



**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**AKADEMİK MÜZİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**Cilt IV / Sayı 7 / Ocak 2018**  
**ISSN: 2149-4304**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY**  
**ACADEMIC MUSIC RESEARCH JOURNAL**  
**Volume IV / Issue 7 / January 2018**

Bahar AYDIN  
Ümit İŞGÖRÜR

Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören  
Konservatuvar Öğrencilerinin Müzik Performans  
Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre  
İncelenmesi

Ayşe Özlem AKDENİZ

Stravinsky: Rus Balelerinin Rus Halk Müziği ile  
İlişkisi

Serenat İSTANBULLU

Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin  
Sosyokültürel Profilleri (Niğde İli Örneği)

Bahar BÜYÜKGÖNENÇ  
POLAT

Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Önemi ve Eğitim  
Yöntemleri

Pınar TEZİŞÇİ  
ÖZMENAY

Alexander Tekniği'nin Temel Uygulama İlkeleri  
ve Çalışma Yöntemleri

Kenan SAVAŞ

Mesleki Müzik Eğitimi Veren Devlet  
Konservatuvarlarındaki Kanun Eğitiminin İçerik  
ve Yöntem Bakımından İncelenmesi

AKÜ AMADER / SAYI 7



**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**AKADEMİK MÜZİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**Cilt IV / Sayı 7 / Ocak 2018**  
**ISSN: 2149-4304**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY**  
**ACADEMIC MUSIC RESEARCH JOURNAL**  
**Volume IV / Issue 7 January 2018**

**Sahibi / Owner**

Afyon Kocatepe Üniversitesi adına Devlet Konservatuvarı Müdürü  
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

**Editörler / Editors**

Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN  
Yrd. Doç. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN

**Yardımcı Editörler / Co-Editorials**

Yrd. Doç. Çağhan ADAR  
Arş. Grv. Safiye YAĞCI  
Öğr. Elm. Filiz YILDIZ

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN  
Doç. Dr. Emel Funda TÜRKMEN  
Doç. Servet YAŞAR  
Yrd. Doç. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN  
Yrd. Doç. Dr. Sevgi TAŞ  
Yrd. Doç. Çağhan ADAR  
Yrd. Doç. Yavuz TUTUŞ

**İLETİŞİM**

Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi  
Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı  
ANS Kampüsü, Gazlıgöl Yolu, Afyonkarahisar  
**Tel:** 0 272 216 58 96-15902- **Fax:** 0 272 216 33 07  
**Web:** <http://amader.aku.edu.tr/>

Ocak ve Haziran olmak üzere yılda iki kez yayınlanan  
AKÜ Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, alanında uluslararası  
indeksler tarafından taranan hakemli, akademik bir dergidir.

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**AKADEMİK MÜZİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**Cilt IV / Sayı 7 / Ocak 2018**  
**ISSN: 2149-4304**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY**  
**ACADEMIC MUSIC RESEARCH JOURNAL**  
**Volume IV / Issue 7 / January 2018**

**BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE**

Dr. Abdullah AKAT	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Ali ERİM	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Bertan RONA	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Ceren SAYGI	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Cihan IŞIKHAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Sy. Çağhan ADAR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Duygu S. ATILGAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Ebru TEMİZ	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Emel Funda TÜRKMEN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Gülay KARŞICI	Marmara Üniversitesi
Dr. Gülnihal GÜL	Uludağ Üniversitesi
Sy. Hatice Selen TEKİN	Sakarya Üniversitesi
Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ	Gazi Üniversitesi
Dr. Mehtap AYDINER UYGUN	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Oğuz KARAKAYA	Selçuk Üniversitesi
Dr. Serhat YENER	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Sevgi TAŞ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Sonat COŞKUNER	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Uğur TÜRKMEN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Zafer KURTASLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Editörlerden;**

Üniversitemiz Senatosunun 24 Temmuz 2014 tarihli toplantısında “Hakemli-Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi” yayınlanması kararı alınmıştır. Ocak ve Haziran aylarında yılda iki kez yayınlanan derginin ülkemiz müzik bilimine katkıda bulunması en büyük temennimizdir.

“Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi” ile müzik alanında eğitimci, araştırmacı, besteci ve icracı akademisyenlerin bilimsel araştırma ve çalışmalarını yayımlayabilecekleri bir dergi amaçlanmıştır. Dergi ayrıca ulusal ve uluslararası niteliklere sahip çalışmaları yayımlayarak müzik bilimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Dergiye gönderilen çalışmalar, hakemlerin ve yazarların birbirini bilmediği bir sistemle üç hakem tarafından değerlendirilmektedir. Çalışmalarını göndermek isteyen yazarlar her türlü bilgiyi dergimiz web adresinden ([www.amader.aku.edu.tr](http://www.amader.aku.edu.tr)) temin edebilirler.

Dergiye göstereceğiniz ilgi daha verimli ve nitelikli çalışmaların gerçekleşmesi için destek olacak, çalışmalarımıza güç verecektir. Desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

Yrd. Doç. Dr. Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Bahar AYDIN Ümit İŞGÖRÜR	Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Konservatuvar Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi <i>Analysing The Musical Performance Anxiety of Middle School And High School Conservatory Students in Terms of Various Variables</i>	1
Ayşe Özlem AKDENİZ	Stravinsky: Rus Balelerinin Rus Halk Müziği ile İlişkisi <i>Stravinsky: Relation of Russian Ballets with Russian Folk Music</i>	21
Serenat İSTANBULLU	Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Sosyokültürel Profilleri (Niğde İli Örneği) <i>Sociocultural Profiles of Women Members of Amateur Music Bands (Example of Nigde)</i>	32
Bahar BÜYÜKGÖNENÇ POLAT	Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Önemi ve Eğitim Yöntemleri <i>The Importance of Pre-School Music Education and Education Methods</i>	52
Pınar TEZİŞÇİ ÖZMENAY	Alexander Tekniği'nin Temel Uygulama İlkeleri ve Çalışma Yöntemleri <i>The Basic Guiding Principles and Application Methods of Alexander Technique</i>	65
Kenan SAVAŞ	Mesleki Müzik Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarındaki Kanun Eğitiminin İçerik ve Yöntem Bakımından İncelenmesi <i>An Investigation on Contents and Methods of Kanun Education in State Conservatories Which Gives Professional Music Education</i>	81

**ORTAOKUL VE LİSE DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN  
KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK  
PERFORMANS KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE  
GÖRE İNCELENMESİ(\*)**

**Analysing The Musical Performance Anxiety of Middle School  
and High School Conservatory Students In Terms Of  
Various Variables**

**DOI NO: 10.5578/amrj.66241**

**Bahar AYDIN<sup>1</sup>  
Ümit İŞGÖRÜR<sup>2</sup>**

**Özet**

*Performans, profesyonel bir müzisyenin aktif müzik hayatı devam ettiği sürece kariyerinin önemli bir parçasıdır. Profesyonel bir müzisyen öğrenciliğinden itibaren çalgısı ya da sesi ile ilgili teknik düzeyinin gelişmesi için yoğun bir çalışma süreci geçirmektedir. Teknik düzeyini sergileme aşamasına geldiğinde ise bir başka faktör ortaya çıkmaktadır. O da performans kaygısı ve onun kontrolüdür.*

*Bu çalışmada, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören konservatuvar müzik öğrencilerinin müzik performans kaygıları (MPK) çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin MPK düzeylerinin, erkek öğrencilere göre yüksek olduğu, yaylı çalgı çalan öğrencilerin daha yüksek MPK düzeyine sahip oldukları, çalışma süresi yükseldikçe başarıya ilişkin algının da arttığı, sınıf düzeyi yükseldikçe MPK'nın arttığı, ilk sahne deneyimi yaşı küçüldükçe MPK'nın azaldığı görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin anne-baba eğitim durumunun ve mezun oldukları okul türünün MPK açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Performans Kaygısı, Müzik Eğitimi, Kaygı, Performans.

---

<sup>1</sup> Okt., Dokuz Eylül Üniversitesi, Senfonik Araştırmalar Merkezi, İzmir, bahaydin@outlook.com

<sup>2</sup> Prof., Dokuz Eylül Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, İzmir, [umitigorur@hotmail.com](mailto:umitigorur@hotmail.com)

(\*) Bu makale Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmakta olan, "Konservatuvarda Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygı Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

## Abstract

*Performance is an important part of the career of a professional musician as long as his active music life continues. A professional musician goes through a heavy work process for developing his technical level relating with his instrumentor and his voice starting from the time when he is a student. When he comes to the stage of exhibiting his technical level, another factor appears. This is related with anxiety about performance and controlling this anxiety.*

*In this study, musical performance anxiety (MPA) of conservatory music students having education at junior and senior high school levels are investigated as per different variables. According to the results of research it is determined that MPA levels of female students are higher than those of males, students who played string instruments have higher MPA levels, as the studying period increases attitude towards level of success increases, as grade of class increases MPA increases, and first stage experience age decreases MPA decreases. Nevertheless, it is determined that education status of the parents and the school type they graduated have not made a significant difference in terms of MPA levels.*

**Key Words:** *Music Performance Anxiety, Music Education, Anxiety, Performance.*

## GİRİŞ

Müzik performansını ortaya koymak müzik eğitimi sürecinin önemli aşamalarından biri olarak kabul edilir. Öyle ki müzik performansı tüm çalışmaların bir sonucu olarak da görülebilir. Müzik eğitimi alan her öğrencinin başarısı aldığı eğitim sürecinde yoğunlukla bir konserle ya da sınavla değerlendirilir. Bu durum sahne performansının sergilenmesi açısından profesyonel müzisyenler için de aynıdır. Bir öğrencinin müzik eğitimi aldığı sürenin uzun ve yorucu bir süreç olması dikkate alındığında, yaşamında sürekli vurgulanan bir öge olarak performans; beraberinde psikolojik açıdan zıt duyguların ve karmaşanın yaşandığı bir hal alabilir. Endişe durumunun artması ya da süreklilik göstermesi ise kaygının oluşmasına neden olmaktadır. Bu yüzden bir performans çok değişkenli bir yapı içerir ve performansın gücü de bu değişkenlerin dengeli bir şekilde yönetilmesiyle yakın ilişki içindedir.

Altenmüller ve Mc Pherson (2008: 123) müzik performansının motor beceriler, koordinasyon, dikkat, hafıza, estetik değişkenler ve ön hazırlık gibi farklı ve çeşitli becerilerin aynı anda kullanılmasından oluştuğunu ve performansın sergilenmesinin

içeriğinde bilişsel, duyuşsal ve sensomotor özellikler içeren oldukça karmaşık yapıda bir aktivite olduğunu belirtmektedir.

Bir müzisyenin eğitim süresi boyunca ve profesyonel yaşantısında performansını en üst düzeyde ortaya koyabilmesi için kaygı, stres ve korku gibi engelleyici duygulardan uzak olması ya da bu duygularla başa çıkabilmesi sağlıklı bir süreç geçirebilmesi açısından önemlidir. Williamon (2004: 8), bir müzisyenin performansına ilişkin yeteneğini en iyi şekilde ortaya koyabilmesi için fiziksel yeterliliklerinin yanında ruhsal sağlığının da iyi olması gerektiğini, ayrıca ruhsal olarak kendini iyi hissetmesinin psikomotor becerilerini de olumlu etkilediğini belirtmektedir.

### **Müzik Performans Kaygısı**

Freud kaygıyı, tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygu olarak tanımlamıştır (Akt. Ültaş, 2005: 8). Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994, akt. Aydın ve Zengin, 2008: 84).

Literatür incelendiğinde müzik performans kaygısının, topluluk önünde performansını sergileme sırasında veya performans hazırlık süresince ortaya çıkan; duyuşsal, bilişsel, somatik ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir yapı olduğu görülmektedir. Müzik performans kaygısının stres, endişe gibi duygulardan farklı olarak; memnun edici olmayan duygusal durum, tepkiler ve olumsuz deneyimler ile buna bağlı fizyolojik değişikliklerin bir birleşimi olduğu da söylenebilir.

Müzik Performans Kaygısı aynı zamanda kişinin beden ve zihnin performansını geliştirecek şekilde kişiye motivasyon sağlar ve bu da MPK'nın doğal bir tepki ve bir uyarılma hali olduğunu göstermektedir. Ancak yine de müzik performans kaygısının bir çeşit kaygı bozukluğu olduğu söylenebilir. . Kaygı ve stresin belli bir



düzeyine kadar müzisyenler adapte olabilmektedir ve bu performans açısından olumlu bir durum oluşturmaktadır. Performans Kaygısının doğal ve hatta faydalı olabilecek bir süreçten çıkıp hastalık derecesinde yaşanması arasındaki ayırım kaygının çok fazla olduğu durumlarda başlar (Brotons 1994: 64). Bu tip bir kaygının oluşumunda dinleyici kitlesi, performansın sergilendiği ortam, hazır bulunuşluk gibi çeşitli faktörlerin de etkili olduğundan söz edilebilir.

Kaygı durumuyla başa çıkabilme bir anlamda müzisyenin performansını tam anlamıyla ortaya koyabilmesi ve başarılı olabilmesiyle ilgili verdiği sınavın bir parçasıdır. Rensburg'a (2005: 6,7) göre baskı ve kaygıyla baş edebilme kabiliyeti, performans sanatçısı olmanın ayrılmaz bir parçasıdır ve müzisyenlerin en iyi performansını sergilemeleri için kaygılarını kontrol edebilmeleri önemlidir.

Yapılan çalışmalar çocukluk ve ergenlik döneminde yürütülen ders ortamlarının yetişkinlik dönemindeki ders ortamlarına göre öğrencilerin duygu ve düşünceleri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu süreçte öğretmenin tutumu ergenlik dönemindeki bir öğrencinin performans kaygısıyla ilgili algılarının oluşmasında önemli ve belirleyici olabilmektedir.

Günümüzde biyolojik ve psikolojik açıdan ergenlik çağıının 10-12 yaşlarında başladığı göz önünde tutulursa, ortaokul ve lise dönemi ön ergenlik ve ergenliğin yaşandığı dönemlerdir. Özellikle bu dönem kaygıların farklılaştığı, duygusal değişimlerin yaşandığı ve bireyin karakterinde kalıcı değişikliklerin başladığı bir dönemdir. Türkiye'de uzun süreli bir eğitim sürecini kapsayan müzik eğitimi, konservatuvarlarda genellikle ortaokulda (9-10 yaşlarında) başlayıp lisans eğitiminin sonuna kadar devam etmektedir. Bu süreç boyunca bir öğrencinin, gelişim dönemleri ve özellikle de ergenlik döneminin kendine özgün özellikleri ve o dönemde edinilen bilgi ve becerilerin yanında aldığı eğitimle ilgili oluşturduğu algı ve beklentileri gerek profesyonel yaşantısında gerekse sağlıklı, mutlu ve verimli bir birey olarak hayatını devam ettirebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu sebeple konservatuvarların Ortaokul ve Lise bölümlerindeki öğrencilerin müzik performans kaygılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin performans kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve kaygıya sebep olan faktörlerin ortaya çıkarılması üzerine yapılan bu araştırmanın, sanatçı adayları ve onları yetiştiren eğitimciler ve için yol gösterici olması beklenmektedir. Bu düşünce çerçevesinde araştırmanın amacı, konservatuvarda ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören müzik öğrencilerinin müzik performans kaygı durumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi kurulmuştur;

MPK öğrencilerin cinsiyetine, enstrümanına, ilk performans sergiledikleri yaşa, sınıfa, başarı algısına, anne-baba eğitim durumuna, mezun oldukları okul türüne ve günlük çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **YÖNTEM**

Araştırmada konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin MPK düzeylerinin saptanması amaçladığından var olan bir durum ortaya konmak istenmiştir. Bu anlamda araştırma tarama modelinde olup, betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1998: 77).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Türkiye’de Devlet Konservatuvarlarında Ortaokul ve Lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Ölçeğin uygulanmasına yönelik kurumlardan izinler alındıktan sonra, konservatuvarların Ortaokul ve Lise kısımlarındaki ulaşılabilen öğrencilere bizzat araştırmacının gözetiminde ölçek uygulanmıştır.

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Okul, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı**

Okul			Sınıf								Toplam
			5	6	7	8	9	10	11	12	
AÜDK	Cinsiyet	Kız	10	10	11	9	8	7	7	5	67
		Erkek	6	6	6	3	4	2	2	2	31
	Toplam		16	16	17	12	12	9	9	7	98
HÜADK	Cinsiyet	Kız	22	14	10	17	12	18	4	14	111
		Erkek	11	4	3	4	8	6	2	8	46
	Toplam		33	18	13	21	20	24	6	22	157
MSDK	Cinsiyet	Kız	18	9	15	15	13	8		12	90
		Erkek	3	7	6	8	10	7	-	7	48
	Toplam		21	16	21	23	23	15		19	138
İTÜTDK	Cinsiyet	Kız	8	1	3						12
		Erkek	7	10	4	-	-		-	-	21
	Toplam		15	11	7						33
DEÜDK	Cinsiyet	Kız	13	8	18	6	8	6	15	9	83
		Erkek	4	4	8	2	5	4	4	3	34
	Toplam		17	12	26	8	13	10	19	12	117
UÜDK	Cinsiyet	Kız	14	11	10	8	5	5	6	6	65
		Erkek	6	5	2	1	1	2	3	1	21
	Toplam		20	16	12	9	6	7	9	7	86
ÇÜDK	Cinsiyet	Kız	7	6	3	11	7	1	2	4	41
		Erkek	7	4	2	1	1	1	2	0	18
	Toplam		14	10	5	12	8	2	4	4	59
AÜDK	Cinsiyet	Kız	7	3	2	1	5	2		4	24
		Erkek	2	1	2	2	1	0	-	1	9
	Toplam		9	4	4	3	6	2		5	33
MÜDK	Cinsiyet	Kız	21	6	15	12	7	2	5	1	69
		Erkek	3	6	1	3	1	1	0	3	18
	Toplam		24	12	16	15	8	3	5	4	87
İÜDK	Cinsiyet	Kız	6	10	5	4		0	0		25
		Erkek	1	3	0	0	-	1	2	-	7
	Toplam		7	13	5	4		1	2		32
Toplam	Cinsiyet	Kız	126	78	92	83	65	49	39	55	587
		Erkek	50	50	34	24	31	24	15	25	253
	Toplam		176	128	126	107	96	73	54	80	840

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Osborne ve Kenny (2005) tarafından geliştirilmiş olan ve Yurdabakan ve Aydın (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış olan Ergenler için Müzik Performans Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

### **Ergenler İçin MPK Ölçeği (MPKÖ\_E)**

Osborne ve Kenny (2005) tarafından geliştirilmiş olan ergenler için MPK Ölçeği, yazarlarından gerekli izinler alındıktan sonra Yurdabakan ve Aydın(2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve ilk denemesi için 330 kişi üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla, ölçeğin dil geçerliği için her iki dili konuşan ve her iki kültürü de tanıyan birbirinden bağımsız iki gruba, önce orjinal dilden Türkçe'ye, sonra Türkçe'den hedef dile geri çeviri yöntemiyle çevirisi yapılmıştır. Uzman görüşlerinden de yararlanılarak ölçeğin Türkçe formuna son şekli verilmiştir. Bu ölçek her biri (0) Hiç bir zaman ve (6) Her zaman şeklinde derecelendirilen 15 maddelik ve orijinali üç boyutlu olan bir ölçektir. Ölçeğin 1. boyutu, somatik ve davranışsal özelliklerden, 2. boyutu performans durumu ve 3. boyutu ise performans değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

Bu araştırma için konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan 791 kişi üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizi yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

### **Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği**

Müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanlara ilişkin geçerlik kanıtları doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilmiştir. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin modele uyum sağlamadığı bulunmuştur. Tüm maddelere ait t değerleri 0.01 düzeyinde manidardır. Bu nedenle analiz dışı bırakılması gereken madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin (standardize edilmiş tahmin değerleri) 0.29-0.73 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğe ait diğer uyum indeksi değerleri ve uyum düzeyleri incelendiğinde;  $\chi^2/sd$  oranı (348,59/89) 3,92 olarak hesaplanmıştır. Bu oranın  $\leq 5$  olması iyi uyumu gösterir (Kline, 2005; 143). Yol şemasında RMSEA=0.061 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer RMSEA'nın ( $\leq 0.06$ ) iyi uyum kriterine karşılık gelmektedir (Hu ve

Bentler, 1999; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Standardize edilmiş RMR değeri 0.040 iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; 269). GFI=0.94, CFI=0.98, NNFI=0.97 ve IFI=0.98 indekslerin 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara ilişkin güvenilirlik kestirimleri amacıyla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; ölçekte yer alan tüm maddeler için 0.873 (15 madde), ölçeğin ilk faktörü için 0.870 (8 madde), ölçeğin ikinci faktörü için ise 0.633 (7 madde) olarak hesaplanmıştır.

Katsayılar incelendiğinde, tüm maddeler ve ilk faktörde yer alan maddeler için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının yüksek derecede güvenilir, ikinci alt faktörde yer alan maddeler için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının oldukça güvenilir olduğu (Özdamar, 2004; 633) görülmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan ilgili okullarda çalışma yapılması için resmi başvuru izni alınmıştır. Etik Kurulu'ndan onay alındıktan sonra enstitü ve rektörlük öğrenci işleri dairesi aracılığıyla uygulamada yer alan 10 okul için il valiliklerinden ve MEB'den gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında farklı illerde yer alan çalışma grubundaki okullara, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplamda 840 öğrenciye ulaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce kayıp değer ve uç değer analizleri yapılmıştır. Çalışma kapsamında toplam 840 kişiden veri toplanmıştır. Uç değer analizleri kapsamında hem tek değişkenli uç değerler hem de çok değişkenli uç değer analizleri yapılmıştır ve uç değer olduğu tespit edilen 49 kişi

veri setinden çıkarılmıştır. 791 kişi ile analizlere devam edilmiştir. Toplanan verilerin geçerlik kanıtı için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır, güvenilirlik kanıtı ise Cronbach alfa içi tutarlılık katsayıları hesaplanarak elde edilmiştir.

Alt problemlerin çözümüne ilişkin ise öncelikle dağılımların normalliği incelenmiştir. Her bir analiz kapsamında farklı alt gruplar karşılaştırılmaktadır. Bazı alt gruplarda yeterli sayıda kişi olmaması nedeniyle bu alt gruplar analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırma verilerinin alt problemlerine ilişkin çözümlenmeleri için parametrik ve non parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve mezun okul türü değişkenine göre Mann Whitney U, sınıf düzeyi, başarı algısı, anne-baba eğitim durumu, enstrüman ve ilk performans yaşına göre Kruskal Wallis H Testi, başarı algısı için İlişkisiz Örneklem ANOVA Testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerin cinsiyetlerine göre MPK ortalama puanları tablo 2’de verilmiştir.

*Tablo 2. Cinsiyete Göre Fark*

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kaygı	Kız	557	414,37	230805,00	54936,000	,000
	Erkek	234	352,27	82431,00		
	Toplam	791				

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ( $U=54936,00$ ,  $p<0.05$ ). Kızların Müzik performans kaygısı, erkeklerin Müzik performans kaygısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 3’de öğrencilerin enstrümanlarına göre MPK düzeylerine ait puanlar görülmektedir.

**Tablo 3. Enstrümana Göre Fark**

	<b>Enstrüman</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalaması</b>	<b>H</b>	<b>sd</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
Kaygı	Piyano	157	387,20	19,175	3	,000	3-4
	Keman+Viyola+Cello+Kontrbas	312	431,06				3-1
	Bale	82	312,27				3-2
	Üflemeliler+Vurmalılar+Diğer	240	384,78				1-2 4-2
	Toplam	791					

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların enstrümana göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ( $H(3)=19,175$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre yaylı çalgılar (keman, viyola, çello, kontrbas) çalanların Müzik performans kaygısı, hem piyano çalanlardan, hem üflemeli-vurmalılar ve diğer çalgıları(gitar, arp, ney, tar) çalanlardan daha yüksektir.

Tablo 4’da öğrencilerin okul başarı algısına göre MPK puanları görülmektedir.

**Tablo 4.Okul Başarı Algısına Göre Fark**

	<b>Okul Başarı Algısı</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>H</b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
Kaygı	Orta	93	481,08	41,709	3	,000	Tümü
	İyi	268	420,58				
	Yüksek	326	379,32				
	Cok Yüksek	99	284,62				
	Toplam	786					

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların okul başarı algısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ( $H(3)=41.709$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre okul başarısı orta düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarı algısı iyi, yüksek ve çok yüksek olanlardan

istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Okul başarı algısı iyi düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarıları yüksek ve çok yüksek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Okul başarı algısı yüksek düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarıları çok yüksek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir

Tablo 5 ve 6'da müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanların günlük çalışma sürelerine (saat olarak) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan işlemlerin sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğrencilerin Günlük Çalışma Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
1,00	114	39,0439	17,23877	9,00	83,00
2,00	215	40,3442	17,42226	3,00	80,00
3,00	226	38,7876	16,84858	6,00	80,00
4,00	144	34,9861	16,65444	5,00	79,00
Total	699	38,5250	17,12228	3,00	83,00

**Tablo 6. Günlük Çalışma Saatine Göre Fark**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	2561,223	3	853,741	2,936	,033	2-4
Grup içi	202073,089	695	290,753			
Toplam	204634,312	698				

Tablo 6 incelendiğinde, Müzik performans kaygılarının günlük çalışma saatine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ( $F(3, 695)= 2.936, p<0.05$ ). Günde iki saat çalışan öğrencilerin Müzik performans kaygıları, günde dört saat çalışan öğrencilerin Müzik performans kaygılarından aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.



Tablo 7’de öğrencilerin ilk sahne performans yaşına göre MPK puanları görülmektedir.

**Tablo 7. İlk Sahne Performans Yaşına Göre Fark**

	İlk performans yaşı	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	5,00 ve altı	44	269,15	21,073	7	,004	5-tümü
	6,00	120	377,62				6-11
	7,00	119	410,67				
	8,00	78	410,53				
	9,00	99	381,92				
	10,00	118	393,24				
	11,00	92	449,66				
	12,00 ve üstü	121	409,98				
	Toplam	791					

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ilk performans yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ( $H(7)=21.073$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre 5 yaş ve altında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin Müzik performans kaygısı 6, 7, 8, 9, 10, 11 ile 12 ve üstündekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. 6 yaşında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin Müzik performans kaygısı, 11 yaşındakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Tablo 8 'de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre MPK puanları görülmektedir.

**Tablo 8. Sınıfa Göre Fark**

	Sınıf	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	5	158	345,35	19,574	7	,007	5-7
	6	123	382,82				5-8
	7	117	447,94				5-9
	8	101	402,41				5-10
	9	93	408,52				7-6
	10	72	443,53				7-12
	11	53	411,49				10-6
	12	74	362,11				10-12
	Toplam	791					

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, (H (7)=19,574,  $p<0.05$ ). Buna göre beşinci sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, yedi, sekiz, dokuz ve onuncu sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Yedinci sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, altı ve on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Onuncu sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, altı ve on ikinci sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 9'da öğrencilerin anne eğitim durumuna göre MPK puanları görülmektedir.

**Tablo 9. Anne Eğitim Düzeyine Göre Fark**

	Anne Eğitim	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Lise	176	342,57	1,073	2	,585	-
	Lisans	452	361,20				
	Y.Lisans-Doktora	84	360,39				
	Toplam	712					

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ( $H(2)=1.073, p>0.05$ ) ölçeklerinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 10'da öğrencilerin baba eğitim durumuna göre MPK puanları görülmektedir.

**Tablo 10. Baba Eğitim Düzeyine Göre Fark**

	Baba Eğitim	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Lise	155	343,85	1,120	2	,571	-
	Lisans	447	364,12				
	Y.Lisans-Doktora	114	356,39				
	Toplam	716					

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ( $H(2)=1.073, p>0.05$ ) ölçeklerinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 11'de öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre MPK puanları görülmektedir.

