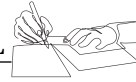
olmak üzere sekiz bölüm oluşturulmuştur. Fakülte resmi tanıtım ilan sayfasında açıklanan bilgilere bakıldığında; Sanat ve tasarım fakültesi 2010-2011 güz döneminde Moda Tasarımı, Tekstil Tasarımı, Grafik Tasarımı ve El Sanatları bölümlerine öğrenci olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Hedeflerde ise;

- Mevcut eğitim öğretim kalitesini ülke menfaatleri, ilgili sektörlerin ihtiyaçları ve talepleri ve öğrenci ve akademisyenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda sürekli geliştirmek ve bu kalitenin sürdürülebilirliğini sağlamak
- İlgili alanlardaki sektörlerle iş birliği içerisinde bir eğitim anlayışı benimseyerek hem Fakültenin tanınırlığını hem de mezunlarımızın istihdam açısından tercih edilirliliğini artırmak böylece nitelikli öğrencilerin Üniversitenin tercih edilmesini sağlamak olarak Sanat ve Tasarım Fakültesi'nin hedefleri arasında açıklamıştır. Fakültede; 20 derslik, 8 bilgisayar laboratuvarı, 1 seminer salonu, 1 okuma salonu, 2 kafeterya ve 2 (öğrenci ve öğretim üyesi olmak üzere) yemekhane bulunmaktadır açıklaması yer almaktadır.

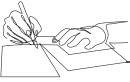
Fakülte bölümlerinin mezuniyet sonrası iş olanaklarının açıklamalı tanıtımında ise; Sanat ve Tasarım Fakültesi El Sanatları Bölümü Mezunları ise, ilgili sektörde El Sanatları, Takı, Nakış, Deri, Yapma çiçek ve çiçek düzenleme, Bebek ve oyuncak tasarımcısı olarak, Müşteri temsilciliklerinde, AR-GE birimlerinde, Kamu ve Özel Kurum ve Kuruluşlarda tasarımcı ve danışman olarak görev alabilirler açıklaması yapılmıştır. Bildiri evreninin örneklem sınırlandırması El sanatları bölümü üzerinden analiz edileceğinden bölümün ders müfredatları metne aktarılarak incelenmiştir.(erişim:www. <http://mef.gazi.edu.tr/09.05.2018>). Sanat Tasarım Fakültesinde ders programı incelendiğinde;

Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi El Sanatları Bölümü Ders Programı

<p>I.Yarıyıl Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi-I Türk Dili-I İngilizce-I Temel Tasarım I Desen I Sanat Tarihi I Uygarlık Tarihi Sanat Kavramlarına Giriş El Sanatlarına Giriş Doküman Teknikleri</p>	<p>II.Yarıyıl Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi-II Türk Dili-II İngilizce-II Enformatik Bilgisayar Uygulamaları Temel Tasarım II Desen II Sanat Tarihi II Tasarım Tarihi Örgü Teknikleri</p>
--	--



<p><u>III.Yarıyıl</u> Türk Sanatı Malzeme Bilgisi El Sanatlarında Motif ve Kompozisyon Deri Teknikleri I Nakış Teknikleri I Yapma Bebek Teknikleri Tasarım İlke ve Yöntemleri</p>	<p><u>2. Yarıyıl</u> Sanatlar Arası Etkileşim El Sanatları Teknolojisi Deri Teknikleri II Bilgisayar Destekli Nakış Tasarımına Giriş Nakış Teknikleri II Aplike Teknikleri Şapka Yapım Teknikleri • Kalıp Teknikleri</p>
<p><u>3. IV.Yarıyıl</u> Turistik Ürün Tasarımı</p> <p>Makine Nakışlarına Giriş Seçmeli Ders-III Cam Boncuk Tasarımı Modelaj Kukla ve Mask Yapımı Deri Aksesuarda Kalıp Bilgisayar Destekli Nakış Tasarımı Çağdaş Nakış Tasarımı Seçmeli Ders-IV Çiçek Tasarımı I Dolgu Bebek ve Oyuncak Takı Teknikleri Endüstriyel Nakış Uygulamalarına Giriş Çin İğnesi Tasarımı Seçmeli Ders-V Deri Teknolojisi Türk Dokuma Sanatı Antik Sanatlar ve Teknolojileri Aksesuar ve Moda Tarihi Nakış Malzeme Bilgisi Alan Araştırma Teknikleri Elyaf Bilgisi Seçmeli Ders-VI (Fakülte Ortak Seçmeli) İşaret Dili Drama-S Etkili İletişim-S Girişimcilik-S Görsel Algı-S Kent ve Kültür: Ankara-S Marka Yönetimi-S</p>	<p><u>4. V.Yarıyıl</u> Çağdaş Sanat Bilgisayar Destekli Tasarım II Seçmeli Ders-VII Deri Aksesuar Tasarımı II Dival İşi Tasarımı Seçmeli Ders-VIII Kitre Bebek Uygulamaları Endüstriyel Nakış Uygulamaları I Seçmeli Ders-IX Keçe Teknikleri ve Tasarımı Çiçek Tasarımı II Sergi Tasarımı Bilgisayar Destekli Türk İşi Tasarımı Makinede Beyaz İş Tasarımı Seçmeli Ders-X Deri Atölyesi I Takı Atölyesi I Fantezi Şapka Teknikleri Abajur Yapım Teknikleri Makinede Geleneksel İşleme Tasarımı İğne Oyası Tasarımı Seçmeli Ders-XI Türk Deri Sanatı Etnoloji ve Sanat Sanatta Çiçek Oyuncak Tarihi Türk İşleme Sanatı Kumaş Yapı Bilgisi Seçmeli Ders-XII (Fakülte Ortak Seçmeli) Mitoloji ve İkonografi-S Müzeler ve Kültürel Miras-S Sanat Etkinliklerini İzleme-S Sanat Sosyolojisi-S Tasarım Estetiği-S Tasarım Psikolojisi-S</p>

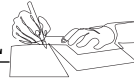


<p>5. <u>VII.Yarıyıl</u> Mezuniyet Projesi I Sürdürülebilir Tasarım Seçmeli Ders-XIII Aksesuar Tasarımı Türk İşi Seçmeli Ders-XIV Cam Objeler Tasarımı Makinede Çağdaş Tasarım Seçmeli Ders-XV Deri Atölyesi Antep İşi</p>	<p>6. <u>VIII.Yarıyıl</u> Fikri Mülkiyet ve Telif Hakları Portfolyo Mezuniyet Projesi II İş Yeri Eğitimi ve Staj Değerlendirme Seçmeli Ders-XVI Dekoratif Ürün Tasarımı Nakışta Turistik Tasarım Seçmeli Ders-XVII Spor Şapka Teknikleri Bilgisayar Destekli Dival İşi Tasarımı Seçmeli Ders-XVII Deri Atölyesi II Takı Atölyesi II Gölge Oyunu Figürleri Çiçek Tasarımı III Bilgisayar Destekli Beyaz İş Tasarımı Nakışta Geleneksel Tasarım Seçmeli Ders-XIX Füzyon Tasarım Atölyesi Geleneksel Baş Süslemeleri Ambalaj Tasarımı Endüstriyel Nakış Uygulamaları II İngiliz Danteli</p>
---	---

(erişim:www. <http://mef.gazi.edu.tr/09.05.2018>).

2.1.4. Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinden Sanat Ve Tasarım Fakültesine Geçiş

Fakülte resmi tanıtım ilan metninden edindiğimiz bilgilere göre;13 Kasım 2009 tarih ve 27405 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Bakanlar Kurulunun 2009/15546 sayılı kararnameğine göre Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi kapatılarak Sanat ve Tasarım Fakültesi kurulmuştur. Fakülte misyonu; Eğitim ve araştırma faaliyetlerinde sanayi ile işbirliğine önem vererek teknolojik ve sosyal değişimlere duyarlı, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, etkin ve sürekli gelişime açık bir eğitim vermek, kültür birikimlerimizi ihmal etmeden, çağdaş ve evrensel boyutlarla bütünleştirmek, yeni arayışlara giderek araştırmalar yapmak, teknoloji ve sanatın birlikteliğinden doğan zenginleşmiş tasarımları biçim, renk, malzeme, yapı, işlev ilişkileri kapsamında malzemeyi ve üretim tekniklerini bilen tasarımcılar yetiştirmek, bilişim çağının tüm olanaklarından en iyi şekilde faydalanarak eğitimin gereklerini yerine getiren, teknik, bilgi, beceri ile donanmış nitelikli sanatçı ve tasarımcılar yetiştiren, ulusal ve uluslararası düzeyde tercih edilen köklü bir eğitim kurumu olmaktadır şeklinde açıklanmıştır.



2.1.4.1. Selçuk Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesinde Kurulan Bölümler ve El Sanatları Tasarımı ve Üretimi Bölümü Ders Programı

Fakülte kurulumunda bölümler güncel olarak yeniden şekillenmiştir. Beş bölüm den üçüne öğrenci alımı gerçekleşmiş 2018 öğretim yılında da ayakkabı ile tekstil tasarımı ve üretimi bölümüne akademik yapının oluşturulamaması sebebiyle öğrenci alımı gerçekleşmemiştir. Bölümlerin;

- Ayakkabı Tasarımı Ve Üretimi
- El Sanatları Tasarımı Ve Üretimi
- Moda Tasarımı
- Seramik Tasarımı
- Tekstil Tasarımı Ve Üretimi olmak üzere kurulumu gerçekleştirilmiştir.

