



**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**AKADEMİK MÜZİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**Cilt V / Sayı 9 / Ocak 2019**  
**ISSN: 2149-4304**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY**  
**ACADEMIC MUSIC RESEARCH JOURNAL**  
**Volume V / Issue 9 / January 2019**

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| Veli YÖNTEM<br>Servet YAŞAR | Burdur Çeltikçi İlçesinde Tespit Edilen Ağıtların Müzikal ve Edebi Açından İncelenmesi  |
| Gamze KOLBAŞI               | Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Çalgılarına Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi |
| Osman ÖZDEMİR               | Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Üzerine  |
| İbrahim Erdem<br>KÜÇÜKAYVAZ | Çocuk Korolarının Sahne Performanslarında Piyano Eşliklerinin Kullanım Durumları  |
| Özlem OYMAN<br>ÖZORAK       | Otizmlili Çocuklardaki Konuşma Problemlerine Çocuk Şarkılarının Etkilerinin Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi        |
| Bertan RONA                 | Paul Hindemith “Editöre Mektup”   |



**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**AKADEMİK MÜZİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**Cilt V / Sayı 9 / Ocak 2019**  
**ISSN: 2149-4304**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY**  
**ACADEMIC MUSIC RESEARCH JOURNAL**  
**Volume V / Issue 9 January 2019**

**Sahibi / Owner**

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

**Editörler / Editors**

Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN  
Dr. Öğr. Üyesi Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN

**Yardımcı Editörler / Co-Editorials**

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

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN  
Prof. Dr. Emel Funda TÜRKMEN  
Doç. Çağhan ADAR  
Doç. Servet YAŞAR  
Dr. Öğr. Üyesi Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN  
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi TAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi 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 - **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 V / Sayı 9 / Ocak 2019**  
**ISSN: 2149-4304**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY**  
**ACADEMIC MUSIC RESEARCH JOURNAL**  
**Volume V / Issue 9 / January 2019**

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

Dr. Ahmet Serkan ECE	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Ali ERİM	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Abdullah AKAT	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Seyhan CANYAKAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sy. Berna ÖZKUT	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sy. Bülent AKDENİZ	Anadolu Üniversitesi
Dr. Cihan IŞIKHAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Sy. Çağhan ADAR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Emel Funda TÜRKMEN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Ersan ÇİFTÇİ	İnönü Üniversitesi
Dr. Gülnihal GÜL	Uludağ Üniversitesi
Dr. Hazan KURTASLAN YILDIRIM	Akdeniz Üniversitesi
Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ	Gazi Üniversitesi
Dr. Oğuz KARAKAYA	Selçuk Üniversitesi
Sy. Safiye YAĞCI	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Senem ACAY SÖZBİR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Sonat COŞKUNER	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Uğur TÜRKMEN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Zafer KURTASLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Editörlerden;**

“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.

Dergimizin dokuzuncu sayısını yayımlayabilmenin mutluluğunu yaşıyoruz.

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

Dr. Öğr. Üyesi Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Veli YÖNTEM Servet YAŞAR	Burdur Çeltikçi İlçesinde Tespit Edilen Ağıtların Müzikal ve Edebi Açıdan İncelenmesi  <i>Musical and Literature Investigation of the Laments Which Determined in Burdur Çeltikçi District</i>	1
Gamze KOLBAŞI	Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Çalgılarına Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi  <i>Examination of Musical Instrument Training Habits of 1st Grade Music Education Department Students in Terms of Various Variables</i>	27
Osman ÖZDEMİR	Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Üzerine  <i>A Research on the Measurement and Evaluation Applications of Musical Hearing Reading and Writing Classes</i>	43
İbrahim Erdem KÜÇÜKAYVAZ	Çocuk Korolarının Sahne Performanslarında Piyano Eşliklerinin Kullanım Durumları  <i>The Use of Piano in the Stage Performances of Children's Choirs</i>	65
Özlem OYMAN ÖZORAK	Otizmlili Çocuklardaki Konuşma Problemlerine Çocuk Şarkılarının Etkilerinin Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi  <i>Evaluation of the Effects of Children's Songs on Speech Problems in Children with Autism According to Teachers' Opinions</i>	91
Bertan RONA	Paul Hindemith “Editöre Mektup”  <i>Paul Hindemith “Letter to the Editor”</i>	109

**BURDUR ÇELTİKÇİ İLÇESİNDE TESPİT EDİLEN  
AĞITLARIN MÜZİKAL VE EDEBİ AÇIDAN  
İNCELENMESİ (\*)**

**Musical and Literature Investigation of the Laments which  
Determined in Burdur Çeltikçi District (\*)**

DOI NO: 10.5578/amrj.67879

Veli YÖNTEM<sup>1</sup>  
Servet YAŞAR<sup>2</sup>

**Özet**

*Bu çalışma, Burdur ili Çeltikçi ilçe merkezinde halk kültürü unsurları kapsamında tespit edilen ağıtların müzikal ve sözel açıdan değerlendirilmesini ve bu kültüre ait bir takım yerel kavramları ve olguları içermektedir.*

*Anadolu coğrafyasında Akdeniz Bölgesi, özellikle de bulunduğu konum itibarıyla Burdur, kültürel özellikleri bakımından dikkat çekici bir ildir. Burdur iline bağlı Çeltikçi ilçesi de bu bakımdan önem kazanmaktadır. İlçenin halk kültürü incelendiğinde bu kültürü oluşturan bazı unsurların (türküler, ninniler, ağıtlar vb.) biraz daha ön plana çıktığı gözlenmektedir. Bunlar arasında yörede en dikkat çekenin ise ağıtlar olduğunu söylemek mümkündür.*

*Ağıtlar, genel olarak ölen kişinin arkasından duyulan acıları, üzüntüleri ifade etmek için seslendirilen sözlü kültür ürünleridir. Araştırma kapsamında Çeltikçi ilçesi halk kültüründe yer alan ağıtlar hakkında öncelikle literatür taramasına gidilmiştir. Daha sonra derleme yöntem ve teknikleri doğrultusunda ön hazırlıklar yapılarak alanda konuya ilişkin tespitler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya ilişkin uygun ortamlar hazırlanmış ve çalışmanın verileri gözlem ve görüşme teknikleri aracılığıyla elde edilmiştir. Bu teknikler aracılığıyla görsel-işitsel materyaller toplanarak elde edilen ağıtlar notaya alınmış ve sonrasında müzikal ve edebi açıdan değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.*

*Ağıt yakma geleneği çerçevesinde yapılan uygulama, yöre halkı tarafından çoğunlukla yas olarak ifade edilmektedir. Bu çalışma kapsamında tespit edilen 24 adet yas örneği sesli ve yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.*

---

<sup>1</sup> Sanatta Yeterlik Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı, [veliyntm@gmail.com](mailto:veliyntm@gmail.com)

<sup>2</sup> Doç., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Türk Halk Müziği Bölümü, [sysasar@aku.edu.tr](mailto:sysasar@aku.edu.tr)

\*Bu makale Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Burdur İli Çeltikçi İlçesi Halk Kültüründe Müzik Unsurları” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

*Bunun yanı sıra Türkler’de ağıt yakma geleneği hakkında elde edilen bilgilere de çalışma kapsamında detaylı olarak yer verilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Burdur, Çeltikçi, Halk Kültürü, Müzik Kültürü, Ağıt.*

### **Abstract**

*This study includes a musical and verbal evaluation of the laments identified in the folk culture elements in Burdur-Çeltikçi district center and some local concepts and phenomena belonging to the district culture.*

*Akdeniz Region in Anatolian geography, especially Burdur is a remarkable province in terms of the richness of cultural elements. The Çeltikçi district of Burdur is gaining importance in this respect. When the folk culture of this district is examined, it is observed that some verbal elements (folk songs, lullabies, laments, etc.) that make up this culture are more prominent. Among them in region, it is possible to say that the most striking cultural element is laments.*

*Laments of sorrows and sorrows which lays behind the passed away persons are verbal cultural products in general. In the scope of the research, literature review which includes the laments in the folk culture of Çeltikçi district was done primarily. Then, pre-preparations were made and the findings which is about the subject in the field were found according to the compilation methods and techniques. Within the scope of the study, suitable environments for the research were prepared and the data of the study were obtained by observation and interview techniques. Audio-visual materials were collected by means of these techniques, and the lament samples were noted and then subjected to musical and verbal evaluation.*

*The practice carried out within the framework of the lament tradition is mostly expressed by the local people as “mourning”. 24 mourning samples which identified in this study were recorded in voice and written form. In addition, the information obtained about the tradition of lament in the Turks is also included in the study with details.*

**Keywords:** *Burdur, Çeltikçi, Folk Culture, Music Culture, Lament.*

## **GİRİŞ**

İnsan, tarih boyunca farklı kültürlerle iç içe bulunmuş ve yerleşik hayata geçtikten sonra kendine özgü birtakım gelenekleri ortaya koymuştur. Farklı coğrafyalarda yerleşik hayata geçen insan toplulukları, oluşturdukları sınırlar içinde kendi geleneksel kültürlerine zemin hazırlamışlardır. Kendinden önce yaşayan atalarından aldıkları değerleri, kendinden sonraki nesillere aktararak geleneksel kültürün devamlılığına yardımcı olmuşlardır.