**Tablo 11. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Fark**

	Mezun Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kaygı	Devlet	592	400,92	237344,00	55400,000	,248
	Özel	198	379,30	75101,00		
	Toplam	790				

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden alınan puanların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ( $U=55400,00, p>0.05$ ).

Tablo 12’de öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre MPK puanları görülmektedir.

**Tablo 12. Yaşa Göre Fark**

	Yaş	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	10,00	38	394,08	11,599	8	,170	-
	11,00	128	345,18				
	12,00	117	384,18				
	13,00	124	426,88				
	14,00	119	410,14				
	15,00	77	411,31				
	16,00	72	430,47				
	17,00	76	385,34				
	18,00	40	385,97				
	Toplam	791					

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ( $H(8)=11.599$ ,  $p>0.05$ ).

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul ve lise düzeyindeki konservatuvar öğrencilerinin farklı değişkenlere göre müzik performans kaygıları incelenmiştir. Araştırma bulguları ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Konservatuvar ortaokul ve lise öğrencilerinin müzik performans kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin müzik performans kaygıları erkek öğrencilere göre yüksektir. Özevin’in (2014) müzik öğretmen adaylarının müzik performans kaygıları üzerine yaptığı çalışmasında da kız öğrencilerin MPK’nın erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucuna göre yaylı çalgılar çalan öğrencilerin kaygı düzeylerinin hem piyano hem de üflemeli ve vürmelikli çalgılar ile diğer çalgıları(gitar, arp vd) çalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışmada İusca ve Dafinoiub (2012) lisans öğrencilerinde performans kaygısı ve performans seviyelerinde

cinsiyetin ve enstrümanın etkisine bakmışlardır. Buna göre yaylı çalgı çalan öğrencilerin kaygı düzeylerinin piyano ve üflelemeli çalgı çalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu ise kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğudur.

Araştırma sonucuna göre okul başarı algısı yükseldikçe MPK düzeyi azalmaktadır. Başarı algısı orta düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarı algısı iyi, yüksek ve çok yüksek olanlardan yüksektir. Okul başarı algısı iyi düzey olanların ise Müzik performans kaygısı, okul başarısı yüksek ve çok yüksek olanlardan yüksektir. Okul başarı algısı yüksek düzey olanların Müzik performans kaygısı, okul başarısı çok yüksek olanlardan yüksektir. İyi bir performans için yoğun bir ön hazırlık süreci gereklidir. Ön hazırlık sürecini iyi tamamlamış bir müzisyen sahnede ya da sınavda kendisini daha iyi hissedecektir. Doğal olarak bu durum, performans kaygısının azalmasına olumlu bir katkı sağlayacaktır. Başarı algısı yüksek olan öğrencilerin, başarı algısı daha düşük öğrencilere göre MPK'sının daha az olması, başarılı olmanın verdiği özgüvenle ilişkili olduğu anlamına geldiği de söylenebilir. Başarı ve kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Küçük, 2010; Otacıoğlu, 2016).

Araştırma sonucuna göre günlük çalışma süresi arttıkça MPK düzeyi azalmaktadır. Günde iki saat çalışan öğrencilerin Müzik performans kaygıları, günde dört saat çalışan öğrencilerin müzik performans kaygılarından daha yüksektir. İyi planlanmış bir çalışma süresi başarıyı direkt etkileyen önemli bir faktördür. Başarı durumu yüksek olan öğrencilerin MPK'nın daha az olduğu yukarıda belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışma süresinin artması başarıyı artırmakta, başarı ise MPK'yı azaltmaktadır. Nacakçı ve Dalkıran (2011), tarafından yapılan çalışmada da, bireysel çalgı derslerinde akademik başarı puanları yüksek olan öğrencilerin çalgı sınavlarında diğerlerine göre daha düşük kaygı içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre ilk sahne deneyimini 5 yaş ve altında gerçekleştiren öğrencilerin MPK düzeyleri daha ileri yaşlarda sergileyen öğrencilerden daha düşüktür. Buna göre 5 yaş ve altında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin Müzik performans kaygısı 6, 7, 8, 9, 10, 11 ile 12 ve üstündekilerden daha düşüktür. 6 yaşında ilk sahne performansını sergileyen öğrencilerin ise müzik performans kaygısı, 11 yaşındakilerden daha düşüktür. Yapılan

çalışmalarda MPK ve yaş arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve deneyim arttıkça MPK'nın da arttığı görülmektedir. Patstona ve Osborne (2015) 5-12. Sınıflar arasında müzik performans kaygısı ve mükemmeliyetçiliğin gelişim sürecine baktıkları çalışmasında, MPK'nın ve mükemmeliyetçiliğin yaşa bağlı olarak ve deneyimle beraber arttığını göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin Müzik performans kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre beşinci sınıftaki öğrencilerin Müzik performans kaygısı, yedi, sekiz, dokuz ve onuncu sınıftakilerden daha düşüktür. Bu da Patstone ve Osborne'un (2015) yukarıda da söz edilen yaşa ve deneyime ilişkin olarak MPK'nın arttığıyla ilişkili çalışmasıyla da örtüşmektedir. Bununla beraber konservatuvarda sınıf düzeyinin artmasıyla çalışma sürelerinin artmasına ilişkin öğrenci ve mesleki çevresinin beklentileri ve farkındalık düzeyinin artması sınıf düzeyi ilerledikçe kaygının artmasında etkili olabilmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin anne-baba eğitim durumu ve mezun oldukları okul türüne göre MPK ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Konservatuvar eğitiminde öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen sadece çalgının tekniğini ve müziği öğreten kişi olmamalı, aynı zamanda öğrenciyi sahneye hazırlayan bir koç olmalıdır. Bu yüzden öğrencisini iyi tanımalı, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin kaygı durumlarını etkileyen faktörleri iyi analiz etmelidir.

Sınavda ya da konserde performe edilecek alandaki müzikal ve teknik beceriyi sunmanın yanı sıra, aynı zamanda kaygının da kontrol edilmesi önemlidir. Bu yüzden bir müzisyenin öğrenciliğinden itibaren alanıyla ilgili teknik ve müzikal gelişimine verilen önem kadar, performans kaygısının yönetilmesine yönelik bilinçli bir yaklaşıma da önem verilmelidir.

Bireyin fiziksel gelişimi kadar duygusal gelişiminin dikkate alındığında Ergenlik döneminin bireyin tüm yaşamında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, MPK'nın ergenlik döneminde profesyonel müzisyen adaylarının mesleki ve gündelik yaşantısını olumsuz etkilememesi için MPK'nın sebepleri üzerine araştırmalar artırılmalıdır. MPK konusu itibarıyla farklı disiplinlerin bir araya gelip çalışmasını gerektirir. Bu sebeple MPK psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik boyutu ile birlikte ele alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akgün, A., Gönen, S. & Aydın, M. (2007). “İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (www.e- sosder.com), 6 (20). 283-289.
- Altenmüller E.&Mc Pherson G.E (2008). “*Motor Learning and Instrumental Training*”. W. Gruhn&R.F (Eds). *Neurosciences in Music Pedagogy* New York: Nova Biomedical Books. 121-144.
- Aydın Z.& Zengin B.(2008). “Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti”. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.1. 81-94.
- Baydağ C.ve Alpagut U. (2016). “Müzik Eğitimi Bölümü ve Konservatuvar Öğrencilerinin Sahne/Performans Kaygısı Açısından Karşılaştırılması (Pilot Çalışma)”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 9 Sayı: 44. 857-864
- Brotons, M. (1994). “Effects of Performing Conditions on Music Performance Anxiety and Performance Quality”. *Journal of Music Therapy*. 31(1). 63-80.
- Clark D. M.ve Wells A. (1995). A Cognitive Model of Social Phobia. *Social Phobia. Diagnosis, Assesment and Treatment*. 69-94. New York: The Guilford Pres.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Iusca D, Dafinoiub I.(2012). “Performance anxiety and musical level of undergraduate students in examsituations: the role of gender and musical instrument”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33. 448 – 452.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Kenny D.T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. New York, NY:Guilford.

- Küçük, D.P. (2010). “Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 3, ss. 37-50.
- Küçükkaragöz, H. & Aydın, B. & Yurdabakan, İ. (2016). *5th World Conference on Educational and Instructional Studies, Sözlü Bildiri*. “Ergenler için Duygusal Zekâ Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. Antalya. 27-29 Ekim.
- Mc Grath C. E. (2012). *Music Performance Anxiety Therapies: A Review of The Literature*. (Doktora Tezi). Graduate College of the University of Illinois at Urbana Champaign.
- Montello L. (1992). “Exploring the causes and treatment of music performance stress: A process-oriented group music therapy approach in R. Spintgeand R. Droh (Eds)”. *Music Medicine St. Louis, MO: MMB Music*. 284-297.
- Nacakcı Z. ve Dalkıran E. (2011). “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 3, Sayı 5*. 46-56.
- 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.
- Otacıoğlu, S.G. (2016). “Performance Anxiety and Academic Success Level Examination of Students in Turkey”. *International Journal of Educational Research Review* . 1, 3, ss. 25-33.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir: Kaan.
- Özevin Tokinan B. (2014). “Öğretmen Adaylarının Müzik Performans Kaygılarının Bireysel Özellikler Bakımından İncelenmesi” *NWSA-FineArts, D0150*, 9, 2. 84-100.
- Patstona, T, Osborne M. (2016). “The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students” *Performance Enhancement & Health*. 42-49.
- Rensburg M.,P. (2005). *The Role of Emotional Intelligence In Music Performance Anxiety*. (Yüksek Lisans Tezi). University of The Free State.



- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S.(2001). *Using Multivariate Statistics (5th Ed.)* USA: Pearson.
- Üldeş, İ. (2005). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ- Ö)'nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yurdabakan İ. ve Aydın B.(2017). *8<sup>th</sup> International Congress on New Trends in Education, Sözlü Bildiri.* “Ergenler için Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” Antalya. 8-10 Mayıs.
- Williamon, A (Ed.). (2004). *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance.* Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, G.D. & Roland, D. (2002). *Performance Anxiety. The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning.* Edited by R. Parncutt & G.E. Mc Pherson. Oxford: Oxford University Press.

## STRAVINSKY: RUS BALELERİNİN RUS HALK MÜZİĞİ İLE İLİŞKİSİ

Stravinsky: Relation of Russian Ballets with Russian Folk Music

DOI NO: 10.5578/amrj.66478

Ayşe Özlem AKDENİZ<sup>1</sup>

### Özet

*Stravinski'nin Rus folklorundan etkilenecek yarattığı kompozisyon yenilikleri ve ilham aldığı özellikler, yaratıcılığının etkileyici elemanlarıdır. Bu çalışmada, Rimski Korsakov ve Balakirev gibi bestecilerin derlediği çok sayıdaki – bazen az bilinen – Rus halk şarkısı veya bu şarkıların kesitlerinin bestecinin balelerinde nasıl kullanıldığı açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Stravinski'nin erken Rus baleleri olan Ateşkuşu, Petruşka ve Bahar Ayini'nin bestecinin kültürel birikimini nasıl temsil ettiği ve bu eserlerde bestecinin müzikal düşüncesinin kapsam ve derinliği irdelenmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Stravinski, Rus Halk Müziği, Bale.

### Abstract

*Compositional innovations and inspirational features which Stravinsky created under the influence of Russian folklore are fascinating elements of his music. In this study, numerous examples of Russian folk tunes and inclusion of these –sometimes little-known– folk tune excerpts in his ballets collected by composers such as Rimsky Korsakov and Balakirev are exposed. It is investigated how Stravinsky's early Russian ballets Firebird, Petrushka and The Rite of Spring represent the composers's cultural accumulation and the scope and depth of his musical thought.*

**Key Words:** Stravinsky, Russian Folk Music, Ballet.

### GİRİŞ

Hayatı boyunca Stravinski'nin (1882–1971) kendini en açık biçimde ifade ettiği müzik türü erken dönem baleleri olmuştur. Bestecinin balelerinde, biçimsel ya da müzikal özellikleri bir yana Rus folkloru ile olan doğrudan ilişkisinin bunda etkisi büyüktür. Hatta alışılanın dışında bestecilik kariyeri bale müziği ile başlamış az sayıdaki besteciden biri olduğu söylenebilir. Bestecinin özellikle “Rus Dönemi” olarak adlandırılan ve Rusya’da yaşadığı dönemde

<sup>1</sup> Öğr. Grv., Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, ozakdeniz@anadolu.edu.tr

bestelemiş olduğu baleler *Ateşkuşu*, *Petruşka* ve *Bahar Ayini*, müzik ve bestecilik yönünden sürekli bir büyüme ve gelişmenin gözlemlenebileceği bir eserler dizisini temsil eder. Bu yazının asıl odak noktası da bu üç eseri temelinde Stravinski'nin müzik köklerinin, modernist kompozisyon tekniğinin, sanatsal olgunluğu ve yenilikleri ile bunların Rus müzik geleneği ile ilişkisinin araştırılmasıdır.

Eğitim ve gelişim yıllarında Stravinski'yi müzikal anlamda en çok etkileyen besteciler ulusal Rus müziğinin iki büyük temsilcisi olan Mussorgski (1839–1881) ve Rimski Korsakov (1844–1908) ile daha kozmopolit olan Glazunov (1865–1936) olmuştur (Taruskin, 2016:142). Stravinski, 1903 yılında Korsakov'un öğrencisi olunca ister istemez onun müzikal etkisinde kalmıştır. Stravinski'nin kendisi de Rimski Korsakov'un ateşli bir hayranı olduğunu, özellikle de melodik ve armonik dilinden etkilendiğini söyler. Ayrıca, Glazunov'un senfonilerinde belli olan senfonik biçim ve akademik işçilikten etkilendiğini ve bunları kendine orkestral modeller olarak kabul ettiğini ve Wagner'in (1813–1883) yapıtlarını da çalıştığını itiraf eder (Craft, 1985: 76). Bestecinin müziğinde Mussorgski'nin etkisinin de oldukça önemli olduğunu belirtmek gerekir. Mussorgski'nin Stravinski'ye, Büyük Petro öncesindeki Rusya'nın yaşam biçimine, geleneklerine ve özellikle de bunun kilise ayinleriyle olan ilişkisine dair güçlü bir bakış sunduğu söylenebilir (Taruskin, 1996: 112).

Mesleki şöhretini bale müzikleri temeline kurmuş ilk büyük modern besteci olan Stravinski'nin başarısında Rusya'da hiç temsil yapmamış olmasına rağmen adı "Rus Balesi" olan bale topluluğunun yöneticisi Serge Diagilev'in (1872–1923) rolü son derece önemlidir (Vlad, 1978: 26). Diagilev, genç Stravinski'deki sıra dışı yeteneği fark etmiş ve ondan hemen *Ateşkuşu* balesini yazmasını istemiştir. *Ateşkuşu* balesi ve ardından gelen balelerin üstün başarısı, Stravinski'nin 20. yüzyılın başlarında tüm dünyada kabul gören bir besteci olmasını sağlamakla birlikte Diagilev'e de sanat tarihinde yüksek bir mevki kazandırmıştır (Vlad, 1978: 28). Bestecinin üç büyük erken balesi olan *Ateşkuşu*, *Petruşka* ve *Bahar Ayini*, Rus kültürü ve müziğinin genel olarak seksi, vahşi ve egzotik olduğunu düşünen Paris dinleyicisi için bestelenmiştir.

## Stravinski'nin Rus Dönemi Baleleri

Stravinski henüz öğretmeni Rimski-Korsakov'un etkisindeyken bestelenen *Ateşkuşu*'nun ilk temsili Diagilev'in bale topluluğu tarafından 25 Temmuz 1910 yılında Paris'te gerçekleşmiştir (Kennedy, 2012: 322). Bu etkilenmenin sonuçları *Ateşkuşu* balesi Rimski Korsakov'un *Le Coq d'Or* balesi ile arasındaki şu benzerliklerden görülebilmektedir: Öncelikle eserlerin ikisi de Rus peri masalları temelindedir ve ikisi de iyi ve kötü arasındaki çatışmayla ilgilidir. İkinci olarak Stravinski, insan ve doğaüstü güçler arasındaki farkı belirtmek için Korsakov'un armonik ilkelerinden oluşan teknik kullanılırdı. Örneğin insan karakterlerini anlatmak için diyatonik armoniler kullanırken doğaüstü elemanları göstermek için kromatik ya da modal (geleneksel majör ve minör modlarından farklı) bir armonik dil kullanır. Son olarak her iki eserde de triton (artık dörtlü ya da eksik beşli) aralığın çok sık kullanıldığı söylenebilir.

*Ateşkuşu*, Stravinski'nin Rus halk ezgilerini bilinçli ve yoğun bir biçimde müziğinde kullanmaya başladığı ilk eserdir ve Petersburg'da aldığı eğitimin doğrudan bir sonucudur (Druskin, 1983: 98). Stravinski'nin kaynağı, Balakirev ve Rimski-Korsakov'un derlediği halk müziği antolojileridir. Stravinski bu antolojilerdeki malzemeyi neredeyse hiç değiştirmeden alır ve o şekilde kullanır. Yine de henüz *Petruşka*'daki halk ezgilerine tazelik katan ve Rus halk müziğinin izlerini açıkça belli eden o bireysel tavrın izleri yoktur. Şekil 1'de Korsakov antolojisinden alınmış bir halk şarkısının *Ateşkuşu* balesinin dördüncü bölümünde nasıl kullanıldığı görülebilir (Bkz. Şekil 1).

**Şekil 1. Op.24 “Sto Ruski Nadodni Pesen” ( Rimsky Korsakov, 1951).**

**Moderato**  
Korsakov, 100 Rus Halk Şarkısı, No.24



**Lento maestoso** ♩ = 54  
1 197 Stravinski, Ateşkuşu Balesi, II. Tablo



**Allegro non troppo** ♩ = 208  
31 203 Stravinski, Ateşkuşu Balesi, II. Tablo



Diğer iyi bilinen bir örnek ise eserin final bölümünden hemen önceki “Ninni” bölümü için kullanılan ezgidir. Nota analizlerinin gösterdiği gibi geleneksel Rus halk şarkılarının belirleyici özelliklerden biri olan dörtlü aralığının sık kullanımıyla verilen Rus tadından başka *Ateşkuşu* balesinde aynı zamanda Fransız armonik etkisinin izleri de örnekte açıkça görülmektedir (Bkz. Şekil 2).

Şekil 2. “The Firebird” (Stravinsky, “The Firebird (1945)”, 1983).

**Doppio valore** ♩ = 104 **Maestoso**  
Stravinsky, Ateşkuşu Balesi, II. Tablo

206

The image shows a musical score for a piano and bass. The score is in 7/4 time and features a 'Doppio valore' (double value) section. The tempo is 'Maestoso' with a metronome marking of 104. The score is marked 'ff' (fortissimo). The piano line consists of chords, and the bass line consists of a single note per measure.

Stravinski'nin Ateşkuşu balesinin genelinde tercih ettiği orkestra kullanımı, romantik dönem orkestralmasının ilkelerini takip eder. Eserde yaylı çalgıların olgunluğu ve yumuşaklığı için, bakır ve tahta nefesli çalgılar ise farklı tınlar kazandırmak için kullanılır (Druskin, 1983: 112). Tahta nefesli çalgılara verilen bu özel önemde Rus müziğinin öncü bestecilerinin de büyük etkisi vardır. Bu dönemde Stravinski'nin yeni fikirlerle kendi orkestral tınlarını yaratmaya ve bunun verdiği hazla deneyler yapmaya başladığı görülmektedir. Bestecinin böylece elde ettiği sonuç, parlak ve uç zıtlıklardan meydana gelen orkestral bir virtüozitedir. Eserde egemen olan karakter değişimlerinin sebeplerinden olan sert senkopların, düzensiz aksanların ve ters (karşı zamandaki) ritimlerin Rus diliyle doğrudan ilişkisi, eser analizleri ile açığa çıkarılmaktadır. Stravinski'nin kendisi de yıllar sonra ana vatanına yaptığı ziyarette *Pravda* gazetesine verdiği mülakatta şöyle der: “Tüm hayatım boyunca Rusça konuştum, Rusça düşünüyorum ve kendimi Rusça ifade ediyorum. Belki bu müziğimde açıkça görülmeyebilir ancak doğası gereği gizli bir biçimde oradadır” (Taruskin, 1996: 13).

Ateşkuşu balesindeki tüm bu yenilikler ve Rus kökenine bilinçli ya da bilinçsiz bağlılık, Petruşka balesi ile gelecek olan çok daha dramatik değişimlerin habercisidir.

“*Petruşka*’yı bestelerken Stravinski’nin aklında belki de orkestranın ani ve zalim arpejleriyle öfkelenirerek canlandığı bir kukla resmi vardır” (Griffiths, 1978: 85). Esasen orkestra ve piyano için bir konser parçası olarak tasarlanmış olan *Petruşka*, Diagilev’in Stravinski’yi çabucak ikna etmesiyle bale müziğine dönüşmüştür. Böylece bale biçimini almış olan *Petruşka*, aynı zamanda Stravinski’nin hem katı klasik müzik geleneklerine hem de Rus akademik geleneğine olan ilgisinin sonu olmuştur.

Eser, dünyada hüküm süren müzik dili genel olarak izlenimcilik akımının belirsizliği ve Wagner sonrası senfonik müziğin etkisi altındayken, 1911 yılında bestelenmiştir (Griffiths, 1978: 89). *Petruşka*’nın hemen göze çarpan özelliklerinden biri, piyanonun kullanılma şeklidir. Piyano burada solist olarak değil de topluluğa farklı bir tat veren orkestranın ayrılmaz bir parçası olarak kullanılmıştır. “Stravinski, Rus eğitim geleneğinin ve döneminin diğer bestecilerinin aksine piyano başında beste yapmaktadır ve *Petruşka*’nın çoğu da parmakların piyanoyla olan doğrudan ilişkisinin sonucudur” (Druskin, 1983: 211). *Ateşkuşu* balesinde olduğu gibi bir Rus halk şarkısı temelinde bestelenmiş olan eserin ana temasında Rus müziğine has dörtlü aralıkların belirleyiciliği vardır. Temanın sunumunda ayrıca vurmali çalgılar ve piyanonun vurmali bir çalgı olarak kullanımı egemendir (Bkz. Şekil 3).

Şekil 3. *Petruşka*’nın Ana Teması (Stravinsky, “*Petrouchka*”, 1936).



Eserde *Petruşka*’yı temsil etmek için kullanılan motif ise eserdeki başka bir yeniliğe dikkat çeker. Politonal olan bu pasaj sırf tuhafılık yaratmak için kullanılmak yerine ilk defa yapısal önemi

bulunan bir eleman olarak kullanılmıştır. İki farklı dizinin üst üste bindirilmesiyle ortaya çıkan bu sonuç ve Stravinski'nin politonalite ile yaptığı diğer deneyler o kadar etkili ve başarılı olmuştur ki çabucak diğer besteciler tarafından kabul görmüş ve pek çok yirminci yüzyıl bestecisinin en çok taklit ettiği teknik araçlardan biri hâline gelmiştir (Griffiths, 1978: 123). (Bkz. Şekil 4).

**Şekil 4. Petruşka Motifi ve Politonalite** (Stravinsky, "Petrouchka", 1936).

49 **Molto meno** ♩ = 50  
Stravinski, Petruşka Balesi, II. Tablo

Cl. I in Sib  
Cl. II in La

The image shows a musical score for two clarinets. The top staff is for Clarinet I in Sib and the bottom staff is for Clarinet II in La. The music is marked 'Molto meno' with a tempo of ♩ = 50. The dynamic is 'p'. The score features a motif with triplets and a dynamic marking of 'p'. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4.

Yine *Petruşka* balesinden alıntılanmış olan Şekil 5'te politonalite kullanımına başka bir örnek sunulur. Örnekteki armonik kuruluş, pandiyatonizm denilen tekniğin, diyatonic akorların üst üste bindirilmesi temeline dayanır. Bu örnek aynı zamanda Stravinski'nin halk şarkılarını eserlerine dâhil etmek için giderek karmaşıklaşan yöntemlerine mükemmel bir örnektir. Stravinski'nin burada kullandığı melodi ise Rimski Korsakov'un 1876 yılında derlediği "100 Rus Halk Şarkısı" adlı halk şarkıları antolojisinde bulunan *Göklerdeki İsa* adlı Rus halk şarkısıdır (Bkz. Şekil 6). Gösterilen örnekte melodi neredeyse değiştirilmeden kullanılmıştır. Fakat pandiyatonizm tekniğini uygulayan Stravinsky, *Petruşka* balesinde, *Ateşkuşu* balesindeki erken çabalarının sonucunda elde ettiğinden çok daha karmaşık bir sonuç elde etmiştir.

**Şekil 5. Petruşka balesinde pandiyatonik olarak işlenmiş bir Rus halk şarkısı** (Stravinsky, "Petrouchka", 1936).

5 Stravinski, Petruşka Balesi, "Passe en dansant un groupe D'ivrognes"

*fff sempre*

The image shows a musical score for piano. The score is in 2/4 time and features a chordal structure with a dynamic marking of 'fff sempre'. The key signature is one flat (Bb). The score is marked '5' and is titled 'Stravinski, Petruşka Balesi, "Passe en dansant un groupe D'ivrognes"'. The dynamic is 'fff sempre'.

**Şekil 6. Rus Halk Şarkısı “Göklerdeki İsa” (Stravinsky, “The Firebird (1945)”, 1983).**

**Vivace**  
Korsakov, 100 Rus Halk Şarkısı, No.47, “Göklerdeki İsa”

**Vivace**

“*Petruşka*, temel özellikleri ve en bilinen temaları bakımından Ateşkuşu’nda olduğu gibi Rus halk müziği temelinde biçimlenmiş olsa da eserin bir başka özelliği bunun çok başka bir biçimde ele alınmasına sebep olmuştur. *Petruşka*’da sunulan muazzam ritmik canlılık ve kompozisyonun ritmik yoğunluğu, *Ateşkuşu*’nun akıcı melodileri ile karşılaştırıldığında çok daha parçalıdır. Eserdeki bu bükülmez ve ısrarcı ritmik yapı, kısıtlı bir ses alanı üstüne inşa edilmiş olan kompozisyonun melodik özellikleri üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Gerçekten de doğrudan melodinin kendisinden doğmuş olan bu çarpıcı ritmik canlılık melodiye boyun eğdirir gibidir. Bu noktada bestecinin Rus halk müziğinden yararlanma biçiminin de giderek rafineleştiği ve *Petruşka* ile birlikte Stravinski’nin müziğinde ilk defa modernizm ve halk müziğinin kesiştiği söylenebilir” (Taruskin 1996: 713). *Petruşka*’da aynı zamanda *Stravinski*’nin Rus müziğine has olmasa da Batılı dinleyicinin egzotik müzik açlığını doyurmaya fazlasıyla yetkin oktatonik (sekiz sesli) diziye olan ilgi ve bağlılığının giderek arttığı görülür.

Rus dönemi balelerinin belki de en bilineni ve sonuncusu olan *Bahar Ayini*’nin tiyatrodaki bir ayaklanma ile sonuçlanan ilk temsili, 1913 yılında Diaghilev’in topluluğu tarafından Paris’te gerçekleştirilmiştir. “O zamana dek dinleyiciler bu denli yabani, vahşi, öfkeli ve görünürde kaotik bir müzik duymamıştır” (Griffiths, 1978: 167). Müzik, geleneksel müziğin, armoninin, melodinin ve biçimsel tasarımın tüm kavramlarına karşı çıkar gibi görünmüştür. “Gerçekten de Stravinski *Bahar Ayini* ile birlikte artık doruğa ulaşan bir dizi dramatik değişime ve erken 20. yüzyılda müziğin yönünün yeniden tanımlanmasına girişmiştir” (Druskin, 1983: 162).