Selçuk Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi El Sanatları Bölümü Ders Programı

<p><u>I.Yarıyıl</u> Türk Dili I Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi-1 Yabancı Dil I Temel Tasarım I Desen I Keçe Atölyesi I Malzeme Bilgisi</p>	<p><u>II.Yarıyıl</u> Türk Dili Iı Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Iı Yabancı Dil Iı Temel Tasarım Iı Desen Iı Uygarlık Tarihi I Keçe Atölyesi Iı Teknik Resim Ve Perspektif</p>
<p><u>III.Yarıyıl</u> Uygarlık Tarihi Iı Dijital Ortamda Tasarım Yöntemleri I Tasarım İlke Ve Yöntemleri Plastik Sanatlar Atölyesi I Tasarım Atölyesi I Motif Ve Süsleme Tasarımı I Teknik Resim Ve Perspektif</p>	<p><u>IV.Yarıyıl</u> Çağdaş Sanat Akımları Dijital Ortamda Tasarım Yöntemleri Iı Tasarım İlke Ve Yöntemleri Iı Plastik Sanatlar Atölyesi Iı Tasarım Atölyesi Iı Motif Ve Süsleme Tasarımı Iı Türk Süsleme Ve El Sanatları I</p>
<p><u>V.Yarıyıl</u> Dijital Ortamda Tasarım Yöntemleri Iıı Özgün Baskı Resim I Serbest Tasarım Atölyesi I Disiplinlerarası Sanat Türk Süsleme Ve El Sanatları Iı Türk Mitolojisi (Seçmeli) Sanat Estetiği Seçmeli Tezhip Seçmeli Minyatür Seçmeli Kalemişi (Seçmeli) Takı Ve Küçük Obje Tasarımı (Seçmeli)</p>	<p><u>VI.Yarıyıl</u> Bilimsel Araştırma Yöntemleri Özgün Baskı Resim Iı Serbest Tasarım Atölyesi Iı Plastik Sanatlar Sektör Stajı İkonografi Ve Sembol Dili (Seçmeli) Sanat Felsefesi Seçmeli Ebru Kaligrafi Seçmeli Cam Ve Tasarım Seçmeli Oyuncak Tasarımı (Seçmeli)</p>



VII.Yarıyıl	VIII.Yarıyıl
Tasarımda Etik	Sanat Eleştirisi
Sanat Eseri Analizi	Ambalaj Tasarımı
Dijital Ortamda Motif Ve Süsleme Tasarımı	Konsept Tasarımı Ve Koleksiyon I
Konsept Tasarımı Ve Koleksiyon I	Sergileme Tasarımı
Güncel Sanat Atölyesi	Mezuniyet Projesi
Genel İşletme	Moda Trend Ve Analizleri (Seçmeli)
Kalite Yönetimi Ve İnovasyon	Beden İmgeleri (Seçmeli)
Portfolyo Tasarımı (Seçmeli)	Grafik Tasarımı (Seçmeli)
Web Tasarımı (Seçmeli)	Grafik Ve Animasyon (Seçmeli)
Moda Atölyesi I (Seçmeli)	

2.2. MESLEKİ EĞİTİM VE SANAT TASARIM EL SANATLARI BÖLÜMÜ PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

2.2.1. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi ve Sanat Tasarım Fakültesi El Sanatları Bölümünün Karşılaştırılması

Mesleki Eğitim Fakültesine ait resmi bilgilendirmede fakültenin; bünyesinde yedi bölüm olduğu, Müzeler Genel Müdürlüğüne bağlı eğitim öğretim amaçlı bir müze ve uygulama ana okulunun bulunduğu belirtilmiştir. Mesleki Eğitim Fakültesinin misyonu açıklanırken; bilgiyi üretip paylaşarak ve yaşama uygulayarak toplumun yaşam boyu eğitim ve gelişme sürecine katkıda bulunmak ve araştıran, sorgulayan, sorun çözebilen, olumlu kişilik özellikleri ile ulusal ve uluslar arası standartlarda mesleki yeterliklere sahip *öğretmenler* yetiştirmek olarak açıklama yapılmıştır. Bu fakültede bölümler ve branşlara baktığımızda;

Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Bölümü;

Nakış Eğitimi Anabilim Dalı,

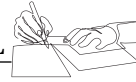
Dekoratif Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı,

Tekstil Dokuma ve Örgü Eğitimi Ana Bilim Dalı,

Geleneksel Türk El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı olarak dört branşta öğretmen yetiştirmiştir.

Sanat Tasarım Fakültesi El Sanatları

Öğretim programı, 4 yıllık lisans eğitimini kapsamaktadır. Öğretim programında, zorunlu, mesleki seçmeli ve seçmeli dersler bulunmaktadır. İkinci yılda başlayan uygulama ağırlıklı derslerde öğrenciler hem tasarımlarını üretme olanağı bulmakta, hem de sektöre yönelik çalışmalarla kendilerini geliştirmektedir. Bu bölümden mezun olanlar *El Sanatları Tasarımcısı* unvanı almaktadırlar açıklaması yer almaktadır. Mezun öğrenciler el sanatlarına yönelik üretim yapan işletmelerin desen tasarım departmanlarında, müşteri temsilciliklerinde, Ar-Ge birimlerinde, ilgili alanlarda kamu ve özel kurum ve kuruluşlarda tasarımcı ve danışman olarak görev alabilecekleri belirtilmiştir. Mezun öğrencilere yönelik akademik gelişme alanlarında belirtilerek;üst Derece Programlarına Geçiş her alanda yüksek lisans, doktora programlarına veya sanatta yeterlik programlarına başvurabilir açıklaması yapılmıştır.



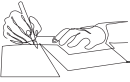
2.2.2. Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi ve Sanat Tasarım Fakültesi El Sanatları Bölümünün Karşılaştırılması

Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Bölümü

Fakültenin bölüm bilgilendirme resmi açıklamalarında yer alan bilgilere bakılacak olursa amaç ve hedef açıklamaları ile el sanatları bölümü ayrıntılı olarak tanımlanmaktadır. El Sanatları Eğitimi Bölümü içeriğinde Çiçek Örgü Dokuma Eğitimi, El ve Makina Nakışları Eğitimi gibi anasanat dallarının yer aldığı ve bu programlarda teorik ve uygulamalı eğitimlerin verildiği bir bölümdür. Programa ilgili alanlardan yatay ve dikey geçiş ile gelen öğrenciler, daha önce alıp başarılı oldukları derslerden Yönetim Kurulu kararı ile muaf tutulabilirler. Lisans Programından mezun olabilmek için ortak zorunlu dersler, alan dersleri ve formasyon derslerini yönetmelikte belirtilen şartlar doğrultusunda başarmış olmak gerekmektedir. Bu programdan mezun olan öğrencilerin öncelikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kız meslek liselerinde teknik öğretmen ünvanı ile görev yapacakları, aynı zamanda özel sektörde alanları ile ilgili hizmet verebilecekleri belirtilmiştir. Programı başarı ile tamamlayan öğretmen adaylarının, Yüksek Lisans ve Doktora eğitimi almaya hak kazandıkları bilgisine yer verilmiştir.

Sanat Tasarım Fakültesi El Sanatları Bölümü

Mesleki eğitim fakültesi el sanatları bölümüne yönelik açıklamalarında görebileceğimiz resmi tanıtım bilgilerinde bölüm hakkında yapılan açıklamalar şu şekilde sıralanmaktadır; El Sanatları ve Tasarım alanı ile ilgili teknolojik yenilikleri kapsayan, materyal ve donanımları tanıyarak uygulayabilen, üretimin en önemli aşaması olan tasarım unsurunda bilimsel ve estetik ölçütlerle düşünceyi fonksiyonel ve sanatsal modele dönüştürebilen, yenilikçi ve üretken bireyler yetiştirmenin amaçlandığı belirtilmektedir. İçeriğinde Çini Tasarımı, Deri Tasarımı, Keçe Tasarımı, Nakış Tasarımı, Oyuncak Tasarımı, Takı Tasarımı gibi programların yer aldığı ve bu programlarda teorik ve uygulamalı eğitimlerin verildiği bölüm olduğu açıklanmıştır. El Sanatları Tasarımı ve Üretimi Bölümüne merkezi sistemle ÖSYM öğrenci alınmakta, programa yatay geçiş ile gelen öğrenciler, daha önce alıp başarılı oldukları derslerden yönetim kurulu kararı ile muaf tutulabilmektedirler. Lisans programından mezun olabilmek için ortak zorunlu, alan ve seçmeli dersler olmak üzere toplam 62 adet ders ve toplam 141 krediden başarılı olmak gerekmektedir. 154 krediden başarılı olmak gerekmektedir. Ayrıca 4. ve 6. yarıyıl sonlarında yirmişer iş günlük olmak üzere toplam 40 iş günlük staj öngörülmüştür. Yetmiş ve nitelikli el sanatı ürün tasarımcısı ve bu alanda teknik elemanlara ihtiyaç olduğu vurgusu yapılmıştır. Programdan mezun öğrencilerin bilgisayarda desen ve biçim tasarımı ve üretimi yapan çini-deri-keçe-nakış-oyuncak-takı atölyeleri ve fabrikalar, hazır giyim sektörü, dekoratif giyim ve aksesuar üretimi yapan atölye ve fabrikalar, el nakışı ve endüstriyel nakış atölyeleri, sanat atölyeleri ve MEB onaylı formasyon eğitimi almaları durumunda öğretmenlik atamaları yapılabildiği açıklanmaktadır. Öğrencilerin lisans programını başarı ile tamamladıktan sonra, gerekli şartları yerine getirdikleri takdirde akademik ilerlemeden faydalanabilecekleri fakülte bünyesindeki Tasarım anabilim dalında yüksek lisans ve doktora eğitimi alabilmektedirler açıklaması yapılmıştır.