Kültür, bir toplumun sahip olduğu ve nesilden nesile aktarılabilen değerler bütünüdür. Bir ulusun içinde bulunduğu

toplumun duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimleri olarak gelenek, görenek, örf ve âdetleri, sosyal yapıları, kanunları, törenleri, vb. bütün değerler, kültür kavramını oluşturan önemli unsurlardır. Kültüre ilişkin bugüne kadar birçok tanımlama yapılmıştır. Bu değerlendirmelerden birinde “insanın, insanla ve insanın tabiatla olan mücadelesinde ortaya çıkan durumlar ve ihtiyaçlar karşısında insanın meydana getirdiği tarihi, hareketli, değişken, sosyal ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcı, millî hususiyetleri olan her şeydir” (Ekici, 2013: 9) şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Diğer bir tanımda ise Turan, kültür için “Bir toplumda geçerli olan ve gelenek halinde devam eden her türlü dil, duygu, düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin tümüdür” (1994: 13) şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Bu tanımlamalardan hareketle kültür için, insanın ihtiyaçları doğrultusunda oluşan, toplum içinde ortak değerler haline gelerek sosyal yapıyı oluşturan ve sonraki nesillere gelenek-görenek halinde aktarılan pratiklerdir tanımı yapılabilir.

Konu olarak çok zengin ve geniş bir alanı kapsayan kültürün en önemli sanat kollarından birisi de müziktir. Özkan müziğin, insan hayatında önemli bir unsur olduğunu vurgulayarak, insan toplulukları üzerinde etkisine ilişkin şu ifadelere yer vermektedir:

Mûsikî, en ilkel toplumlarda bile, konuşmadan önce insan hayatına girmiş bir unsurdur. Biliyoruz ki, en ilkel topluluklar gündelik işlerini, daha konuşmayı öğrenmeden önce ritim ile sonraları, oldukça basit bile olsa ritme eşlik eden bir takım seslerle, yani musiki ile yürümüşlerdir. Çeşitli tabiat olaylarından korkup, bunlardan korunma ihtiyacı duyan insanoğlu; ritim, müzik ve raksı (dans)’la gerçek mahiyetini bilmediği bu büyük güce tapınarak, bu olaylardan kurtulmak istemiştir. Bu üç temel unsur, başlangıcından itibaren bütün insan toplulukları üzerinde etkili olmuş ve âdetâ bütün toplumlar, aşılması gereken bu aşamadan geçmişlerdir. Bunlar, sanat ve kültürün ilk tohumlarıdır (1982: 17).

Müzik, ulusal kültür mirasının vazgeçilmez bir bölümünü oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra toplumsal birlik ve beraberlik için de önemli bir rol oynamaktadır. Bu duruma ilişkin olarak Uçan; “Bireyler, birey ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında anlaşma, dayanışma, kaynaşma, paylaşma, işbirliği yapma, birleşme ve bütünleşme sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar” (2005: 29) şeklinde bir ifadeye yer vermektedir. Türk müzik kültürü açısından da bu roller önemlidir. Bu müzik kültürü, bütün çeşitleriyle toplumun her kesiminde (kent yaşamından kırsal kesimlere, konar-göçerlere kadar) yöresel özellikleri de içinde barındırarak canlı bir



şekilde devamlılığını sürdürmektedir. Türk kültür tarihi incelendiği zaman, millî kültürü oluşturan unsurlar içerisinde mutlaka müziğin de olduğu görülmektedir.

Gerek coğrafi konum gerekse dünyanın en eski yerleşim yerlerinden biri olan Anadolu, birçok farklı kültürlere ev sahipliği yapmıştır. Bu farklılıklar doğal olarak Anadolu'nun müzik kültürüne de yansımıştır. Buna ilişkin olarak Ekici, Anadolu kültürünün zenginliği ve Türk müziğinin dünya müziği içerisinde önemli bir yere sahip olduğuna ilişkin şu bilgilere değinmiştir:

Anadolu'nun, Türklerin eline geçmesiyle birlikte, geçmişteki renkli yaşantıları, kültürlerinde hayat bulmaya devam etmiştir. Türk kültürünün renkliliği ve zenginliğini, özellikle müzikte görmek mümkündür. Türk müziği; ses sistemi, usûl sistemi, makamları, melodik yapısı, ritim yapısı, icra biçimi, konuları, çalgıları ve form yapısı bakımından, dünya müziği içerisinde, özel bir yere sahiptir. Geniş bir coğrafi alana sahip olan Anadolu'nun, her bölgesinin her şehrinin hatta bazı ilçelerinin bile kendine özgü bir müzik icrası vardır. Bu Türk insanın olaylar sonucunda değişik şekillerde duygulanması ve bu duygularını değişik şekillerde ifadesinin bir sonucudur (2013: 12).

Bu bütünlük içerisinde Anadolu kültürünün bir parçası olan ve varlığını gösteren Türk müziği, ana başlıkları altında Türk halk müziği ve Türk sanat müziği olarak ikiye ayrılmış ve çeşitli kaynaklarda alt türler şeklinde sınıflandırılmıştır.

Günümüzde sanat alanında yapılmış birçok çalışmanın olduğu ve müzik sanatının alt türlerinin sınıflandırılmasıyla ilgili çeşitli çalışmaların ve görüşlerin olduğunu görmek mümkündür. Bunlardan bir tanesi Akdoğu'nun, geleneksel Türk müziğiyle ilgili yaptığı çalışmadır. Akdoğu, Türk müziğini geleneksel Türk müziği ve çağdaş Türk müziği olarak ana başlıklar halinde ikiye ayırmıştır. Bu sınıflandırmada özellikle geleneksel Türk müziğini alt türlere ayırarak dünyasal ve inançsal kolları belirlemiştir. Bu alt kollardan dünyasal kolu: Geleneksel Halk Müziği ve Geleneksel Sanat Müziği; inançsal kolu ise Cami Müziği ve Tasavvuf Müziği (Tasavvufi Halk Müziği ve Tasavvufi Sanat Müziği) oluşturmaktadır (1996: 145).

Türk müziğinin alt türlerinden biri olan halk müziği, Türk toplumunun sosyal, siyasal ve ekonomik yaşantılarını kapsayan ve bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan ürünlerin söze ve ezgilere aktarılmasıyla oluşan kültür mirasıdır. Bu kültür unsuru halkın acısını, üzüntüsünü, mutluluğunu, davranışlarını, duyarlılıklarını ve yaşayış

biçimlerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda Türk halk müziği önemli bir kültür ürünüdür. Pelikoğlu, THM ile ilgili olarak “Geleneksel Türk halk müziği bir kültür formudur; tarihsel süreç içerisinde, var oluşundan günümüze, Türk kültürüne dair sosyal, siyasal, ekonomik değişim ve gelişimleri içerir, farklı zamanı ve mekânı (Orta Asya, Osmanlı, Cumhuriyet Türkiye) boydan boya kat eder” (2012: 13) şeklinde bir ifadeye yer vermektedir.

Anadolu coğrafyası içinde Akdeniz Bölgesi özellikle de Burdur Yöresi kültürel çeşitliliği bakımından dikkat çekici bir ildir. Bu kültürel çeşitlilik içinde yöreye özgü müzik kültürü ise öne çıkan değerler arasındadır. Çalışma kapsamında incelenen Çeltikçi ilçesi müzik kültürü ile ilgili olarak bugüne kadar herhangi bir araştırmanın yapılmamış olması bu yöreyi önemli kılmaktadır.

İlçenin halk kültürü incelendiğinde, kültürü oluşturan unsurlardan bazılarının belli bölgelerde biraz daha ön plana çıktığını görmek mümkündür. Bunların içerisinde özellikle müzik ile iç içe olanlar arasında dikkat çekenleri; ninniler, ağıtlar, asker türküleri, düğün türküleri, kına türküleri, iş türküleri ve anlatı türküleri yörede halk kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak devamlılığını sürdürmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan ağıtlar ise yörenin önemli bir halk kültürü ürünü olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma ile Burdur ili Çeltikçi ilçesindeki halk kültüründe var olan ağıtların tespit edilmesi ve kayıt altına alınması amaçlanmıştır. Ayrıca derlenen ezgilerin notaya alınarak halk müziği repertuarına kazandırılması, gelecek kuşaklara aktarılması ve yapılan tespitler doğrultusunda analizler gerçekleştirilerek bilimsel sonuçlara ulaşılması da araştırmanın amaçları arasındadır.

Araştırma, Burdur ili Çeltikçi ilçe merkezindeki halk kültüründe tespit edilen ağıtlar ile sınırlıdır. Araştırmayla ilgili elde edilen ağıt örnekleri kişi ve kurumlardan sağlanan bilgiler, Çeltikçi ilçesindeki ağıt söyleme geleneğini ve kültürünü yansıtmaktadır. Bu kapsamda kullanılan veri toplama araçları, alanda derleme yöntem ve tekniklerinden faydalanarak araştırmanın içeriğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır.

### **Türkler’de Ağıt Geleneği ve Anadolu’daki Durumu**

Ağıtlar, genel olarak ölümden duyulan acı karşısında veya yine ölümlle ilgili farklı konular (korku, üzüntü, savaşlar, doğal afetler,

isyanlar vb.) üzerine irticalen söylenen sözlerin ezgilere dökülmesi şeklinde ifade edilebilir. “Ağıt sözcüğü, Azerbaycan dilindeki ‘ağı’ (ağla, sızla) kökünden türemiştir” (Esen, 1982: 13). Bu bakımdan ağıtlarla ilgili bugüne kadar birçok tanımlamanın yapıldığı bilinmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde ağıtla ilgili “Ölen bir kimsenin iyi hallerini ve ölmesinden duyulan acıları sayıp dökmek üzere söylenen ezgi, ezgi ile mersiye söyleyerek ağlama” (www.tdk.gov.tr) anlamına geldiğine yer verilmiştir. Yaşar, ağıtları “ölen kişinin ardından yakılan ve ölen kişinin yaşamından kesitlerin yer aldığı ya da bir olay sonucu ölmüş ise o olayla ilgili temaların işlendiği sözel ezgilere denir” (2006: 31) şeklinde belirtmektedir. Ümit Kaynar’ın Türk Halk Kültürü ve Halk Müziği adlı kitabında ise ağıt için “ölüm sonrası çaresizlik ve yakınmayı anlatan, çalgısız, anında ‘yakılmış’ söz ve ezgilerden oluşur” (1996: 112) ifadesine yer vermiştir. Elçin ise, insanoğlunun ölüm karşısında veya canlı-cansız bir varlığı kaybetme, korku, telaş ve heyecan anındaki üzüntülerini, feryatlarını, isyanlarını, talihsizliklerini düzenli-düzensiz söz ve ezgilerle ifade eden türkülere Batı Türkçesi’nde genellikle ‘ağıt’ dendiğini aktarmaktadır (2004: 90).