*Bahar Ayini*, ilk defa *Ateşkuşu* ve *Petruşka*'da başlatılan teknik ve estetik araçları genişletir ve yoğunlaştırır. Ritme öncelikli bir önem kazandırılması, geleneksel tonalitenin sınırlarını bulanıklaştırmak için politonalite, polimodalite ve pandiyatonizmin kullanılması, halk ezgilerini özümsemesi gibi araçlar ilk defa ilk iki balesinde görünen tüm bu özellikler *Bahar Ayini*'nde çok daha yoğun kullanılmıştır.

*Bahar Ayini* balesinde Stravinsky, ritmik bileşeni diğer müzikal elemanlarla eşit koşullarda kullanan Ortaçağ dini müzik geleneklerine geri döner. Stravinsky, ritmi, bütünü oluşturan yapısal bir eleman olarak kullanır ve bunu da Ortaçağ bestecilerinin isoritmik biçimsel bir uyum yaratmak için kullandığı şekliyle neredeyse benzer bir şekilde yapar (Taruskin 1996: 186).

Bahar Ayini'nin en çarpıcı özelliklerinden bir diğeri de eser boyunca var olan sürekli tartım (ölçü sayısı) değişimidir. Bu sayede besteci fazladan nabız birimleri ilave ederek Rusçanın etkisindeki Rus halk müziğinde bulunan ritmik bir incelik elde eder. Şekil 7, sözü edilen tekniği açıkça örnekler. İlk iki ölçü benzerken üçüncü ölçü, temanın sürekliliğinin bir tetikçisi gibi diğer bir sesi ilave etmeden önce aynı altı adet sekizlikle başlar. İlave değer ve farklı hücre uzunlukları kavramı Bahar Ayini'ndeki ritmik yeniliklerin altını çizer. Her ne kadar Stravinski ilave değer tekniği kullanan ilk besteci olmasa da (Debussy'nin yapıtlarında da bunun örnekleri vardır) onun baleleri bu tekniği yapısal bir bütünlük olarak kullanan ilk eserlerdir Griffiths, 1978:66).

**Şekil 7. İlave ritim (Stravinsky, “The Rite of Spring”, 1913).**

Stravinsky, Bahar Ayini, Kaçırma Ayini, Harf 43



*Bahar Ayini*'ndeki armonik dil de *Petruşka*'nın doğrudan devamıdır. Stravinski öncelikle üç sesli akorları her ne kadar işlevleri geleneksel armonideki bilindik rollerinden uzaklaştırılsa da dominant ve yedinci derece akorlarıyla destekler. Stravinski'nin müzik bestelemek için kullanılan geleneksel kaynakları çok daha özgür kullanma biçimi, bitonalite ve pandiyatonizm gibi yeni armonik araçlarla yaptığı deneyler geleneksel armoniyeye alışık dinleyicilere oldukça yabancı gelmiştir (Walsh, 1988: 51).

Bahar Ayini'nde halk ezgilerinin kullanımı iki seviyede gerçekleşir. Stravinski'nin aktardığına göre eserdeki tek halk ezgisi Polonyalı bir rahip tarafından derlenmiş ve Litvanya halk şarkılarından oluşan bir antolojiden olduğu gibi alıntılanmış olan pasajdır. Fagot solosu ile eseri başlatan bu pasaj Şekil 8'de gösterilmiştir ve halk müziği ile ilişkisi açıkça görülebilmektedir. "Stravinski'nin Robert Craft ile yaptığı konuşmalardaki başka bir ifadesine göre ise eserin açılışındaki solo fagot ezgisi eserdeki tek halk şarkısıdır" (Craft, 1985:151). Ancak eserin notasının incelenmesi Stravinski'nin *Bahar Ayini*'nde kullandığı ostinatoların da doğrudan Rus halk ezgileriyle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

**Şekil 8. Bahar Ayini'nin başlangıç teması** (Stravinsky, "The Rite of Spring", 1913).



Erken 20. yüzyılda da Stravinski, Rus müziğini Mussorgski'nin başlattığı ve Rimski-Korsakov ile Glazunov'un devam ettirdiği teknik temelli okulun ataletinden kurtarmıştır. Diaghilev'in yöreleştirmesiyle Stravinski geleneksel müziğin temel elemanlarını alarak bunları erken balelerine damgasını vuran pek çok şaşırtıcı yeniliğe dahil etmiştir. Orkestrayı bireyselci kullanımı, ritmi ölçü çizgilerinin sınırlarından kurtaran ritmik yeniliği başlıca yapısal eleman olmuştur. Politonalite ve disonans yapısal bir bütün olarak kullanabilmek için geleneksel parti hareketlerini reddedişi ve halk müziği elemanlarını zarifçe müziğine dahil edişi Stravinski'nin erken ilkelcilik üslubunun temelini oluşturmak için birleşir (Taruskin, 1996: 1703). Bu, yirminci yüzyılın başında müziğin yönünü değiştiren ve günümüze dek devam etmiş olan pek çok devrimsel kavramla sonuçlanmış bir üsluptur.

## SONUÇ

Kendisini uluslararası bir şöhrete kavuşturan Rus dönemi baleleri ve bu eserlerde halk müziğinin açık izlerine rağmen Stravinski'nin gerçekte ne kadar Rus olduğunu kesin olarak ifade etmek güçtür. Bunda bestecinin daha sonraki dönemlerde bestelemiş olduğu ve Rus kültürüyle açık bir ilişki kurulamayan (özellikle de

dizisel) kompozisyonlarının etkisi vardır. Vatandaşlık anlamında Stravinski 1918 yılından sonra Rus vatandaşlığından çıkmıştır. Kültürel anlamda ise 1922 yılında Rus olmayı bıraktığı söylenebilir. Fakat müzikal olarak eğitimini aldığı biçimde düşünmeye devam etmiştir ve bu eğitimi Rusya'da almıştır.

1910 yılında, Rus müzik eleştirmenlerinin Rus müziğinin var olmak için artık Rus tadında olmak zorunda olmadığını iddia ettikleri bir dönemde Stravinski halk şarkılarından yaptığı alıntılarla balelerini bestelemeye başlamıştır. Besteci, *Ateşkuşu* balesinde Korsakov'un daha önceden ünlendirdiği halk şarkılarının yanı sıra *Petruşka* balesinde *Daha Dün Annemizin* ya da *Mini Mini Bir Kuş Donmuştu* şarkılarının adeta Rus versiyonunu, hatta *Bahar Ayini*'nde disonant armonik yapının ve yoğun orkestrasyonun ardına gizlenmiş biçimde halk şarkılarını kullanmaya devam etmiştir. Bu eserler temelinde Stravinski'nin kendi zamanında Rus karakterini en yoğun ve etkili biçimde yaşatan, *Rus* kimliğini koruyan bir besteci olduğu görülmektedir.

Stravinski'nin hem halk müziği hem de sanat müziği ile olan ilişkisi ve halk geleneğini mesleği yoluyla kullanması bestecinin sanatsal bir olgunluğa ve modernist bir tekniğe ulaşmasını sağlamıştır (Taruskin, 1996: 18). Stravinski'nin kendisi de bu ilk yaratı döneminin Rus kimliğini inkâr etmemektedir.

### KAYNAKÇA

- Craft, R. (1985). "*Conversations with Igor Stravinsky*", New York: Faber and Faber.
- Druskin, M. S. (1983). "*Igor Stravinsky: His Personality, Works and Views*", Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, P. (1978). "*Modern Music: A Concise History from Debussy to Boulez*", New York: Thames and Hudson.
- Kennedy, M. ve Kennedy, J. (2012). "*The Concise Oxford Dictionary of Music*" (6th Edition), Oxford: Oxford University Press.
- Rimsky Korsakov, N. A. (1951). Op.24 "*Sto Ruski Nadodni Pesen*", Moskva.
- Stravinsky, I. (1983). "*The Firebird (1945)*", Leipzig: Eulenburg.

- Stravinsky, I. (1936). "*Petrouchka*", Rev. ed. 1947, London: Boosey & Hawkes.
- Stravinsky, I. (1913). "*The Rite of Spring*", London: Boosey & Hawkes.
- Taruskin, R. (2016). "*Russian Music at Home and Abroad: New Essays*", Berkeley: University of California Press.
- Taruskin, R. (1996). "*Stravinsky and the Russian Traditions: A Biography of the Works Through Mavra*", Berkeley: University of California Press.
- Vlad, R. (1978). "*Stravinsky*", London: Oxford University Press.
- Walsh, S. (1988). "*The Music of Stravinsky*", London: Routledge.

**AMATÖR MÜZİK TOPLULUKLARINDAKİ KADIN  
ÜYELERİN SOSYOKÜLTÜREL PROFİLLERİ (NİĞDE İLİ  
ÖRNEĞİ)(\*)**

**Sociocultural Profiles of Women Members of Amateur Music  
Bands (Example of Nigde)**

DOI NO: 10.5578/amrj.66474

Serenat İSTANBULLU<sup>1</sup>

**Özet**

*Kültürünün oluşumunda, sanatın en yaygın dallarından biri olan müziğin yeri büyüktür. Mevcut şehir kültürü içerisinde, müziğin korunması, aktarılması ve geliştirilmesinde amatör müzik toplulukları etkin rol oynamaktadır. Bu topluluklarda faaliyet gösteren kadın üyelerin sosyokültürel profillerinin bilinmesi, kadının şehir kültürüne katkıları kapsamında dikkate alınması gereken bir konudur.*

*Bu çalışmada; Niğde ilinde faaliyet sürdürmekte olan amatör müzik topluluklarında yer alan kadın üyelerin sosyokültürel profillerinin analizi, müziğe olan ilgi düzeyleri, beğenileri, müzik topluluklarından kazanımları ve yerelden genele ülkemiz müzik kültürü hakkındaki düşünceleri ortaya konulmuş, elde edilen bilgiler vasıtasıyla çıkarımlar yapılmıştır.*

*Anket yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın bulgularından, kadının, şehir ve ülke müzik kültürü hakkında ciddi bir farkındalığının bulunduğu, bu kültürün aktarılması, geliştirilmesi ve yayılmasında önemli etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Amatör Müzik Toplulukları, Kadın, Kültür, Müzik.

**Abstract**

*In the formation of cultures, music which is one of the most common branches of art has a significant place. In the present urban culture, amateur music bands play an effective role in the development, protection and transposition of music. Knowing the sociocultural profiles of female members taking actively part in these bands is a matter which should be focused on in the scope of women's contribution to the urban culture.*

*In this study, the analysis of sociocultural profiles of female members of amateur music bands performing in nigde, their interest level towards music, likes(tastes), acquisitions from music bands and their views*

---

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuarı, [serenat.istanbullu@ohu.edu.tr](mailto:serenat.istanbullu@ohu.edu.tr)

(\*) Bu makale 01-03 Nisan 2016 tarihinde Geçmişten Günümüze Kadın ve Şehir V. Uluslararası Canik Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

*on music from local to general have been put forward and inferences have been made through the knowledge obtained from the study.*

*Through the findings of this study in which the questionnaire method have been used, it has been found out that women have a serious awareness of urban and country music culture, important effect on the development, transfer(transposition) and spread of this culture.*

**Key Words:** *Amateur Music Bands, Women, Culture, Music.*

## GİRİŞ

### Müziğin Toplum Yaşamındaki Yeri

Müzik, bireylerin ve toplumların biçimlenmesinde etkili araçlardan biridir. Müziğin bireysel işlevlerinin yanında toplumsal işlevlerinin de önemi büyüktür. Ortak müzik kültürünün oluşması, geliştirilmesi, var olan kültürel mirasın korunması ve aktarılması, müziğin yönlendirici ve bütünleştirici etkisi ile toplumsal kazanımlara ulaştırması gibi fonksiyonları düşünüldüğünde, müzik sanatının, topluma ne denli büyük etkiler bıraktığı görülür.

Toplum en önemli kültürel öğelerinden biri de sahip oldukları müziklerdir. Müzik, toplumsal hayatın her alanında iç içe olunan, sahip olduğumuz kültürel değerler içinde özel bir yeri bulunan sanat türüdür (Şen ve Delice, 2014: 1851).

Müziğin içinde, diğer sanat dallarında bir arada görülemeyen sözsöz ifade, tınısal ahenk, duyuşsal hareketlilik, doğayı taklit, tarihi, coğrafi ve sosyolojik bilgi aktarımı ve her insanda doğal olarak bulunan insan sesi sayesinde kolay ulaşılabilirlik ve kullanılabilirlik mevcuttur (İstanbul, 2014: 1-2). Aynı zamanda Müzik, Kültürel belleğin ve toplumsal bilinçaltında yerleşmiş bulunan değerlerin taşıyıcısı olarak toplumsal kimliğin oluşumunda, korunmasında ve sonraki nesillere aktarılmasında önemli bir role sahiptir. Müzikte temel tutumlar, kabuller ve değerlerin esasları bulunur. Müzik, çeşitli yönleriyle semboliktir ve toplumun örgütlenmesini yansıtır. Çünkü müzik, kültürün diğer tüm alanlarıyla kesişir (Helvacı, 2006: 200).

Toplumsal örgütlenmenin bir yansıması olan amatör müzik toplulukları, işlevleri bakımından amatör (özengen) müzik eğitimine dâhil edilebilir.

### **Amatör (Özengen) Müzik Eğitimi**

Okullarda her düzeyde öğrencilere verilen müzik eğitimine, genel müzik eğitimi; müziği meslek olarak seçen kimselere yönelik uygulanan eğitime, mesleki müzik eğitimi denir. Amatör müzik eğitimi ise, müziğin belli bir dalında kendisini geliştirmek isteyen kişiler için, etkin bir müzikal katılım ve doyum sağlayan ileri müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar (Yıldırım ve Ercan, 2012: 433).

Amatör müzik eğitiminde, müziği herhangi bir maddi karşılık beklemezsizin öğrenmek isteyen, özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olan kişilere, yaparak yaşayarak ve bunu adeta kendisi için bir yaşam tarzına dönüştüren müzikseverler ve amatör müzikçileri yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır (Uçan, 1997: 32).

Özengen müzik eğitimi, ülkemizde, cumhuriyetin ilk yıllarıyla birlikte başlamış ve çeşitli uygulamalarla devam etmiştir. Örgün eğitim kurumlarında yapılan ders dışı etkinliklerden farklı olarak yaygın eğitim kurumlarında ve çeşitli kuruluşlar bünyesinde yapılmış olan çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyle özetlenebilir:

1930'lu yıllardan itibaren halkevlerinde belli müzik kurslarının düzenlenmesi ve müzik topluluklarının oluşturulup çalıştırılması, Cumhuriyetin ilk evrelerinden itibaren belli müzik derneklerinde bireysel ve toplu müzik ve kurs çalışmalarının düzenlenmesi, 1940–1950'li yıllardan itibaren belli folklor derneklerince yürütülen müzik çalışmalarının yoğunlaşmaya başlaması, bazı kamu kuruluşlarında ve özel kuruluşlarda düzenli özengen müzik çalışmalarının başlatılmasıdır (Yiğit ve Özdek, 2010: 315). Ülkemiz müzik politikalarınca da desteklenen amatör müzik eğitimi ve bu alanda yapılan etkinlikler, müziğe ilgili kişilerin aktif ve düzenli katılımları ile oluşturulan çalışmalar ve etkinlikler sayesinde yürütülmektedir.

### **Amatör Müzik Toplulukları**

Toplumsal kimliğin korunması ve aktarılmasında, ülke ve şehir kültürünün yaşatılmasında, toplum ve sanatın buluşturulmasında önemli işlevleri olan amatör müzik etkinlikleri daha önce sözü edilen müziksel işlevleri de içinde barındıran, değeri bilinmesi gereken etkinliklerdendir.

Şehirlerde bu etkinlikleri gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuş olan “amatör müzik toplulukları”, özengen müzik eğitimi içine de dahil edilebilecek bir alan olup, kişilerin kendi özverileri ve örgütlenmeleri sonucu oluşmuş, saz ve/veya korolardan meydana gelen çeşitli sanat gruplarıdır. Kendine has bir çalışma etiğine de sahip olan bu alan, sanata hayatın içerisinde amatör bir ruhla yer vermenin önemini anlamak ve bunu faaliyete geçirmek için kullanılmaktadır (Özdek, 2012: 1094). Amatör müzik toplulukları, çalışmalarını, düzenli ve çeşitli şekillerde gerçekleştirirler.

Amatör müzik topluluklarının kuruluşlarına göre sınıflandırması şu şekildedir:

\*Herhangi bir kurum, kuruluş ya da dernekten hiçbir maddi destek almadan tamamen gönüllü üyelerin bir araya gelmesiyle oluşup çalışmalarını yürüten topluluklar.

\*Belli bir dernek bünyesinde oluşturulmuş topluluklar.

\*Belediye, valilik veya üniversite gibi kamu kurumlarının desteğiyle kurulmuş topluluklar.

\*Özel kurumların bünyesinde kurulmuş olanlar ve tamamen serbest olup özel şirketler tarafından maddi olarak desteklenen amatör müzik toplulukları bulunmaktadır.

Bu topluluklardan bazıları imkânları dâhilinde gönüllü şefler ya da saz grupları ile çalışmalarını yürütürken bazıları ise maddi kaynaklar vasıtasıyla şef ve çalgı grupları temin etmektedirler.

Düzenli aralıklarla çalışmalarını yürüten amatör müzik topluluklarında yer alan kadın ve erkek üyeler bu topluluklarda çalgı çalarak, korist ya da solist olarak görev almaktadırlar. Sözü edilen topluluklara devam eden kadın üyeler ise toplumsal rolleri gereği gündelik hayatlarından özveride bulunarak bu toplulukların çalışmalarına katılmakta ve içinde buldukları topluluklara birçok katkı sağlamaktadırlar.

### **Kadın ve Müzik**

Kadın; toplumu kuran, şekillendiren, yön veren ve düzene koyan kimliğiyle toplumsal hayatı oluşturan ve devamını sağlayan faktörlerin başında gelir. Tüm alanlarda olduğu gibi müzik alanında da



kadının sanata katkıları, gerek sanata tema olma gerekse sanatı yapan kişi olma özellikleriyle yadsınamayacak kadar büyüktür.

Toplumsal rolü gereği kadınının evi ve çocukları ile ilgilenmesi zarureti, ataerkil bir toplum olmanın sonucu olarak erkeğin kadın üzerindeki egemenliği ve cinsel kimliği gibi nedenlerle kadının girişimciliğinin kısıtlanması ve meslek seçiminde de bu rollerin etkisinin olması, kadını, halen sanatı yapan olmaktan çok sanata konu olan varlık olarak öne çıkarmaktadır.

Kadınların geçmişte, kendilerine yüklenen üreme misyonu, cinsel ayırım, tutucu dinsel inançlar ve toplumsal yaptırımlar yüzünden arka planda kalmış olmaları, benzer şekilde müzik alanında da geri planda kalmalarına sebep olmuştur. Bu engellemeler nedeniyle sanatsal yaratıcılıkları sınırlanmış olan kadın, dolayısıyla müzik üretimine de fazlaca katkıda bulunamamıştır. Yeniçağ sonrasında bireysel özgürlüklerin kazanılması ve değişen toplumsal koşullar, müziğe ve güzel sanatlara ilgiyi artırdığı gibi, doğası gereği yaratıcı özelliği olan kadınların, sanatsal alanda alınan eğitimlerle verimlerinin artmasını ve çok sayıda sanatsal ürün vermelerini sağlamıştır (Tunçdemir, 2004: 1).

Kadının sanatta ve toplumsal yaşamda ön plana çıkması ile birlikte müziksel etkinlikleri artmıştır. Bununla birlikte literatürde tespit edilen ve geniş bir repertuarı kapsayan, kadınlar tarafından icra edilen müzik türleri göz önüne alındığında, kadınların müzikal aktivitelerini açıklayan çalışmaların eksiklikleri açıkça görülmüştür (Beşiroğlu, 2006: 5). Bu nedenle kadınların gerek icra alanında yaptıkları çalışmalar gerekse müziksel etkinlikleri ve ürettikleri eserler halen net olarak ortaya konulamamaktadır.

Kadın, Türk toplumunun özünde bulunan manevi ve ahlaki kutsiyeti içinde nihayet 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte, devrimler sonucu, pek çok sosyal, siyasî, ekonomik hakka sahip olmuştur (Kaya, 2002: 49). Bu hak ve hürriyetlerin sonucu olarak cemiyet içerisindeki yerini artıran kadın her alanda olduğu gibi müzik sanatında da aktif katılımıyla kendine önemli bir yer edinmiştir.

### **Amatör Müzik Topluluklarında Kadın**

Günümüz yaşantısında kadınlar; toplum içindeki nüfus oranına göre sanat alanında erkeklerden daha fazla yer almaktadırlar. Ancak sanatı meslek haline dönüştürme konusunda kadınların

erkeklere göre sayıları çok daha azdır (www.unesco.org.tr). Bu bilgidenden de anlaşıldığı üzere, kadınlar, sanatı günlük yaşamlarının bir parçası olarak görmeye erkeklerden daha yatkınlardır. Bundan dolayı amatör müzik topluluklarında kadınların daha çok yer aldıklarını söylemek yerinde bir tespit olacaktır.

Sanata ilgisi olan kadınların sanatı meslek haline getiremeyip, ilgilerini çeşitli yollarla ürünlere dökmeleri hem kadının sosyalleşmesi açısından hem de kadının yapıcı ve yönlendirici gücü göz önüne alındığında, toplumun şekillenmesine katkıda bulunması açısından oldukça önemlidir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; amatör müzik topluluklarında yer alan kadınların, sosyokültürel profillerinin tespit edilmesi yoluyla, kadının, şehir kültürü kapsamında yerini ve önemini ortaya koymaktır.

### **Problem Durumu**

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların sosyokültürel profilleri nasıldır?

### **Alt Problemler**

Araştırmanın problem durumuyla ilişkili olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

-Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların demografik karakteristikleri nasıldır?

-Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların müziksel profilleri nasıldır?

-Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların, içinde buldukları topluluğa nasıl başladıkları ve bu topluluktan kazanımları nelerdir?

-Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların yaşadıkları şehir ve ülkemiz müzik kültürü hakkındaki görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; şehir müzik kültürünün gelişiminde amatör müzik topluluklarının yeri ve öneminden yola çıkılarak, bu topluluklarda yer alan kadın katılımcıların profillerinin bilinmesi ve kadının, şehir kültürüne katkılarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma ayrıca, Türkiye genelinde amatör müzik topluluklarına dikkat çekmek ve özellikle de bu tür topluluklara kadın üyelerin etkilerini ortaya koymak açılarından da önem teşkil etmektedir.

Kaynak taraması sırasında amatör müzik toplulukları hakkında yapılmış bilimsel çalışmaların oldukça az sayıda bulunduğu görülmüştür. Bu araştırma, sözü edilen konuda yapılmış bir çalışma olması bakımından önem taşımaktadır.

### Sayıtlar

Amatör müzik topluluklarının bireysel, toplumsal ve kültürel gelişimde etkili olduğu, bu tür toplulukların şehir ve ülke müzik kültürüne de katkı sağladığı, anket tekniğinin araştırma için uygun bir veri toplama yöntemi olduğu ve katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplarda dürüst ve samimi oldukları sayıtlarından yola çıkmıştır.

### Sınırlılıklar

Araştırma; Niğde ilinde halen çalışmalarını yürütmekte olan beş amatör müzik topluluğunun araştırmaya katılmaya gönüllü olan kadın üyeleri ile sınırlandırılmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; betimsel analiz yaklaşımını temel almaktadır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak bu tür analizlerin amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evreni; Niğde ilindeki amatör müzik topluluklarına devam eden kadın üyelerdir. Örneklemi ise; bu evren içerisinde araştırma sorularını yanıtlamaya gönüllü 31 kadın katılımcıdan oluşmaktadır.

### **Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi**

Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. Anket, Belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak, bir evren ya da örneklemi oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Balcı, 2006: 140).

Anketin ilk kısmında amatör müzik topluluklarına devam eden kadınların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuş, ikinci kısmında ise alt problemler doğrultusunda hazırlanmış olan açık uçlu sorular vasıtasıyla katılımcıların görüşleri alınmıştır. Ankette toplam 18 soru sorulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Anket cevapları sonucunda elde edilmiş olan nicel veriler; frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları gösterilerek tablolaştırılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplarda ise benzer ifadeler bir araya getirilmiş, durum saptamaya yönelik dikkat çekici cevaplara ise ayrıca değinilmiştir.

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Niğde ilinde faaliyet gösteren beş adet amatör müzik topluluğu bulunmaktadır. Bu topluluklar; Niğde Valiliği Korusu, Niğde Belediyesi Türk Sanat Müziği Korusu, Niğde Belediyesi Türk Halk Müziği Korusu, Niğde Gazeteciler ve Yazarlar Cemiyeti (NGYC) Türk Sanat Müziği Korusu ve bağımsız olarak faaliyetlerini sürdüren Niğde Halk Müziği Topluluğudur. Bu çalışmada; söz konusu topluluklardan beş tanesine ulaşılarak, araştırmaya katılmaya gönüllü 31 kadın üyeye anket uygulanmıştır.

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen demografik bulgular tablolaştırılarak yorumlanmış, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise derlenerek sunulmuştur.

### **Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Doğum Yerleri**

Doğum Yeri	f	%	Doğum Yeri	f	%
Niğde	18	58	Kayseri	1	3
Adana	2	7	Ankara	1	3
Mersin	2	7	İstanbul	1	3
Samsun	1	3	Belirtilmemiş	3	10
Yozgat	1	3	Toplam	31	100
Çorum	1	3			

Tablo 1 incelendiğinde; Niğde ilinde bulunan amatör müzik topluluklarına devam eden 31 kadın üyeden 18'inin (% 58) Niğde doğumlu olduğu, geri kalanların ise farklı illerde doğmuş oldukları görülmektedir.

Tabloya göre amatör müzik topluluklarına devam eden kadın üyelerin büyük bir çoğunluğunun Niğde doğumlu olması ve halen bu şehirde yaşıyor olmaları, Niğde kadınının şehir kültürüne katkı sağlamada önemli bir yeri olduğunu belirleyebilir. Ayrıca bu topluluklara devam eden kadınların başka yerlerden de gelmiş olmaları farklı illerden gelen kadınların da şehir kültürüne katkı sağladıklarını göstermektedir.

**Tablo 2. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Yaş Aralığı**

Yaş Aralığı	f	%
20-30	3	10
31-40	13	41
41-50	7	23
51-60	6	19
61-70	2	7
Toplam	31	100

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın üyelerin çoğunluğunun 31-40 yaş aralığındaki kadınlardan oluştuğu; genel olarak bakıldığında ise 30-60 yaş aralığındaki kadınların amatör müzik topluluklarında daha fazla yer aldığı görülür. 61-70 yaş arası kadınların da bu topluluklarda yer almaları, şehir kültürü ve kadın adına sevindirici bir durumdur.

**Tablo 3. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Eğitim Durumları**

Eğitim Durumu	f	%
Lise	6	19
Üniversite	23	75
Lisansüstü	1	3
Belirtilmemiş	1	3
Toplam	31	100

Amatör müzik topluluklarında yer alan kadın üyelerin büyük bir çoğunluğunun (%75) üniversite mezunu olmaları; eğitim düzeyi yüksek olan kadınların amatör müzik topluluklarında yer almaya daha istekli olduklarını düşündürmektedir.

**Tablo 4. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Aile İçi Gelir Durumları**

Gelir Durumu (TL)	f	%
1000-2500	11	35
2500-4000	8	26
4000-6000	7	23
6000-üzeri	4	13
Belirtilmemiş	1	3
Toplam	31	100

Amatör müzik topluluklarındaki kadın üyelerin aile içi gelir durumları incelendiğinde örnekleme giren 31 kadının 11'inin (%35) 1000-2500 TL gelir aralığında olduğu; geri kalan 19 kişinin ise 2500 ve üzeri aile içi gelire sahip olduğu görülür.