3 DEĞERLENDİRME/ SONUÇ VE ÖNERİLER

Metin içinde resmi kaynaklar üzerinden açıklamaları yapılan iki fakülteye ait el sanatları bölümünün kuruluş amacı, işlevi ve süreç içerisinde geçirdiği değişimlerin sonuçlarına bakıldığında, derslerin ve müfredatlarının başta olmak üzere, öğrenci kontenjanları, yeterlikleri, okul kabulleri, okul kazanımları, derslikler ve atölyeler hakkında ki verilerin elde edildiği görülmektedir. Küresel değişimin sonuçlarından eğitiminde payını aldığı, öğretime yansıdığı bir gerçektir. Bu yansımadan en fazla etkilenen eğitim kurumu mesleki ve teknik eğitimidir diyebiliriz. İnsan iş gücü yeterliklerinin azalması şeklinde ortaya çıkan ve her geçen gün yapay zeka olarak adlandırılan çoklu ve kolay üretimin hizmet sektöründe yer alması ile el sanatlarına olan ihtiyacın öğretmen yetiştirme seviyesinden çıkıp sanat tasarımcı olarak özele indirilmesi yerinde bir karardır. Mesleki eğitimde insan kaynağı profilinin mezuniyet sonrası iş sahası bakımından ihtiyacın çok üstünde olması mesleki eğitimde el sanatları öğretmenliği bölümü mezunları bakımından çözümsüz sorun haline gelmiştir. Sanat tasarım fakültesi el sanatları tasarımı ve üretimi bölümünde mesleki yeterlilik bakış açısı sanatsal üretim seviyesinde olduğu için mezun öğrencilerin kamudan fayda beklentilerinin olmayışı bakımından olumlu sonuçlar vermiştir. Diğer bir deyişle mesleki eğitim el sanatları mezun öğrencilerin, öğretmen olma umudunu ve beklentisini yitirmeden yıllar süren beklentilerinin sonucunda alan eğitiminin yeterliklerini alt seviyelere düşürmüştür. İş alanlarına insan yetiştirmek olarak bakıldığında zamanın en önemli kullanım ve tüketim olduğu günümüzde endüstriyel gelişmenin etkisi ve cazibesi giderek artmaktadır. Bu sebeple mesleki eğitim el sanatları eğitiminde yer alan üretim kollarının endüstri çağında sanat eğitimi olarak görülmesi kaçınılmazdır. Sanat eğitiminin geçmişte zanaatkarlar ile ayrışma noktasından hareketle yaşam=fayda alanları bakımından değerlendirmeler ön plana çıkmaktadır. Cumhuriyet döneminde temelleri atılan mesleki eğitimin günümüzde endüstrinin geldiği seviyeye ulaşmasını sağlayan öğretim sisteminin yerini sanat ve tasarım eğitimine bırakması gerekli bir atılımdır. Ancak ders müfredatlarına inen değişim incelendiğinde geçiş sürecinin öğretme ve öğrenme ortam değerlendirmesine bakıldığında öğretimin fayda çıktısı tartışma konusudur. Mesleki eğitim yapısında mevcut bulunan atölye donanımları buna örnek teşkil edebilir. Mevcut atölyelerde bulunan araç gereç ve donanımların korunmayışı kurumdan uzaklaştırılması ve değişim dönüşüm süreci adı altında atölyelerin boşaltılması yenilenme olarak tanımlanması, sorunu ikiye katlamıştır denilebilir. Yenilenen atölyeler masa ve sandalyeden oluşan ve soyut öğretimin etkisinde bırakılan ortamlardır. Bu ortam bölüm kurulma çabası ile başlatılmış ancak geçen süreç içinde ilerleme sağlanamamıştır. 1976 yılında Gazi Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları ve Giyim Bölümüne, Kız Teknik Sanat Okuluna öğrenci olarak kayıt yaptıran ve başlayan, öğrencilik sürecinin tamamlanmasının ardından atamaları yapıp mesleki eğitim veren liselerde öğretmenlik yapan ardından okudukları fakültelerinde akademisyen olarak uzun yıllar görev yapan öğretim elemanlarının mevcut olduğu mesleki eğitim fakültesi el sanatları bölümü 1996-2000 yılları arası değerlendirilmesi öğrenci gözüyle yapıldığında; yoğun ders içerikleri teorik ve uygulamalı tam donanımlı atölyelerde eğitim öğretim sürdürülmekteydi. Öğretmen yetiştirme çabası ve yeterliliklerinin üst seviyelere çıkarıldığı atölye ortamları mevcuttu. Burada temel sorun öğrenci sayılarının ikili öğretim dahil



olarak yürütülmesi olarak belirlenmiştir. Fakülte isim değişikliğinde; el sanatları bölümünün derslik ve atölyelerinin donanımı, araç ve gereçleri korunarak isim değişikliği ve öğrenci kontenjanları değerlendirilmesi sorununa çözüm üst seviyede katkı sağlayabilirdi. Öğrenci sayılarının sanat tasarımda düşürülmesi olumlu, atölyelerin ve araç gereçlerin korunmaması ise olumsuz sonuçlarındandır. Öğrencilerin merkezi yerleştirmeden alınıp yetenek sınavlarına tabii tutulması kararı yerinde ve pozitif yöndedir. Ancak uygulamada görülen aksaklıklar sebebi ile negatif etkileri yaşanmaktadır.

Dönüşüm sürecine ait sorunlara ve çözüm önerilerine değerlendirmeci perspektiflerinden güncel ders ortamları da dahil edilerek sunulması esas alınmıştır. Mesleki eğitim fakültesi el sanatları bölümü öğretim elemanlarının bir bölümü kız teknik öğretmen okulları çıkışıdır. Bu okullara girişte; üç gün süren sınavlara tabii tutulmuşlardır. Bu sınavların içeriklerinde; resim, dikiş, kalıp çıkarma gibi yetenek sınavları yanında öğrenciler teorik ve uygulamalı sınavlar uygulanmıştır. O yıllarda sınavlara başvuran tüm öğretmen adaylarının yine mesleki eğitim veren kız sanat okulundan mezun olduğu belirtilmektedir. Kız teknik öğretmen okulunda, örgün ve gece eğitimi olmak ikili öğretim uygulanmıştır. Üç branşta ve her branşta üç şube olduğunu kaynaklardan öğrenmekteyiz. Resim, El Sanatları-Giyim, Çocuk Gelişimi-Ev Ekonomisi branşların da örgün ve gece eğitiminin parasız ve yatılı olduğu ifade edilmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilik yıllarına ait anlatımlarından, o yıllarda mevcut derslerin uygulama atölyelerinde ve okutulan teorik ders müfredatları dışında örtük öğrenme olarak nitelendirilebileceğimiz öğrenci öğretmen profillerine ait anlatımları ilgi çekici niteliktedir. Giyim kuşam örneğinden yola çıkılıp değerler eğitimine dahil edebileceğimiz ince detayları içeren anlatımlardan yola çıkılarak 1970 li yıllara uzanan mesleki eğitimin, Cumhuriyet döneminden süzülerek gelen kız teknik eğitime ait izler taşıdığını ifade edebiliriz. Kız teknik öğretmen okullarında, disiplinli ve yetkin bireyler üzerinden derslerin verildiği anlaşılmaktadır. Atölye şefleri ve alanlarında uzman kişilerin ders öğretmenlerinin yanında görev yapmaları, öğrenci profilleri mesleki bakımından kazanımlarının yüksek seviyelerde olduğu görülmektedir. Anadolu'nun her yerine mesleki eğitimin önem kazanma çabasına tanıklık edilmektedir. Bu sürecin başlangıç basamakları olan kız teknik yüksek öğretmen okullarında yatılı kalanların yanında gündüzlü olmak üzere iki devre öğretim verilmektedir. Yatılı okuyanların daha yüksek puanlarla seçildiklerini vurgulanmaktadır. Her üç branşın üç grubu ve her grubun elli öğrencisi olmak üzere gün boyu süren eğitim öğretim faaliyetleri uygulama atölyelerinde artan müfredat içerikleri şeklinde düzenlenmiştir. Yatılı okulların yemekhaneleri ve yatakhaneleri mevcuttur ve okul bahçesi içindedir. Aynı bahçede olmasının avantaj olduğunu belirtmektedirler. Her branş ortak 1.sınıf temel eğitiminden geçtikten sonra branşlara ayrıldığını isteğe bağlı seçim yapıldığını, 2. sınıfta ise seçilen branşlarda başarı gösterilmez ise veya tercih değiştirmek istenirse branşlar arası geçiş hakkı olabildiğini açıklamaktadırlar. Bunun öğrenci tercihinin bırakılmasının başarıyı yükselttiği öğrenme çabasını arttırdığı ifade edilmektedir. Mezuniyet sonrası atamalarının hemen yapıldığı, bu sebeple mezun gençler arasında teknik okulda okumanın cazip hale geldiği belirtilmektedirler. Teknik eğitim dışında bu branşlarda eğitim veren diğer bir kurumunda 2 yıllık yaygın eğitim olduğu belirtilmektedir. Bu kurumun köylere gezici kurslar düzenlediğini ifade eden öğretim



üyelerinin anlatımından, 1970 li yıllarda, Anadolu'da mesleki eğitim seferberliği sayılabilecek nitelikleri de özetlenmektedir. Örneğin; Tarım kredi kooperatifleri binaları dahil köy ve kasabadalar da kamu kurumlarının binalarının gezici kurslara tahsis edilmesi ilgi çekici düzenlemelerdir. Bu kurslarda görev yapan öğretmenlerin el sanatları içeren derslerini köy genç kızlarına aktaran kişilerdir. Kıyafetlerinde muntazamlık derecesinde bakımlı olmaları, görsellik ile başlayan ideal Türk kadını çabalarına tanıklık edilmektedir. Bütün köy kadınları tarafından örnek alınmakta ve uygulanmaktadır. Cumhuriyet dönemi sonrasında 1970 li yıllara ait mesleki eğitimden, mesleki eğitim fakültelerine geçişin alt aşamalarının bir kısmının köy gezici kursları, usta öğreticiler, yaygın eğitimciler ve kız teknik ve erkek teknik öğretmen okullarının yer aldığı okullar üzerinden yapıldığı görülmektedir.