Ağıtlar, Orta Asya Türk kültüründen günümüze kadar ulaşabilen önemli bir geleneksel uygulamadır. En eski Türk topluluklarından biri olan Göktürkler’in, ölüyü anma yani yug adı verilen törenler ve bu kapsamda ayinler yaptığına dair bazı kaynaklar mevcuttur. Bunların bir tanesinde İnan, şu bilgilere yer vermektedir:

Gök Türkler devrinde ölüyü anma töreni için mezar üzerine yapılan ölünün heykeli ve tapınak bu töz (yani atalar) kültürünün daha olgunlaşmış şekli ibaretti. Gök Türkler bu ölümler kültüne büyük önem vermişlerdir. Son yıllarda yapılan kazılarda ölümlerin heykelleriyle beraber tapınakların enkazı bulunmuştur. Ölümler için yug (matem) âyini de bu ölü heykelinin yanında yapılırdı (1976: 61).

Ağıtlar başlangıçta genel olarak bir kişinin ölümünden doğan bir acı olay karşısında duyulan üzüntüler üzerine yakılmış ancak zamanla konu yelpazesi genişletilerek toplumsal olaylar, felaketler, savaşlar vb. olayları da içine almıştır.

Çok eski çağlardan günümüze kadar gelen ağıtlar, bir bakıma ölen kişi için söylenmiş methiye demektir. Zamanla dünyanın faniliği, ömrün kısalığı, ihanet, kıskançlık, sadakatsizlik, feleğe sitem de ağıda konu olmuştur. Ayrıca yurdun istila görmesi, kaybedilen toprakların milletin vicdanında uyandırdığı acı, ağıt yakılan konular arasında yer almıştır. Büyük ve tanınmış kişilerin ölümleri, yurt uğruna şehit düşenler, üzerlerine en çok ağıt yakılan kişiler

olmuşlardır. Zلزهه, yangın, sel gibi afetler ve olaylar sonunda toplum olarak hissedilen acılar ağıtla dile getirilmiştir. Genç yaşta dul kalan kadının karşılaşacağı sıkıntılar kına yakma sırasında baba evinden uzaklaşırken gelinin hissettiği sevinçle karışık keder, yavrularını kaybeden anneler, geyikler, koyunlar veya kanadı kırıldığı için uçamayan leyleğin dramı gibi olay, durum ve hikâyeler ağıtın anlam ve içeriğine yeni boyut kazandırmıştır (Elçin, 1990: 1).

Yukarıdaki tanımlamaların ve konularının çeşitliliği neticesinde ağıtlar için bazı istisnalar dışında çoğunlukla ölüm üzerine söylenen ezgili manzum eserlerdir denilebilir.

Türk tarihinde ağıt geleneği incelendiğinde, Atsız'ın çalışmasında en eski ağıt örneğine Çin kaynaklarında rastlanıldığına tanık olunmaktadır. Bu çalışmada Çin kaynaklarında Hunların, M.Ö. 119 yılında bugün Çin'in Ordos şehrinin kuzeyindeki topraklarını o dönem Çinlilere kaptırmaları ve büyük çölün kuzeyine çekilmeleri üzerine şu dörtlüğü yazdıklarına ulaşılmaktadır:

Yen-çı dağımı kaybettik  
Kadınlarımızın güzelliğini elimizden aldılar  
Sı-lan-şan yaylalarını kaybettik  
Hayvanlarımızı çoğaltacak vesâiti elimizden aldılar (1992: 35).

Türkler, burada kaybettiği topraklarından, kadınlarının güzelliğinin elinden alınmasından, yaylalarını kaybetmesinden ve hayvanlarını çoğaltacak araçlarının elinden alınması üzerine buradaki haykırışlarını bu dörtlükte dile getirmektedirler. Bu dörtlükten anlaşılacağı üzere o dönemde Türkler bir olay karşısında bir feryadı ve bundan duyulan üzüntüyü bu örnekteki gibi ağıt söyleyerek yerine getirdikleri söylenebilir. Bu kaynağın yanı sıra, Türkler'de ağıt söyleme geleneğine ilişkin yine eski Türk kaynaklarında da önemli bulgulara rastlanılmaktadır. Bunlar arasında Yenisey kaynaklarında; “Ey sizler! Ağıt yakınız ki semavî âlemde diri ve tanınmış olayım ve yemek bulayım” (Saygun akt. Görkem, 2001: 38); Orhun abidelerinde Kül-Tigin' e ait olan abidenin doğu yüzünde yas merasimiyle ilgili şu ifadeler yer verilmektedir; “Kendisi öylece vefat etmiş. Yaşçı, ağlayıcı, doğuda gün doğusundan Bökli Çöllü halk, Çin, Tibet, Avar, Bizans, Kırgız, Üç Kurikan, Otuz Tatar, Kıtay, Tatabı, bunca millet gelip ağlamış, yas tutmuş” (Ergin, 2017: 41). Abidenin kuzeydoğu yüzünde ise “Yaşçı, ağlayıcı olarak Kıtay, Tatabı milletinden başta Udar General geldi” (Ergin, 2017: 60-61) şeklinde ifade edilmektedir. Kül-Tigin abidesinde yazıldığı gibi Bilge Kağan abidesinin doğu yüzünde ise “Yaşçı, ağlayıcı, doğuda gün doğusundan Bökli Çöllü halk, Çin, Tibet, Avar, Bizans, Kırgız, Üç Kurikan, Otuz Tatar, Kıtay,

Tatabı, bunca millet gelip ağlamış, yas tutmuş” (Ergin, 2017: 67) şeklinde aynı ifadelere yer verildiği bilinmektedir. Divanü Lûgat-it Türk eserinde Kaşgarlı Mahmud’un Alp Er Tonga’nın yas törenindeki ağıttan aldığı dörtlük ise şöyledir:

“Herkes kurt gibi uluşuyor  
Yakasını yırtara bağıyor  
Ünü çıkınca haykırıyor  
Gözü örtülesiye kafar ağlıyor” (İnan, 1976: 133).

Oğuz destanında ise “Basat da ağabeyi Kıyan Selçuk’un Tepe-Göz tarafından öldürüldüğünü öğrenince ağabeyi için hüzünerici bir ağıt söyleyerek uzun uzun ağlamıştır” (Sümer, 1980: 405) şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir.

Ağıt yakma geleneği için Türk kültüründe oldukça köklü bir maziye sahip olduğunu ve geçmişten günümüze kadar Türk boyları tarafından yaşatılan en eski halk kültürü geleneği olduğunu söylemek mümkündür. Ağıtlar, hem Anadolu dışında hem de Anadolu topraklarında yaşayan halkın yaşam tarzlarına göre şekillenmekte ve isimlendirilmektedir. Elçin, ağıtın Anadolu dışında kullanılan isimlendirmelerine ilişkin çalışmasında “İslamiyet’ten önceki devirlerde ‘sagu’ deyim ile karşılanan ve hiç şüphesiz ‘sıgtamak: ağlamak’ fiilinden türemiş, ağıta bugün Azerbaycan’da ‘ağı’, Kerkük Türklerinde ‘sazlamağ’ ve Türkmençe’de ‘âğı’ yanında ‘tavs’, ‘tavşa’ adları verilmektedir” (2004: 90) şeklinde bilgilere yer vermektedir.

Azerbaycan ve Türkmenistan’ın yanı sıra diğer Türk boylarıyla ilgili bugün ağıt sözcüğünün isimlendirilmesine ilişkin olarak Ö. Faruk Yaldızkaya’nın “Türkmen Ağıtları” adlı kitabında; Kuzey Kafkasya’da yaşayan ve Kıpçak lehçesiyle konuşan Karaçay – Malkarlar ‘küv’, Kerkük Türkleri ‘sazlamağ’, Kırım Tatarları ‘taqmaq’, Özbekler ‘märsiyä’, Uygurlar ‘jiğa, haza’, Tatarlar ‘märsiyä’, Kuzey Kafkasya’da ve Dobruca’da yaşayan Nogaylar ‘bozlau/bozlaw’, Kumuklar ‘yas’, Gagauzlar ‘dizmek’, Karakalpaklar ‘joklav’, Ahıska Türkleri ‘bayatı’ (48-49: 2018) dendiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Anadolu sahasında ise ağıtların farklı yörelerde değişik adlarla kullanıldığı bilinmektedir. Bu bakımdan Anadolu sahasının ne kadar zengin bir kültür coğrafyasına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kaya, çalışmasında “Bayatı (Kars), deme (Sivas), deşet (Adana), deyiş (Malatya), deyişet (Samsun), dil (Doğanşar-Sivas), lâvik (Kırşehir), ölgülü (Burdur), sau (Muş), sızılama (Doğu Anadolu), şin (Elazığ), şivan (Diyarbakır), yakım (İçel-Isparta), yas (Antalya, Balıkesir,

Burdur, Karaman, Muğla)” (2004: 259) şeklinde tespit etmiştir. Ağıt anlamında kullanılan terimleri ve bunların geçtiği yöreleri yukarıdaki şekliyle belirtmiştir.