**Tablo 5. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Medeni Halleri**

Medeni Hali	f	%
Evli	14	45
Bekar	16	52
Belirtilmemiş	1	3
Toplam	31	100

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın üyelerin %52'sinin bekar; %45'inin ise evli olduğu görülmektedir. Bekâr olan kadın üyelerin sayıca fazla olmalarının nedeni, zaman problemlerinin daha az olması olarak düşünülmektedir.

**Tablo 6. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Çocuk Sayıları**

Çocuk Sayısı	f	%
1	7	23
2	7	23
3	3	10
Çocuk Sahibi Toplam Kadın Sayısı	17	56

Amatör müzik topluluklarına üye olan, örneklemdaki 31 kadın katılımcının 17'sinin çocuk sahibi oldukları görülmektedir. Topluluklardaki bir çocuklu kadın üye sayısı 7 (%23); 2 çocuklu kadın üye sayısı 7 (%23); 3 çocuklu kadın üye sayısı ise 3 (%10)'tür.

### İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların müziksel profillerine yönelik bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 7. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Enstrüman Çalma Durumları**

Enstrüman çalma durumları	f	%
Çalıyor	9	29
Çalmıyor	22	71
Toplam	31	100

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcıların. % 29'unun bir müzik aleti çaldıkları, %71'inin ise çalmadıkları görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun müzik aleti çalmamalarına rağmen müzikle aktif olarak ilgilendikleri ve çoğunluğunun sesle icra alanında yer almayı tercih ettikleri söylenebilir.

Müzik aleti çalmakta olan kadın katılımcılar; ud, keman, piyano ve bağlama çalgılarından birini çaldıklarını belirtmişlerdir. Anket uygulaması sırasında yapılan bireysel görüşmelerde müzikle mesleki olarak ilgilenen katılımcılar, iki çalgı çaldıklarını ifade etmişlerdir. İki çalgı çalan kadın katılımcıların sayısı 5'tir.

**Tablo 8. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Dinledikleri Müzik Türleri**

Müzik Türü	f
TSM	30
THM	29
Pop Müzik	22
Tasavvuf	12
Klasik Batı Müziği	11
Arabesk	10



Kadın üyelere dinledikleri müzik türleri sorulmuş olup, birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, TSM (Türk Sanat Müziği), THM (Türk Halk Müziği) ve Popüler müziğin diğer müzik türlerine göre daha fazla tercih edildiği görülmekle birlikte az farkla TSM'nin daha sık dinlendiği görülmektedir. Tablonun genelinde ise kadın üyelerin geniş kapsamlı bir müzik tercihlerinin olduğu, klasik batı müziğinden, tasavvufa kadar çeşitli müzik türlerinden tercihleri olduğu görülür.

**Tablo 9. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Müzik Dinleme Sıklıkları**

Sıklık	f
Çalışma ortamında müzik her zaman açıktır	19
Müzik dinlemek için kendime özel zaman ayırıyorum	12
Ev işleri yaparken dinlemeyi tercih ederim	15
Radyo/TV müzik programlarını takip ederim	17
Özel bir zaman ayırmam denk gelirse dinlerim	5
Müzik benim vazgeçilmezimdir. Her daim dinlerim.	17

Amatör müzik topluluklarına üye olan kadın katılımcılar yüksek oranda (%61), iş yerlerinde her zaman müzik dinlediklerini, radyo ve televizyon müzik programlarını takip ettiklerini (%55) ve müziğin onlar için vazgeçilmez olduğunu, her daim dinlediklerini (%55) ifade etmişlerdir. Bu oranların yüksek olması, müzik topluluklarına üye olan kadınların, gerçekten müzik ile yoğun olarak ilgili olduklarını ve belli bir müzik dağarcıklarının olduğunu yansıtmaktadır. Müzik tercihlerinin çeşitliliği ise her türden müziği yoğun olarak dinlediklerini göstermektedir.

### **Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların, içinde buldukları topluluğa nasıl başladıkları ve kazanımlarına yönelik bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 10. Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Topluluğa Katılım Başlangıçları**

Nasıl Başladıkları	f	%
Arkadaş tavsiyesi	17	55
Bireysel ilgi ve araştırma	13	42
Mesleki gelişim	1	3
Toplam	31	100

Kadın üyeler; içinde buldukları müzik topluluğuna katılımlarının genellikle (%55) arkadaş tavsiyesi ile olduğunu belirtmişlerdir. Kadın üyelerin bu topluluklara yeni üyeler kazandırmaları; toplumsal, kültürel ve sanatsal gelişime katkıda bulduklarını ve bu tür kültürel faaliyetlerin tanınması, farkındalığın artması ve katılımın genişlemesi yoluyla, kadının, ülke ve şehir kültürüne etkilerini açıkça göstermektedir.

Müziğe olan ilgisinden dolayı şehirdeki amatör müzik topluluklarını araştırarak üye olan kadın katılımcı oranı %42'dir. Geçmişten beri müzik topluluklarında yer alan ve özel bir ilgiyle ömürlerinin her aşamasında bu tip topluluklara katılan ve bunu çok önemsediklerini ifade eden katılımcılar da bu oranın içerisinde yer almaktadır.

### **Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin İçinde Buldukları Topluluktan Edindikleri Kazanımlar**

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcılar, içinde buldukları topluluğun, sosyal gelişimlerine katkısının olduğunu, kendilerine güzel bir arkadaşlık ortamı sunduğunu, kaliteli zaman geçirdiklerini, özellikle stres atmada etkili olduğunu ve eve döndüklerinde kendilerini rahatlatmış, günün yorgunluğunu atmış ve iyi vakit geçirmiş olarak hissettiklerini belirtmişlerdir. Topluluklara her yaşta insanın gelmesinden hatta katılımcıların çocuklarının dahi çalışmalara katılmalarından dolayı yaş ayırmaksızın herkesin büyük bir iletişim içinde olduğunu, bunun da, kendilerine ve çocuklarına sosyal yararlar sağladığını vurgulamaktadırlar.

Topluluklara katılmanın; doğru şarkı söylemeyi öğrenmek, müziksel bilgilerini artırmak, repertuarlarını geliştirmek ve grup çalışması sağlamak gibi müziksel katkıları olduğunu düşünmektedirler. Çalışmalara özellikle çocuklarını getiren

katılımcılar olduğunu, bu durumun çocuklarda müziksel ilgiyi arttırdığını ve onların da belli bir repertuvara sahip olmalarına katkı sağladığını ve katılmayı özellikle istediklerini belirtmişlerdir.

Kadın üyeler, yukarıda belirtilmiş olan ifadelere göre, söz konusu toplulukların, kendilerine sosyal ve müziksel anlamda katkı sağladığını düşünmektedirler.

### **Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların yaşadıkları şehir ve ülkemiz müzik kültürü hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

### **Amatör Müzik Topluluklarındaki Kadın Üyelerin Yaşadıkları Şehir ve Ülkemiz Müzik Kültürü Hakkındaki Görüşleri**

Kadın katılımcılar, Niğde’de THM başta olmak üzere her tür müziğe ilgili ve müzik yapmaya istekli insanların bulunduğunu ancak müzik etkinliklerinin belediye, valilik ve özel kurumlarca desteklenmediğini, tüm çalışmaların ve etkinliklerin maddi ve manevi gereksinimlerinin kendileri tarafından sağlandığını belirtmişlerdir. Katılımcıların dile getirdikleri durumdan da anlaşıldığı üzere, şehir kurumları, amatör müzik topluluklarının oluşturdukları müzik kültürünü ve şehir yaşamındaki kültürel etkilerini görememektedir.

Niğde’de, bu olumsuzluklara rağmen müzik etkinliklerinin ve amatör müzik topluluklarının sayılarının giderek arttığını, konserlere gelen seyirci sayısının yükselmekte olduğunu, etkinliklerin Niğde halkınca da sevilerek takip edildiğini ifade etmişlerdir.

Ülkemiz müzik kültürü ile ilgili olarak görüşleri ise; ülkemizin çok kültürlü ve zengin bir mozaikten oluştuğu ancak bu kültürün giderek yozlaşan bir yapıya dönüşmeye başladığı, manevi değerler ve özellikle sanatın geriye dönük bir yönde gittiği, bunu engellemek için başta devlet kurumları, özel kuruluşlar ve tüm bireylerin çaba göstermesi gerektiği yönündedir.

Müziğin, hayatın her alanında olduğu gibi kolay üretilir ve kolay tüketilir hale geldiğini, arabesk yaşam tarzının müziğimize de yansıtıldığını, öz kültürümüzün göz ardı edilip taklitçi ve geçici zevklere doğru yönelme olduğunu, ülkemiz genelinde nitelikli sanat

eserlerinin ve etkinliklerinin artırılması yoluyla, halkın bu farkı ayırması için olanak tanınması görüşlerinde olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle yeni neslin TSM'ni bilmediklerini, ve bu müzik türünün arabesk müzik ile karıştırılır hale geldiğini de ilave etmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Bu araştırma, amatör müzik topluluklarda faaliyet gösteren kadın üyelerin sosyokültürel profillerinin belirlenmesi yoluyla, kadının şehir kültürüne katkılarını ortaya koymak için yapılmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin olarak saptanan bulgulardan;

Niğde ilindeki amatör müzik topluluklarına çoğunlukla Niğde doğumlu kadınların katıldıkları ancak başka illerden gelen kadınların da Niğde kadını gibi şehir kültürüne amatör müzik eğitimi ve etkinlikleri yoluyla katkı sağladıkları,

20 ile 70 yaş aralığında her yaşta kadının bu topluluklarda yer aldıkları, çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında olduğu, bu bulgu ile şehir kültürüne her yaşta kadının hizmet ettiği,

Müzik yoluyla şehir kültürüne katkı sağlayan kadınların çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu, dolayısıyla amatör müzik topluluklarına katılma oranının, eğitim seviyesi ile alakalı olduğu;

Topluluklara devam eden kadın üyelerin aile içi gelir durumlarının çoğunluğunun 1000-2500 TL aralığında oldukları ve orta gelir düzeyindeki (Felipe vd, 2012: 22) insanların kültürel etkinliklere daha yoğun olarak katıldıkları;

Amatör müzik topluluklarına, neredeyse yarı yarıya oranla evli ve bekâr kadınların üye oldukları; çocuk sahibi olan kadınların da yarıdan fazla oranda olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ülkemizdeki toplumsal rolleri gereği kadının evi ve çocukları ile ilgilenme yükümlülüğü göz önüne alındığında, kadın üyelerin söz konusu ailevi rolleri yanında, şehir kültürüne hizmet etmeleri, kişisel ve sanatsal gelişimlerini sağlamaları ve bu tip faaliyetlerde etkin olarak yer almaları; kadının sosyal seviyesinin yükselmesi, ülkemiz ve şehir kültürü açılarından olumlu bir durumdur. Ayrıca bu topluluklarda bulunan annelerin, çocuklarına ve çevrelerine model

oldukları göz önüne alınarak, kadının kültürleşme sürecinde var olmasının, gelecek kuşaklar açısından da geliştirici ve yapıcı bir öneminin olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci alt probleme ilişkin olarak saptanan bulgulardan;

Amatör müzik topluluklarına devam eden kadın katılımcıların müziksel profillerine yönelik olarak, söz konusu kadınların çoğunluğunun bir çalgı aleti çalmıyor olmalarına rağmen müzikle aktif olarak ilgilenmelerinin olumlu bir durum olduğu, amatör müzik topluluklarının kadın üyelerde müziksel bilgileri ve ilgiyi artırması yoluyla, ilerleyen zamanlarda bir müzik aleti çalmalarına da vesile olabileceği söylenilebilir.

Dinlemekte oldukları müzik türlerinin ağırlıklı olarak TSM ve THM olduğu, bununla birlikte farklı türlerden müzikleri de dinleyerek her türe açık bir müzik tercihlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların çoğunluğunun iş yerlerinde her zaman müzik dinledikleri ancak müzik dinlemek için kendilerine özel zaman ayıran kadınların da olduğu, özellikle TV ve radyo programları takip eden ve müziği vazgeçilmez anlamda hayatına dahil eden kadınların da yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin olarak saptanan bulgulardan;

Kadın üyelerin çoğunlukla amatör müzik topluluklarına arkadaş tavsiyesi ile başladığı bulgusu ile; kadınların bu tür topluluklara yalnızca kendilerinin gitmekle kalmayıp başka kadınların da katılmasını sağladığı ve katılımın giderek yayıldığı;

Geçmişten beri müzik etkinliklerine ilgisi olan kadınların müzik topluluklarını, araştırma yaparak kendilerinin buldukları, dolayısıyla her şehirde böylesi müzik topluluklarına ihtiyaç duyulduğu,

Kadınların bu topluluklarda yalnızca müziksel kazanımlar sağlamadıkları aynı zamanda sosyal anlamda da gelişim, etkileşim ve kazanımlarda buldukları, katılımcıların bazılarının çocuklarının da çalışmalara gelmeleri nedeniyle çocukların da sosyal ve müziksel gelişimlerine olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görülüyor ki amatör müzik toplulukları şehir kültürüne sağladığı müziksel yararların yanında sosyal ve kültürel katkılar da sağlayan önemli kurumlar haline gelmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin olarak saptanan bulgulardan;

Şehirde müziğe ilgili yetenekli kişilerin bulunduğu, amatör müzik topluluklarında görev almaya hevesli çok sayıda kişinin oluşmaya başladığı ve seyirci kitlesinin günden güne arttığı sonuçlarına varılmıştır.

Katılımcıların görüşüne göre, amatör müzik topluluklarının şehir kültüründeki yeri, ilin yöneticileri ve diğer özel kuruluşlar tarafından yeterli düzeyde kavranamamıştır.

Ülkemiz müzik kültürü hakkında ise farkındalıklarının son derece yüksek olduğu, beklentilerinin ve endişelerinin bulunduğu, özellikle gelecek kuşakların ülkemiz müzik kültüründen yeterince haberdar olamayacakları endişesi içinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Öneriler

Araştırma sonuçlarından görüldüğü üzere amatör müzik topluluklarındaki kadın üyeler, şehir kültürünün yaşatılması, tanıtılması ve geliştirilmesi konusunda belirli bir farkındalığa ve öneme sahiptirler. Bu önemin göz önüne alınarak tüm şehirlerde bu tür amatör müzik topluluklarının kurulması ve sayılarının artırılması için çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Amatör müzik topluluklarındaki kadın üyelerin kültürlenmelerinde bu toplulukların yerinin büyük olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Bu nedenle kadın katılımcıların sadece müzik alanında değil diğer sanat ve zanaat dallarında da bu tür faaliyetlere katılmaları için bilgilendirilmeleri, teşvik edilmeleri ve desteklenmeleri önerilmektedir.

Valiliklerin, belediyelerin resmi ve özel kurumların amatör müzik toplulukları gibi topluluk ve derneklere maddi ve manevi destek olmaları, bu etkinliklere özellikle kadın üyelerin katılımını sağlamak için tanıtımlar yapmaları, temiz ve güvenli çalışma ortamları sağlamaları önerilmektedir.

Her annenin aynı zamanda bir eğitimci ve rol model olduğu akıld tutularak kadınların, özellikle çocukları ile birlikte bu tür etkinliklerde yer almalarının; sadece günümüz değil gelecek kuşakların da kültürlenmesinde önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beşiroğlu, Ş. Ş. (2006). “İstanbul’un Kadınları ve Müzikal Kimlikleri” *İTÜ Dergisi Sosyal Bilimler* Cilt:3, Sayı:2, ss.3-19
- Felipe, J. Abdon, A. ve Utsav, K. (2012).“Tracking the Middle-income Trap: What Is It, Who Is in It, and Why?” *Levy Economics Institute Working Paper*. S:715.
- Helvacı, Z. (2006). Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu, Sözlü Bildiri, “Kültürel Kimlik Bağlamında Müzik Kültürümüz ve AB Süreci”, Ankara: Sevdâ Cenap And Müzik Vakfı Yayınları, ss.1849-1865.
- İstanbulu, S. (2014). “Kültür ve Müzik Eğitimi Ögesi Olan Türkülerde Kadın Temasının Analizi”. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Kaya, M. (2002) “Türk Halk Anlatılarında Kadın” *Toplumbilim*, Sayı:15 Mayıs, ss:49-54.
- Özdek, A. (2012). Niğde 10.Müzik Eğitimi Sempozyumu “Özengen Müzik Eğitim Kurumlarında Verilen, Gitar Eğitiminde Veli ve Öğrenci, Beklentilerine Yönelik Bir Araştırma: Kayseri Örneği”, , Niğde.
- Şen, Ü.S. ve Delice, F. (2014). “Ahıska Türklerinin Müzik Kültürlerine Yönelik Bir Araştırma” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring, ss. 1849-1865,
- Tunçdemir, İ. (2004). Yeditepe Üniversitesi G.S.F. Kadın Çalışmalarında Disiplinler arası Buluşma Sempozyum. Sözlü Bildiri. “Müzik Sanatında Kadın Olgusu, Yaratıcılığı ve Besteciliği”, 1-4 Mart, İstanbul.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi* (2. Baskı), Müzik Ansiklopedisi yayınları, Ankara: Adalet Matbaası,
- Uluslararası Platformda Sanatta Kadının Yeri Çalıştayı Sonuç Raporu.

(2012),[http://unesco.org.tr/dokumanlar/kadin/komite\\_raporlari/kadin\\_calistayi\\_rapor.pdf](http://unesco.org.tr/dokumanlar/kadin/komite_raporlari/kadin_calistayi_rapor.pdf) 31 Mayıs .

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Yıldırım Orhan Ş., Ercan N., “Yetişkin Öğrencilere Uygulanan Amatör Çalgı Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri” *e-Journal of New World Sciences Academy*, Cilt: 7, Sayı: 4,

Yiğit N., Özdek A. (2010). “Özengen Müzik Eğitiminde Klasik Gitar Eğitimi” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 28 ss.313-329.



## OKUL ÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖNEMİ VE EĞİTİM YÖNTEMLERİ

### The Importance Of Pre-School Music Education And Education Methods

DOI NO: 10.5578/amrj.66453 Bahar BÜYÜKGÖNENÇ POLAT<sup>1</sup>

#### Özet

*Bu çalışmada, okul öncesi müzik eğitimi yöntemleri incelenmiştir. Okul öncesi müzik eğitiminin çocuklara kazandırdıklarından bahsedilerek detaylarıyla beraber eğitim yöntemleri anlatılmıştır. Sırasıyla Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki, Montessori yöntemleri incelenmiş, felsefeleri ve temel özellikleri ele alınmıştır. Yöntemler arasındaki farklar ve benzerlikler ortaya çıkartılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, okul öncesi müzik eğitiminde çocuklara daha fazla özgürlük ve yaratıcılık alanlarının sağlanmasının önemli olduğu ve okul öncesi müzik eğitiminin olumlu gelişmelere yol açtığı görülmüştür.*

*Bu çalışmanın öğrenci, eğitimci ve akademisyenlere ışık tutması amaçlanmıştır. Bu yöntemler pek çok müzik eğitimcisi tarafından kabul görmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi, Müzik, Eğitim.

#### Abstract

*In this study, pre-school music education methods are examined. The pre-school music education has been told about the children, and details of the training methods are explained. Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki and Montessori methods were examined and their philosophies and basic characteristics were examined. Differences and similarities between the methods have been revealed. As a result of this study, it was found that it is important to provide children with more freedom and creativity areas in pre-school music education and preschool music education leads to positive developments.*

*This study aims to shed light on students, educators and academicians. These methods have been accepted by many music educators*

**Key Words:** Pre-School, Music, Education.

---

<sup>1</sup>Öğr. Grv., İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuarı, baharbg@gmail.com

## GİRİŞ

Ses ve müzik, çocuğun yaşamına önce anne karnında daha sonra doğumla beraber girmektedir. Bu etki annenin söylediği ninni ile başlayarak evde, okulda duyup öğrendiği müzik ile beslenmektedir. Çocukların hepsi müziğe aynı ölçüde yetenekli olmayabilir ancak bütün çocuklar müziği sever (Öztürk, 2007: 3).

Bir çocuğun yeteneğinin gelişimi büyük ölçüde içinde buldukları ortama da bağlıdır. Yetişmeye elverişli ortam ve koşullar bulunmazsa, çocuk çok yetenekli olsa da iyi bir müzisyen olamayabilir. Dolayısıyla okul öncesi kurumlarda, müzik eğitimi verilirken bu olgu göz önünde bulundurulmalıdır.

Genel olarak müziğin çocuk üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmek gerekirse; çocuğun duyularının gelişmesi ve dinlediğini duyması, duyduğunu anlaması ve okuma yazmaya hazırlıkta önemli beceriler kazanması, şarkı söylerken cümle kalıpları ve yeni kelimeler öğrenmesi ve bu sayede dilin gelişmesi, diksiyon ve akıcı konuşma becerisinin gelişmesinde yardımcı olmasıdır. Aynı zamanda duygusal yönden rahatlaması, güvensizlik, çekingenlik, korku gibi olumsuz duygulardan arınması, arkadaşlarıyla uyum içinde olması ve disiplin alışkanlığını kazanmasıdır. Bununla beraber kendi kültür ve geleneklerini tanıyarak yaratıcılığı güdülenen çocuğun sesi ve kulağı da gelişir. Tüm bunlara ek olarak şarkı söylerken nefes alıp vermeyi kontrol altına alma becerisi kazanır.

“Dünya tarihinde okul öncesiyle ilgili bulgular ilk olarak Eski Yunan’da ortaya çıkmış, 16 ve 17. yy’ da düşünürler bu dönemle ilgilenmeye başlamışlardır. Hatta Eski Yunan’da 30 yaşına kadar lir çalmayı öğrenmek bir zorunluluktur” (Başer, 2004: 2).

Ülkelere bakıldığında okul öncesi eğitimin amacı; Almanya’da, çocuğu toplumun sorumlu bir üyesi olarak yetiştirmek ve eğitim kurumlarında çocuğun ve ailenin ihtiyacına göre hizmet vermek, Avusturya’da 3-6 yaş arası çocukların bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimini sağlamak, Fransa’da okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla beraber çocukların ilkokula hazırlanmasını sağlamaktır. Finlandiya’da ise bu eğitim yine zorunlu değildir, çocuklar kreşlere verilir. İspanya’da amaç çocuğun renkli bir kişiliğe sahip olmasını sağlamaktır. Portekiz’de okul öncesine çok önem verilmektedir. Okul öncesi eğitim, eğitimin ilk basamağı olarak görülür. Amerika’ da müzik eğitiminin anne karnına indirgenmesini hedefleyenler, 18 aylıkken çocukları müzik eğitimine başlatmaktadır (Başer, 2004: 2).

Bu araştırmada, okul öncesi müzik eğitiminin faydaları, çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi açısından ele alınmış, bu doğrultuda çeşitli kaynaklar taranarak elde edilen bilgiler paylaşılmaya çalışılmıştır. Öncelikle okul öncesi müzik eğitiminin faydaları araştırılmış daha sonra öğrenim yöntemlerini araştırarak neler kattığı irdelenmiştir. Bu araştırmanın müzik eğitimcilerine faydalı olması ilk hedeftir. Tüm yöntemlerdeki ortak hedef, öğrencilere çalgı eğitimi öncesinde ve çalgı eğitimi sırasında müziksel bilgi ve beceri kazandırmanın hedeflenmesidir. Dolayısıyla müziğe yetenekli ve istekli çocuklar bu yöntemler sayesinde gelecekte yapacakları çalışmaları için sağlam bir birikim kazanacaklardır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışma, kaynak tarama yöntemiyle yapılmıştır. Elde edilen bilgiler derlenerek okuyucuya sunulduğu nitel bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda tarama modeli bir araştırmadır. Elde edilen bilgilerle, okul öncesi müzik eğitiminde kullanılan yöntemlerin katkıları ön plana çıkartılmıştır. Tüm kaynaklar tek tek incelenerek derlenen bu çalışmada, en temel bilgiler göz önüne alınarak sunulmuştur.

### **Okul Öncesi Müzik Eğitimi Yöntemleri**

#### **Dalcroze Eğitim Yöntemi**

Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) müzik eğitiminde hareketi temel alan bir yöntem sunmuş, bu yöntemde hareket ve vücut ritminin, dans ve tedavide önemli olduğu kadar müzik eğitiminde de çok güçlü bir etkisi olduğunu savunmuştur. Zihin ve beden arasındaki uyum, doğaçlama ve beden hareketleri ile gösterilmektedir. Bu yöntemde hareket esastır. Çocuklar duydukları müziği kendilerine göre ifade etme fırsatı elde etmiş olurlar. Bu yöntemin en önemli özelliği, çocukların hareket edebilme yeteneklerini kendi kendilerine ortaya çıkarabilmelerini sağlamak olmuştur.

Emile Jaques-Dalcroze: “Bedenin, sesle düşünce arasında köprü olduğu ve duygularımızı dolandırmadan ifade etmemize yarayan bir enstrümana dönüştüğü müzik eğitim biçiminin hayalini kuruyorum” (akt. Özal, 2007: 3).

**Dalcroze yönteminin esasları şöyle sıralanmıştır:**

- ‘1. Ritim, müziğin ana unsurudur.
2. Ritim harekettir. Müzikteki tüm ritimlerin kökü insan bedeninin doğal ritmidir ve bu hareket ederek tecrübe edilebilir.
3. Vücudumuz ilk enstrümanımızdır. Hareketi hissetmeden müziği icra edemeyiz. Dalcroze’ un geliştirdiği hareketle öğrenme yönteminde hareket repertuarı, yeryüzündeki ve uzaydaki hareket biçimlerinden etkilenecek şekilde düzenlenmiştir. Egzersiz hareketleri, müzikal değişikliklere doğal olarak verilen bedensel tepkilerle biçimlenir. Ayrıca egzersize başlamadan önce yapılan hazırlık hareketleri yapılan egzersiz kadar önem taşımaktadır’ (Kaya, 2011: 41).

**Dalcroze yöntemi üç aşamada gerçekleşmektedir:**

1. Ritmik hareket
2. Solfej
3. Doğaçlama (Hareketle birlikte şarkı söyleme) (Özal, 2007: 5).

Tüm müzik öğretim yöntemleri içinde Dalcroze yaklaşımı belki de tanımlaması en zor olanıdır. Bunun nedeni, yöntemin belli kitaplarda, şarkılarda ya da diğer müzik öğretim araçlarında doğrudan yer almaması, bunun da ötesinde birebir öğretmenle ilişkili olmasından kaynaklanır. Genelde öğretmenler ilgileri, becerileri ve öğretim teknikleri açısından birbirlerine göre farklılıklar gösterirken, Dalcroze yaklaşımını benimsemiş olanlar arasındaki özel alanlar, ilkeler ve stratejiler ortak bir düşünce yapısını ortaya koyar (Özal, 2007: 4).

‘Öğrenilen müzikal hareketleri en iyi şekilde uygulayabilmek için, karışık eklem hareketleri repertuarı gereklidir. Çocukların müzikal hareketleri çok çeşitli olabilir. Bunlar, el, kol, baş, omuz ve vücudun birçok bölümünün birleşiminden oluşabilir. Çocukların hareketleri kişisel ve ani tepkilerden oluşur. Çocuklar tempo, ritim ve müzik ölçüsünü bedenleriyle işledikçe, müzikteki değişikliklere (ölçü, ritim, dinamikler veya uzunluk) aniden uyum sağlamayı öğrenirler ve ilerleme kaydederler’ (Özal, 2007: 5).