İki mesleki eğitim fakültesi ve sanat tasarım fakültesi el sanatları programı üzerinden görülen belirgin süreç değerlendirmeleri şu aşamalardan geçerek gerçekleşmiştir diyebiliriz;

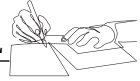
Değişen ve gelişen küresel dünyada olduğu gibi ülkemizde de teknolojinin insan kaynaklarına olan etkisi öğretim alanlarında da gözle görülür zorunlu bir değişimi beraberinde getirmiştir. Mesleki eğitim fakültelerine bu alt yapı ile geçişin sağlandığını belirtmektedirler. Bildiri metninde yer alan mesleki eğitim fakülteleri ve bu fakültelerin el sanatları bölümü üzerinden yapılacak değerlendirme ve analizlerin maddeler halinde verilerek genel anlamda Öğretim ve Öğrenci perspektifleri olarak iki ana başlıkta toplanması mümkün olabilecektir.

-) Mesleki Eğitim Fakültesine öğrenci alımları genel merkezi sınav değerlendirmeleri sonucuna göre yapılmakta, Sanat Tasarım Fakültesine öğrenci kabulü kuruluş aşamasında yetenek sınavı ile sonrasında ise merkezi sınav sonuçlarının yer aldığı değerlendirme ile yapılmıştır.

-) Mesleki eğitime alınan ve mezun edilen öğrenci kontenjanları Sanat Tasarım Fakültesine göre oldukça yüksektir. Örgün ve ikinci öğretim olmak üzere öğrenci alınan mesleki eğitim fakültelerinde derslik ve atölye donanımları ders müfredatlarına göre düzenlenerek yürütülmüştür. Sanat tasarım fakültesi el sanatları kontenjanına bakıldığında bölüme alınan öğrenci sayısı oldukça düşüktür. İki fakülte kontenjanı arasında yüzde ellisinde altındadır. Sanat tasarım fakültelerinde mevcut uygulama atölyeleri; mesleki eğitime geçiş sürecinden aktarılan araçlarla ve bazı atölyelerin ise yeterli donanıma sahip olmadan derslerin işlendiği görülmektedir.

-) Mesleki eğitim fakültelerine alınan öğretim elemanlarının alan eğitiminden geçmiş olması gerekirken sanat tasarım fakültelerine alınan akademik yapı öğretim elemanı yetiştirme sistemi üzerinden yapılmaktadır. Böylece farklı disiplinlerden ve öyp ile gelen akademisyenlerce öğretim sürdürülmektedir. Ders içerikleri ile öğretim elemanı yeterliliklerinde uyumsuzluk görülmektedir.

-) 2017 yılında ilk mezunlarını veren kurulum amaçları içinde yer alan ve müfredatlarda belirtilen derslerin birçoğu atölye yetersizlikleri veya öğretim elemanı yetersizliği sebebiyle sadece yazılı olarak dönüşüm sürecinde yer almıştır (takı tasarım, seramik, çini, minyatür vb. gibi). Mesleki eğitime göre düzenlenmiş



atölyelerin, alt yapısı tamamlanmamış sanat tasarım atölyelerine dönüşmesi sebebiyle, atölye ortamlarının yeterlilikleri düşüktür.

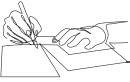
-) Mesleki eğitim müfredatında yer alan ders ve araç gereçlerin çoğunun sanat ve tasarım fakültesi müfredatında yer almaması sebebiyle atıl duruma getirilmiştir. Örneğin; dokuma derslerinde atölyelerde bulunan ve teorik bilgilerin uygulamalı çıktılarının yer aldığı mekikli ve halı tezgahları mevcudiyeti iptal edilmiş, Sanat tasarımda bir bölüm haline gelen tekstil atölyelerinde ise geçen süreçte bakıldığında öğretim elemanı kadroları tamamlanamadığı için kullanılmamakta atıl durumdadır.

-) Kurulan bazı bölümlerin kadrosunda yer alan akademik alt yapı disiplinlerarası transferlerle oluşturulmuştur. Disiplinlerarası geçişle gelen akademik kadronun uygulamalı derslerde yetersiz kaldıkları bu sebeple teorik derslerle sanat ve tasarımcı yetiştirilebileceği düşüncesi hakim olmaya başlamıştır.

-) Araç gereç ve donanım yetersizliği yaşanan atölyelerde öğrenci alan eğitimi yeterlilikleri de tartışılacak boyuttadır. Mezuniyet sonrası verilecek ünvanlar ile yeterlilikler arasında belirgin düşüş söz konusudur. Transkriptlerde yer alan ders müfredatları ile mezun olan öğrencilerin ifadelerinde ve uygulama alanlarında donanım ve kazanım bakımından düşük bireysel çabalar dışında yetersizlikler üst seviyede mevcuttur.

-) Mesleki eğitime ait alt yapı ile isim değişikliği yapılması dışında yapıda görülen aksaklıklar muhtemel geçiş süreci sonuçlarındandır. 2017 yılında ilk mezunlarını veren Selçuk üniversitesi sanat tasarım fakültesi öğrencilerinin geçiş sürecinde kolaylıklar zorluklar ve ilk olma gibi birçok aksaklıklar yaşanmıştır ve normaldir. Ancak geçen süreç sonunda mesleki ve teknik öğretmen alt yapısından gelen öğretim elemanları başta olmak üzere müfredatta yapılan değişim ve ders içeriklerinde yer alan konu başlıklarının alanda uzmanlık gerektiren öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarınca verilmesi gerekmektedir. Örneğin; foshop ve grafik eğitimi almamış bir öğretim elemanının bu derslerde performans göstermesi yetersizdir. Fakülteler kurulma kararı alınırken başta öğretim elemanları, fiziki bina yeterlilikleri gibi konular başta olmak üzere gözden geçirilmelidir. Sanat tasarım olarak isim değişikliği ile eklenen ve kaldırılan bölümler incelendiğinde güncel ve ani kararlar alındığı görülmektedir. Örneğin; deri ve ayakkabı sanayinin ön planda olduğu bir ilde sanat tasarım fakültesinde ilgili bölümün varlığı iç açıcıdır, ancak bölüm kurulmasından günümüze geçen süreç içinde yeterli öğretim elemanı olmamasından kaynaklı öğrenci alımının olmaması bunun yanında atölyelerin ve gerekli donanımın bulunmaması çelişkidir. Alt yapıya sahip yetişmiş öğretim elemanlarının kaynak olarak görülmemesi ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Farklı branşlardan aktarım yapılarak oluşturulan bölümlerin alan eğitiminden gelen akademisyenlerin kendi alanlarında açık bulunmamasından kaynaklı ve kurulan bölümlere aktarımlarının yapılmaması ile yeni kurulan bölümlerin işler hale gelmesi mümkün olamamaktadır. Alan eğitiminden geçen öğretim elemanlarının alan dışından tamamlanan kadrolar sebebi ile sorun çözümsüzlüğe girmektedir.

-) Mesleki eğitim kökenli öğretim elemanlarına yetersiz olduğu alanları dışında kalan uygulamalı ders yükleri ve yeni kurulan bölümler ile ilgili dersleri-



nin yüklenmesi sorunu mevcuttur. Dışardan takviye öğretim elemanı ile öğretim kalitesinin artırılması anlayışının geliştirilmemesi üretilen işlerde tekdüze ve yaratıcı kabiliyetlerin aşağıya çekilmesi tasarım alanında eksi değerlerde sonuçların ortaya çıkarmasına sebep olmaktadır.

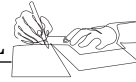
-) Sanat tasarım fakültesinde aynı amaca hizmet eden iki ayrı bölümde varlığını sürdüren derslerin ve atölyelerin varlığı tezatlık oluşturmaktadır. Sorunun çözümü için; tek atölyede öğrencilerin farklı branşlardan gelip ortak atölyede işin uzmanlarınca öğretime tabi tutulması ve bütünleştirilmesi yeterliliklerin ve niteliğin artacağı anlamına gelecektir.

-) Yeterli öğretim elemanı yanında yetkin öğretim elemanı anlayışının geliştirilmesi, öğrenci yeterliliklerinin olmadığı yerde öğretmen yeterliliklerinin üst çaba anlayışı ile devreye girmesi sorunu aza indirmeye yardımcı olabilecektir. Araç gereçlerin yetersiz olduğu atölyelerden ve donanımdan uzak, öğretim yöntem ve tekniklerinin eksik olduğu derslerin verilmesi dönüşüm için geçen süreç takibe alındığında, mesleki eğitimden çıkıp sanat tasarıma yol almanın uzun ve zorlu bir süreç olduğunu ispat eder durumdadır.

-) Düşük sayıda mesleki eğitimden geçmiş alanında yetkin mezun bireyler yetiştiren fakültelerin ve bölümlerin varlığını mı destekmeli, eğitim süreci iyi geçen alanında yetkin mesleki eğitilmiş sanatkarlar mı yetiştirmeli? sorusu dönüşüm süreci yaşayan fakültelerin karşılaştırılma değerlendirmesine yardımcı olacaktır. Salt ünvanda kalacak sanatçı tasarımcı mı yetiştirmek mi? soruları irdelenmelidir.