Anadolu’da ağıt yakma geleneği incelendiğinde, bu uygulamayı gerçekleştirenlerin genellikle kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Ancak farklı yörelerde erkek ağıt yakıcıların da olduğunu söylemek mümkündür. Elçin, ağıt söyleyen kişiler için ‘ağıtçı’ sözü yaygınlaşmış ve ‘ağıt yakmak’ deyiminin türemiş olduğunu aktarmaktadır (2004: 90).

Ağıt yakıcıları en eski Türk topluluklarından günümüze kadar toplum içinde önemli bir misyona sahip oldukları bilinmektedir. Yetenekleri doğrultusunda irticalen söz söylemeleri ve bunları yerel bir ezgi kalıbıyla bütünleştirip seslendirmeleri onları toplum nezdinde seçkin kılmaktadır. Anadolu coğrafyasında Akdeniz Bölgesi, özellikle de Burdur ili ve Çeltikçi ilçesi, kültürel çeşitliliği bakımından dikkat çekici bir yöredir. Bu kültürel çeşitlilik içinde yöreye özgü ağıtlar, yörenin öne çıkan önemli değerleri arasında gelmektedir.

### **Burdur Çeltikçi Yöresinde Ağıt Söyleme Geleneği**

İnsan yaşamında önemli dönüm noktaları olarak bilinen üç evreden söz edilir. Geçiş evreleri olarak tanımlanan bu evreler, bir insanın anne karnından dünyaya gelmesiyle başlayan ve hayata gözünü açtığı doğum, hayatını farklı bir cinsiyetle birleştirdiği evlenme ve yaşamının sonlandığı ölüm aşamaları olarak değerlendirilebilir. Geçiş evrelerinde birçok inançsal ve dinsel pratiklerin ve uygulamaların gerçekleştirildiği gözlenir. Nesilden nesile aktarılan bu uygulamalar, zaman zaman diğer kültürlerden de etkilenmekte ve kısmen de olsa değişime uğramaktadır. İlaveten bunlar yaşatıldığı toplumun siyasi, ekonomik ve sosyal şartlarına göre de şekillenebilmektedir. Bu dönemlerden ölüm evresi bu çalışmanın ana temasını oluşturmaktadır.

Ölüm evresi, bir insanın yaşamını kaybetmesinden sonra başta yakınları olmak üzere geride kalanlara acı veren, üzüntülü bir olay olarak bilinmektedir. İnançsal ve kültürel bir takım örf, adet ve geleneklerin uygulandığı bu evre, toplumsal açıdan ağır sorumlulukları olan bir dönemdir. Bu dönemi kendi içerisinde ölüm öncesi ve ölüm sonrası olarak sıralamak mümkündür.

Çeltikçi'de bir kişinin yaşamın son evresi olarak bilinen insanın sekarat halinde, ilçedeki bir imam veya ölümü beklenen kişinin yakın akrabalarından biri tarafından dualar okunmaya başlanır. Ölümün gerçekleşmesi üzerine ise önce yakınlarına, sonra da köy halkına haber verilir. Bu sırada ölen kişinin evinde toplanan yakınlar arasında ağıt yakılmaya başlanır. Ağıt yakan kişiler her ne kadar aileden olsa da, ortamda yakın zamanda yakınına veya çok sevdiği birini kaybetmiş kişiler var ise onlar da ağıt yakar. Yörede ağıtlar genellikle kadınlar tarafından yakılır. Ağıt yakma geleneği yörede hem ölü kalkmadan hem de kalktıktan sonra yapılır. Yakılan ağıtlar bazen insanların doğaçtan söyledikleri, bazen de yörede bilindik sözlerden oluşmaktadır.

Yörede birinin ölümden duyulan acı üzerine yakılan ağıtlarda genellikle evlat acısı, anne-baba acısı vb. konular işlenmiştir. Çoğunlukla ölen kişinin övüldüğü sözlerin yanı sıra, bu durumun ailede ve geride bırakılanlarda yaratacağı sorunlara ilişkin bilgilere de yakılan ağıtlar içinde yer verilir.

Ağıt yakma sırasında söylenen sözler kadar bu sözlerin üzerine işlendiği ezgisel yapı da önemlidir. Ağıt seslendirmede bölgeye ve yöreye ait yerel ağız özellikleri, yöresel tavır, ritim ve ezgi kalıpları ile ağıtçının bireysel üslubu ve tavrı önemli bir yer tutmaktadır. Belirtilen bu durumlar değerlendirildiğinde, ağıt seslendirme ile ilgili geçmişten günümüze yörede yerel dokunun korunduğundan söz etmek mümkündür. Tüm bu uygulamalar neticesinde gerçekleştirilen ağıt yakma geleneği yöre halkı tarafından daha çok “yas yakma” olarak nitelendirilmektedir.

Çeltikçi Yöresinde Tespit Edilen Yas Örnekleri ve Bunların Sözel ve Müzikal Açından İncelenmesi

Araştırmada yörede yapılan ağıt geleneği kapsamında toplam 24 adet yas örneği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yazım aşamasında daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış ağıtların notalı ve sözlü örneklerine yer verilmiştir.

Bu örneklerin sözlerinin, yörede ikisi serbest, biri ise sekiz zamanlı ritmik yapıda olmak üzere toplam üç kalıp ezgi üzerinde seslendirildiği belirlenmiştir. Çalışma kapsamında örneklerin bir bütünlük oluşturması açısından notalı örnekleriyle birlikte verilmesi uygun görülmüştür. Yörede yaşayan kaynak kişilerde tespit edilen yas örneklerinin sözleri ve notaları aşağıda verildiği gibidir:

AKÜ AMADER / SAYI 9

Nota 1. Evlerinin Anası Girmemiş Mi Ellerinin Gınası (3. Yas)

**Yüresi:**

BURDUR/Çeltikçi

**Kimden Alındığı:**

Ayşe Bilen

**Süresi:**

-

**Derleyen:**

Veli Yöntem

**Derleme Tarihi:**

02.03.2014

**Notaya Alan:**

Veli Yöntem

**EVLERİNİN ANASI  
GİRMEMİŞ Mİ ELLERİNİN GINASI  
(YAS)**



EVLERİNİN ANASI GİRMEMİŞ Mİ ELİNİN KINASI  
GELMEMİŞ Mİ ŞU GARİBİN ANASI İLE BUBASI  
GİDERİN GİDERİNDE YOLLAR UZAK GALIR  
GİDERİN GİDERİN DE YOLUMUZ TEK GALIR A GUZUM

İNEMEDİM MERDİVENİN ÜÇÜNÜ  
BİLEMEDİM GUZUM GABİYATIMI  
BAHAR AYLARINDA DA SARIVERDİM  
GARA YERE SENİN GÖÇÜNÜ

KEKLİK OLSAM ŞU DAĞLARDA DOLANSAM A GUZUM  
CEYLAN OLSAM ŞU DAĞLARDA BULUNSAM A GUZUM  
DOLANSAM DA KARLI DAĞLARI DOLANSAM A GUZUM  
SENİ ARASAMDA NERDE BULSAM A GUZUM

VARIN BAKIN MEZARCININ DAŞINA  
GUMRU GUŞLAR YUVA YAPMIŞ GUZUMUN BAŞINA  
ÇİLE ÇEKE KEKLİĞİM SUDAN MI GELDİN  
ÖTME YANIK YANIK BAĞRIMI DELDİN

ÖNÜME GOYDULAR GARA YÜZÜNÜ  
YAZMA İLE BAĞLADILAR A GUZUM SENİN GÖZÜNÜ  
GIŞ AYLARINDA SARIVERDİM A YAVRUM SENİN GÖÇÜNÜ  
YANARIN YANARIN DA GOYUN ANAM SANA YANARIN

YANARIN YANARIN DA GELİN ANAM SANA YANARIN  
GİDİN BULUTLAR GİDİN GARA YERE SELAM EDİN  
GARA YERDE ANAM İLE BUBAMDA VARDI  
UYANDIRMAN DA GELİN GİDİN



Nota 2. Goca Dağ Başında Bir Guru Pınar (5. Yas)

**Yöresi:**  
BURDUR/Çeltikçi  
**Kimden Alındığı:**  
Ümmü Bal  
**Süresi:**  
♩ = 110

**GOCA DAĞ BAŞINDA  
BİR GURU PINAR**  
(YAS)

**Derleyen:**  
Veli Yöntem  
**Derleme Tarihi:**  
28.09.2014  
**Notaya Alan:**  
Veli Yöntem

GO CA DAĞ BA ŞIN DA BİR GU RU PI NAR

GE Lİ RİN GE ÇE RİN YÜ RE ĞİM OY NAR

BEN BİR GA RİP GU ŞUM EL BE Nİ NEY LER

GON DU ĞUM DAL LA RI KE SE LİM DER LER

-1-

GOCA DAĞ BAŞINDA BİR GURU PINAR  
GELİRİN GEÇERİN YÜREĞİM OYNAR  
BEN BİR GARİP GUŞUM EL BENİ NEYLER  
GONUĞUM DALLARI KESELİM DERLER

-2-

GARA YERLERDE GUZULARIM VARDIR  
YOLUN ÜSTÜNDE BİR DE YUVAM VARDIR  
ALTI ÇOCUK BİR DE BABA YİTİRDİM  
GUZULARIMIDA GÖRMEDİNİZMİ

AKÜ AMADER / SAYI 9

Nota 3. Annem Annem Yok Suyumu da Vuracak (7. Yas)

**Yüresi:**  
BURDUR/Çeltikçi  
**Kimden Alındığı:**  
Sadık Yengil  
**Süresi:**  
-

ANNEM ANNEM YOK  
SUYUMU DA VURACAK  
(YAS)