### **Kodaly Eğitim Yöntemi**

Macar besteci Zoltan Kodaly (1882-1967) tarafından geliştirilen bu eğitim tekniği, müzik ve dansı birleştiren bir tekniktir ve derse katılımın aktif olarak gerçekleşmesini sağlar. Kodaly, çocukların oyun oynamayı çok sevdiklerini, dansın da çocuk için bir tür oyun olduğunu savunur. Çoğunlukla da şarkılar oyunlaştırılır ve bu yöntemde repertuar geleneksel halk şarkılarından seçilerek, eğitim sırasına dikkatli bir şekilde uyulur. Çocuklar şarkı söyleme, el çırpma, dans etme gibi aktif yöntemlerle öğrenirler. Kodaly, toplu söyleme müzik öğretim yöntemidir ve müziksel işitme, okuma-yazma ve söyleme davranışlarını toplu şarkı söyleyerek öğretme yoludur.

‘Müzik herkes içindir... Öğretmenler, müziği ve müzik yapmayı öğrencilerin hayatının ayrılmaz bir parçası olması yönünde geliştirmelidirler’ (Özeke, 2007: 112). Bu cümle Kodaly’ nin müzik eğitimine olan yaklaşımı hakkında fikir vermektedir.

### **Kodaly yönteminin savunduğu görüşler şöyle sıralanabilir;**

1. Her insan dil konusunda bilgi sahibi olduğu kadar müzik konusunda da bilgi sahibi olabilir. Çocuklar için müziği okuyup yazabilmek, anadillerini okuyup yazabilmesi kadar doğal bir durumdur.

2. Doğal bir unsur olan şarkı söyleme, müziğin temelidir ve herkese erişip hemen içselleşebilir. Şarkı materyalleri, çocuğun kendi kültürüne ait olan halk şarklarından oluşur.

3. En etkili müzisyen en erken başlar.

4. Çocuklar halk şarkılarından başlayarak batı müziğine doğru, sürekli yüksek kalitedeki müzikleri dinlemelidir.

Kodaly, sistematik yöntemini çocukların doğal gelişim durumlarına göre düzenlemiştir. Çocuklar geliştikçe repertuarlarına daha karışık ritimli ve daha geniş ses aralıklı eserler ekleyeceklerdir. Müzikal hafızayı ve iç duyumu geliştirmek, Kodaly yönteminde hayati önem taşıyan bir başka unsurdur. Çocuklar Kodaly’ nin temel alıştırmalarını geçmeden enstrüman çalmaya başlayamazlar. Esas olarak eşliksiz şarkı söyleme eylemine dayanan yöntemin tam adı ‘Kodaly Koro Yöntemi’ olarak belirlenir (Ören, 2011: 7).

**Kodaly egzersizlerinde kullanılan araçlar şöyledir;**

Bağlı Solmizasyon

El işaretleri (Fonomimi)

Ritim süresi heceleri

İleri aşamalarda başka araçlar da kullanılmakta ancak bu üçü Kodaly öğretmenlerinin öğrencilerine müziği okutup yazdırmak için kullandıkları araçlardır.

**Bağlı solmizasyon;** hareketli do sistemi olarak kullanılmaktadır. Bu sistem do majör dışındaki diğer majör tonlardaki müzikleri do majöre, la minör dışındaki bütün minör tonlardaki müzikleri de la minöre aktararak solfej yapma yöntemidir. Tüm şarkılar sol anahtarına göre okunur, biri ana tonda diğeri ise bağlı tonu olmak üzere iki solfeji bulunur.

**Fonomimi (El işaretleri);** Burada amaç, tonal hafızayı daha çabuk ve daha emniyetli bir şekilde ortaya çıkarmaktır.

**Ritim süresi heceleri;** Süre değerlerinin kavranmasını sağlayan ritim süresi heceleri öncelikle kalıp olarak öğretilir. Nota başı olmayan ritim çubuklarıyla okutma yöntemidir. Kodaly sınıflarında çocuklar hece sistemiyle ritim okumaya başladıktan sonra gerçek ritim değerlerini öğrenirler (Ören, 2011: 12).

**Zoltan Kodaly'nin Müzik Eğitimi Kavramı**

Kodaly' nin müzik eğitim kavramının temel ilkeleri, 1925 yılında bestecinin ilgisini müzik pedagojisine yoğunlaştırmasıyla oluşturulmuş ve yavaş yavaş hayata geçirilmiştir. Fikirlerini bazı alıntılarla şöyle sıralayabiliriz;

“Müzik, yerini başka hiçbir şeyin alamayacağı bir entelektüel besindir. Onu alamayanlar ruhsal bir kansızlık içinde yaşar ve ölürler. Müziksiz sağlıklı bir ruhsal yaşam düşünülemez. Ruhun içinde sadece müziğin aydınlattığı bölgeler vardır. Müzik öğretimi anaokulunda başlamalıdır ki çocuk müziğin temellerini erken yaşta yakalayabilsin, çünkü müziksel işitme ancak erken başladığı takdirde başarılı olabilir” (Ören, 2011: 3).

“Eğer biri bu eğitimin özünü bir sözcük ile anlatmak isterse, bu sözcük ancak şarkı söylemek olabilir. İçinde bulunduğumuz makineleşme çağı insanı bir makine olarak göreceğimiz bir yolda

sürüp gidiyor. Sadece şarkı söyleme ruhu bizi bu kederden koruyabilir” (Ören, 2011: 4).

“Müziği anlamının yolu herkese açıktır: Bu yol müzikal okuma ve yazmadır. Bu becerilere sahip olan herkes büyük müzik deneyimlerine katılabilir” (Ören, 2011: 5).

### **Orff –Schulwerk**

“Orff-Schulwerk yöntemi Alman besteci Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilmiştir. Carl Orff ilk başta şu anki tedavisel yaklaşımları geliştirmeyi hedeflememiştir, onun ilk hayali tiyatro ile müzik ve dansı etkili bir şekilde bütünleştirmektir. Bu konuda birlikte çalıştığı dans ve jimnastik eğitimcisi Dorothea Gunther, sonunda onu Schulwerk çalışmasına, yani okul çalışmasına doğru yönlendirmiştir” (Kaya, 2011: 43).

Ritim müziğin merkezidir ve çocuk ilk yıllarında her şeyden önce ritim duygusunu geliştirmelidir. Doğaçlama ve yaratıcılık Orff eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ritimde, bedenden yola çıkılır ve vücut hareketlerinden yararlanır. Her çeşit davula önem verilir. Orff eğitim sisteminin özelliği, bireyin özgürce hareket etmesini, doğaçlama yapmasını, kendini müzikle ifade etmesine olanak sağlamasıdır. Orff çalgıları, tamamen Orff çalgıları olarak tasarlanmıştır ve dünya üzerinde tam olarak tek bir kültüre ait değildir. Fakat biçim olarak Afrika, Güneydoğu Asya ve Endonezya çalgılarından esinlenilmiştir. Orff çalgılarının tasarımı çocukların, zillerin, davulların, ksilofonların (xylphone), metal çalgıların, yaylıların ve diğer halk çalgılarının tınlarına adapte olabilecekleri şekilde yapılmıştır. Çelik üçgen, kastanyet, zil, tef, marakas, timpani, ksilofon, metalofon ve ritim çubukları Orff çalgıları olarak kullanılır. Ağaç ve metal tuşlu vürmalı ezgisel çalgılar, tampere sistemine göre yeniden düzenlenmiştir. Ses renkleri diğer enstrümanlardan farklıdır ve çalma tekniğinin farklılığından dolayı müzik eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu enstrümanlar 4 – 5 yas grubu çocukların bile çalabileceği kolaylığa sahiptir. Bildikleri melodiyi enstrümanda bulmaya çalışmaları, tınların dikkat çekici olması, yaratıcılıklarının gelişmesinde rol oynamaktadır.

**Başlangıç olarak Orff eğitiminde kullanılan müzikal unsurlar şunlardır:**

1. Pentatonik (beş sesli) dizi.
2. Ostinato ile güdülerin gelişimi.
3. Kanon ve rondo gibi basit formlar.
4. Çocukların materyalleri ve kendi kültürlerinden alıntılar.
5. Çocukların seviyelerine göre, yaratıcı drama, şiir ve hikâye

literatürü.

Ritim ve doğaçlamaya dayanan deneyimsel yöntemdir ve çocukların zıplama, koşma ve sallanma gibi hareketlerle onların doğal buldukları ritimler üzerine kurulmuştur. Eserlerde yaratıcılıklarını kullanarak, doğaçlama vücut hareketleriyle dans etmektedirler. Böylece kendilerine güvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Çocuklar oynayarak, hareket ederek, şarkı söyleyerek yaratıcı etkinliklerde bulunurlar (Çevik, 2007: 98).

Öğrenciyi derse hazırlarken performansa uygun duruş, doğal hareketler ve motivasyon, çocukların ders içindeki öğrenmeden ve evde çalışmalarından zevk almasının sağlanması çok önemlidir. Bu şekilde uygulanan çalışmalar çok daha verimli olmuştur.

**Suzuki Eğitim Yöntemi**

Dr. Shinichi Suzuki (1898-1998) tarafından geliştirilen Suzuki öğrenme yöntemi insan kulağını bebeklikten başlayarak eğitmeye dayalı bir yöntemdir. Dr. Suzuki bu yöntemini, özel yetenekli çocuklar ve II. Dünya Savaşı sırasında travma geçirmiş genç insanlar üzerinde yaptığı incelemeler sırasında geliştirmiştir. Suzuki metodu anadil kavramına dayanır. Her çocuk kendi dillerini içselleştirmiş olarak doğarlar ve doğduktan sonra bu dilde ustalaşmaya başlarlar. Bu yaklaşımla Suzuki bu düşüncenin müzikle bağlantısını şöyle kurar; yetenek bir hediye olmayıp, zamanla kazanılabilen ve geliştirilebilen bir durumdur. Bununla birlikte yetenek geliştirme ve yetenek eğitimi kavramları ortaya çıkmıştır. Suzuki yönteminde beste yapımı, kâğıtta yazılan notaya göre değil dinleme ve deneyimle şekillenir. Parçalar benzetme yoluyla ortaya çıkar. Suzuki'ye göre müziği çalmayı öğretmeden nota okumayı öğretmek, konuşmayı öğretmeden yazmayı öğretmeye benzer.



### **Suzuki yönteminin ana prensipleri şunlardır:**

1. Müzik eğitimi doğduktan hemen sonra başlar. Çocuklar günlerini, çevrelerinde çalınan kendi kültürlerinden en üst seviyede müziklerle geçirmelidir

2. Öğrenciler enstrüman çalmaya okul öncesi dönemde başlamalıdır.

Öğretmeni taklit ederek ve kayıttaki eserleri dinleyerek müziği öğrenmeye başlarlar. Müzik yapmak, çalmaktır. Başlangıç aşamasındaki çocuklar öncelikle çocuk şarkılarını öğrenirler. Kendi kulakları çocukların en iyi öğretmenleridir.

3. Suzuki metodunun en önemli prensiplerinden biri de nota okumanın çalmayı öğrenmeden asla öğretilmemesidir.

4. Her Suzuki parçası bir öncekinin yapısı üzerine kurulmuştur. Bu yöntem çocuğu, ufak adımlarla uzmanlığa doğru götürür.

5. Sürekli tekrar uzmanlığın en önemli unsurudur.

6. Suzuki metodu çocukların müzikte ne elde ettiklerine değil onların rahatlığına ve kendine güvenine önem verir. Eserleri öğrenmek eleştiri ve baskı yapma ile gerçekleştirilmemelidir.

7. Aile evdeki öğretmen olmalıdır. Ebeveynler bütün derslere katılır, ders konusu ve talimatlar hakkında bilgi sahibi olur. Suzuki metodunda öğrenmek için erken veya geç diye bir zaman kavramı yoktur. Ebeveynler çocuklarıyla evde birlikte çalışırlar. Öğretmen-öğrenci-aile Suzuki metodunun üçgenidir.

8. Suzuki programı aynı zamanda bir grup deneyimidir. Çocuklar önce öğretmenleriyle daha sonra da diğer öğrencilerle birlikte çalarlar (Kasap, 2005: 118).

Çocuklara 3-4 yaşından itibaren çalgı eğitimi vermenin önemi büyüktür. Sürekli olarak çocuklara müzik dinletilmelidir. Suzuki eğitim yönteminde, 3 yaşından itibaren keman ve piyano eğitimine başlamak mümkündür. Bu eğitim süreci keman öğrencilerinde grup dersler halinde yürütülerek velilerin de derse katılımı sağlanmalıdır.

### **Montessori Eğitim Yöntemi**

Montessori yöntemi İtalyan Dr. Maria Montessori (1870-1952) tarafından geliştirilmiş, bireysel eğitime dayanan bir yöntemdir.

Montessori düşüncesine göre eğitim, öğretmenin bilgiyi vermesiyle gerçekleşmez, eğitim ve öğrenme insanın tamamıyla gelişigüzel deneyimlerle elde edilebileceği doğal bir süreçtir. Dr. Maria Montessori psikiyatri, eğitim ve antropoloji üzerine eğitim görmüş ve İtalya’da ilk kadın doktor unvanını almıştır. Çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda edindiği eğitim görüşüne göre her çocuk, ortaya çıkarılması beklenen eşsiz bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyel ortaya çıkarıldıkça çocuk mutlu olur ve toplum içinde en verimli hale ulaşır (Kaya, 2011: 45).

**Montessori yönteminin temel özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:**

1- Büyüklerle küçüklerin bir arada bulunması çocukların kendilerine olan güveni geliştirmektedir.

2- Çocuklar öğretmenlerinin uyarıları yerine getirerek, kendi hatalarını kendileri düzeltmektedirler.

3- Bireysel öğrenme, çevre içinde gerçekleşir. Her bir çocuk farklı bir adımda büyür.

4- Soyut yerine somut öğrenme önemsenir. Çocuklar, kavramları birebir gerçek hayatta yaşayarak öğrenmelidir.

5- Montessori sınıflarında bütün materyaller çocukların erişebileceği yerlerde bulunur. Masa ve sandalyeler çocukların kullanabileceği kadar küçük, duvardaki resimler çocukların göz seviyesinde olacak şekildedir. Montessori sınıflarındaki materyaller, çocukların ulaşabilecekleri dolaplarda bulunduğu için çocuğun istediği materyali seçmesine olanak sağlanmaktadır.

6- Çocuklar eğlenmenin zevkiyle ve araştırma isteğiyle çalışırlar. Çocuklar doğal liderlerdir ve görevlendirilmekten memnundurlar.

7- Montessori eğitimi çocuklara doğal bir sorumluluk hissi vermeyi hedefler.

8- Çevre, çocuklar için hazırlanır.

9- Çocuklar öğretmenleri yerine, kendi gelişim ihtiyaçları tarafından motive edilirler.

10- Çocuklar, deneyimlerini mutlaka kendileri yaparak kazanır.

11- Çocuklar, materyallerin özellikleri sonucu duyularını hassaslaştırır ve onları kullanmayı öğrenir.

12- Çocukların çalışmasında ona seçme özgürlüğü sağlamak önemlidir.

13- Gerçek hayatla ilişkiler kurulur. Çevre çocuğun yaşadığı kültürel çevreye uygun hazırlanır.

14- Materyalin çekiciliğine özen gösterilir (temizlik, bütünlük, renk uyumu).

Montessori yönteminde oyun, öğretmen ya da çocuklar tarafından yapılandırılmış, kuralları olan ve grupça oynanan etkinliklerdir. Çocuğun en temel gereksinimlerinden biri de harekettir. Bu yüzden çocukların hareket gereksinimleri oyun etkinlikleri sırasında doğal olarak karşılanabilir. Müzik eğitiminde, ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, şarkı söyleme, ritim çalışmaları, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma ve çeşitli işitsel algı etkinlikleri yapılır. Müzikte ayrıca solfeje ağırlık verilir. Montessori'nin görüşüne göre yazıyı okumayı öğrenen bir çocuk nota okumayı da kolaylıkla öğrenebilir. Bu okumanın öğrenilebilmesi için çeşitli didaktik materyaller ve sistemler düzenlenmiştir (Mutlu vd, 2012: 119). 'Örneğin yeşil bir ahşap tahtanın üzerine siyah porte çizgileri çizilir; daha sonra çizgiler ölçü çizgileriyle kesilir ve her bir bölümdeki çizgilerin üzerine yuvarlaklar yapılır. Ve bu yuvarlakların üzerine nota isimleri yazılır. Bazen de üzerinde nota isimleri yazılan diskler hazırlanır ve bunlar çizgilerin üzerlerine yerleştirilir. Disklerle yapılan daha farklı bir öğretimi de diskler çizgilere takıldığında çıkardıkları seslerden nota seslerinin müzikal olarak okunmasını amaçlayan öğretilerdir' (Kaya, 2011, 47)

## SONUÇ

Bu çalışmanın sonucunda, bahsedilen tüm yöntemlerde hedeflenen, öğrencilere enstrüman eğitimi öncesinde müziksel bilgi ve beceri kazandırmak, yanı sıra müziğe yetenekli ve istekli çocuklara bu yöntemlerle gelecekte yapacakları çalışmaları için olanak sağlamak olmuştur. Yanı sıra, oyun yoluyla yapılan müzik etkinlikleri, çocukların isteyerek katılmalarını sağlayacaktır. Bu yöntemler doğru uygulandığında, çocukların gelişimi üzerinde birçok olumlu etki bırakacaktır. Müziğe ilgisi ve yeteneği olan çocuklar bu esnada gözlenerek belirlenip, yeteneklerini geliştirme fırsatı sağlanmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Başer, F. A. (2004). Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı, Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Temel Bilimler Bölümü.
- Çevik, B. (2007). Müzik Öğretim Yöntemlerinden, Orff Müzik Öğretisine Genel Bir Bakış, BAÜ, FBE Dergisi.
- Dale, M. (?). Dalcroze course schedule faculty. Dalcroze.org.U.S.A
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti. Ankara.
- Erdal, G. (2005). Müzik Öğretim Yöntemlerinden Dalcroze Metodu ve Kullanımı, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Sempozyumu Bildirisi, Kayseri.
- Kasap Tecimer, B. (2005). Suzuki Okulu Metodu, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 6 Sayı 9.
- Kaya, D. N. (2011). 0-5 Yaş Arası Çocuklarda Müzikli Oyunların Gelişime Etkisi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Ayhan, A., Aral, N. (2012). Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi, Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi.
- Özal, K. (2007). Dalcroze Metodu, “OMU Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ders notu” Müzik Eğitimi Yayınları, Samsun.
- Ören, B. (2011). Kodaly Yöntemi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Özeke, S. (2007). Kodaly Yöntemi ve İlköğretim Müzik Derslerinde Kodaly Yöntemi Uygulamaları, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Öztürk, A. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Müzik, Morpa Yayınları.
- Şen, Y. (2006). “Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişiminde Müziğin Önemi” Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 1, Cilt 7.

Tarman, S. (2006). Müzik Eğitiminin Temelleri, Birinci Basım,  
Ankara.

<http://kutuphane.uludag.edu.tr>

<http://mavi-nota.com>

[http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/B-Gultek\\_3.pdf](http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/B-Gultek_3.pdf)

**ALEXANDER TEKNİĞİ'NİN TEMEL UYGULAMA  
İLKELERİ VE ÇALIŞMA YÖNTEMLERİ(\*)**

**The Basic Guiding Principles and Application Methods of  
Alexander Technique**

DOI NO: 10.5578/amrj.66461

Pınar TEZİŞÇİ ÖZMENAY<sup>1</sup>

**Özet**

*Bu araştırma, 19.yüzyılın sonlarında ortaya çıkan Alexander Tekniği ile ilgili bir derleme çalışmasıdır. Alexander Tekniği, aktör Frederick Matthias Alexander'ın sahnede sesiyle ilgili yaşamış olduğu problemleri çözmek için kendi üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıkardığı bir yöntemdir. Daha sonra bu teknik farklı kişiler tarafından da uygulanmış, işe yararlılığı görüldükten sonra hızla yayılmıştır. Bugün dünyanın pek çok müzik okulunda ve konservatuarında ders olarak verilen Alexander Tekniği sadece performansçılar için değil, diğer meslek dallarıyla uğraşan kişilerin de bedenlerinin yanlış kullanımlarını engellemelerine ve daha doğal ve rahat bir kullanım yolu bulmalarına yardımcı olmaktadır. Bu araştırma Alexander Tekniği ile ilgilenen öğrenci ve eğitimcileri bilgilendirilmek ve bu tekniğe olan bakış açısını genişletmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada Alexander Tekniği ile ilgili yazılmış kaynaklardan bir derleme yapılmış ve sırasıyla Alexander Tekniği'nin temel uygulama ilkeleri ve çalışma yöntemleri incelenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Alexander Tekniği, Performans, Müzik, Eğitim Metodu

**Abstract**

*This study systematically reviews the literature on the development of the Alexander Technique which was developed in 19<sup>th</sup> century. The technique has arisen as a result of actor Frederick Matthias Alexander's self-investigation on the loss of his voice. The technique's benefit on physiological and psychological well-being was supported by other performers who practiced the technique after Alexander. Numerous top*

---

<sup>1</sup> Öğr. Grv., İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuarı,  
[p.tezisci@gmail.com](mailto:p.tezisci@gmail.com)

(\*) Bu makale İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılmakta olan "The Important of Psychological and Physiological Health for Violinists: A Study on Alexander Technique" adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

*music schools and conservatories in the world today include the Alexander technique lesson in their curriculum due to its effectiveness on overall performance with the correct use of the body and mind. This study aims to inform and broaden educators and scholar's points-of-view on the technique. The technique's basic guiding principles, and application methods are revised, respectively.*

**Key Words:** *Alexander Technique, Performance, Music, Education Method.*

## GİRİŞ

Alexander Tekniği, zaman içinde fark edilmeden alışkanlık haline getirilmiş bir çok hareketin engellenerek vücutta oluşan gerginlikleri rahatlatmaya yardımcı olan bir yeniden öğrenim metodudur. Bu teknik Avustralyalı aktör Frederick Matthias Alexander'ın (1869-1955) sahnede sesinin kısılması ve doktorların buna çare bulamaması sonucunda girdiği uzun soluklu bir kendini izleme döneminden sonra ortaya çıkmıştır. Daha sonra bu tekniğin farklı performansçılar üzerinde de olumlu sonuçlar vermesi, tekniğin uluslararası alanda hızla yayılmasına yol açmıştır.

20. yüzyıl ile beraber pek çok alternatif teknik ortaya çıkmıştır. Bu alternatif tekniklerden bir tanesi olan Feldenkrais Tekniği'nde aynı Alexander Tekniği gibi adını tekniğin yaratıcısı olan Dr. Moshe Feldenkrais'dan (1904-1984) almıştır (Feldenkrais, 1972). Ancak bu çalışmada özellikle Alexander Tekniği üzerinde durulmasının sebebi günümüzde pek çok müzik okulunda ve konservatuarda bu tekniğin ders olarak verilmesi ve bu nedenle müzisyenlerin üzerinde çalıştığı bir teknik olması ve performans üzerindeki olumlu etkisinin literatürde yer almasıdır (Mozeiko, 2011, Dommerholt, 2000). Enstrüman çalmaktan kaynaklanan kronik ağrılar, sakatlanmalar (Brandfonbrener & Lederman, 2002; Bosch and Hinch,1999; Moorehouse, Roberts, & Williamson, 2007) ve performans kaygısı (Kaplan, 1994; Valentine et. al, 1995) üzerine olumlu etkisi kanıtlanan Alexander Tekniği ile ilgili yabancı dilde pek çok kaynak olmasına rağmen kendi dilimizde kaynakların kısıtlı olması, ülkemizde bu tekniğin yaygınlaşmasını engellemektedir.

Bu çalışma ile Alexander Tekniği hakkında birçok kaynak toparlanmış ve derlenmiştir. Sonucun Alexander Tekniği üzerine çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için kaynak teşkil etmesi hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu çalışma Alexander Tekniği ile

ilgilenen araştırmacı, eğitimci ve öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bu tekniğe olan bakış aıllarını genişletmeleri açısından önemlidir. Bu araştırmada Alexander Tekniği'nin temel uygulama ilkeleri ve çalışma yöntemleri incelenmiş, alanyazın tarama yöntemiyle elde edilen bilgiler derlenmiştir.

### **Frederick Matthias Alexander**

1869 yılında Avusturalya'da dünyaya gelen Frederick Matthias Alexander, oyunculuk kariyerine devam ederken sesiyle ilgili problemler yaşamaya başlamıştır. Başvurduğu doktorlar kendisine ses tellerinde iltihaplanma olabileceğini ve bu nedenle ameliyat olması gerektiğini söylemiştir. Ses telleriyle ilgili yaşadığu problemin, benzer olay ve hisler tarafından tetiklendiğini fark eden Alexander, problemin özünün sadece fizyolojik olamayacağı kanısına vararak kendisini incelemeye koyulmuştur. Sahneye çıktığında kısıldığu halde, dinlendiğu zaman normale dönen sesinin, sadece ses mekanizmasını yanlış kullanmaktan dolayı değil, bütün vücudun kullanımından, özellikle de boynundaki kasılmalardan kaynaklı kısıldığını grmüştir (Buswell, 2006: 57). Bu sebeple, yıllar süren çalışmalar sonunda vücudunun kinestetik algısını geliştirerek, onu daha doğru kullanmayı başarmış ve sesiyle ilgili yaşadığu sıkıntılar da böylece sona ermiştir. Hayatı boyunca sahip olduğu, ses kısılmaları dışındaki kronik hastalıkları da vücudunu doğru kullanması sonucunda yok olmuştur (Valentine, 2004: 179). Erkek kardeşi Albert Redden Alexander ile birlikte altı sene boyunca Sydney'de bu tekniği öğretmek üzerine çalışmıştır. Bu alışmalar sırasında ses kısılmalarının bir problemden çok bir semptom olduğunu fark etmiştir. Vücudun koordinasyonu ve işleyişindeki bütünsel düzenlemenin hayat kalitesinde yarattığu artış, geliştirdiğu teknikle gerçekleşebilmiştir (Drake, 2001: 19-20). Tekniğin işe yararlığı, uygulayan diğer oyuncuların da genel yaşam kalitesinde iyileşmeler olmasıyla popülerleşmiş ve Alexander'ı bu konu hakkında daha fazla araştırmaya itmiştir. Oluşturduğu teknik halk arasında ses bulup poplerleştike Alexander kitlesini genişletmeye karar vermiş ve Londra'ya taşınarak çalışmalarına 1914'de savaş çıkana kadar burada devam etmiştir. Yaptığu alışmalar Amerika'da fark yaratmış ve 1925 yılına kadar araştırmalarını Amerika ve İngiltere arasında srdrmüştir. Alexander bu sırada tekniğini öğrenmek isteyenler için Londra'da bir okul açmış ve 1955'ten, ölene kadar burada ğretmen olarak kariyerine devam etmiştir. Bu sırada tekniği öğretecek başka



kurumların kurulmasına ve eğitimcilerin yetiştirilmesinde büyük rol oynamıştır (Brennan, 2000. 14).

### **Alexander'a Göre Vücutun Doğru Kullanımı**

Alexander'ın ilkelerine çalışmadan önce öğretmenin öğrenciye hafif ve dengeli hissetmenin ve eklemlerin rahat hareket etmesinin ne demek olduğunu göstermesi gerekir. Öğretmen ellerini kullanarak öğrencisinin vücudundaki fazla veya az kasılmış noktaları hissederek bunların doğru kullanımını gösterir, dengeli hissin vücut tarafından içselleştirilmesine yardımcı olur (Drake, 2001: 26). Alexander'a göre modern hayat koşullarında yaşayan insanlar vücutlarının içinden gelen uyarıları duymaktan bir hayli kopmuştur. Bu dönemin insanları duruş ve hareketleriyle kendilerini bütün potansiyellerini kullanarak ifade etmekten oldukça uzaktır. Alexander zihin-beden koordinasyonunun kalitesi ve stilini "Kendini Kullanma" terimiyle dile getirmiştir (Drake, 2001: 17).