-) Tasarım ve üretimden yoksun mezunlar yetiştirmek, diplomalı ancak kaliteli iş yapma yetkinliğini düşük, sanatçı tasarımcı etiketi kullanan mezunların günümüz şartlarında tasarım dünyasında tutunması mümkün olamamaktadır. Mesleki Eğitim Fakültelerinin isim dahil mevcut yapısının değiştirilmesi yerine, atölye teçhizatların korunarak mevcut atölyelerin farklı ve güncel branşlara dönüştürülmesi yanında mezunlara verilecek unvanların alanının genişletilmesi bakımından konu yeniden değerlendirilmeye açık olmalıdır sonucu çıkmaktadır.

-) Kaynak kişilerin mezun profili ve yeterlilikleri incelendiğinde; geçmiş ile günümüz mezunlarının arasında aynı alanda aldıkları eğitim kalitesi bakımından benzerlikler ve yetersizlikler mevcuttur. Revizyon kaçınılmazdır. Geçmişte atanma problemi yaşanmazken el sanatları öğretmeni olarak yedi dalda öğretmen atamalarında yer almaktadır. Zamanla bu bölümlere alınan öğretmen adayları ile atanan mezun öğretmen sayıları arasında uçurumlara sebep olacak sayılar oluşmuştur. Geçiş sürecinin başlamasıyla; son dönemlerinde özel eğitim alanında özel eğitim kurumlarında ve rehabilitasyon merkezlerinde de el sanatları öğretmenliği mezunlarının görev almaya başladığı görülmektedir. Sanat ile terapi anlayışının öne çıktığı günümüz dünyasında, insanların teknoloji kullanımı ve yoğun yaşam koşullarından uzaklaşmasını sağlayacak şekilde planlandığı özel sektörde oldukça yaygınlaşmaktadır. İletişim çağında ise web tasarımları üzerinden çalışmalar gün geçtikçe tasarım dünyasının sınırlarını büyütmektedir. Farklı disiplinlerde bilimsel çalışma alanlarında el sanatları yerini almaktadır.



-Mezuniyet sonrası el sanatları tasarımcısı farklı alanlarda çalışmaktadır. Sanat tasarım fakültesi el sanatları mezunları ise tasarımcı ünvanı almakta kendilerine ait atölye kurmakta veya sürdürülebilir iş sahası girişimlerinde başarı gösterememektedir. Kurulum amaçlarında yer alan; kamu ile özel kurumlarda tasarım departmanlarında görev alabilmektedirler tanımlaması yer almaktadır. Ancak bu düzey mezun sayısı ile değerlendirildiğinde belirlenen amacın gerçekleşmediği görülmektedir.

-) Mesleki eğitim fakültesinde farklı branşların bir arada tutulduğu uygulama atölyelerinde verilen öğretim alanları çeşitliliği sanat tasarımda branş atölyeleri olarak detaylı bir format kazanmıştır. Ancak, Mesleki eğitim müfredatında her ders içeriğinin uygulanabildiği bir atölye donanımına sahip olması (şapka, abajur, bebek, çiçek, örgü, dokuma vb.)üretimlerin kalite ve tasarım gücünü arttırmaktayken sanat tasarım fakültesi el sanatlarında dersler branş atölyeleri şeklinde verilmeye başlanmış ancak atölye donanımları bakımından yetersiz olduklarından yerini güncel olan tasarım isim ve atölyelerine bırakmıştır. Kaldırılan derslerin bir bölümü seçmeli ders halinde sanat tasarım fakültesi ders içeriklerinde yer almaktadır.

Belirtilen görüş ve düşüncelerden yola çıkılarak mesleki eğitimin varlığının sonlandırılması sanat ve tasarım fakültesine dönüşmesi eğitim öğretim kalitesinin yükseltildiği anlamına gelmemelidir. Adı ne olursa olsun gelecek vaat eden mezun yeterlilikleri bakımından değerlendirme yapılması gerekmektedir. Eğitim bilimleri penceresinden kısa bir değerlendirme ile üreten bireylerin varlığı için eğitim kurumlarının yeterliliklerinin öncelikle düzenlenmesi gerekmektedir. Düşünen tasarlayan üreten bireyler ve beyinleri desteklemek için var olan potansiyelin açığa çıkarılması için, mesleki eğitim veya sanat tasarım adı altında verilen eğitim öğretim kalitesinin yükseltilmesi, desteklenmesi ve bireylerin uygun koşullarda eğitim ve öğretimden geçirilmesi gereklidir. İşini iyi yapan kazanır anlayışının yükseköğretim kurumlarında geliştirilmesi gerekmektedir. Ünvanı ve diploması olan iş yapar değil, ünvanı diploması ve yeterliliği olan iyi iş yapar anlayışının eğitim görenlere kazandırılması, geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kazanımların idealler ve değerler eğitimi üzerinden öğretmen yetiştirme çerçevesinde olması ve teoride kavratılması öğretme sürecinin temeli olarak benimsenmelidir. Tasarım yeteneği ve el becerisi bu aşamadan sonra verilen uygulama düzeyinde öğretim süreçleri ile bilgilerin pekiştirilmesi sağlanabilmelidir.

Not: 10-13 Ekim 2018 tarihlerinde 3.Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumunda sunulan bildirinin içerik bilgilerini içermektedir.

Alan öğretim elemanları ile sözlü mülakatlar:

Abanoz, G. (2017). Mülakat. Düzce Üniversitesi MYO Öğretim Görevlisi.

Özder,L.(2017). Mülakat. Gazi Üniversitesi Sanat Tasarım Fakültesi El Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi.

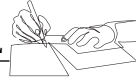


4. KAYNAKLAR

1. **Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumlarıyla İlgili Rakamlar II. (1963).** Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim İstatistik ve Yayın Müdürlüğü.
2. Özalp, R. ve Ataunal, A., (1977). **Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı.** İstanbul: Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi.
3. Doğan, H. ve diğerleri., (2018). **İz Bırakan Öğretmen Okulları.** Eğitim Araştırmaları Derneği. Ankara.
4. Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Broşür (1970). Ankara: DSİ.
5. Sezgin, Saim İlhan (2012). **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Nobel yayının Dağıtım Tic. Ltd. Şti. s.13.
6. Alkan., C. Ve diğerleri (1976). **Mesleki ve Teknik Eğitim Prensipleri.** Ankara: Ankara üniversitesi eğitim fakültesi yayınları-61.

SÜLEYMANİYE ÜNİVERSİTESİ T.C. Kimlik NO 0000080000												
Fakültesi MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ												
Bölümü ÇİÇEK-ORGÜ DOKUMA ÖĞRETİM												
1996-1999 Bahar Dönemi			1999-2000 Güz Dönemi			1999-2000 Bahar Dönemi			2000-2001 Bahar Dönemi			
Sıra No	Sınıf	Öğretmen	Sıra No	Sınıf	Öğretmen	Sıra No	Sınıf	Öğretmen	Sıra No	Sınıf	Öğretmen	
19641	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19642	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19643	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19644	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19642	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19643	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19644	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19645	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19643	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19644	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19645	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19646	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19644	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19645	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19646	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19647	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19645	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19646	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19647	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19648	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19646	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19647	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19648	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19649	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19647	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19648	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19649	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19650	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19648	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19649	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19650	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19651	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19649	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19650	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19651	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19652	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19650	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19651	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19652	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19653	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19651	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19652	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19653	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19654	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19652	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19653	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19654	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19655	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19653	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19654	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19655	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19656	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19654	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19655	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19656	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19657	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19655	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19656	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19657	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19658	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19656	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19657	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19658	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19659	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19657	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19658	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19659	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19660	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19658	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19659	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19660	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19661	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19659	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19660	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19661	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19662	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19660	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19661	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19662	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19663	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19661	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19662	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19663	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19664	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19662	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19663	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19664	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19665	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19663	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19664	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19665	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19666	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19664	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19665	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19666	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19667	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19665	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19666	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19667	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19668	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19666	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19667	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19668	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19669	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19667	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19668	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19669	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19670	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19668	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19669	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19670	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19671	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19669	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19670	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19671	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19672	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19670	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19671	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19672	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19673	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19671	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19672	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19673	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19674	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19672	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19673	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19674	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19675	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19673	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19674	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19675	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19676	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19674	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19675	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19676	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19677	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19675	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19676	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19677	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19678	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19676	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19677	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19678	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19679	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19677	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19678	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19679	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19680	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19678	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19679	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19680	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19681	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19679	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19680	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19681	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19682	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19680	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19681	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19682	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19683	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19681	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19682	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19683	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19684	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19682	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19683	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19684	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19685	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19683	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19684	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19685	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19686	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19684	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19685	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19686	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19687	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19685	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19686	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19687	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19688	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19686	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19687	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19688	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19689	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19687	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19688	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19689	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19690	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19688	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19689	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19690	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19691	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19689	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19690	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19691	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19692	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19690	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19691	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19692	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19693	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19691	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19692	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19693	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19694	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19692	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19693	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19694	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19695	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19693	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19694	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19695	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19696	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19694	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19695	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19696	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19697	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19695	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19696	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19697	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19698	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19696	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19697	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19698	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19699	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19697	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19698	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19699	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19700	2000-2001	BAKUR ÇİÇEK	
19698	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19699	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK	19700	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK				
19699	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK	19700	1999-2000	BAKUR ÇİÇEK							
19700	1996-1999	BAKUR ÇİÇEK										

Şekil 1:1996-2000 yılları arasında S.Ü.Mesleki Eğitim Fakültesi el sanatları bölümü dersleri, Aral arşivinden.