**Derleyen:**  
Veli Yöntem  
**Derleme Tarihi:**  
31.07.2014  
**Notava Alan:**  
Veli Yöntem



ANNEM ANNEM YOK SUYUMU DA VURACAK  
BABA DESEM BABAM YOK SALIMA DA GİRECEK  
GARDAŞLARIM YOKTUR İNTİKAM ALACAK  
ÂDEMİN ETTİĞİ YANINA MI GALACAK

ANNEM ANNEM ANNEM AH BENİ VURAN ÂDEM  
GIYAMADIM SANA NAZLI NAIMEM  
ANNEM ANNEM ANNEM AH BENİ VURAN ÂDEM  
DOYAMADIM SANA NAZLI NAIMEM

**Kaynak Kişi:** Ayşe Bilen

**Yaşı:** 63

**Derlendiği Yer:** Çeltikçi/Merkez

**Tespit Tarihi:**02.03.2014

**Derleyen Kişi:** Veli Yöntem

### 1. YAS

Yağmur yağar şıpır şıpır yerlere  
Gulaş gollu yavrumda gelmez bullara  
Yanarın yanarında yavrum sana yanarın  
Ağların ağların da guzum sana yanarın

Mezerliğin kapısı tahtadandır da tahtadan  
Goca bubam da gelmez cumayla haftadan  
Cumayla haftaları fark edememiş  
Gara yerlerin yollarını fark edip de gelememiş  
Varın bakın mezarının taşına  
Guşlar yuva yapmış başına  
Yanarın yanarında yavrum sana yanarın  
Ağların ağların da guzum sana yanarın

### 2. YAS

Yakalara çıktım yol diye  
Dikenleri yolmuşum gül diye  
Evcezine geldim de goyun anam  
Seni de evinde var diye

Çift goşmuşlar garşındaki harıma  
Yük vurmuşlar altı aylık doruma  
Şimdi değil de gelin anam  
Bayram aylarında goyar

Bu acılar benim zoruma  
Keklik olsam gaya dibi eşerim  
Çok acıları gördüm gelin anam  
Gördüm de arkacına düşerim

Hani benim allı pullu dastarım  
Alın gidin gara yere gösterin  
Gara yerde yiğitlerim de vardır  
Bende yiğitlerimi isterim

### 3. YAS

Evlerinin anası girmemiş mi elinin gınası  
Gelmemiş mi şu garibin anası ile bubası  
Giderin giderinde yollar uzak galır  
Giderin giderin de yolumuz tek galır a guzum

İnemedim merdivenin üçünü  
Bilemedim guzum gabiyatımı  
Bahar aylarında da sarıverdim  
Gara yere senin göçünü

Keklik olsam şu dağlarda dolansam a guzum  
Ceylan olsam şu dağlarda bulunsam a guzum  
Dolansam da karlı dağları dolansam a guzum  
Seni arasamda nerde bulsam a guzum

Varın bakın mezarcının daşına  
Gumru guşlar yuva yapmış guzumun başına  
Çile çeke keklğim sudan mı geldin  
Ötme yanık yanık bağrımı deldin

Önüme goydular gara yüzünü  
Yazma ile bağladılar a guzum senin gözünü  
Gış aylarında sarıverdim a yavrum senin göçünü  
Yanarın yanarın da goyun anam sana yanarın

Yanarın yanarın da gelin anam sana yanarın  
Gidin bulutlar gidin gara yere selam edin  
Gara yerde anam ile bubamda vardı  
Uyandırman da gelin gidin

#### 4. YAS

Şu dağlarda ulu dağlar  
Eteği de sulu dağlar  
Şurda da bir genç ölmüşte  
Kimi varda kimi ağlar a guzum

Çadır kurdum şu yaylanın düzüne  
Hasret kaldım ana baba yüzüne  
Diken oldum sen gideli a yavrum  
Bende ellerin gözüne

Merdivenim kırkayak a guzum  
Kırkına da vurdum dayak a guzum  
Sen olmayınca da a yavrum  
Ne elim tutar ne ayağım a yavrum

**Kaynak Kişi:** Ümmü Bal

**Yaşı:** 77

**Derlendiği Yer:** Çeltikçi/Merkez

**Tespit Tarihi:** 28.09.2014

**Derleyen Kişi:** Veli Yöntem

### 5. YAS

Goca dağ başında bir guru pınar  
Gelirin geçerin yüreğim oynar  
Ben bir garip kuşum elde neyler  
Gonduğum dalları keselim derler

Gara yerlerde guzularım vardır  
Yolun üstünde bir de yuvam vardır  
Altı çocuk bir de baba yitirdim  
Guzularımı da görmediniz mi

### 6. YAS

O yakada gara guzgun  
Ötüp durun azgın azgın  
Ötme guzgunum ötme  
Benim yuvam zaten bozgun

Yakada duydum sesini  
Eğildim aldım fesini  
Herkeslerin içinde ben  
Bilirim guzum sesini

**Kaynak Kişi:** Sadık Yengil

**Yaşı:** 98

**Derlendiği Yer:** Çeltikçi/Merkez

**Tespit Tarihi:** 31.07.2014

**Derleyen Kişi:** Veli Yöntem

### 7. YAS

Annem annem suyumu da vuracak  
Baba desem babam yok salıma da girecek  
Gardaşlarım yoktur intikam alacak  
Âdemin ettiği yanına mı galacak  
Annem annem annem ah beni vuran âdem  
Gıyamadım sana nazlı naimem  
Annem annem annem ah beni vuran âdem  
Doyamadım sana nazlı naimem

**Kaynak Kişiler:** Mümine Can-Asiye Ersoy

**Yaşı:** 72-55

**Derlendiği Yer:** Çeltikçi

**Tespit Tarihi:** 28.09.2014

**Derleyen Kişi:** Veli Yöntem

### 8. YAS

Bizim köyün kirazları ererse  
Eerse de selelere girerse  
Guzularım gelir dedelerini sorarsa  
Ne cevaplar verin a guzum

Hastanenin önu mermer döşeli  
Hemşireler gelmiş eli şişeli  
Üç ay oldu ağır yüklüm  
Bu dertlere düşeli

### 9. YAS

Derim derim dile koydum kilimi  
Kimselere bildirmedim halimi  
Hastanelere gomadım da ölünü  
Yaylacılar yaylasına göçtümü

Ak goyunda guzucunu seçtimi  
Benim ağır yüklüm gara yere göçtümü  
Gara yerler galın olu galın olur  
Estiksire serin olur serin olur

Gara yerlere gidenlerde gaybolur gaybolur  
Daha baştandır da mezerliğin kapısı  
Taş değildir de topraktır da yapısı  
Mezerlikten gelirden onun kokusu

### 10. YAS

Yayılırdan orman içinde  
Mektubu ferman içinde  
Ağır yüklüm yoktur evin içinde

Yakada bir derde diken ardıcı  
Dibine dökülmüş keklük bülücü  
Gene mi geldi bizlere ayrılığın bir ucu

Güvercinim alaylanmış uçmaya  
Emsallerim gelmiş helalaşmaya  
Şimdi gelirler beni alıp kaçmaya

**11. YAS**

Gır atıma binemedim heybeden  
Ak yeleşini çözemedim düğmeden  
Senide kodular geldiler  
Kara toprağa kıymadan

**12. YAS**

Işıl ışıl eder şu dağların taşları  
Garip garip öter silan kuşları  
Koca dünyaya sığmayan kişi  
Kara yere sığar mı sandın

**13. YAS**

Eğildim de üç gün oldu harımdan  
Dağlar taşlar inlesin zalımdan  
Zati eller ayırmış ben mi canımdan

Dağlar taşlar inledi zarımdan  
Eller ayrılmışta gonca gülünden  
Bizde ayrıldık gonca gülümüzden

**14. YAS**

Evimizin önü iğdedir  
İğdenin dalları yerededir  
Yarımız gara yerededir  
Yarımız gurbet eldedir

Evimizin önü asmadır asma  
Asmanın dalına basma  
Gara yerlerin muradına  
Darılıp küsme

**15. YAS**

Ey hocalar hocalar  
Kurum tutmuş bacalar  
Biz genç yaşta yitirdik  
Ağlayın genç kocalar

**16. YAS**

Gel bir de sen gabardıcın dalları  
Şingirdasın gır atımın nalları  
Ellere de gelmiş bayram ayları  
Bizlere gelmiş ayrılık ayları

**17. YAS**

Burundur burun dolaşmaz  
Seslerim goygundur dağlara ulaşmaz  
Gelin ağlaşalım komşular  
Dertlerim goygundur kimselere bulaşmaz

Aynayı da koydum önüme  
Eğildim eğildim baktım yüzüne  
Ellerin babası gelmiş kızına  
Benim babam hayal oldu gözüme

**18. YAS**

Mezarlığın bir incecik yolu vardır  
İki kaşın arasın da beni vardır  
El dursa biz ağlasak yeri vardır

Taş başında kara kuzgun  
Ötüp durma azgın azgın  
Var mı ki bizim gibi yuvası bozgun

Harman yeri yarılr mı yarılmaz  
Çapa kürek kırılır mı kırılmaz  
Ana diyen diller yorulur mu yorulmaz

Ayağıma giydim kara yemeni  
Kaldırım bağrımdaki dumanı  
Güz ayımı idi bu ayrılıkların zamanı

**19. YAS**

Evimizin önü tütündür tütün  
Yapracıkları bütün  
Sen gittin gara yere  
Bizleri de koydun külli yetim

**20. YAS**

Şingir şingir eder dağların taşı  
Garip garip öter silamın kuşu  
Kendî silasında sığmayan kişi  
Elin silasında sığar mı sandım