Gray'e göre; Alexander'ın öğretilerinden yola çıkarak çoğu zaman mümkün olan en az çabayı harcadığında yeterli efor sarf ediyor olduğumuzu belirtir. Minimum çaba harcamak aynı zamanda bize kendimiz hakkında da pek çok şey söyleyebilir. Minimum güç kullanan vücut gerektiğinden fazla efor kullanmanın ne kadar anlamsız olduğunu fark ederek bu alışkanlığından zamanla vazgeçer (s. 79-80). Bu noktada yavaşlamak bize kendimizi ve davranışlarımızı incelemek için bir olanak sağlar. Çoğu zaman yavaşladığımızda elimizdeki işi çok daha etkili bir şekilde yapmış oluruz. İdareli harcadığımız gücümüz yavaşladığımızda konsantrasyon olmamıza da yardımcı olur. Vücudumuzda kasılan veya sakatlanmak üzere olan bölgeler yavaşladığımızda keşfedilebilir ve ileride yaşanabilecek daha ciddi sakatlıklar böylece engellenebilir (1999: 81-82).

Alexander, bedeni alışkanlığının aksine hareket etmeye zorlamak yerine, beden zihin ilişkisini tekrar kurarak doğru duyumsal geri bildirim oluşmasını sağlamanın daha kalıcı bir çözüm olduğunu keşfetmiştir. Bedenin kendi kendisini düzeltmesi için doğru duyumsal geri bildirim verebilmesi eğitime "Doğru Kullanım" adını vermiştir. Doğru kullanım, dengeli bedenin her hareketinde kasların dengeli kasılması ve koordine olması anlamını da içermektedir. Teknik odağı bedende tutarak hareket sırasında fazla bir kasılma olduğunda kişinin bunu hemen fark etmesini hedeflemektedir. Sürekli bu tip duyumsal geri dönüş alan beden engelleme gerçekleştirir ve işlevsiz

alışkanlıklardan yavaşça kurtularak dengeli ve koordine bir noktaya varır (Valentine, 2004: 179). Bu nokta vücudun mutlu ve güvende hissettiği de bir yerdir (Gray, 1999: 17).

Güncel sağlık raporlarını da gözetererek diyebiliriz ki, fazlasıyla elastik ve toleranslı olan bedenlerimiz bu tip anormal koşullar altında toleransının üst limitine ulaşmıştır (Brubach, 2007). Kronik sırt ve boyun ağrılarındaki artış gözle görülür bir seviyededir (Waddell, Aylward ve Sawney, 2002). Boyun ağrımız yoksa bile çoğu baş ağrısının aslında boyun kasılmalarından ötürü olduğu bilinmektedir (Stewart, Lipton, Simon, Liberman, Von Korff, 1999). Kas spazmları, boyun gerginlikleri, hissizlik, kol ağrıları, sindirim problemleri, uykusuzluk, yorgunluk ve uyusukluk hali hep yanlış vücut kullanımından kaynaklanmaktadır. Bütün bu semptomlar kazalara ve sakatlıklara sebep olmaktadır (Gray, 1999: 22-23).

Vücuttaki pek çok ağrı aslında duruştan kaynaklanır. Bu konuda bir şey yapılmadığı zaman ise artarak kronik hale gelir. Beden dengeli ve doğal bir şekilde kullanılarak ağrı engellenebilir ve deformasyona karşı çıkılabilir. Ağrının gerçek görevi bedende ters giden bir şeylerin olduğu konusunda bizi uyaraktır. Bu uyarıyı dinlemek ve çözüm bulmak yerine çoğu zaman ağrı kesicilerle bu ses bastırılır. Öğrenilen yanlış alışkanlıkların yanında duruş fiziksel, duygusal ve bilişsel deneyimlerden de etkilenir. Böylece doğal olmayan tek tip bir duruşun esiri olunur (Brennan, 2000: 25). Gelecekte yaşanabilecek pek çok kronik ağrı ve sakatlığın da önüne geçilmesi için bu teknikten yararlanılabilir (Drake, 2001: 21). Conable; araştırmasında çoğu müzik öğrencisinin vücutlarının işleyişi hakkında yanlış bir algıya sahip olduğu için vücutlarını yanlış kullandıklarını ifade eder. Bu alışkanlıkları önlemek, öğrenilmiş bu yapay hareket şeklini unutup bedene kendini ifade edebilmesi ve istediği gibi hareket edebilmesi için alan açılmalıdır (1998: 83).

### **Temel Uygulama İlkeleri**

Alexander, tekniği ile ilgili ilkeleri kendi işlevsiz alışkanlıklarını gözlemleyerek geliştirmiş ve bu ilkelerin öğrencilerinde de işe yaradığını görerek bunları neden-sonuç ilişkileri halinde formüle etmiştir (Valentine, 2004: 179). Alexander Tekniği öğrenilirken deneyimli bir öğretmenle çalışmak çok önemlidir. Genellikle bire bir yapılan derslerde, öğretmen öğrenciyi zorlamadan hafif bir şekilde dokunarak öğrencinin bedeninde yol bulmasını

sağlamalıdır. Uygulama ilkelerinin iyi bir şekilde öğrenilebilmesi için Alexander Tekniği'nin sadece derslerde değil günlük yaşamda da aynı şekilde uygulanmaya devam edilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi gerekir. (Gelb, 1996: Jones, 1976). Uygulama ilkeleri, Alexander Tekniği'nin üç anahtar elementi olarak kabul edilen Birincil Kontrol, Engelleme, Yönerge ilkelerinden oluşmaktadır (Mozeika, 2011: 263).

### ***Birincil Kontrol***

Alexander Tekniği'nde başın vücudun geri kalanıyla olan bağlantısına “Birincil Kontrol” denir. Başın omurga üzerindeki pozisyonu, nefesin kalitesini, koordinasyonunu, hatta kişinin genel iyi oluş halini olumlu yönde etkiler. Daha iyi motor kontrol ve koordinasyon, iyi bir birincil kontrolün olmazsa olmazıdır (Kleinman ve Buckoke, 2013: 39). Müzisyenler koordinasyonlarına güvendikleri için, birincil kontrollerini geliştirmek performanslarını da geliştirecektir.

Birincil kontrol algısını tazelemek için aktiviteler her zaman çalışılabilir. Birincil kontrol işlevsiz alışkanlıklardan kurtularak daha düşük bir efor ile daha etkili bir pratik kazanmaya yardımcı olur. Alexander, müzisyenler için ilk defa birincil kontrolü uygulamaya başladıklarında, enstrümanlarını yeterince doğru çalmıyorlarmış gibi hissedebileceklerini söyler. Genelde müzisyenler vücutlarındaki kasılma ve gerilme hislerini performanslarıyla ilişkilendirirler. Vücutları ne kadar gerilirse o kadar iyi çaldıklarını, ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarını düşünürler. Birincil kontrol vücuttaki bu gerilimi azaltır ve daha rahat akmasına yardımcı olur. Vücudun eforsuz bir şekilde akması çok daha iyi bir performansı garantiler ancak gerilimi duyumsamayan müzisyen yeterince çabalamıyormuş gibi hissedebilir (Kleinman ve Buckoke, 2013: 43).

İnsan bedeni iki yüz altı kemiğin ortalama yedi kiloluk bir başı taşıdığı bir iskeletten oluşur. Eğer kaslar olmasaydı, otururken uyuyakalan insanlar gibi kafatası öne düşerdi. Bu nedenle özellikle boyun kasları kafatasını yerçekimine karşı dik tutmak için sürekli çaba gösterir (Brennan, 2000: 61-62). Boyunun bu kontrol mekanizması da birincil kontrol kapsamına girer. Birincil kontrol vücut tarafından yeterince içselleştirildiğinde, vücudun duyumsal kapasitesinde, reaksiyon seviyesinde ve genel işleyişinde iyileşmeler gözlemlenebilir (Gray, 1999: 30-31). Sırt bölgesi uzayıp, genişledikçe kollar ve bacaklar daha özgür hareket etmeye başlar ve bütünsel koordinasyonu rahatlatır (Gray, 1999: 30-31). Baş, vücudun sırt bölgesiyle direkt olarak ilişkilidir. Başın dengeli duruşu sürekli bozulduğunda sırt

bölgesi rahatlayıp genişleyemez. Boyun sırtın kasılmasını engelleyecek kadar rahat, başın öne düşmesini de durduracak kadar sıkı olmalıdır (Gray, 1999: 54). Alexander'ın birincil kontrol ilkesini öğretiş şekli koşullara göre önem göstermektedir. Kendisini ve öğrencilerini “Boynunu rahat bırak ki kendiliğinden öne ve yukarı doğru gidebilsin. Ense rahatladığı zaman doğal pozisyonunu bulur ve böylece sırtın uzayıp genişleyebilir.” cümleleriyle yönlendirir (Brennan, 2000: 91).

### ***Engelleme***

Psikoloji biliminde Sigmund Freud engelleme kelimesini belli duygusal tepkileri bastırma alışkanlığını açıklamak için kullanır (Valentine, 2004). Kimya literatüründe ise engelleme terimi kimyasal reaksiyonlarda, reaksiyonun oluşumunu azaltması veya engellemesi anlamına gelir. Alexander terimi buradan almaktadır; ona göre engelleme seçimler gibi belli olaylara karşı gösterdiğimiz tutumun azalmasıdır (Alexander, 2001).

Kleinman ve Buckoke'e göre; “Alexander aynanın karşısına geçip kendini inceleyerek işe yaramayan, eski alışkanlıklarını tespit etmiş ve engellemeye çalışmıştır. “Yanlış olan şeyi yapmayı bırakırsan doğrusu kendisini yapacaktır” cümleleri bu fenomeni açıklar” (2013: 50). Alexander, “Engelleme” sürecinin bedenimizle ne yaptığımızı görmek için bir fırsat olduğunu söyleyerek işe yaramayan alışkanlıkları durdurmanın önemini her fırsatta vurgulamıştır. Bir alışkanlığı durdurmakla, halihazırda var olan alışkanlıklara bir şey eklemek arasında ciddi bir fark vardır. Altta yatan alışkanlıkları durdurmadan değişmeye çalışmak sürdürülebilir değildir. Alexander, kendi çalışmalarında eski alışkanlıkları oluşmadan önce “Hayır” veya “Dur” düşüncelerini aklına getirerek bu alışkanlıklardan kurtulmaya çalışmıştır. Buradaki “Hayır” kelimesi olumlu bir değişikliğe sebebiyet verdiği için negatif olarak algılanmamalıdır. Ayrıca bu kelime süreci durdurmak yerine akmasına sebep olmaktadır (Kleinman ve Buckoke, 2013: 50-51). Beynin de yapma eyleminden önce bir yapmama fazından geçmesi gerektiğini söyler. Reaksiyonlarımız vücut ve koşullar hazır olana kadar beklemelidir. Bu bekleme fazı engelleme, dondurma veya bastırma olarak algılanmamalı, sadece süreci yavaşlatmak için kullanıldığı unutulmamalıdır (Brennan, 2000: 82-83). Bu yavaşlama süreci, vücut koordine olana ve dengelemeyi istediği şekilde yapmaya başlayana kadar gereklidir. Gray'e göre; “Öğrenci kendine düşünebilmek ve koordine olmak için zaman tanıdığına gerçek değişim başlar.

Böylece bütün işe yaramayan alışkanlıklarını arkada bırakıp değişim için kendine yer açmış olur (1999: 41-42).

Çoğu zaman bir işe ne kadar zaman ve çaba harcanırsa o kadar iyi performans elde edileceğine inanılır. Ancak Alexander, tekniğinde bu söylemin bazen tam ters şekilde etki yarattığını iddia eder. *Yapmama hali* hedefe odaklanmaktansa sürece konsantre olmak anlamına gelir. Alexander kendi deneyimlerine baktığında hedefe odaklandığı zaman farkında olmadan vücudunun gerekmeyen noktalarına da fazla güç harcadığını ve bunlar hakkında işe yaramayan inanışlar geliştiğini fark etmiştir. Bu nedenle, Alexander vücutta gerginlik yaratan, öğrenilmiş fazla güç kullanma halini bırakabilmek için, *yapmama hali* tekniğini geliştirmiştir. *Yapmama hali* engelleme sürecini de kolaylaştıran, refleks olarak yaptığımız alışkanlıklarımızı fark etmemizi sağlayarak değişime olanak veren bir oluş halidir. Daha az gerginlik ve güçle vücut daha rahat hareket ederken akışı ve hislerin duyumsanmasını kolaylaştırır (Kleinman ve Buckoke, 2013: 61). Alcantara'ya göre; Alexander Tekniği'ndeki yapma ve *yapmama hali* arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: “*Yapma halinde* harekete geçen sizsinizdir ancak *yapmama halinde* hareket sizi harekete geçirir” (1997: 51).

### ***Yönerge***

Alexander Tekniği'nin en önemli ilkelerinden biri olan yönerge ilkesi, vücudun nasıl olduğunu içsel olarak kontrol ederken, enerjiyi akışkan ve hassas hareketlerle iletmeye teşvik eder. Böylece yüksek gerilim veya fazla rahatlamanın önüne geçilmiş olur (Kleinman ve Buckoke, 2013: 60). İyi bir duruş ve bedenin yeterli kullanımı, mutlu bir şekilde oyun oynayan çocuklarda kolayca görülebilir. Çocuklar bedenlerini nasıl iyi kullanmaları gerektiğini düşünmezler, sadece kullanırlar. Alexander Tekniği de düzgün bir şekilde içselleştirildiğinde yönergesinde kolaylık talimatı olduğundan hafiflik ve rahatlık hissi oluşur. Kleinman ve Buckoke; yönerge de bir düşünce biçimi olduğunu ancak bunun genel düşünce şeklinden biraz farklı olduğunu belirtir. Bu düşünce şekli beden ve duyuşsal sınır sistemini de kapsadığı için düşünme seviyesine bütünsel bir değer katar (2013: 60).

Alexander zaman içinde bedeni yönlendirmek için onun doğal kabul edeceği ve karşı çıkmayacağı farklı yönergeler oluşturmaya başlamıştır. Brennan; yönergelerin beyinden bedene giden mesajlar olarak da algılanabileceğini ifade eder. Bu mesajlar hangi mekanizmanın, ne kadar güç kullanılarak hareket etmesi gerektiğini

belirten bilgileri içerir. Bilinçli olarak bedenin hangi parçasının nasıl hareket edebildiğini değerlendirebilme yetisi, bir zaman sonra o parçaları ve bedeni tamamıyla kontrol edebilme yetisi kazandırır (2000: 90-91).

Yönerge ilkesinin kişiyi “yapmama” haline getirerek beden ve vücudun “olmalı” alışkanlıklarından kurtulup, bir çocuk gibi özgürce hareket etmesine yardımcı olduğu söylenebilir. “Yeniden öğrenim” terminolojisi Alexander Tekniği’nde alttan alta şunu vurgular: Alexander Tekniği’nde beden yeni bir hareket etme şekli öğrenmez, eski doğal olana geri döner (Kleinman ve Buckoke, 2013: 61).

Alexander Tekniği’nde kullanılan yönergeler ayırt edilebilir şekilde bedende dengeli, rahat ve duyarlı olabilmeyi sağlar. Alexander açıklamalarında sırt kavramını sadece, sırt bölgesini değil uzuvlar dışında kalan bütünsel beden alanını anlatmak için kullanır. Baş ve beden iç içe geçmiş iki silindir gibi resmedilir. Ense rahatlatıldığında küçük silindir genişler ve büyük silindirin alanına girer. Misha Magidov bu olguyu şu benzetmeyle çok güzel açıklar: Başımızın ve bedeninizin bir su deposu olduğunu hayal ederseniz kollar ve bacakları da hortum olarak düşünebiliriz. Depo doğru yönergelerle doğru basınca ayarlanabilir ve su hortumlardan geçip dışarı doğru akabilir. Yönerge suyun merkezden dışarıya doğru gitmesine yardımcı olur (Drake, 2001: 58).

### **Alexander Tekniği’nin Çalışma Şekilleri**

Polatin; Alexander’ın kendi yazmış olduğu kitaplarında sistematik bir egzersiz dizisinin olmadığını ancak beden kullanımının gözlemlenmesi üzerine kurmuş olduğu felsefeyi anlattığını belirtir (2013: 11). Alexander Tekniği genellikle lisanslı öğretmenler tarafından birebir yapılır. Ders sırasında bir taraftan sözel bilgiler verilirken, diğer taraftan öğretmenin elleri öğrencinin üzerinde olarak çalışma yapılır. Öğretmenin ellerinin öğrencinin üzerinde olduğu çalışma yoluyla sağlanan beden ve zihin bağlantısı Alexander Tekniği’ne özel bir çalışma şeklidir ve Alexander Tekniği’ni diğer tekniklerden ayırır (Klein, Bayard ve Wolf, 2014). Öğretmen öğrenciyi masa (divan) üzerinde yatar pozisyonda çalıştırabilir, sandalye üzerinde çalışma yaptırabilir veya çeşitli aktiviteler uygulatabilir. Öğrencilerin uygulama ilkelerini derinlemesine incelemeleri ve öğrenmeleri gerekmektedir (Alexander ve Dewey, 1918: 203).

### ***Sandalye Çalışması***

Alexander Tekniği'ni öğrenirken öğrenci ilk başlarda sadece oturmayı ve kalkmayı öğrenir. Nasıl oturacağını öğrendiğinde öğrencinin duruşu büyük ölçüde etkilenir. Alexander'a göre sandalye insanoğlunun en kötü icatlarından biridir. Dengesiz güç kullanarak sandalyeden ayağa kalkmak veya geri oturmak iskelette ciddi yapısal bozukluklara sebep olabilmektedir. Ayrıca gereksiz derecede güç kullanmak vücut parçaları arasındaki bağı bozar ve uyumu engeller (Gray, 1999: 128-129). Ayağa kalktığımızda genellikle bedenimizin bir kısmı çöker ve kaslarımız bu çökmeyi önlemek için kasılır. Ayağa kalkmak için pek çok yöntem olduğu halde en yaygın olanı belin içeri çökmesine, dizlerin kitlenmesine, kalçaların öne doğru gitmesine ve ağırlığın topukların üstüne çökmesine sebep olur. Diğer taraftan oturmak ayakta durmaya göre omurgaya üç kat daha fazla baskı yapar. Alexander'a göre pek çok anksiyete ve iskelet probleminin günümüzde bu kadar yaygın olmasının sebebi uzun süreler boyunca oturmamızdan kaynaklanır. Otururken ağırlığımızın çoğunu oturma kemiklerimize, bir kısmını da ayaklarımıza verirsek bedenimiz daha rahat hareket ederek uzun ve esnek bir duruşta kalabilir (Drake, 2001: 106).

Bir sandalyeye oturup kalkmak ilk başta çok da önemli görülmebilir. Ancak bu davranışı yanlış bir şekilde uzun süre tekrarlamak ileride ciddi sıkıntılara ve sakatlıklara sebep olabilir. Sürece odaklanmak bedende denge, akış ve rahatlığı getirirken sağlıklı ve uyumlu bir şekilde hareket etmemize de yardımcı olur (Gray, 1999: 84). Öğrenciler nasıl oturup kalkacağını öğrendiğinde büyük ölçüde enerji tasarrufuna giderler. Böylece hareket ederken aslında ne kadar da az güç kullanmaları gerektiğine dair bir algı oluşturmaya başlarlar. Doğru oturulduğunda genişleme, rahatlık ve hafiflik vücut tarafından hissedilir. Daha sonra tüm hareketlerde de bu his aranılacağı için, öğrenci tarafından içselleştirilmesi önemlidir (Gray, 1999: 128-129).

Drake; sandalyede seçimi ve oturma biçimi ile ilgili şu görüştedir: “Olabilirdiğince geri yaslanarak sandalyenin size verdiği destekten yararlanın. Oturduğunuz bölge yaslandığınız bölgeye göre daha kısa olmalıdır. Sandalyenin arkası aynı zamanda az da olsa eğimli olmalıdır. Eğer eğim yoksa sırtınızı bir yastıkla destekleyin. Beden tipleri çeşitli olduğundan aynı sandalye herkes için uygun olmayabilir” (2001: 75) Sandalye çok alçak veya kalçalarınız arkaya çok yaslanmışsa, ayağa kalkmaya çalıştığımızda kalçalarınız yeterince çalışmaz. Bu da ensenizin kasılmasına neden olur. Kalkmaya

çalışırken göğüs kafesini ileriye doğru itmek de sırt kaslarının desteğini azaltarak vücuttaki bağın kopmasına, başka kasların fazlaca çalışarak kolaylık hissinin kaybolmasına sebep olur. (Gray, 1999: 130-131). Kalkmanın yukarıda sayılanlara benzer pek çok yanlış yöntemi olduğu gibi oturmanın da yanlış biçimleri vardır. Bu nedenle Alexander Tekniği'ni öğrenirken uzun bir süre doğru oturma ve kalkma çalışılır. Değişim için zaman ve efor gerektiğinden bu egzersiz tekrar tekrar çalışılır (Drake, 2001: 106).

Nazik bir şekilde oturup kalkmak veya çok düzgün bir şekilde hareket etmek doğru hareket ettiğiniz anlamına gelmez. Çoğu zaman aktörler estetik görünmek için vücutlarını dimdik ve kaskatı kullanmayı öğrenirler. Biz de onları seyrederek vücudun doğru kullanımının böyle olması gerektiğini zannederiz. Oysaki görüntüsünden çok vücudun doğru kullanımını hareket sırasında hissedilen rahatlık ve hafiflik hissiyle anlamamız gerekir (Gray, 1999: 17).

### ***Masa Çalışması***

Masa çalışması için öğrencilerin bir divana dizleri yapışık, kalçayla aynı düzlemde olacak şekilde oturmaları beklenir. “Engelleme ve Yönerge” hareket kalitelerine odaklandıktan sonra öğretmenin yönlendirmesiyle birlikte öğrenci yavaşça yatış pozisyonuna geçer. Bu süreç sırasında öğrenci baş, boyun ve sırt arasındaki ilişkiye konsantre olur. Baş gidilen yönü gösterirken boyun fazla gergin olmamalıdır. Karın kasları bedeni olabildiğince merkezde tutmalı ama fazla kasılmamalıdır. Karın kaslarının fazla rahat kalması bütün yükün sırt ve omurgaya binmesine sebep olur ve bu istenmeyen bir durumdur. Öğrenci tamamen yattığında başı küçük bir yastık veya birkaç tane kitapla desteklenebilir (Gray, 1999: 62-63).

Bir Alexander Tekniği dersinde öğretmen elini öğrencinin bedenine yerleştirerek gerginliğin nerede olduğunu tespit eder ve gerginliğin nasıl rahatlatılabileceğini alternatif hareketlerle ona gösterir. Bu süreçte öğrenci de kendini rahat hissettiği belli pozisyonları derse getirebilir ve hareket etmeye, oynamaya, çalmaya ve performans sergilemeye karşı yeni bir bakış açısı geliştirir. Zamanla öğrencilerin kendileri de vücutlarındaki gerginliği fark ederek bunların oluşmaması için, içsel bir bilgiyle, pozisyonlarını ve hareketlerini değiştirmeye başlayabilir (Kleinman ve Buckoke, 2013: 61).



### **Aktiviteler**

Mozeiko; öğrencilerin, masa ve sandalye çalışmaları dışında Alexander'ın eğitim sırasında kullandığı aktivitelerden de yararlanabileceklerini belirtir. Bunlar, 'maymun' olarak da bilinen, mekanik avantajları olan pozisyonları, burundan alıp ağızdan verilen bir nefes tekniği olan "Ah" Fısıltısı'nı, "elleri sandalyenin arkasında" konumlandırmayı ve Alexander Tekniğine özel bir hamle duruşunu içerir (2011: 20). Müzisyenler için aktivite çalışması enstrüman ile derse katılarak gerçekleşir.

Alexander Tekniği'ni öğrenirken belli bir seviyeye ulaştığınızda öğretmeniniz sizden "ah" sesini çıkartmanızı talep edebilir. Bu aklınızda Alexander Tekniği yönergelerinin bir kontrol listesi olduğunu ve sizin de bunlarını uyguladığınızı doğruladığımız anlamına gelir (Gray, 1999: 169- 170). Alexander Tekniği'nde solunum için yönergeler bulunmaktadır. Odaklanmış durumda iken de nefes almaya devam etmek ve nefesin akmasına izin vermek, sıkışıp kalma hissinden de kurtulmaya yardımcı olur (Gray, 1999: 164). Alexander kendi üzerinde yararını gördükten kısa bir süre sonra çevresindekilere tüm göğüs kapasitesinin kullanıldığı derin nefes tekniğini öğretmeye başlamıştır (Bloch, 2004: 42). Alexander kendi üzerinde çalıştığı sırada, konuşurken nefes alma eğilimi olduğunu fark eder. Bu nefes alış konuşurken aldığı nefese bir ektir. Bu ek nefes başını geriye itip göğsünün ileri ve dışarı çıkmasına, sırtının kasılmasına sebep olur. Nefes vermek ise bedeninin tamamen buna ters bir şekilde hareket etmesine sebep olur. Bu nedenle Alexander vücudundaki gerilimi azaltmak için "ah" sesini fısıldama yöntemini bulmuştur. Bu ses her uygulamadan önce, özellikle de gerilmeye ve kekeleye meyilli kişiler tarafından bir hatırlatma olarak kullanılabilir (Drake, 2001: 117).

Aktivite çalışmalarından biri olan *maymun* tekniği sırtın ve bacakların duruşunu duvar yardımıyla düzeltir. Kalça duvara dayanırken ayaklar dizlerin tam olarak altında durmalıdır. Bu noktadan sonra kalçadan öne ve geriye doğru eğilmeyi ve bunu yaparken sırtı dimdik tutmayı çalışmak gerekir (Gray, 1999: 150-151). Bu tekniğe *maymun* ismini Alexander'ın öğrencileri vermiştir. Tekniği uygularken ayakların arası biraz aralık olabilir. Duş alırken, yüzünüzü yıkarken, alışveriş poşeti taşırken, ata binerken, tenis oynarken veya dövüş sporu yaparken *maymun* tipi eğilme hareketini kullanabilirsiniz (Drake, 2001: 93).

*Eller sandalyenin arkasında* tekniği de aktivite çalışmalarından biridir. Bu çalışmada omuzları rahat bırakarak kolları ve elleri daha iyi biçimde kullanma öğretilir. Gray'e göre; "Ellerinizi yerli yerinde; bir parça tahtayı yavaşça, nazikçe kaldırdığınızı ve çektiğinizi düşünün. Parmaklar dik, ellerin üst kısmı düz, bilekler içerde, dirsekler dışarda olmalı" (1999: 159).

*Lunge* (Hamle pozu) maymun gibi kullanılan ve günlük hayatta sürekli girdiğimiz bir pozdur. *Lunge*'da bir bacak diğerine göre nispeten daha önde dururken baş omurganın üzerinde dengede olmalıdır. Bu sırada boyun ne kasılmış ne de yumuşakken beden ise yukarı doğru hissedilmelidir (Alcantara, 1999: 44-45).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Alexander Tekniği vücudun yanlış kullanımını engelleyerek doğru hareket etmeyi mümkün kılan bir eğitim metodudur (Gray, 1999: 17). Aktör Frederick Matthias Alexander'ın sahne performansı sırasında yaşadığı sıkıntılara doktorların çare bulamaması sonucu kendisi tarafından geliştirilmiştir. Kendi sağlığı ve performansı üzerindeki gözle görülür iyileşme, benzer sorunlar yaşayan meslektaşları tarafından tekniğin uygulanmasına ve işe yararlılığı hakkındaki savın desteklenmesine neden olmuştur. Günümüzde bu tekniğin fayda sağladığı alanlar bilimsel olarak incelenmektedir. Postür bozukluğuna yol açan gündelik hareket ve nefes alma alışkanlıkları değiştirme (Nicholls & Carey, 1991), solunumda kaslarla ilgili beceri kazanma (Austin & Ausubel, 1992), postür bozukluğunu fark edebilme ve değiştirme becerisi kazandırma (Nicholls, 2008), duruş koordinasyonunun gelişmesinden ötürü sırt ağrılarında azalma (Cacciatore, 2005), müzikal ve teknik alanda gelişim kaydetme, sahne kaygısının azalması, performansa karşı olumlu bir tutum geliştirme (Kaplan, 1994; Valentine, Fitzgerald, Gorton, Hudson, & Symonds, 1995; Alexander, 2004; de Alcantara, 1997) Alexander Tekniği'nin bireylerin, özellikle de performans sanatçılarının sıklıkla yaşadığı problemlere fayda sağladığı psikolojik ve fizyolojik noktalardan bazılarıdır.