MUSAHİB SEYYİD AHMED AĞA'NIN NİHAVEND VE HİCAZ MEVLEVİ AYİNLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI BİÇİM ANALİZİ

Sirin Karadeniz GÜNEY¹

Giriş

Türk Müziğinin en büyük formları içerisinde yer alan Mevlevi ayinleri, Mevlevilerin zikirleri sırasında, semaya eşlik edilmesi için sazın ve sözün bir arada icra edileceği şekilde bestelenmiş eserlerdir. Döneminin konservatuvarı görevini üstlenen mevlevihanelerde yetişen kişiler tarafından vücuda gelen ayinler o ortamda verilen müzik eğitimi, adabı ve bestecilik anlayışı ile ilgili pek çok özellik taşımaktadır ve Türk müziğinin tarihine bakılacak olsa en meşhur bestekârların Mevlevi olduğu görülecektir.

Bu çalışmada Musahib Seyyid Ahmed Ağa tarafından bestelenen nihavend ve hicaz ayinlerin biçim analizi yapılmış ve bu sonuçlar ışığında tümevarım yöntemi ile elde edilen veriler doğrultusunda metinlerarası ilişkilerin izi sürülerek birbirlerinden kopukmuş gibi duran ayinler arasında mukayeseli olarak ilişki kurulmaya ve bu ilişkilerin belirli soyut modeller içerisinde toplanarak genel kanunlar şeklinde ayin besteleme kriterleri başlığı altında birleştirilmesine çalışılmıştır.

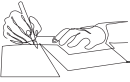
Çalışmanın kapsamı Mevlevi ayinlerinin başında çalınan peşrev, sonunda çalınan son peşrev ve son yürük semailerini kapsamamaktadır. Aynı bestecinin farklı ayinlerinde ortak bir besteleme özelliği olup olmadığının tespit edilmesi için Musahib Seyyid Ahmed Ağa'nın hicaz ve nihavend ayinleri incelenmiştir.

Musahib Seyyid Ahmed Ağa'nın hicaz ve nihavend ayinlerinin biçim analizi sonucu elde edilen sonuçlar doğrultusunda birbirleri ile olan benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak maddeler ve tablolar halinde sunulmuştur. Yapılan analizlere örnek teşkil etmesi bakımından her iki ayinin I. Selamları yeniden dijital ortamda yazılarak notaları üzerinde biçim analizleri gösterilerek çalışmanın sonuna eklenmiştir.

Musahib Seyyid Ahmed Ağa

Enderun ağalarından ve padişahın yanında bulunarak sohbetlerine katılmakla görevlendirilmiş kişilerden olduğu için Musahib lakabını alan Ahmed Ağa, Vardakosta Ahmed adı ile de tanınmaktadır. Amasya'ya bağlı bir kasabada doğan Musahib Seyyid Ahmed Ağa küçük yaşta İstanbul'a gelerek saraya girmiştir. Müsiki eğitiminde temel bilgileri Enderun'da edinmiştir. Galata ve Yenikapı Mevlevihanelerine devam ederek tarikat terbiyesi almıştır. Galata Mevlevihane'sinde Şeyh Galib'in dostluğunu kazanarak onun bazı şiirlerini bestelemiştir. Kendisi de bestekâr olan III. Selim'den yakın ilgi görerek "Musahib-i şehriyarlar" arasına

1 İTÜ MAÇKA KAMPÜSÜ İTÜ TMDK MÜDÜRLÜK BİNASI



alınmıştır. III. Selim'in bestelediği suzidılara ayini III. Selim'in kendisine meşk ettiği sonra Musahib Seyyid Ahmed Ağa'nın Galata Mevlevihane'sinde ayinhanlara öğrettiği ve padişahın katıldığı bir ayinde okunduğu rivayet edilir. İyi bir hanende ve tanburi olduğu, ferahfeza makamını terkeb ettiği ayrıca darb-ı hüner adlı on dokuz zamanlı bir usul tertip ettiği bilinmektedir. Nihavend, hicaz ve saba makamlarında Mevlevi ayini bestelemiştir. Ancak saba ayinin notası elimize ulaşmamıştır. 1794 yılında vefat eden Musahib Seyyid Ahmed Ağa Galata Mevlevihanesi naziresine gömülmüştür (Özalp, 2002).

Yöntem ve Materyal

Biçim analizinde izlenen yol aşağıda anlatıldığı gibidir.

Biçim analizinde izlenen yol: Biçim açısından yapılan analizlerde mısralar temel alınmıştır. Bir mısraın başladığı yerden bittiği yere kadar olan müzikal ifade bir bütün olarak kabul edilmiştir. Her müzikal ifade bir büyük harf ile simgelendirilmiştir. Farklı müzikal ifadeler farklı bir harf ile gösterilmiştir. Mısra sonlarında terennüm varsa mısralardan ayrı olarak kendi aralarında simgelendirilmişlerdir. A-B-C gibi büyük harfler biçimi oluşturan bölmeleri meydana getirmiştir. Bu analizlerin sonucunda selamlarda kaç bölüm bulunduğu tespit edilmiş ve biçim şemalarında gösterilmiştir. Bir örnek üzerinde izah edecek olursak

$$A^{1m} + T^1 + A^{1m \ 1/2}$$

$$B^{2m} + T^2$$

$$A'^{3m} + T^1$$

$$C^{4m} + T^3$$

$$A''^{5m} X2 \text{ şemasında;}$$

- A-B-C gibi büyük harfler mısraların müzikal benzerlik ya da farklılığını göstermektedir.
- Büyük harflerin üzerindeki 1m – 2 m gibi ifadeler o harfin hangi mısraın bestelenmesi ile meydana geldiğini göstermektedir.
- T harfi terennümleri ifade etmektedir.
- T harfinin üzerindeki sayılar terennümlerin birbirleri ile aralarındaki benzerlik ya da farklılıkları göstermektedir.
- X2 o mısraın iki kere tekrarlandığını ifade eder.
- $A^{1m \ 1/2}$ birinci mısraın yarısının tekrar edildiğini göstermektedir.
- Bir melodi geldikten sonra, ileride başka bir melodi benzer şekilde geliyor ise yeni melodiye benzediği melodinin harfi verilmiş ancak harfin yanına ' işareti konmuştur. Bunlara benzeyen yeni bir melodi geliyorsa harfin üzerine '' konmuştur.

Kaynak nota olarak Yayın kurulunu Rauf Yekta Bey, Zekaizade Hafız Ahmed Irsoy, Ali Rifat Çağatay, Suphi Ezgi ve Mesut Cemil Bey'in oluşturduğu Konservatuar Tasnif ve Tespit Heyeti'nin 1934-1939 yılları arasında yayınladığı, Mevlevi



Ayinleri adlı yayınlardan

9. Ciltte bulunan 11. Fasikülde yer alan Musahib Seyyid Ahmed Ağa tarafından bestelenen hicaz ayin ve yine Musahib Seyyid Ahmed Ağa tarafından bestelenen 12. Fasikülde yer alan nihavend ayin notaları kullanılmıştır.

Biçim Açısından İki Ayinin Analizi

Birinci Selam

Birinci selam iki ayinde de devrirevan usulündedir.

1. İki ayinde de birinci selam üç bölümden oluşmuştur.
2. Birinci selamın A Bölümü iki ayinde de murabba biçimindedir (Bkz: Tablo 1).
3. Terennümler her mısradan sonradır ve iki ayinde de A Bölümünde görülen terennümler aynıdır (Bkz: Tablo 1).
4. İki ayinde de A Bölümünün sonunda terennüm bulunmaktadır. Bu terennüm mısra sonlarında tekrarlanandan farklıdır (Bkz: Tablo 1).
5. A Bölümü iki ayinde de dört mısradır (Bkz: Tablo 1).

Tablo 1: I. Selam A Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayin	Hicaz Ayin
I. SELAM	I. SELAM
A BÖL.	A BÖL.
$A^{1m} + T^1$	$A^{1m} + T^1$
$A^{2m} + T^1$	$A^{2m} + T^1$
$B^{3m} + T^1$	$B^{3m} + T^1$
$A^{4m} + T^1$	$A^{4m} + T^1$
Terennüm ²	Terennüm ²

1. B Bölümü iki ayinde de murabba biçimindedir (Bkz: Tablo 2).
2. Her mısradan sonra tekrarlanan terennümlerin dördü de aynıdır. Hicaz ayindeki terennümler A Bölümündekilerden farklı iken nihavend ayindeki terennümler A bölümündekiler ile aynıdır (Bkz: Tablo 2).
3. B Bölümü sonunda iki ayinde de mısra sonlarındaki terennümden ayrı bir terennüm daha vardır. Bu terennüm Nihavend ayinde bir önceki bölümdekiyle aynı iken Hicaz ayinde A Bölümü sonundaki terennüm ile aynı değildir. (Bkz: Tablo 2).
4. B Bölümü iki ayinde de dört mısradır (Bkz: Tablo 2).

Tablo 2 : I. Selam B Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayin	Hicaz Ayin
B BÖL.	B BÖL.
$B^{5m} + T^1$	$C^{5m} + T^3$
$B^{6m} + T^1$	$C^{6m} + T^3$
$C^{7m} + T^1$	$D^{7m} + T^3$
$B^{8m} + T^1$	$C^{8m} + T^3$
Terennüm ²	Terennüm ³



1. C Bölümü her iki ayinde de murabba biçimindedir (Bkz: Tablo 3).
2. Mısra sonlarında görülen terennümlerin dördü de aynıdır. Hicaz ayinde yeni bir terennüm görünürken nihavend ayindeki terennümler A ve B Bölümündekiler ile aynıdır (Bkz: Tablo 3)
3. C bölümü iki ayinde de dört mısradır (Bkz: Tablo 3).