**21. YAS**

Evimizin önü duttur geçilmez  
Yaprakları sıkır seçilmez  
Kara yerin kahrı çekilmez



Gabrini derin kazın serin olsun  
Etrafına güller dakin bülbüller konsun  
Selam edin benden yana selam olsun

**22. YAS**

Evimizin önü yonca  
Yonca çıkmış dam boyunca  
Ben bu yoncayı biçemem  
Ağır yüklüm olmayınca

**23. YAS**

Adım adım adımladım eşiği  
Çekiverin sofradan kaşığı  
Sen miydin evlerin yakışığı

Cansız ata bindirdiler  
Yeğinsiz gömlek giydirdiler  
Seni de kara yere alıp götürdüler

**24. YAS**

Sabah ezanı okunur da okunur  
Okunurda kara yere dökülür  
Eller baba dediksire  
Çocuklarımin boynu bükülür

Yörede Tespit Edilen Ağtaların (Yaşların) Analiz Tablosu										
		Müzikal Analiz				Edebi Analiz				
Yas no	Eser (Yas) Adı	Makam Dizisi	Ritmik Yapısı	Metrik Yapısı	Biçimi	Konusu	Nazım Biçimi	Nazım Birimi	Hece Ölçüsü	
1	Yağmur Yağar Şıpır Şıpır Yerlere	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm-Evlat Acısı	Türkü	4'lük	Serbest	
2	Yakalara Çıktım Yol Diye	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm-Evlat Acısı	Türkü	4'lük	Serbest	
3	Evlerinin Anası Girmemiş Mi Elinin Kınası	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm-Evlat Acısı	Türkü	4'lük	Serbest	
4	Şu Dağlarda Ulu Dağlar	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm-Evlat Acısı	Türkü	4'lük	Serbest	
5	Goca Dağ Başında Bir Guru Pınar	Uşşak	8/8	3+2+3	$a(a_1+a_2)$	Ölüm-Evlat-Eş Acısı	Türkü	4'lük	11'li	
6	O Yakada Gara Guzgun	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm-Evlat Acısı	Türkü	4'lük	8'li	
7	Annem Annem Suyumu Da Vuracak	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm-Anne-Baba Acısı	Türkü	4'lük	Serbest	
8	Bizim Köyün Kirazları Ererse	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm-Dede Acısı	Türkü	4'lük	Serbest	
9	Derim Derim Dile Koydum Kilimi	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	3'lük	Serbest	
10	Yayılrda Orman İçinde	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	3'lük	Serbest	
11	Gır Atıma Binemedim Heybeden	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	4'lük	Serbest	
12	Işıl Işıl Eder Şu Dağların Taşları	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	4'lük	Serbest	

13	Eğildim De Üç Gün Oldu Harımdan	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	3'lük	Serbest
14	Evimizin Önü İğdedir	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	4'lük	Serbest
15	Ey Hocalar Hocalar	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	4'lük	7'li
16	Gel Bir De Sen Gabardıcın Dalları	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	4'lük	11'li
17	Burundur Burun Dolaşmaz	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm- Baba Acısı	Türkü	4'lük	Serbest
18	Mezarlığın Bir İncecik Yolu Vardır	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm- Anne Acısı	Türkü	3'lük	Serbest
19	Evimizin Önü Tütündür Tütün	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	4'lük	Serbest
20	Şingir Şingir Eder Dağların Taşı	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	4'lük	11'li
21	Evimizin Önü Duttur Geçilmez	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	3'lük	Serbest
22	Evimizin Önü Yonca	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	4'lük	8'li
23	Adım Adım Adımladı m Eşiği	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm	Türkü	3'lük	Serbest
24	Sabah Ezanı Okunur Da Okunur	Uşşak	Serbest	Serbest	$a(a_1+a_2)$	Ölüm- Anne Acısı	Türkü	4'lük	Serbest

Yörede tespit edilen yas örneklerinin analiz tablosu incelendiğinde, bunlar müzikal ve edebi olarak iki alt başlıkta değerlendirilebilir. Müzikal analiz başlığı altında tespit edilen örnekler makam, ritmik yapı, metrik yapı ve biçim yapısı bakımından incelemeye tabi tutulmuştur. Buna göre:

-İlçede tespit edilen yas örneklerinin tamamının uşşak makam dizisinde olduğu belirlenmiştir.

-Yas örnekleri ritmik yapı bakımından incelendiğinde, 5 numaralı yas örneğinin sekiz zamanlı (8/8), bunun haricindeki 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24 numaralı örneklerin ise 3 ve 7 numaralı yas örneklerinin notalarındaki gibi serbest özellikte olduğu tespit edilmiştir.

-Yasların metrik yapıları dikkate alındığında, kırık hava özelliği gösteren *Goca Dağ Başında Bir Guru Pınar* adlı örneğin metrik yapısının (3+2+3) şeklinde, diğerlerinin ise uzun hava olarak seslendirilmelerinden ötürü serbest özellikte olduğu belirlenmiştir.

-Çalışma kapsamında notalı şekilde verilen örnekler incelendiğinde; *Evlerinin Anası Girmemiş mi Elinin Kınası*, *Goca Dağ Başında Bir Guru Pınar*, *Annem Annem Suyumu da Vuracak* adlı örneklerin genel olarak  $a(a_1+a_2)$  ve bunların tekrarları şeklinde ortaya çıkan bir cümleli biçimden oluştuğu gözlenmiştir.

-Çeltikçi ilçesinde derlenen yas örnekleri edebi yönden bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda ise sözlerin konusu, nazım biçimi, nazım birimi ve hece ölçüsü bakımında şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

-Yas örnekleri içerdiği konu bakımından incelendiğinde 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı yasların genel olarak ölüm; 1, 2, 3, 4, 5, 6 numaralı yasların evlat acısı; 7, 18 ve 24 numaralı yasların anne acısı; 7 ve 17 numaralı yasların baba acısı; 5 numaralı yasin eş acısı ve 8 numaralı yasin ise dede acısı vb. durumları içerdiği tespit edilmiştir.

-Yasların anonim halk şiiri bakımından nazım biçimleri değerlendirildiğinde, bu örneklerin genel olarak *türkü* biçiminde olduğu söylenebilir.

-Bunlar nazım birimi yönünden incelendiğinde, üçlük mısra yapısında olanlar 9, 10, 13, 18, 21 ve 23 numaralı örnekler; dörtlük mısra yapısında olanlar ise 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22 ve 24 numaralı örnekler şeklinde belirlenmiştir.

-Yas örnekleri hece ölçüsü bakımından değerlendirildiğinde ise 15 numaralı yas örneğinin yedili; 6 ve 22 numaralı yas örneklerinin sekizli; 5, 16 ve 20 numaralı yas örneklerinin ise on birli

yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bunların haricindeki örneklerin ise serbest ölçülü olarak belirlenmiştir.

## SONUÇ

Bu araştırmada Burdur'un Çeltikçi ilçesinde ağıt yakma geleneği kapsamında tespit edilen örneklere yer verilmiştir. Bu doğrultuda çalışmaya zemin olması açısından genel olarak Türkler'de ağıt geleneği hakkında tarihsel bilgiler verilmiş, yörede durum analizi yapılmış ve alan araştırması sırasında tespit edilen örnekler sözel ve müzikal açıdan bir değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

İlçe merkezinde yapılan çalışma kapsamında yörede belli başlı üç kalıp ezgi ve bu doğrultuda ezgiler üzerine eklenerek söylenen 24 adet sözel yas (ağıt) örneği belirlenmiştir. Bunlar arasında ezgisel olarak *Goca Dağ Başında Guru Pınar*, *Evlerinin Anası Girmemiş mi Elinin Kınası*, *Annem Annem yok* isimli örnekler notalı şekilde öne çıkarılmıştır. Bunların dışında kalan diğer sözel yaslar ise genel olarak aynı ezgi yapısına sahip olduğu için çalışmada benzer örnekler numara verilip isimlendirilerek tablo halinde gösterilmiştir.

Çalışma kapsamında tespit edilen örnekler makam dizisi, ritmik yapısı, metrik yapısı ve biçim yapısı şeklinde müzikal açıdan değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

-Yörede tespit edilen yas örneklerinin tamamı uşşak makam dizisindedir.

-Örneklerin ritmik yapısı incelendiğinde, *Goca Dağ Başında Bir Guru Pınar* adlı örneğin Sekiz zamanlı (8/8), diğerlerinin ise serbest ölçülü bir yapıda olduğu gözlenmiştir.

-*Goca Dağ Başında Bir Guru Pınar* isimli örneğin metrik yapısının (3+2+3) şeklinde, diğerlerinin ise serbest özellikte olduğu belirlenmiştir.

-Yaslar biçim açısından değerlendirildiğın de ise bunlar genel olarak tek cümleli  $a(a_1+a_2)$  biçimden oluşmaktadır.

Yas örneklerinin sözel yönden bir incelemesi yapıldığında ise sözlerin konusu, nazım biçimi, nazım birimi ve hece ölçüsü olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

-Yas örneklerinin konu itibariyle daha çok *ölüm, evlat, anne, baba* vb. gibi vefat sonucunda duyulan üzüntüler üzerine yakıldığı tespiti yapılmıştır.

-Yasların anonim halk şiiri nazım biçimi açısından bir değerlendirilmesi yapıldığında, bu örneklerin tamamının *türkü* biçiminde oldukları gözlenmiştir.

-Yas örneklerinin nazım birimleri dikkate alındığında, bunların 18'inin dört mısradan, 6'sının ise üç mısradan oluştuğu belirlenmiştir.

-Örneklerin hece ölçüsü incelendiğinde ise bunların 18'inin serbest, 1'inin yedili, 2'sinin sekizli ve 3'ünün ise on birli hece ölçüsünde olduğu tespit edilmiştir.