Dünya'nın pek çok prestijli okulunda ders olarak verilen Alexander Tekniği'nin öğrenilip uygulanabilmesi için sadece yazılı ve görsel kaynaklara erişebilmek yeterli değildir. Alexander Tekniği'nin doğru bir şekilde öğrenilip uygulanabilmesi için lisanslı bir öğretmen eşliğinde çalışılması ve tekniğin kişinin ihtiyaçları doğrultusunda

formüle edilmesi gerekmektedir. Alexander Tekniği ile ilgili daha çok araştırma yapılması, yazılı ve görsel kaynakların artırılması, bu konu ile ilgilenen araştırmacı, öğrenci ve öğretmenlere ışık tutacaktır.

### KAYNAKÇA

- Alcantara, P. (1997). *Indirect Procedures: A Musician's Guide to the Alexander Technique*. New York: Oxford University Press.
- Alcantara, P. (1999). *The Alexander Technique: A skill for life*. Marlborough: The Crowood Press.
- Alexander, F. M. (2001). *The use of the self*. London: Orion.
- Alexander, F. M. (2004). *Constructive Conscious Control of the Individual* (3rd ed.). Mouritz.
- Alexander, F. M., ve Dewey, J. (1918). *Man's supreme inheritance: Conscious guidance and control in relation to human evolution in civilization*. New York: E. P. Dutton.
- Austin, J., ve Ausubel, P. (1992). Enhanced respiratory muscular function in normal adults after lessons in proprioceptive musculoskeletal education without exercises. *Chest*, 102, 486-490.
- Bloch, M. (2004). *F. M.: The life of Frederick Matthias Alexander: Founder of the Alexander technique*. London: Little, Brown Book Group.
- Bosch, A. & Hinch, J. (1999). The application of the Alexander Technique to flute teaching: two case studies. *British Journal of Music Education*, 16(3).
- Brandfonbrener, A. G., Lederman, R. J. (2002), Performing Arts Medicine. In R. Colwell, & C. Richardson ve R. Colwell. (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press.
- Brennan, R. (2000). *Alexander Tekniği Yaşam Boyu Yirmi Yaş Enerjisi. (Deniz Başpınar, Çev.)*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

- Brubach, H. (2007, Haziran 10). A Pianist for Whom Never Was Never an Option. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2007/06/10/arts/music/10brub.html?ref=leonfleisher>
- Buswell, D. (2006). *Performance Strategies for Musicians*, UK: MX Publishing.
- Cacciatore, T. (2005). Improvement in automatic postural coordination following Alexander technique lessons in a person with low back pain. *Journal of the American Physical Therapy Association*, 85(6), 565-578.
- Conable, B., ve Conable, W. (1998). How to learn the Alexander Technique: A manual for students. New York: Andover Press.
- Drake, J. (2001). *Günlük Yaşamda Alexander Tekniği*. (Semra Tuna, Çev.). Ege Meta Yayınları.
- Dommerholt, J. (2000). Posture. In R. Tubiana & P. C. Amadio (Ed.), *Medical Problems of the instrumentalist musician*. London: Martin Dunitz.
- Feldenkrais, M. (1972). *Awareness through movement: Health exercises for personal growth* (Ciltsiz Ed., 1990). New York: Harper.
- Gelb, M. J. (1996). *Body learning: An introduction to the Alexander technique*. New York: Owl.
- Gray, J. (1999). *Alexander Tekniği Rehberiniz*. (Oya Erkoldaş, Çev.), Ankara: İmge Kitabevi
- Jones, F. P. (1976). *Body awareness in action: A study of the Alexander technique*. New York: Schocken.
- Kaplan, I. (1994). The experience of pianists who have studied the Alexander Technique: Six case studies. Ph.D. dissertation, New York University. Retrieved March 8, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 9422998).
- Klein, S. D. Bayard, C ve Wolf, U. (2014). *The Alexander Technique and Musicians: a systematic review of controlled trials*. BMC Complementary and Alternative Medicine.

- Kleinman, J. ve Buckoke, P. (2013). *The Alexander Technique for Musicians*. London. Bloomsbury Publishing Plc.
- Moorhouse, A., Roberts, N., ve Williamson, M. (2007). *The role of the Alexander Technique in musical training and performing*. Presented at the International Symposium on Performance Science. Retrieved May 13, 2008, from <http://www.performancescience.org/cache/fl0003646.pdf>
- Mozeiko, K. (2011). *The Effects of Participation in the Alexander Technique on Female Violinists and Violists: A Mixed-Methods Study*. (Ph.D. dissertation). Boston University College of Fine Arts, Boston.
- Nicholls, C. (2008). *Body, breath and being: A new guide to the Alexander technique*. Nashville, TN: D&B Publishing.<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>
- Nicholls, J., ve Carey, S. (1991). *Alexander Technique: In Conversation with John Nicholls and Sean Carey*. Brighton, England: Redwood Press Limited.
- Polatin, B. (2013). *The Actor's Secret, Techniques for Transforming Habitual Patterns and Improving Performance*, Berkeley California:North Atlantic Books.
- Stewart W, Lipton R, Simon D, Liberman J, Von Korff M. Validity of an illness severity measure for headache in a population sample of migraine sufferers. *Pain* 1999;79:291-301.
- Valentine, E. (2004). Musical Excellence. A. Williamon (Ed.), *Alexander Technique*. Chapter 10, London: Oxford University Press.
- Valentine, E., Fitzgerald, D., Gorton, T., Hudson, J., & Symonds, E. (1995). The effect of lessons in the Alexander technique on music performance in high and low stress situations. *Psychology of Music*, 23(2), 129-141.
- Waddell G, Aylward M, Sawney P. *Back pain, incapacity for work and social security benefits: an international literature review and analysis*. London: Royal Society of Medicine Press, 2002.

**MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ VEREN DEVLET  
KONSERVATUVARLARINDAKİ KANUN EĞİTİMİNİN  
İÇERİK VE YÖNTEM BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**An Investigation on Contents and Methods of Kanun Education  
in State Conservatories Which Gives Professional Music  
Education**

DOI NO: 10.5578/amrj.66455

Kenan SAVAŞ<sup>1</sup>

**Özet**

*Bu araştırma mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki kanun eğitiminin içerik ve yöntemlerinin irdelenmesini, problemlerin saptanmasını, var olan problemlere yönelik çözüm önerileri getirilmesini ve bu sayede kanun eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlanmasını amaçlamaktadır. Araştırma genel çerçevesi, amacı ve yöntemi bakımından tarama modelini esas alan betimsel bir araştırmadır. Konuyla ilgili çeşitli kaynakların taranmasıyla ön bilgilere ulaşılmış, veri toplama aracı olarak örnekleme de yer alan Gazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarında kanun eğitimi dersi vermekte olan öğretim elemanlarına “Yapılandırılmış Görüşme” tekniği uygulanmıştır. Bununla birlikte mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki kanun eğitiminin, başlangıç düzeyinde ders içeriğinin ve kullanılan yöntemlerin belirlenmesi hedeflenmiş ve elden edilen verilerden yola çıkarak kanun eğitimine katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Kanun, Eğitim, Yöntem, İçerik.

**Abstract**

*This reseach aims to scrutinize contents and methods of kanun education in state conservatories which gives professional music education to state the problems about it, to determine resolution advisory on substantial problems, and by this means to contribute on progression of kanun education. It is a descriptive study based on screening model in terms of its purpose and methods. First of all the preliminary information of this study is acquired by searching various related sources.*

---

<sup>1</sup> Öğr. Grv., Fırat Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, [ksavas@firat.edu.tr](mailto:ksavas@firat.edu.tr)

(\*) Bu makale Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Mesleki Müzik Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarındaki Kanun Eğitiminin İçerik ve Yöntem Bakımından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

*A structured query was applied as data collection device to kanun instructors who give lessons in state conservatories of Gazi University, Ege University, Selçuk University, and Afyon Kocatepe University. In addition to this it aims to state beginner curriculum and methods of kanun education in state conservatories which gives professional music education. And also based on these data, some suggestions which were supposed to make contribution to kanun education were proposed.*

**Key Words:** *Kanun, Training, Methods, Content.*

## GİRİŞ

Geleneksel Türk Müziği, Türk Kültürünün ve mirâsının en önemli parçasıdır. Türk Müzik Kültürünün kökeni tarih boyunca ve tarih öncesi dönemlerde süre gelmiş ve şekillenmiş bir olgudur. Dünya müzik kültürünün eski, köklü ve yaygın unsurlarındandır. Böyle geniş bir kültürün parçası olmak aynı zamanda bu toplumda yaşayan her birey için sorumluluk arz etmektedir. Bu kültürün nesilden nesile aktarılmasında, eğitimciler önemli bir rol üstlenmektedirler.

Türk Müziğinin geçmişten günümüze kadar birikmiş zengin repertuarı ve geniş bir çalgı yelpazesi bulunmaktadır. Bu repertuarın saz ve söz müziği olmak üzere iki kısımda toplandığı düşünüldüğünde repertuarın az bir kısmını saz müziği oluşturmaktadır. Çalgı icracılığında saz müziğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, Türk Müziğinde kullanılan çalgılar arasında kanun sazı önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalgının icrasında ve öğretiminde uygulanan yöntem ve metotlar kanun sazının gelişimine olanak sağlamaktadır.

Bu çalışmada, mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki kanun eğitiminin, içerik ve yöntem bakımından incelenmesi hedeflenmektedir. Kanun eğitiminde standart bir yöntem bulunmaması, bu problem ile ilgili fazla sayıda araştırmanın yapılmamış olması ve bu konunun kanun eğitime yararlı olacağı düşünüldüğünden araştırılmaya değer görülmüştür. Kanun eğitimi dersinde uygulanan içerik ve yöntemlerin irdelenmesi ve bu derse yönelik problemlerin belirlenip, bu problemlere yönelik önerilerin dile getirilerek, eğitime katkı sağlanması amaçlanmıştır.

## Kanun Eğitimi

Türk Müziğinde kanun sazı yaygın olarak kullanılmakta ve halk tarafından bilinmektedir. Ülkemizdeki birçok konservatuvarda eğitimi verilmekte olan kanun sazı, öğrenciler tarafından da ilgi görmektedir. Kanun, Türk Müziğinin en önemli çalgılarından biridir. Piyano gibi, bir eşlik enstrümanı olduğu söylenebilir. Günümüzde halk müziğinde ve son zamanlarda batı müziğinde de kullanıldığı görülmektedir.

Öztuna, (2000: 181) “Kanunun Farabi tarafından icat edildiği hakkındaki görüşlerin, söylentiden ibaret olduğunu vurgulamaktadır. Kanunun, ortaya çıkışının Mısırlılara ve Sümerlilere kadar dayandığını belirtmektedir”. Kanunun, 18. yüzyılın sonlarına kadar mandalsız olarak icra edildiği, 19. yüzyıldan sonra ise mandalın icadı ile gelişerek mandallı olarak kullanıldığı ve günümüze kadar geldiği anlaşılmaktadır. Rauf Yektâ, kanun ile ilgili şöyle açıklama yapmıştır:

“Eskiden bu çalgıyı icra edenlerin ses perdesini az çok yükseltmek istediklerinde telin üzerine bir parmak darbesinden başka uygulayabilecekleri bir yöntem yoktu, hem de az hakimiyet olunan bu işin güçlüğüne çare bulmak üzere, bundan otuz sene evvel her telin altına iki veya üç madeni parça konulması düşünüldü; böylece kolayca kaldırılıp indirilen bu mandallarla istenilen perdenin tizliği veya pestliği elde edilmektedir. Mandal sisteminin uygulanmasından önceki dönemlerde çeşitli makamların icrâ edilmesi akort şekli değiştirilerek sağlanmaktaydı” (1986: 93).

Ses sayılarına göre çeşitlendirilen kanunlar Somakçı'ya göre şu şekilde sıralanabilmektedir:

“22 sesli kanunun ses aralığı, kaba hüseyini aşırandan, tiz hüseyniye kadardır. 23 sesli kanunun ses aralığı, kaba hüseyini aşırandan, tiz aceme kadardır. 24 sesli kanunun ses aralığı, kaba hüseyini aşırandan, tiz gerdaniyeye veya kaba yegâhtan, tiz aceme kadardır. 25 sesli kanunun ses aralığı, kaba yegâhtan, tiz gerdaniyeye kadardır. 26 sesli kanunun ses aralığı, kaba kaba çargâhtan, tiz gerdaniyeye veya kaba yegâhtan, tiz muhayyere kadardır. 27 sesli kanunun ses aralığı, kaba kaba çargâhtan, tiz muhayyere kadardır (2001: 10).

Eğitimin her dalında olduğu gibi kanun eğitimin de bir yöntemi vardır. Bu konu ile ilgili Aksoy'un düşünceleri şu şekildedir (Odaklanmış Görüşme: Aksoy 17.04.2015, Konya).

Bugüne değin birçok kanuni arkadaşımız, bizden öncekiler ve büyüklerimiz olsun, emsallerimiz olsun veya yeni kuşak kanuniler,



kanun metodu hazırlamak durumunda oldular. Bu metotların bir kısmını inceledim. Bunların içerisinde gerçekten istifade ettiğim bölümler de oldu, eleştirdiğim bölümler de oldu. Tabi burada batıda olduğu gibi geliştirilmiş, standart hale gelmiş birkaç tane metot yok. Bu sazı her ilerleten kendince bir metot hazırlıyor. Benim bu konudaki düşüncem şudur; Bu hazırlanmış metotların hepsi, hazırlanabilecek bir metot için bir ön hazırlık çalışması olarak kabul edilirse ve bu metot hazırlayan kişiler bir araya gelirlerse herkesin ortak paydada bulunduğu bir metot oluşturulabilir ve herkes bundan istifade eder diye düşünüyorum. Diğer bir görüşüm de, sazında belli bir seviyeye gelmiş kişiler tarafından bir komisyon oluşturulur. Bu komisyonun en kolay eserlerden en zor eserlere, yaklaşık yüz kadar eser tespit edip, bu eserleri birbirlerinin fikirlerini alarak icra edip, kendilerine ait olan teknikleri tespit edip bir diğerinin yaptığı icra tekniğini yapamasa bile kabul edip onun altına imza atabilirlerse, bununla ilgili bir metot çalışması olabilir. Her kanuni kendi kolayına geldiği gibi metot hazırlarsa, bir öğrencinin elinde onlarca metot olur ki, bu da tam bir kaosa sebep olur. Bir standartlaşma olsun ama bu tam kırmızı çizgilerle belirlenmiş olmamalı. Diyelim ki bugün on tane kanun metodu varsa bu sayı ikiye indirilebilir.

Aksoy, günümüzde kullanılan metot sayısının fazla olduğunu, çalgısında belli seviyeye gelmiş uzman icrâcılarının bir araya gelip ortak bir ya da iki metot hazırlaması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece bir standartlaşma olabileceği görüşündedir. Ülkemizdeki kanun sazının geniş bir yelpaze içerisinde kullanıldığı düşünüldüğünde ve bu çalgının Cumhuriyet öncesinde de kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda, kanun eğitime yönelik yapılan çalışmaların sistematik bir şekilde yürütülmediği, düzenlilik arz etmediği ve dolayısıyla etkili olmadığı bilinmektedir. Bu bakımdan kanun eğitiminde kullanılan yöntemlerin ortak bir uygulama içerisinde yürütülmesi önem teşkil etmektedir.

Aksoy, başlangıç düzeyindeki kanun öğrencilerine uyguladığı yöntemi şu sözlerle açıklamıştır (Odaklanmış Görüşme: Aksoy 17.04.2015, Konya).

Başlangıç düzeyinde bir kanun öğrencisine uyguladığım yöntemlerden birinci yöntemim şudur; önce kulağına ve ritim duygusuna bakarım. Eğer duyumu iyiye ritime hakim ise ondan sonra kanunda bir şey çalışırsa çaldırırım hiç çalışmıyorsa birkaç mızrap vuruşu gösteririm tekrar edebiliyor mu - edemiyor mu? Algısına bakarım. Eğer bunları yapabiliyorsa yaklaşık 12-13 ay boyunca hiç nota öğretmeden sadece yaptığım egzersizi onun yapması gerektiği şekilde gösteririm. En temel egzersizlerden

başlayarak öğrencimi karşıma alırım öğrenci egzersizleri tamamen anlayınca kadar tekrar ederim.

Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde Aksoy, öncelikle öğrencinin duyumuna ve ritim algısına dikkat ettiğini, daha sonra kanun eğitimine egzersizler ile başladığını ifade etmektedir. Kanun çalgısında hakimiyet sağlamak için öncelikle el, göz ve parmak koordinasyonunun sağlanması önemlidir. Bu koordinasyonu öğrenciye kazandırmak için etüt uygulamalarına ağırlık vermek doğru olacaktır. Öğrenci bu kazanımı elde ettiğinde, eğitiminin ileriki seviyelerinde problem yaşamayacaktır.

## **Problem**

### **Araştırmanın Problemi**

Mesleki Müzik Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarındaki Kanun Eğitimi İçerik ve Yöntem Bakımından nasıldır?

### **Alt Problemler**

1. Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki başlangıç düzeyi kanun eğitiminde belirli bir metot ya da öğretim programı kullanıyor mudur? Kullanıyorsa bunlar nelerdir?

2. Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki başlangıç düzeyi kanun eğitiminde hangi dizi, makam ve usüllerde çalışmalar yapılmaktadır?

3. Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki başlangıç düzeyi kanun eğitiminde kullanılan eserleri seçerken hangi kriterler göz önünde bulunduruluyor?

4. Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki başlangıç düzeyi kanun eğitimine hangi akort ile başlanıyor? (bolâhenk, sipürde, müstahzen...)

5. Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki başlangıç düzeyi kanun eğitiminde gam çalışmaları ve etüt uygulanıyor mu? Uygulanıyor ise hangi dizi veya makamlar tercih ediliyor?

6. Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki başlangıç düzeyi eğitiminde kullanılan eserler üzerinde üslûba yönelik çalışmalar yapıyor mudur?

7. Notaya bağlı bir eğitim uygulanıyor olmasının kanun eğitimine etkileri nelerdir?

8. Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki başlangıç düzeyi kanun eğitiminde karşılaşılan problemler nelerdir?

9. Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki başlangıç düzeyi kanun eğitiminde haftalık ders saati ne kadar olmalıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki kanun eğitiminin içerik ve yöntemlerinin irdelenmesini, problemlerinin saptanmasını ve var olan problemlere yönelik çözüm önerileri getirerek kanun eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlanmasını amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Devlet Konservatuvarlarındaki kanun eğitiminin içeriğinin belirlenmesi, kullanılan yöntemlerin belirlenmesi, kanun eğitiminde karşılaşılan problemlerin saptanması ve eğitime katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Araştırma genel çerçevesi, amacı ve yöntemi bakımından tarama modelini esas alan betimsel bir araştırmadır.

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölüm araştırma probleminin çözümüne ilişkin veriler ile bunların çözümlenmesi sonucu elde edilen bulguların yorumlarını kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına uygulanan ve ek 1'de yer alan yapılandırılmış görüşme sonuçlarından elde edilen bulgular çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı Sayısı ve Unvanları**

Kurum	Öğretim Elemanı Sayısı ve Unvanları
GÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı	1 Öğretim Görevlisi
EÜ Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı	1 Öğretim Görevlisi Doktor
SÜ Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	1 Öğretim Görevlisi Doktor
AKÜ Devlet Konservatuvarı	1 Öğretim Görevlisi

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde belirli bir metot ya da öğretim programı kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız belirtir misiniz?” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Kanun Eğitiminde Kullandığı Metotlar**

Öğretim Elemanları	Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde belirli bir metot ya da öğretim programı kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız belirtir misiniz?
1.	Kendi hazırladığım etütleri kullanıyorum. Bu etütleri öğrencinin performansına ve diğer derslerdeki öğretim programını da gözetenek (nazariyat, usûl, toplu icrâ dersleri) eserlerle destekliyorum.
2.	Başlangıç düzeyinde nota kümeleri, tartımları, parmak alıştırmaları ve genel alıştırmaları basılmamış konservatuvar ders notlarımızdan veriyoruz. Bu alıştırmalar pedagojik bir yöntemle kolaydan daha karmaşığa doğru verilmektedir. Mevcut kanun metodlarından istifade edilmesi, onları incelemeleri, ders dışındaki ekstra çalışmaları oluşturmaktadır. Halil Karaduman Kanun Metodu, Gültekin-Tahir Aydoğdu, Kanun Metodu, Özdemir Hafizoğlu-Kanun Egzersizleri ve Eğitimi örnek verilmektedir.
3.	Evet kullanıyorum. Tahir Aydoğdu - Kanun Metodu ve Oğuz Karakaya - Kanun Metodu.
4.	Gültekin Aydoğdu ve Tahir Aydoğdu'nun çıkarmış oldukları Kanun Metodundan kısmen faydalanıyorum. Daha sonra kendi hazırlamış olduğum etütleri öğrencilerime aktarıyorum.

Tablo 2, öğretim elemanlarının başlangıç düzeyi kanun eğitiminde kullandığı metotları ve öğretim yöntemlerini göstermektedir. Buna göre, Tablo 2 incelendiğinde kendi hazırlamış olduğu etütleri kullanan bir öğretim elemanı ve kanun metodunu kısmen kullanan bir başka öğretim elemanı dışında iki öğretim elemanının kanun metotlarından faydalandığı görülmektedir. Ancak bu iki öğretim elemanı da aynı zamanda kendi hazırlamış olduğu çalışmalardan faydalanmaktadırlar. Metot kullanımı yerine, daha çok öğretim elemanlarının tercihleri doğrultusunda kendi uyguladıkları etütlerden faydalanarak kanun eğitimine başladıkları ve eğitimi bu şekilde sürdürdükleri söylenebilir. Böylece başlangıç düzeyi kanun öğrencilerine, kanun eğitiminde standart bir öğretim metodu ve yöntemi uygulanmadığı görülmektedir.

Bu durum standartlaşmanın belli bir oranda gerekliliğini ve aynı zamanda kanun eğitimcilerinin yöntemlerinin çeşitliliğini, zenginliğini de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla her kanun eğitimcisinin uygulamış olduğu kendi yöntem ve metodunun, her öğrenci üzerinde farklı etkilere ve gelişime yol açabileceği söylenebilir. Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde doğru yöntem ve metot kişiden kişiye değişiklik gösterdiğine göre, yalnızca bir doğru metodun varlığından söz etmek mümkün görülmemektedir. Ancak metot sayısını minimum düzeyde standartlaştırmak mümkün olabilir. Aynı zamanda belirtilen karışıklıklar da en az seviyeye indirilmiş olur. Tek bir metot haline dönüşene kadar yapılan her metot bunun hazırlık aşaması olarak değerlendirilebilir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde hangi dizi, makam ve usûllerde çalışmalar yapmaktasınız?” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Kanun Eğitiminde Uygulamakta Oldukları Dizi, Makam, Usûllere Yönelik Çalışmaları**

Öğretim Elemanları	Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde hangi dizi, makam ve usûllerde çalışmalar yapmaktasınız?
1.	Makam olarak ilk önce Çargâh (Arel' in önerdiği Çargâh dizisi), Bûselik ve Kürdi makamlarını kullanıyorum. Usûl olarak ilk önce, Nim Sofyan, Semâi ve Sofyan usûllerinde etüt ve eserler kullanıyorum. Daha sonra Türk Aksağı ve Aksak Semâi usûllerine geçiyorum. Diğer usûlleri daha sonra kullanıyorum.
2.	Başlangıç düzeyinde Çargâh, Buselik, Hüseyinîşirân perdesinde Kürdi, Dügâh'ta Kürdi, Hüseyinî gibi makam dizilerini kullanıyoruz. Belli bir seviyeden sonra Rast ve Uşşak gibi makam dizileri öğretiliyor.
3.	Öncelikle başlangıç aşamasında doğal sesler (arızasız) üzerinde mızrap çalışmaları ile başlıyorum. Bu etütler, sofyan usûlünü kapsamaktadır. Ardından Aksak Semâi'ye kadar olan usûller içinde hazırlanmış makamsal etütler de (Basit Makamlar sınıfında yer alan) kullanıyorum.
4.	Öğrencinin yetenek ve performansına göre, 1.Dönemin sonuna kadar etüt çalışmalarıyla devam ediyorum. Etütlerde; Do Majör dizisini, Makamlarda, sırası ile; Çargâh, Buselik, Kürdi, Rast Uşşak, Beyati, Hüseyinî, Muhayyer vs. Usûllerde ise; Küçük usûller başta olmak üzere, ağırlıklı olarak aksak semai üstünde duruyoruz.

Tablo 3, öğretim elamanlarının başlangıç düzeyi kanun eğitiminde kullandıkları dizi, makam ve usûl çalışmalarını göstermektedir. Tabloda da görüldüğü üzere kanun eğitimcilerinin başlangıç düzeyi kanun öğrencilerine uygun seçmiş oldukları makamlar üzerinde hem fikir oldukları söylenebilir. Genel olarak ilk önce Çargâh Makamı (Do majör gam) ile çalışmalarına başlamaktadırlar. Başlangıç aşamasındaki çalışmalar mandal kullanımını gerektirmediğinden bu makamın tercih edildiği söylenebilir. Daha sonra Bûselik, Kürdi, Rast, Uşşak, Bayâtî, Hüseyinî, Muhayyer makamında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kanun eğitimcilerin tercih etmiş oldukları usûller de başlangıç düzeyindeki bir öğrenci için kolaylık sağlaması açısından basit usûllerden seçilmiştir. Özellikle etüt çalışmalarına, Nim Sofyan, Semâi ve Sofyan usûlleriyle, daha sonra ise Türk Aksağı ve Aksak Semâi usûllerinden yararlandıkları görülmektedir. Usûl kavramının ne

derece önem taşıdığı düşünüldüğünde başlangıç seviyesindeki kanun öğrencileri, usûlün temelini oluşturan basit usûller diye nitelendirilen ritim kalıplarıyla çalıştırmak doğru bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Kanun sazının yapısı itibariyle ritim sazı gibi kullanıldığı görülmektedir. Bulunduğu saz topluluğu içerisinde baskın bir karakterde olduğu söylenebilir. Bu bakımdan başlangıç düzeyi kanun öğrencisinin, çalgısını ritim saz olarak da kullanabilmesi, usûlleri doğru bir şekilde öğrenmesine bağlıdır.