Tablo 3: I. Selam C Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayın	Hicaz Ayın
C BÖL.	C BÖL.
$C^{9m} + T^1$	$E^{9m} + T^4$
$C^{10m} + T^1$	$E^{10m} + T^4$
$D^{11m} + T^1$	$F^{11m} + T^4$
$C^{12m} + T^1$	$E^{12m} + T^4$

Birinci selamda iki ayinde toplam altı kere murabba biçimi kullanılmıştır.

İkinci Selam

İkinci selam hicaz ayinde ağır aksak semai nihavend ayinde ağır evfer usulündedir.

1. İkinci bölüm iki selamda da bir bölümdür.
2. Hicaz ayinin ikinci selamı nakış biçimde iken nihavend ayinde serbest bir yapı görülmektedir (Bkz: Tablo 4).
3. Hicaz ayinde iki terennüm ikinci ve dördüncü mısralardan sonradır ve birbirinin aynısıdır. Nihavend ayinin ikinci selamında terennüm yoktur. Hicaz ayinin ikinci selamındaki güfte pek çok ayinin ikinci selamında görülen "sultanı meni" sözleriyle başlayan güfte değildir (Bkz: Tablo 4).
4. İki ayininde ikinci selamı dörder mısradır (Bkz: Tablo 4).

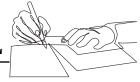
Tablo 4 : II. Selam A Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayın	Hicaz Ayın
II. SELAM	II. SELAM
A BÖL.	A BÖL.
A^{1m}	$A^{1m} + A^{2m} + T^1$
A^{2m}	$A^{3m} + A^{4m} + T^1$
A^{3m}	
A^{4m}	

İkinci selamda bir nakış bir de serbest biçim kullanılmıştır.

Üçüncü Selam

1. Üçüncü selam hicaz ayinde altı, nihavend ayinde beş bölümden oluşmuştur.
2. Üçüncü selamın A Bölümü iki ayinde de devrikebir usulündedir (Bkz: Tablo 5).



3. Birbirinden farklı yapıdaki A Bölümü iki ayinde de serbest biçimde bestelenmiştir (Bkz: Tablo 5).
4. Bu bölümün sonunda iki ayinde de Terennüm saz vardır. Bu Terennüm saz ile iki ayinde de aksak semai usulüne geçilmektedir (Bkz: Tablo 5).
5. A Bölümü iki ayinde de altı mısradır (Bkz: Tablo 5).

Tablo 5: III. Selam A Bölümü Biçim Şeması

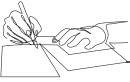
Nihavend Ayin	Hicaz Ayin
III. SELAM	III. SELAM
<u>A BÖL.</u>	<u>A BÖL.</u>
A ^{1m}	A ^{1m}
A ^{2m}	A ^{2m}
A ^{3m}	A ^{3m}
A ^{4m}	A ^{4m}
B ^{5m}	A ^{5m}
B ^{6m}	A ^{6m}
Terennüm saz ¹	Terennüm saz ¹

1. B Bölümünden itibaren selam sonuna kadar iki ayinde yürük semai usulündedir (Bkz: Tablo 6).
2. B Bölümü serbest bir biçimde bestelenmiştir. Ancak iki ayininin melodik yapısı aynıdır. İki ayrı melodi sıra ile gelmektedir (Bkz: Tablo 6).
3. B Bölümü sonunda her iki ayinde de Terennüm saz bulunmaktadır ve bu terennüm saz A Bölümü sonundakinden farklıdır (Bkz: Tablo 6).
4. İki ayinin B Bölümü dörder mısra olarak tespit edilmiştir (Bkz: Tablo 6).

Tablo 6: III. Selam B Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayin	Hicaz Ayin
<u>B BÖLÜMÜ</u>	<u>B BÖLÜMÜ</u>
C ^{7m}	B ^{7m}
D ^{8m}	C ^{8m}
C ^{9m}	B ^{9m}
D ^{10m}	C ^{10m}
Terennüm saz ²	Terennüm saz ²

1. Hicaz ayinin C Bölümü murabba iken nihavend ayinin C Bölümü iki kere tekrarlanan şarkı formu biçimindedir. Üçüncü selamda ilk farklı model bu bölümde görülmektedir (Bkz: Tablo 7).
2. Hicaz ayinde bu bölümdeki dört terennümden üçüncü terennüm diğerlerinden farklıdır. Nihavend ayinde bu bölümde terennüm mevcut değildir (Bkz: Tablo 7).
3. Nihavend ayinde bölüm sonunda diğer bölümlerdekilerden farklı Terennüm saz bulunmaktadır. Hicaz ayinde bu bölüm sonunda terennüm saz mevcut değildir (Bkz: Tablo 7).
4. C Bölümü hicaz ayinde dört mısra, nihavend ayinde mısra tekrarları ile on mısradır (Bkz: Tablo 7).



Tablo 7 : III. Selam C Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayin	Hicaz Ayin
<u>C BÖL.</u>	<u>C BÖL.</u>
E ^{11m}	D ^{11m} + T ¹
F ^{12m}	D ^{12m} + T ¹
G ^{13m} X2	E ^{13m} + T ²
F ^{14m}	D ^{14m} + T ¹
E ^{15m}	
F ^{16m}	
G ^{17m} X2	
F ^{18m}	
Terennüm saz ²	

1. D Bölümü nihavend ayinde şarkı formu biçiminde, hicaz ayinde ise serbest biçimdedir (Bkz: Tablo 8).
2. Hicaz ayinde dördüncü mısradan sonra iki farklı terennüm vardır. Bunlardan ilki C Bölümünde karşımıza çıkan ilk terennüm ile aynı iken ikincisi yeni bir terennümdür. Nihavend ayinde bu bölümde terennüm yoktur (Bkz: Tablo 8)
3. D Bölümü sonunda iki ayinde de Terennüm saz bulunmaktadır (Bkz: Tablo 8).
4. D Bölümü iki ayinde de dört mısradır (Bkz: Tablo 8).

Tablo 8: III. Selam D Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayin	Hicaz Ayin
<u>D BÖL.</u>	<u>D BÖL.</u>
H ^{19m}	F ^{15m}
I ^{20m}	G ^{16m}
J ^{21m}	H ^{17m}
I ^{22m}	I ^{18m} + T ¹
Terennüm saz ³	Terennüm ³
	Terennüm saz ³

1. E Bölümü her iki ayinde de serbest yapıdadır (Bkz. Tablo 9).
2. Bu bölümde terennüm veya Terennüm saz bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 9).
3. İki ayinde E Bölümü dört mısradan oluşmaktadır (Bkz. Tablo 9).

Tablo 9: III. Selam E Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayin	Hicaz Ayin
<u>E BÖL.</u>	<u>E BÖL.</u>
K ^{23m}	J ^{19m}
L ^{24m}	K ^{20m}
K ^{25m}	L ^{21m}
L ^{26m}	M ^{22m}

1. F Bölümü sadece Hicaz ayinde mevcuttur. Serbest biçimde bestelenmiştir (Bkz: Tablo 10).



2. Bu bölümde terennüm veya Terennüm saz yoktur (Bkz: Tablo 10).
3. F Bölümü dört mısradır (Bkz: Tablo 10).

Tablo 10 : III. Selam F Bölümü Biçim Şeması

Hicaz Ayin
<u>F BÖL.</u>
N ^{23m}
O ^{24m}
P ^{25m}
R ^{26m}

Yapılan çalışma ile elde edilen sonuçlara göre iki ayinde üçüncü selamda toplam sekiz tane serbest biçim, iki tane şarkı ve bir murabba kullanıldığı tespit edilmiştir.

Dördüncü Selam

Dördüncü selam iki ayinde de ağır evfer usulündedir.

1. İki ayininde dördüncü selamı bir bölümden oluşmuştur (Bkz: Tablo 11).
2. İki ayinde de aynı melodi iki kere tekrarlanmıştır (Bkz: Tablo 11).
3. Dördüncü selam iki mısradır (Bkz: Tablo 11).

Tablo 11: IV. Selam A Bölümü Biçim Şeması

Nihavend Ayin	Hicaz Ayin
IV. SELAM	IV. SELAM
<u>A BÖL.</u>	<u>A BÖL.</u>
A ^{1m}	A ^{1m}
A ^{2m}	A ^{2m}

İki ayinin dördüncü selamında toplam iki tane serbest biçim kullanılmıştır.

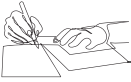
Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda iki ayinde kullanılan murabba biçimleri aşağıdaki gibidir: (Bkz: Tablo 12)

Tablo 12 : Murabba Biçim Şeması

MURABBA	-a-	-b-
	A ^{1m+T¹}	A ^{1m+T¹}
	A ^{2m+T¹}	A ^{2m+T¹}
	B ^{3m+T¹}	B ^{3m+T²}
	A ^{4m+T¹}	A ^{24m+T¹}

Yapılan çalışma sonucunda iki ayinde kullanılan nakış biçimi aşağıdaki gibidir: (Bkz: Tablo 13)



Tablo 13 : Nakış Biçim Şeması

NAKIŞ	-a-
	$A^{1m}+A^{2m} +T^1$
	$A^{3m}+A^{4m} +T^1$

Yapılan çalışma sonucunda iki ayinde kullanılan şarkı biçimi aşağıdaki gibidir (Bkz: Tablo 14).

Tablo 14 : Şarkı Biçim Şeması

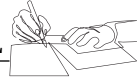
ŞARKI	-a-	-b-
	A^{1m}	A^{1m}
	B^{2m}	B^{2m}
	$C^{3m} \times 2$	C^{3m}
	D^{4m}	B^{4m}
	A^{5m}	Ter. saz
	B^{6m}	
	$C^{7m} \times 2$ D^{8m}	

Yapılan çalışma sonucunda iki ayinde kullanılan serbest biçimler aşağıdaki gibidir (Bkz: Tablo 15)

Tablo 15 : Serbest Biçim Şeması

		-a-	-b-	-c-	-d-
SERBEST BİÇİM ŞEMALARI	1	A^{1m}	A^{1m}		
		B^{2m}	B^{2m}		
		C^{3m}	C^{3m}		
		D^{4m}	$D^{4m}+T^1$ Terennüm ² Ter. saz		
	2	A^{1m}	A^{1m}	A^{1m}	A^{1m}
		A^{2m}	A^{2m}	A^{2m}	A^{2m}
		A^{3m}	A^{3m}	A^{3m}	
		A^{4m}	A^{4m}	A^{4m}	
			A^{5m}	B^{5m}	
			A^{6m}	B^{6m}	
			Ter. saz	Ter. saz	
	3	A^{1m}	A^{1m}		
B^{2m}		B^{2m}			
A^{3m}		A^{3m}			
B^{4m}		B^{4m}			
		Ter. saz			

1. Selamların Ölçüleri ve Usul Dağılımları
2. Nihavend ayinin birinci selamı yetmiş üç, hicaz ayinin birinci selamı altmış dört ölçüdür.
3. İkinci selam nihavend ayinde otuz sekiz, hicaz ayinde kırk ölçüdür.
4. Nihavend ayinin üçüncü selamı yüz elli beş, hicaz ayinin ise yüz altmış



yedi ölçüdür.

5. Dördüncü selam nihavend ayinde on sekiz, hicaz ayinde on altı ölçüdür.
6. Üçüncü selamda iki ayinde de on üçüncü ölçüde devrikebir usulünden aksak semai usulüne geçilmiştir.
7. İki ayininde üçüncü selamında yirmi ikinci ölçüde aksak semai usulünden yürük semai usulüne geçilmiştir.

Sonuç olarak yukarıdaki şemalardan da görüldüğü gibi Musahib Seyyid Ahmed Ağa tarafından bestelenen iki ayinin gerek biçim şemaları, bölümleri ve bölüm uzunlukları birbirine çok benzer şekilde bestelenmiştir.

Selamların ölçüleri ve usul dağılımlarına bakıldığında ayinlerin ölçü sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca bir diğer önemli nokta her iki ayinde de üçüncü selamda devrikebir usulünden aksak semai usulüne on üçüncü ölçüde, aksak semai usulünden yürük semai usulüne yirmi ikinci ölçüde geçilmesi dikkat çekmektedir.

Yukarıda yapılan analizler ışığında Musahip Seyyid Ahmed Ağa'nın ayin besleme stili hakkında önemli sonuçlar elde edilmiştir. Böylece bu çalışma tarihsel alanda yapılan araştırmalar sonucunda bestecisi meçhul bir saba ayin bulunursa Musahib Seyyid Ahmed Ağa'ya ait olup olamayacağı hakkında bir fikir verebilir.

Kaynaklar

8. İstanbul Konservatuvarı Neşriyatı Türk Musikisi Klasiklerinden Mevlevi Âyinleri,
9. İstanbul 1934- 1937.
10. **Özalp, Nazmi**, (1992). *Türk Musikisi Beste Formları*, TRT, Ankara,
11. **Özalp, Nazmi**, (2002). *Türk Musikisi Tarihi*, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul
12. **Öztuna, Yılmaz**, (2000). *Türk Mûsikîsi Kavram ve Terimleri Ansiklopedisi*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara
13. **Öztuna, Yılmaz**, (1969). *Büyük Türk Musikisi Ansiklopedisi*, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara.
14. **Yavaşca, Alâeddin**, (2002). *Türk Musikisi'nde Kompozisyon ve Beste Biçimleri*, Türk Kültürüne Hizmet Vakfı Yayınları, İstanbul



EK I

NİHÂVEND MEVLEVÎ ÂYİNİ

Seyyid Ahmed Ağa

A

BİRİNCİ SELÂM

A^{1m}

DU' Şİ BE R DER GÂ HI İZ ZET KÜ Sİ SUL TA Nİ... ZE DEM

T¹

HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA... NA... Nİ... MEN

A^{2m}

HAY ME BE R BA LÂ Yİ DA RUL ME L Kİ RAB BA Nİ... ZE DEM

T¹

HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA... NA... Nİ... MEN

B^{3m}

BER Fİ RA Zİ AR Şİ Hİ M MET EZ KE Fİ... MA ŞU Kİ DİL

T¹

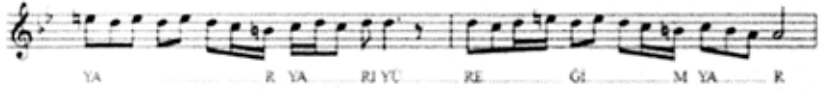
HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA... NA... Nİ... MEN

A^{4m}

BA DE İ... VAH DE T Zİ RİT... Lİ CA... Mİ SÜB HA Nİ... ZE DEM

T¹

HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA... NA... Nİ... MEN



- B -





C^{7m}
YA MU RA DE ME N Bİ DİH YA FA RI GA M KU N EZ MÜ RAD

T¹
HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA NA Nİ MEN

B^{8m}
VA DE İ FER DA RE HA KUN YA ÇU NA N KUN YA ÇUNİN

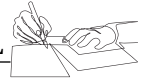
T¹
HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA NA Nİ MEN

T²
HE Yİ HE Yİ HE Y HE Yİ YAR HE Yİ DOST HE Yİ HE Yİ İH

SAN ME DED HE Yİ HE Yİ GU F RAN ME DED YA R

VA R YA RI YU RE Gİ M YA R

GO RU KI NE LE Rİ VAR SA Z



C

C^{2m}

YEK DE Mİ GAV VA SI BU DEM BER LE Bİ DE R YA İ AŞK

T¹

HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA NA Nİ MEN

C^{10m}

SA D HE ZA RAN DÜ R RU GEV HER Dİ DE ME Z DE R YA İ AŞK

T¹

HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA NA Nİ MEN

D^{11m}

NA Gİ HA NE Z KUD RE Tİ HA K YEK NA ZA R KE R DE M DE RO

T¹

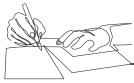
HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA NA Nİ MEN

C^{12m}

A TE Mİ SER KE S TE Dİ DEM MAN DE DE R SE V DA YI AŞK

T¹

HE Yİ YAR HE Yİ DOST Pİ Rİ ME N CA NA Nİ MEN SAZ



EK II

HİCAZ MEVLEVİ AYINI

SEYYİD AHMED AĞA

-A-

BİRİNCİ SELÂM

A^{1m}

ME Nİ ŞA HI BA ZI KU' D SE ... M E Zİ LÂ ME KÂN RE Sİ

T¹

DE ... HE Yİ YA ... R HE Yİ DO ST CA Nİ ME N CA

A^{2m}

NA Nİ ME ... N BE Hİ Rİ Sİ KÂ Rİ SA Y Dİ ... DE Rİ KA LE

T¹

BA RE Mİ ... DE HE Yİ YA ... R HE Yİ DO ... ST

B^{3m}

CA Nİ ME N CA NA Nİ ME ... N Sİ ... MÜR Gİ KA Fİ KUR BEM

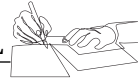
E Zİ DA Mİ KE V Nİ CÜ ... SU

T¹

TI HE Yİ YA ... R HE Yİ DO ... ST CA Nİ ME N CA

A^{4m}

NA Nİ ME ... N TA VU Sİ BA Gİ AR ŞE ... M E Zİ A Şİ



YAN PE RI DE HE YI YA R HE YI DO ST

CA NI ME N CA NA NI ME N HE YI HE YI HEY HE YI VAR

HE YI DO ST HE YI HE YI HUN

KA RI ME N HE YI HEY SU L TA NI MEN HE YI HEY SUB

HA NI MEN A H A H A H

A H HE YI VAR HE YI DO ST

CA NI ME N CA NA NI ME N A TE SI NE ZENED

DE RI DE LI MA I I LA HU



HU' HU' HU'

HE YI YAR HE YI DO ST CA NI ME N CA NA NI ME N

KO TE HI NE KU NED ME NI ZI LI MA

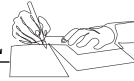
I L LÁ HU' HU' HU'

HU' HE YI YAR HE YI DO ST

CA NI ME N CA NA NI ME N GE RI A LE MI YAN

CU MU IE TA BI BA NI BA SE D

HU' HU' HU'



T3

HE YI YAR HE YI DO ST CA NI ME N CA NA NI ME N

C^{8m}

HAL İJ NE KUNED MU ŞU KI LI MA

I L LA HU HU HU

T3

HU HE YI YAR HE YI DO ST

- C^{8m}

CA NI ME N CA NA NI ME N BIŞ NE VEZ NEY ÇU N HI KÂ

T4

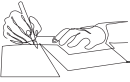
YE T MI KU NE DI VA Y HE YI YAR

E^{10m}

HE YI DO ST CA NI ME N CA NA NI ME N EZ CÜ DA İ

T4

HA ŞI KÂ YE T MI KU NE DI VA Y



HE Yİ YAR HE Yİ DO ST CA Nİ ME N CA NA Nİ ME N

NEY HA DE Sİ RA Hİ DÜ R HÜ N Mİ KÜ NE Dİ

VA Y HE Yİ YAR HE Yİ DO ST CA Nİ MEN CA

NA Nİ ME N Kİ S SA HA YI AŞ KI ME C NU N

Mİ KÜ NE Dİ VA Y HE Yİ YAR HE Yİ DO ST

CA Nİ ME N CA NA Nİ ME N