Kanun eğitiminde ağırlıklı olarak saz eseri formundaki bestelerin çalışıldığı göz önünde bulundurulduğunda, bahsedilen usûllerde yapılan çalışmaların faydalı olabileceği düşünülebilir. Sözü geçen usûller ile yapılan çalışmalar arasına saz semâisi formunun dördüncü hanelerinde sıkça kullanıldığı için yürük semâî, devr-i hindi, devr-i turan gibi usûller de eklenebilir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde kullandığınız eserleri seçerken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz?” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Kanun Eğitiminde Kullandıkları Eserleri Seçme Kriterleri**

Öğretim Elemanları	Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde kullandığınız eserleri seçerken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
1.	Bu seçim makam kullanımına bağlı olarak değişiyor. Öncelikle öğrencinin mandal kullanımına başlamadan kanuna hakim olması ve sağ-sol el koordinasyonu sağlaması amacıyla değiştirme işareti almayan Çargâh ve Bûselik makamlarında etüt ve eserlerle kanun eğitimine başlıyorum. Bu makamlardaki eserleri seçerken ilk önce mandal kullanılmayan eserler, daha sonra yalnızca mandalın sabit etkisinin kullanıldığı eserler (Örneğin kürdi makamında etüt ve eserler), daha sonra mandalın değişmeli etkisinin kullanıldığı makamlardaki (Rast ve Uşşak makamları gibi) eserleri kullanıyorum. Özetleyecek olursak ilk kriter mandal kullanıma bağlı. Bu da eserleri hem makam hem içerdiği geçkiler açısından değerlendirmek gerektiğini doğuruyor.
2.	Öğretilen nota değerlerini ve kümelerini öğretici özellikteki eserleri tercih ediyorum. Aynı zamanda Nim sofyan, Semai ve Sofyan gibi temel usûlleri tercih ediyorum. Eserler tartım ve küme açısından uygun ama usûl olarak öğrencinin henüz öğrenmemiş ve idrak edemediği bir usûlde ise o zaman dörtlüğe bir vurma, sekizliğe bir vurarak birim değer ile icra çalışma sayma becerisini kazandırmaya çalışırım.
3.	Öncelikle temel tartımları içeren, usûlü ve melodik yapısı ile bütünleşmiş, diyez ve bemol arızası olarak değiştirme işaretlerini fazla kullanmayan, nota yazımı olarak da sade ve düzgün bir yazım biçimine sahip olan eserleri seçiyorum.
4.	Burada, öğrencinin solfej ve ritm algılama kabiliyeti çok önemli. Kişiden kişiye değişiyor. Eser içerisinde fazla geçki, asma kalış, arıza değişikliği olmamasına dikkat ediyorum. Her makamdan mutlaka 1 adet peşrev veriyorum. Arkasından en az 3 Adet Saz Semâi geçiyoruz. Bu sayı öğrencinin performansına göre daha da çoğalabiliyor.

Tablo 4, öğretim elemanlarının başlangıç düzeyi kanun eğitiminde kullandıkları eserleri seçerken göz önünde bulundurdıkları kriterleri göstermektedir. Genel olarak öğretim elemanlarının öğretilen eserleri seçerken hem fikir oldukları durum, eserlerin içerisinde çok fazla arıza bulunmamasıdır.



Arızalı notalar (diyez, bemol vb.), başlangıç düzeyindeki kanun öğrencisini mandal kullanmaya yöneltecek ve eseri deşifre etmesine, yorumlamasına engel teşkil edecektir. Öğrenci, sağ-sol el koordinasyonu, göz koordinasyonu gibi konularda sıkıntıya düşecek ve kanundan temiz, kaliteli bir ses çıkartmakta zorluk yaşayacaktır. Aynı zamanda kanun eğitimcileri, tartım kolaylığı olan eserlerin seçimine de vurgu yapmaktadır. Öğrenci henüz tüm nota değer ve tartımlarına hakim olmadığı için eser seçiminin de başlangıç düzeyine uygun olması gerekmektedir. Uygun olmadığı takdirde öğrenci aynı anda birden fazla etkene konsantre olduğu için verim düşebilir ve öğrencinin öğrenme psikolojisi üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Eser seçiminde bir başka dikkat edilmesi gereken husus da öğrenciye verilen bir eserin, teknik açıdan tam anlamıyla çalışılmadan başka bir esere geçilmesi, yapılacak olası hatalardan biridir. Ayrıca öğrenciye öğretilecek olan eserin notasının doğru yazılmış ve okunaklı olması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencinin yanlış notadan geçtiği eser, hafızasında bu yanlışlıkla yer edeceği için büyük bir sorun teşkil edebilir.

Bu durumun bir başka olumsuz yönü ise, okunaklı ve düzgün yazılmamış bir notadan eseri icrâ etmenin zorluğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin performansını etkilemesi olası bir sonuçtur. Eser seçiminde makam ve usûl faktörünü de göz önünde bulundurmamak doğru bir tercih yapmaya neden olmaktadır. Bu da öğrencinin diğer derslerde, özellikle nazariyat ve ritim derslerinde öğrenmeye başladığı makam ve usûl bilgisinin ilerlediği ölçüde mümkün olmaktadır. Öğrencinin nazariyat dersinde görmüş olduğu bir makamı, kanun dersinde pekiştirme imkânı mevcuttur. Aynı şekilde bunu ritim dersinde görmüş olduğu usûllerle de yapması mümkündür. Bu durum da, kanun dersinde göstermiş olduğu performansa yansımaktadır ve aynı zamanda öğrencinin verimini arttırabilmektedir.

Bütün bu etkenler bir araya geldiğinde başlangıç düzeyindeki kanun öğrencisinin ve eğitimcinin işini kolaylaştıracaktır. Öğrenci için, kanun sazında kullanılan fiske, tremolo, triole, çarpma vb. teknik nüansları gerçekleştirebileceği nitelikte eserler seçilmesi önemli bir kriterdir. Eğitimcinin sözü edilen bu hususların üzerinde önemle durması, öğrencinin gelişimi açısından büyük bir rol oynamaktadır.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Başlangıç düzeyi kanun eğitimine hangi akort ile başlıyorsunuz? (bolâhenk, sipürde, müstahzen vb.)” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Başlangıç Seviyesindeki Kanun Eğitiminde Kullandıkları Akortlar**

Öğretim Elemanları	Başlangıç düzeyi kanun eğitimine hangi akort ile başlıyorsunuz? (bolâhenk, sipürde, müstahzen vb.)
1.	Bolâhenk ile başlıyorum. Daha sonra sırasıyla kız, mansur, sipürde ve müstahzen geliyor.
2.	Kanun eğitim başlangıç düzeyinde, öğrencinin alterasyon ve tranpoze becerisi henüz olmadığı için doğal olarak Bolâhenk akord ile doğal dizilerde alıştırımlar yapmaktayım.
3.	Bolâhenk akordu kullanıyorum. Uzun süre sonra Sipürde.
4.	Bolâhenk Akort kullanıyoruz.

Tablo 5, öğretim elemanlarının başlangıç seviyesi kanun eğitimine hangi akort ile başladıklarını göstermektedir. Tabloya göre, tüm öğretim elemanları kanun eğitimine bolâhenk akort ile başlamaktadır. Kanun sazındaki perdelerin yerini yeni öğrenen bir öğrenci için bolâhenk akort ile başlamak uygun görünmektedir. çalgısında belirli bir hakimiyet becerisi kazandıktan sonra diğer akortlarda icrâya devam etmek, transpozisyonun gelişimine, hakimiyetin artmasına yol açacaktır. Bolâhenk akordun ardından sırasıyla sipürde, kız, müstahzen, mansur gibi ahenkler de kanun eğitimin ileri seviyelerinde kullanılabilir.

Kanun eğitimine bolâhenk akort ile başlamak, diğer akort sistemlerini öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Eğer bir öğrenci bolâhenk (yerinden) diye nitelendirilen perde sistemi üzerinde eseri doğru bir şekilde icrâ edemez ise, bu durum öğrencinin ileride eseri başka bir perde üzerinde çalmasını (transpoze) zorlaştıracaktır. Bolâhenk akort, Türk Müziğinin temel akort sistemi olarak düşünüldüğünde öğrencinin bu akort sistemini doğru bir şekilde öğrenmesi gerekmektedir. Başlangıç seviyesindeki kanun öğrencisinin başka bir akort düzeninde çalması öğrencinin ilerleme düzeyine göre farklılık gösterebilir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Gam çalışmaları ve etüt uyguluyorsanız hangi dizi veya makamları tercih etmektesiniz?” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Kanun Eğitiminde Kullandıkları Dizi veya Makamlar**

Öğretim Elemanları	Gam çalışmaları ve etüt uyguluyorsanız hangi dizi veya makamları tercih etmektesiniz?
1.	Her makamda etüt uygulanmasından yanayım. Perde kullanımı bakımından her makamın ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.
2.	Gam ve etüt çalışmalarını daha çok Çargâh makamı dizi (DoM) ve Hüseyinîşîrân perdesi (Mi) Kürdi dizisinde yapıyoruz (arıza sesler olmadığı için).
3.	Doğal sesler üzerindeki gam ve dizi çalışmalarını Kaba Çargâh– Tiz Çargâh; Yegâh – Tiz Nevâ; Hüseyinîşîrân – Tiz Hüseyinî; Acemaşîrân – Tiz Acem vb. arasında çalıştırıyorum. Makamsal dizi olarak Rast dizisi ve Hüseyinî dizisi üzerinde çalıştırıyorum.
4.	Gam ve Etütlerde; Do Majör dizisini, Makamlarda, Sırası ile; Çargâh, Buselik, Kürdi, Rast Uşşak, Beyati, Hüseyinî, Muhayyer vb.

Tablo 6, öğretim elemanlarının gam ve etüt çalışmalarında kullandıkları dizi ve makamları göstermektedir. Bir öğretim elemanı, her makamda etüt ve gam çalışmalarının yararlı olduğunu düşünmektedir. Bu durum, başlangıç düzeyindeki kanun öğrencisini, mandal kullanımına hâkim olmadığı için zorlayabilir. Ancak belirli bir seviyeye gelmiş bir öğrenci için faydalı olabilir.

Başka bir öğretim elemanı, arıza sesler kullanılmadığından çargâh makamı dizisini ve hüseyinîşîrân üzerine göçürülmüş olan kürdi dizisini kullanmaktadır. Öğretim elemanları, genel olarak gam ve etüt çalışmalarında daha çok arızasız perdelerden oluşan dizi ve makamlar tercih etmektedir. Başlangıç düzeyindeki kanun öğrencisinin ilk olarak basit makamlarla gam çalışması yapmasının bir diğer sebebi ise, okuldaki nazariyat derslerinde başlangıçta bu makamların öğretilmesi de göz önünde bulundurulabilir. Öğrenilen makamların giderek zorlaşması ile, öğrencinin mandal kullanımı ve perde hassasiyeti gibi konularda büyük ölçüde gelişebileceği düşünülebilir.

Kanun eğitiminde kullanılan etütler gibi, öğrencinin de etüt yazmasını sağlamak öğrencinin gelişim sürecine katkı sağlayabilir.

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde kullandığınız eserler üzerinde üslûba yönelik ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Kanun Eğitiminde Üslûba Yönelik Yaptığı Çalışmalar**

Öğretim Elemanları	Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde kullandığınız eserler üzerinde üslûba yönelik ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
1.	Üslup çalışmalarından önce öğrencinin tüm süsleme ve icrâ tekniklerini uygulama becerisini kazanması gerekir. Bu nedenle başlangıç düzeyinde üslup eğitiminin verilmesinin doğru olmadığını düşünüyorum. İcracı tüm teknik becerileri kazandıktan sonra usta icracıların icralarının ve taksimlerinin taklit etmesi gerekir. Ben öğrencilere bu doğrultuda taksim ve icraları notaya alarak, bu icraların kayıtlarını dinlemelerini, video varsa izlemelerini sağlayarak kanun üsluplarını öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum.
2.	Eserin solfeji ve tartımları yerli yerinde icra edildikten sonra nitelikli tuşe çalışması, bazı nüanslar, tremolo legato gibi teknikler kullanılarak eserin renklendirilmesi ile minimum seviyede üslûba yönelik çalışmalar yapmaktayız.
3.	Fiske, tek tel (örn. Dügâh) üzerinde tremolo (özellikle uzun değerli notalar üzerinde), Çarpma ( üst, alt apogiatür), oktav tremolo, dörtlü başlangıç ve bitiriş (aynı anda RE – SOL tınlatılması vb.)
4.	Öncelikle, saz duruşu ve pozisyonu, mızrap tutuş ve vuruşu, saz üslûbunu oluşturan en önemli nüanslardır. Çalgıdan çıkacak seslerin net ve temiz olması önceliğimizdir. Yine, eser içerisindeki melodik ve ritimsel vurguları yakalamak, üslûbu oturma adına yaptığımız en önemli kazanımlarımızdır. Başlangıçta kazanılıp ve öğrenilecek klasik icrâ eğitimi, aynı zamanda, Klasik Türk Müziğinin temel disiplini oluşturur.

Tablo 7 de, öğretim elemanları üslûba yönelik yaptıkları çalışmalarından bahsetmişlerdir. Bir öğretim elemanı üslûp çalışmalarına başlamadan önce öğrencinin kanuna belli bir seviyede hâkim olması gerekliliğini savunurken, diğer öğretim elemanları üslûp çalışmalarını fiske, tremola, alt-üst çarpma, oktav ve vb. tekniklerle

destekleyerek sürdürmektedirler. Üslûbun belli bir seviyeye gelebilmesi için kanun öğrencisinin çalgısına hakimiyetinin ne derecede önemli olduğu görülmektedir.

Öncelikle öğrencinin çalgısından nitelikli bir tını elde edebilmesi için mevcut çalgısının iyi kalitede olması, yapılacak olan üslûp çalışmalarında önemli bir unsurdur. Öğrencinin çalgısı aranılan özellikleri taşııyorsa, bu çalgıdan nitelikli bir tını elde etmesi zor olacaktır. Bu durum öğrencinin performansını ve aynı zamanda öğrenme psikolojisini büyük oranda olumsuz yönde etkileyecektir. Kanun eğitimcisinin, başlangıç düzeyindeki bir öğrencinin çalgısının seçiminde yol göstermesi, böyle bir problemle karşı karşıya kalmasına engel olabilir.

Kanun eğitimcisi göstererek, uygulatarak, dinleterek, taklit ettirerek öğrencisinin üslûp kazanmasını sağlayabilir. Aynı zamanda bir üslûbun tam olarak kazanılabilmesi için çok çeşitli formlarda eserler öğretilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu sayede öğrenci formlar arasındaki farklılıkları kavrayabilir ve çalacağı eserlere üslûp ve yorum katabilir.

### **Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Notaya bağlı bir eğitim uygulanıyor olmasının kanun eğitimine etkileri sizce nelerdir?” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Notanın Kullanımının Kanun eğitimine Etkilerine Dair Görüşleri**

Öğretim Elemanları	Notaya bağlı bir eğitim uygulanıyor olmasının kanun eğitimine etkileri sizce nelerdir?
1.	Nota üzerinde mandal kullanımlarının, nüansların, süsleme ve icrâ tekniklerinin belirtilmesi kanun eğitimine faydalı olacaktır. Eserler bu şekilde geçildikten sonra ezberlenmesi müziksel hafızanın gelişimi yönünden önemlidir.
2.	Akademik bir kurumda ve akademik bir kimlikle kanun eğitimi verilince nota olmazsa olmaz kıstaslardandır. Notaya bağlı eğitimin olması hem öğrenciye hem de biz eğitimciye kolaylık sağlamaktadır. Başlangıçta çok basit ve kolay eserlerden zor ve karmaşık eserlere doğru giden bir süreç ve öğrencinin alabildiği kadar geniş bir dağarın olması eğitimin uzun ve ciddi olmasını gerektirir.
3.	Etkisi olumlu yöndedir. Usûle göre ve metronom dahilinde eserin seslendirilmesi daha doğru ve estetik olarak gerçekleşebilecektir. Kanun sazı aynı zamanda bir ritim saz olduğundan nota eğitimi ile başlanıp ilerlenilmesi yararlı olacaktır. Bir kanun icracısının sağlam bir ritim duygusu ve anlayışı içinde topluluğa temiz ses ve ritim verebilmesi bu anlayış içinde çalışmaya bağlıdır.
4.	Bu soruyu önyargılı ve anlaşılmaz buldum. Yorum yok.

Tablo 8 de, öğretim elemanlarının nota kullanımının kanun eğitimine etkilerine dair görüşleri yer almaktadır. Soruya yorum yapmayı tercih etmeyen bir öğretim elemanı dışında, genel olarak kanun eğitimcileri, başlangıç düzeyinde kanun eğitiminde nota kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerine değinmişlerdir. Bu sayede öğretimin kolaylaştığını da belirtmektedirler. İlk olarak öğrencinin nota aracılığı ile eseri hafızasına alması, daha sonrasında ezberinde olan esere dilediği gibi nüans, vurgu, yorum vb. katabilmesi açısından kolaylık sağlayabilmektedir.

Kanun eğitimin dışında, öğrencinin diğer derslerinin de nota ile sürdürüldüğü düşünülüp, akademik bir ortamda gerçekleştirilen bir eğitimin ciddiyeti göz önünde bulundurulduğunda, notanın vazgeçilmez bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin sürekli notaya bağlı çalışmasının bir dezavantajı olduğu söylenebilir. Öğrencinin hafızasının ve ezber kabiliyetinin zayıfladığı ve buna bağlı olarak da çalgıya hâkimiyetinin azalabileceği düşünülebilir. Öte

yandan öğrencinin öğrenme psikoloji açısından, notaya bakarak çalması öğrenciye güven sağlayabilir.

### Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde karşılaştığınız problemler nelerdir?” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Kanun Eğitiminde Karşılaştıkları Problemler**

Öğretim Elemanları	Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde karşılaştığınız problemler nelerdir?
1.	Bir çalgıda en önemli unsurun çalgıdan nitelikli ses elde etmek olduğunu düşünüyorum. Kanun öğrencilerinin gerek kendi kendilerine, gerek bu konuyu önemsemeyen öğreticiler tarafından uyarılmamaları nedeniyle bu konuda farklı alışkanlıkları edinmiş olmaları başlangıçta benim karşılaştığım problemlerden biri. Bir diğer problem de kanunun akordu. Başlangıç düzeyindeki bir öğrenciye kanunun akort edilmesini öğretmek ve bu alışkanlığı kazandırmak oldukça zaman alıyor. Bir diğer problem ise öğrencilerin nota bilgilerindeki farklılıklar. Nota öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin bazen çok kolay etütlerde bile tartımları anlayamama durumları ile karşılaşıyorum.
2.	Öğrencinin kanunla tanışma sürecinin uzunluğu, bona solfej becerisinin gelişme süreci ve özellikle tuşe kalitesinin oturması, kanunun akort sorunu vb. başlangıç süreci için önemli problemlerden sayılabilir.
3.	Öğrencinin mızrap vuruşlarının koordineli ve eşgüdüm içinde olmaması, metronom dışına çıkma eğilimi, sağ ve sol elin temel tartımlara göre öncelik sırasının karıştırılması, tartımların olduğundan farklı seslendirilmesi, etüdü ya da eseri bütünlük içinde seslendiremeyip kopuk – kesik ve duraksayarak seslendirme, mandal değişimi sırasında metronomun ve ana melodinin sağ el tarafından yürütülememesi ve eserin kesintiye uğraması vb.
4.	Öğrencinin daha önce nota ve usül bilmemesi, ezber kabiliyetinin zayıf olması, sazdaki ilerleme sürecini yavaşlatan en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 8, öğretim elemanlarının başlangıç düzeyindeki kanun eğitiminde karşılaştıkları problemleri içermektedir. İki öğretim

elemanı, ilk olarak öğrenciye çalgısının akordunun nasıl yapılacağını öğretilmesindeki zorluklara, aynı zamanda öğrenciye çalgısını akort etme alışkanlığının kazandırılmasında karşılaşılan problemlere değinmişlerdir.

Bahsedilen diğer problemler ise şunlardır: öğrencinin kanundan kaliteli bir ses çıkarabilmesi için geçen sürenin uzunluğu, solfej, bona, nota vb. konulardaki bilgi eksikliğinden kaynaklanan aksamalar, eser icrâ ederken metronom dışına çıkılması ve eseri kesintiye uğratması, eserdeki arızalı perdeleri kullanırken yapılan mandal değişikliği sırasında sağ ve sol el koordinasyonunun bozulmasına bağlı olarak ortaya çıkan aksamalar olarak sıralanmaktadır. Sıkça karşılaşılan bir diğer problem ise kanun öğrencisinin eser icrâsı sırasında notaya bakarken kanundaki tuşe hakimiyetini yitmesidir. Bu da eserin çalımı sırasında kopukluklara, metronom dışına çıkmaya (ani hızlanma ya da yavaşlamalara) neden olabilmektedir.

### **Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretim elemanlarına yöneltilen “Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde haftalık ders saati sizce ne kadar olmalıdır?” sorusundan elde edilen bulgular:

**Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Kanun Eğitiminde Haftalık Ders Saati ile İlgili Görüşleri**

Öğretim Elemanları	Başlangıç düzeyi kanun eğitiminde haftalık ders saati sizce ne kadar olmalıdır?
1.	Haftanın farklı iki gününde arada birkaç gün ara olmak koşuluyla ikişer saat olabilir.
2.	Konservatuvar ve benzeri müzik kurumlarında başlangıç için haftalık 6 saat olabilir. Ama yaygın eğitim kurumları ve özel kanun dersleri için 4 saat de yeterli olabilir.
3.	Bir eğitmen eşliğinde haftalık dört saatlik eğitim yeterlidir. Bunun dışında öğrenci hafta boyunca çalışmasına devam etmelidir.
4.	Haftalık en az 8 Saat olmalıdır.

Tablo 10, öğretim elemanlarının başlangıç düzeyi kanun eğitiminde haftalık ders saatinin ne kadar olması gerektiği ile ilgilidir. İki öğretim elemanı haftalık dört saatin yeterli olacağı görüşündedir. Bir öğretim elemanı haftalık altı saat, diğer bir öğretim elemanı ise



haftalık sekiz saat olması gerektiğini savunmaktadır. Ders saatlerinin sayısının öğrenci üzerindeki etkisi düşünüldüğünde altı-sekiz saatlik zaman diliminde öğrenci ile geçirilen zaman daha fazladır. Ancak ders saatinde öğrenci ile geçirilen bir saat yeterli olacaktır. Geriye kalan zamanda öğrenci, eğitiminin bir saatte göstermiş olduğu eğitimi tekrar ederek, üzerinde çalışarak pekiştirmelidir.

Kanun eğitiminde öğrencinin görerek, taklit ederek daha kolay öğrenebileceği düşünüldüğünde, eğitmen ile geçirilen süre, öğrencinin bunu gerçekleştirebilmesine ve kendini geliştirebilmesine olanak sağlamaktadır. Ders saatinden ayrı olarak öğrencinin kendi çalışma imkânının da sunulabileceği elverişte bir program hazırlanması gerekmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada; mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarındaki kanun eğitimi, içerik ve yöntem bakımından irdelenmeye çalışılmış, bu içerik ve yöntemlere yönelik olarak öğretim elemanlarının görüşlerine başvurularak, araştırmaya katılan kurumların karşılaştırılmalı analizleri yapılmıştır. Yapılan araştırmadan, mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarında kanun eğitimi veren öğretim elemanlarının görüşlerinde ortak düşünceler olduğu gibi farklı görüşler de saptanmıştır.

Araştırma, mesleki müzik eğitimi veren Gazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarlarında görev yapan öğretim elemanları arasında yapılmıştır.

Yapılan analizlere göre, her kanun eğitimcisinin uygulamış olduğu kendi yöntem ve metodun belirli bir seviyede üslûba katkı sağlaması gerektiği, bunun dışında başlangıç seviyesinde standart bir kanun metodunun mutlaka var olmasının şart olduğu düşünülmektedir.

Usûl kavramının kanun eğitiminde önemli bir rol oynadığı ve başlangıç seviyesindeki kanun öğrencilerini, usûlün temelini oluşturan basit usûller diye nitelendirilen ritim kalıplarıyla çalıştırmanın doğru bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Kanun eğitiminde kullanılan saz eseri formlarından, saz semâisi formunun dördüncü hanelerindeki usûl değişikliklerinin göz önünde bulundurulup, öğretilen usûllere o yönde

yoğunlaşmanın gerekliliği önerilmektedir. Başlangıç düzeyindeki kanun eğitiminde, arıza gerektirmeyen makamların tercih edilmesi düşünülmektedir.

Başlangıç düzeyindeki kanun öğrencisi, henüz tüm nota değer ve tartımlarına hakim olmadığı için eser seçiminin de başlangıç düzeyine uygun olması, içerisinde fazla arıza ve geçki bulunmayan eserlerin öğretilmesi düşünülmektedir. Başlangıç düzeyindeki kanun öğrencisine öğretilecek olan eserin notasının doğru yazılmış ve okunaklı olması önerilmektedir. Başlangıç düzeyi kanun öğrencisine öğretilecek olan eserin makamının, nazariyat dersi ile paralel yönde ilerlemesi önerilmektedir.

Öğrenci için, kanun sazında kullanılan fiske, tremolo, triole, çarpma vb. teknik nüansları belirli bir düzeyde gerçekleştirebileceği nitelikte eserler seçilmesi önerilmektedir. Başlangıç düzeyindeki kanun öğrencisinin, kanun sazındaki perdelerin yerini yeni öğrendiği için, kanun eğitimine bolâhenk akort ile başlamanın uygun olacağı önerilmektedir. Başlangıç düzeyindeki kanun eğitiminde kullanılan gam ve etüt çalışmalarına arızasız perdeler üzerinde uygulanan oktav ve çeşitli kombinasyonlarda kurgulanmış etüt çalışmaları ile daha sonra basit makam dizileri üzerindeki etüt ve gam çalışmalarıyla devam edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Kanun eğitiminde kullanılan etütler gibi öğrencinin de etüt yazmasının ve bu etütleri seslendirmesinin, öğrencinin gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öncelikle başlangıç düzeyindeki kanun öğrencisinin, çalgıdan nitelikli bir tını elde edebilmesi için, mevcut çalgısının iyi kalitede olması, yapılacak olan üslup çalışmalarında önemli bir unsur olarak öngörülmektedir. Kanun öğrencisine verilecek eserlerin seçiminde Türk Müziğinin farklı dönemlerinden eserlere eşit bir şekilde yer verilmesi ile öğrencinin kanun eğitimi sürecinde dönem farklılıklarını kavrayıp, üslubunun geliştireceğine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Kanun eğitimcisinin, başlangıç düzeyindeki bir öğrencinin kanun edinmesinde yol göstermesi, bilinçli bir kanun sazı temininde öğrenciye yardımcı olması önerilmektedir. Bir üslubun tam olarak kazanılabilmesi için, çok çeşitli formlarda eserler öğretilmesi, belirli bir seviyede, öğrencinin formlar arasındaki farklılıkları kavrayabilmesine ve çalışacağı eserlere üslup ve yorum katabilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Başlangıç seviyesindeki kanun öğrencisine belirli bir seviyede üslup çalışmalarına yönelik kullanılan çalışmalar arasında olan fiske,

tremola, alt-üst çarpma, oktav ve vb. tekniklere uygun eserler öğretilmesi önerilmektedir. Öğrencinin çalgısından temiz ve kaliteli bir ses elde edebilmesi için farklı üslûptaki icrâcılarını dinletilerek taklit ettirilmesi, üslûp çalışmalarına yönelik bir yöntem olarak düşünülmektedir. Kanun öğrencisinin nota aracılığı ile eseri hafızasına almasının, daha sonrasında ezberinde olan esere dilediği gibi nüans, vurgu, yorum vb. katabilmesi açısından kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir.

Etüt ve gam çalışmalarının dışında, öğrencinin icrâ düzeyinde gelişimine katkı sağlayacak olan saz eseri gibi formların çalımında, notayı bir hatırlama aracı olarak kullanabileceği seviyede ezberleterek öğretilmesi önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Aksoy, C. (2015). *Odaklanmış Görüşme*, 17.04.2015, Konya.
- Öztuna, Y. (2000). Türk Musikisi Kavram ve Terimleri Ansiklopedisi.
- Somakçı. P. (2001). Kanun Öğretimine Giriş, İstanbul: Haliç Üniversitesi Yayını.
- Yekta, R. (1986). Türk Musikisi, Çev: Nasuhioğlu O. Pan Yayıncılık, İstanbul 1986, s.93.