Eski Türk topluluklarında gerçekleştirilen ağıt yakma geleneğinde olduğu gibi günümüzde Çeltikçi yöresinde de bir ölümden duyulan üzüntü sonucunda ağıtların söylendiğini görmek mümkündür. Ancak yörede günümüzdeki sosyal çevre ve şartların değişmesiyle birlikte sözlü kültür aktarıcılarının genç nesil olması ve bu ortamlarda yeni yakımcıların yetişmemesi sebebiyle bu gelenek gitgide önemini kaybetmek üzeredir. Bu sebeple kültürel değerlere sahip çıkılması, kayıt altına alınması ve gelecek kuşaklara aktarılması önem teşkil etmektedir. Araştırmaya konu olan yas geleneği ve örneklerinin, gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda daha derinlemesine sonuçlar elde edilmesi bakımından kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akdoğu, O. (1996). *Türk Müziği'nde Türler ve Biçimler*. İzmir/ Bornova: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Atsız, H. N. (1992). *Türk Edebiyat Tarihi (3. Basım)*. İstanbul: Baysan Dağıtım ve Dağıtım
- Ekici, S. (2013). *Gaziantep & Barak Müzik Kültürü*. Gaziantep: Logos Matbaacılık.
- Elçin, Ş. (1990). *Türkiye Türkçesi'nde Ağıtlar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Elçin, Ş. (2004). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Ergin, M. (2017). *Orhun abideleri (51. Baskı)*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Esen, A. Ş. (1982). *Anadolu Ağıtları*. Ankara: İletişim Yayınları, İstanbul: İş Kültür Yayınları.
- Görkem, İ. (2001). *Türk Edebiyatında Ağıtlar (1. Basım)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İnan, A. (1976). *Eski Türk Dini Tarihi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kaya, D. (2004). *Anonim Halk Şiiri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaynar, Ü. (1996). *Türk Halk Kültürü ve Halk Müziği*. İstanbul: Ege Yayınları.
- Özkan, İ.H. (1982). *Türk Müsukisi Nazariyâtı ve Usulleri, Kudüm Velveleleri*. İstanbul: Neşriyat A.Ş.Ötüken
- Pelikoğlu, M.C. (2012). *Geleneksel Türk Halk Müziği Eserlerinin Makamsal Açından Adlandırılması*. Erzurum: Mega Ofset Matbaacılık.
- Sümer, F. (1980). *Oğuzlar (Türkmenler) (3. Basım)*. İstanbul: Ana Yayınları.
- Turan, Ş. (1994). *Türk Kültür Tarihi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara/Kızılay: Önder Matbaacılık
- Yaldızkaya, Ö. F. (2018). *Türkmen Ağıtları (2. Basım)*. İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık.
- Yaşar, S. (2006). *Diyarbakır İli- Bismil İlçesi Türkmenacı Köyü Halk Kültüründe Müzik Unsurları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

### **İnternet Kaynakları**

Türk Dil Kurumu, (9 Kasım 2018) <http://www.tdk.gov.tr/index.php?>

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
BİREYSEL ÇALGILARINA ÇALIŞMA  
ALİŞKANLIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Examination of Musical Instrument Training Habits of 1st Grade  
Music Education Department Students in Terms of Various  
Variables**

DOI NO: 10.5578/amrj.67930

Gamze KOLBAŞI<sup>1</sup>

**Özet**

*Bu araştırmanın amacı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin, bireysel çalgılarına çalışma alışkanlıklarının, yaş, cinsiyet, ikamet ettikleri yer, bireysel çalgılarına çalıştıkları gün, saat ve mekan değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmektir. Araştırma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olup, veri toplama aracı olarak Küçükosmanoğlu ve diğerleri tarafından (2016) geliştirilen “Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, müzik eğitimi anabilim dalı 1. sınıfta eğitim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; çalışma grubunun cinsiyet değişkenine bağlı olarak çalgı çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık olduğu, ikamet ettikleri yer, çalışılan mekan, haftada çalışılan gün sayısı ve günde çalışılan saat değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Çalgı eğitimi, çalgı çalışma alışkanlığı, müzik öğretmenliği.

**Abstract**

*The purpose of this research is to determine whether the musical instrument training habits of 1st grade students differ according to age, gender, place of residence and the day, hour and place variables of their individual instruments. The research is descriptive study based on screening model. As data collection tool “musical instrument training methods scale” was used developed by Küçükosmanoğlu and the others (2016). The study group of the research consisted of 30 students studying in the 1st grade of music education department. According to the results of the research; there is a significant difference in the study habits depending on the gender variable. In addition, it is determined that there is no significant difference*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, kolbasigamze1@gmail.com



*according to the place of residence, studying place, number of days studied per week and hours studied daily.*

**Keywords:** *Musical instrument training, musical instrument study habits, music education teaching.*

## GİRİŞ

Eğitim ve öğretim sürecinde başarının sağlanmasında en önemli unsurlardan biri doğru çalışma alışkanlıklarına sahip olmaktır. Akademik başarının büyük çapta çalışmaya bağlı olduğu düşünülürse, bireyin doğru çalışma alışkanlıkları geliştirmiş olması hayati önem taşımaktadır. Planlı ve istekli bir çalışma sürecinin bireyin gerek akademik, gerekse yaşamsal başarısını olumlu yönde etkileyeceği açıktır.

Sümbül, çalışma alışkanlığı ile görüşlerini şu şekilde belirtmektedir, “verimli çalışma insan yaşamının sistemli olmasının gereğidir. Yapılan araştırmalar başarılı öğrencilerin bile yanlış ve kusurlu ders çalışma teknik, tavır ve alışkanlıklarına sahip olabildiklerini göstermektedir. Okul başarısızlıklarının çoğunda bu tip ders çalışma ve öğrenme teknik, alışkanlık ve tutumlarına yönelik kusurların payı büyüktür” (Akt: Ecenur Şahin, 2013: 5).

## Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi, bireyler ve toplumların devinimsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitiminin yapılmadığı durumlarda müzik eğitimi eksik ve yetersiz olmanın yanı sıra yeterince sağlam ve tutarlı olamaz (Uçan,1993: 164).

Çalgı eğitimi yoluyla öğrencilerin; müzik, bilgi ve beğenilerini, müzikalitelerini, birlikte müzik yapma yeteneklerini geliştirmeleri, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları kazanmaları, ulusal ve evrensel müzik sanatını tanımaları amaçlanır (Biber Öz, 2001: 93-99).

Birey, çalgı eğitimi ile müziği daha etkin bir şekilde kavrar ve çalgı aracılığıyla hem sosyalleşmesi hem de hayata bakış açısında olumlu değişiklikler meydana gelir. “Çalgı eğitimi alan öğrencilerde, birlikte müzik yapma becerilerinin yanı sıra estetik anlayışları ve toplumsal/sosyal yönleri de gelişmektedir. Çalgı eğitimiyle öğrenciler

kendilerini daha rahat ifade edebilirler ve bu sayede öğrencilerin psikolojik gereksinimleri karşılanmış olur. Bu, öğrencinin ileriki yaşantısını olumlu yönde etkileyecek; iyiyi ve güzeli ayırt edebileceği için doğru kararlar almasını sağlayacaktır” (Coşkuner, 2016: 3).

### **Çalışma Alışkanlığı**

Öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisi öğrencinin iyi çalışma tutum ve alışkanlıklarına sahip olmasıdır. Çalışma alışkanlıkları ve tutumlar öğrencilerin okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir davranış kalıbına sahip olmalarıdır ve bu okul yaşantısıyla ilgili her şeye karşı kapalı (gözlenemeyen) ve açık (gözlenebilen) tepkilerin tümünü kapsamaktadır (Küçükahmet, 2005: 170-171).

Telman (1997) bireyin başarısını etkileyen etkenleri zeka ve özel yetenekler (%50-60), çalışma alışkanlıkları ve tutumlar (%30-40) ile şans ve çevresel faktörler (%10-15) olarak sınıflamış, çalışma alışkanlıkları ve tutumları bu dağılımda bireyin kendi elinde olan etkenler, diğerlerini ise büyük ölçüde bireyin kendi elinde olmayan etkenler olarak ifade etmiştir (Akt: Aydınar, 2004: 32).

Memiş (2005:21) öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları açısından ilgi, istek, bireysel farklılıklar, zamanı etkili kullanma, not alma, çalışma alışkanlıkları eğitimi ve öğretmen, aile, uygun çalışma ortamı, ev ödevleri, kütüphaneden faydalanma, okuma dinleme ve yazma çalışmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir.

### **Araştırmanın Problemi**

Bu araştırmada “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin bireysel çalgılarına çalışma alışkanlıkları nasıldır? ” ana probleminin yanıtı aranmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına çalışma şekillerine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu temel problemle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

### **Alt Problemler**

1) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları ikamet ettikleri yerlere göre farklılık göstermekte midir?

3) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

4) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları çalıştığı ortama göre farklılık göstermekte midir?

5) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları çalgısına haftada kaç gün çalıştığına göre farklılık göstermekte midir?

6) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları çalgı çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, korelasyonel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve /veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Korelasyon türü araştırma modellerinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 1995: 81-82). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümünde çalgı eğitimi alan 1. sınıf öğrencilerinin çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeylerinin farklı değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, ikamet, vd.) değişip değişmediğinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, öğrenciler kendi koşulları içinde ele alınmış ve var olan durum herhangi bir değişime tabii tutulmadan olduğu gibi ortaya konulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır.

**Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$
Kız	17	50,53
Erkek	13	56,38

Araştırmaya katılan öğrencilerin (%50,53) 17'si kız ve (%56,38) 13'ü erkek öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 2. Katılımcıların İkamet Durumuna Göre Dağılımları**

İkamet	n	$\bar{X}$
Yurt	13	52,46
Öğrenci evi	6	52,50
Aileyle kendi evinde	9	52,67
Akraba yanında	2	60,50

Araştırmaya katılan öğrencilerin (%52,46) 13'ü yurttan, (%52,50) 6'sı öğrenci evinde, (%52,67) 9'u aileyle kendi evinde, (60,50) 2'si akraba yanında ikamet etmektedir.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından benzer türdeki ölçekler incelenerek ve literatür taraması yapılarak elde edilmiştir. Literatür taraması yapılırken konuyla ilgili tez, makale, bildiri ve resmi belgelerden yararlanılmıştır. Araştırmada Küçükosmanoğlu ve diğerleri tarafından 2016 yılında geliştirilen “Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma grubunun çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla, değişkenlere ilişkin verileri toplamak için 6 soruluk “Kişisel Bilgi Formu”nda; yaş, cinsiyet, yaşadığı yer, çalgılarına çalışma süreleri ve çalışma günleri ve çalışma ortamları ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

Hazırlanan ölçek, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1.sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği**

Araştırmada kullanılan “Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği” Küçükosmanoğlu ve diğerleri tarafından (2016) geliştirilmiştir. KMO değerı 0.843 ve Bartless Testi anlamlı bulunan ölçeğin madde toplam korelasyonuna bakılmış, maddelerin 0.505 ve 0.746 arasında değerler aldığı tespit edilmiş. Tek boyutta toplanan ve 18 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert tipinde olup, Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.811’dir. Bu verilerle "Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği"nin öğrencilerin çalışma yöntemleri düzeylerinin belirlenmesinde güvenle kullanılabilereği söylenebilir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Bu çalışma 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bazı tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Öğrencilerin müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları bir grup değerıkenle incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda iki grup için Independent Sample T testi, ikiden fazla grup için ANOVA testi kullanılmıştır. Nitel değerıkenler arasındaki ilişkiler Ki-Kare testleri ile belirlenmiştir. Tüm istatistikler için iki yönlü anlamlılık değerı olarak  $p < 0.05$  kabul edilmiştir.

**BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, araştırmayla ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, alt problemlere göre sıralanmıştır.

**1) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 3. Cinsiyete Bağlı Olarak Çalışma Programına Sahip Olma Durumunu Gösteren Tablo**

Cinsiyet	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	p-değeri
Kız	2	2	3	6	4	0,765
Erkek	0	2	2	6	3	

Tablo 3’de araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetleri ile zamana göre düzenlenmiş bir çalışma programlarına sahip olup olmama durumlarına dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların cinsiyetleri ile zamana göre düzenlenmiş bir çalışma programına sahip olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,765 > 0,05$ ).

Tablo 3. e göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen kız öğrencilerin çalışma programına sahip olma durumunun, erkek öğrencilere göre biraz daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 4. Cinsiyet ile Odaklanma İlişisini Gösteren Tablo**

Cinsiyet	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	p-değeri
Kız	0	8	4	3	2	0,19
Erkek	3	4	4	2	0	1

Tablo 4’de araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetleriyle bireysel çalışma saatlerinde odaklanma durumlarına dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların

cinsiyetleriyle bireysel çalışma saatlerinde çalgılarına yoğunlaşma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,191 > 0,05$ ).

Tablo 4'e göre kız öğrencilerin çalışma saatlerindeki yoğunlaşma durumu erkek öğrencilere göre daha fazladır.

**Tablo 5. Cinsiyet ile Her Gün Çalışma Durumu**

Cinsiyet	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	p-değeri
Kız	1	7	8	0	1	0,033
Erkek	1	1	4	4	3	

Tablo 5'te araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetleri ile bireysel çalgılarına her gün çalışıp çalışmama durumlarına dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların cinsiyetleri ile bireysel çalgılarına her gün aman ayırma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,033 < 0,05$ ). Bulgulara göre ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çalgılarına gün olarak daha fazla zaman ayırdıklarını söylemek mümkündür.

## 2) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları ikamet ettikleri yerlere göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

**Tablo 6. İkamet Durumu ile Çalışma Saatlerindeki Uğraş Durumu**

İkamet Durumu	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	p-değeri
Yurt	1	6	1	3	2	0,407
Öğrenci evi	0	3	2	1	0	
Ailemle kendi evimde	2	3	4	0	0	
Akraba yanında	0	0	1	1	0	

Tablo 6’da araştırmaya katılan kişilerin ikamet ettikleri yerle, bireysel çalışma saatlerinde başka bir şey ile uğraş durumlarına dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların ikamet ettikleri yerle, bireysel çalışma saatlerinde başka bir şey ile uğraş durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,407 > 0,05$ ). Araştırmaya katılan öğrencilerden yurttan ikamet edenler, çalışma saatlerindeki uğraş durumu olarak en yüksek orana sahiptir. Öğrenci evi, ailele kendi evimde, akraba yanında seçenekleri ise aynı sonuca sahip olup, bu öğrenciler yurttan ikamet edenlere göre daha az çalışma göstermişlerdir.

**Tablo 7. İkamet Durumu ile Her Gün Çalışma Durumu**

İkamet Durumu	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	p-değeri
Yurt	1	3	6	1	2	0,865
Öğrenci evi	1	2	2	1	0	
Ailele kendi evimde	0	3	3	1	2	
Akraba yanında	0	0	1	1	0	

Tablo 7’de araştırmaya katılan kişilerin ikamet ettikleri yer ile bireysel çalışmalarına her gün çalışma durumlarına dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların ikamet ettikleri yer ile bireysel çalışmalarına her gün çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,865 > 0,05$ ). Araştırmaya katılan öğrencilerden “yurttan ve ailele kendi evimde” seçeneklerini işaretleyen öğrenciler her gün çalışma durumuna sahiptirler. Öğrenci evi ve akraba yanında seçeneklerini işaretleyenler ise, her gün çalışma durumu göstermemişlerdir.



**3) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 8. Yaş ile Bireysel Çalgı Çalışma Durumu**

Yaş	n	$\bar{X}$	S	p-değeri
19 yaş ve altı	20	53,15	5,79	0,252
20 – 22 yaş arası	9	53,89	4,83	
23 yaş ve üzeri	1	44,00	-	

Araştırmaya katılan kişilerin yaşlarına göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 8'de gösterilmiştir. Katılımcıların yaşlarına göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarını karşılaştırmak için ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle, kişilerin yaşlarına göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,252 > 0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğrencilerden 20-22 yaş arası olanların bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları durumu, diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. 19 yaş ve altı grubunun ise 23 yaş ve üzerine oranla çalgılarına daha fazla çalıştığı görülmektedir. Bunun sebebini geç yaşta çalgıya başlamanın getirdiği isteksizlik olarak düşünebiliriz.

**4) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları çalıştığı ortama göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 9. Çalışılan Ortam ile Bireysel Çalgı Çalışma Durumu**

Mekan	n	$\bar{X}$
Okul	16	53,00
Yurt	1	42,00
Ev	13	54,00

Araştırmaya katılan kişilerin bireysel çalgılarına çalıştıkları ortama göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 9'da gösterilmiştir. Katılımcıların bireysel çalgılarına çalıştıkları ortama göre bireysel çalgı çalışma

alışkanlıkları puanlarını karşılaştırmak için ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle, kişilerin bireysel çalgılarını çaldıkları ortama göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,117 > 0,05$ ).

Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun bireysel çalgılarına okulda çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Evde çalışanların oranı ise yurttaki çalışanlara göre daha fazladır. Elde edilen bulgulara göre okuldaki çalışma ortamının ev veya yurttaki çalışma ortamına göre daha rahat ve uygun olduğunu söyleyebiliriz.

**5) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları çalgısına haftada kaç gün çalıştığına göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 10. Haftalık Gün Sayısı ile Bireysel Çalgı Çalışma Durumu**

Haftalık Gün Sayısı	n	$\bar{X}$
1 gün	2	55,00
2 gün	9	51,89
3 gün	11	51,45
4 gün ve üzeri	8	56,13

Araştırmaya katılan kişilerin bireysel çalgılarını haftada çalıştıkları gün sayılarına göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 10'da gösterilmiştir. Katılımcıların bireysel çalgılarını haftada çaldıkları gün sayılarına göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarını karşılaştırmak için ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle, kişilerin bireysel çalgılarını haftada çaldıkları gün sayılarına göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,278 > 0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çalgılarını haftada 4 gün ve üzeri çalışanların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Haftada 1 gün çalışanlar ise 2 gün ve 3 gün çalışanlara göre daha yüksek oranda çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler hafta sonu da dahil olmak üzere hafta içi en az iki gün daha çalgılarına çalışmaya

zaman bulabildiklerini, ders programlarının buna uygun olduğunu söylemek mümkündür.

**6) Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları çalgı çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

*Tablo 11. Günlük Saat ile Bireysel Çalgı Çalışma Durumu*

Günlük Saat	n	$\bar{X}$
1 saatten az	2	55,00
1 saat	9	51,89
2 saat	11	51,45
3 saat ve üzeri	8	56,13

Araştırmaya katılan kişilerin bireysel çalgılarını günlük çaldıkları saat sürelerine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 11’de gösterilmiştir. Katılımcıların bireysel çalgılarını günlük çaldıkları saat sürelerine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarını karşılaştırmak için ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle, kişilerin bireysel çalgılarını günlük çaldıkları saat sürelerine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,082 > 0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çalgılarına günde 3 saat ve üzeri çalıştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. 1 saatten az seçeneği ise, 1 saat ve 2 saat çalışanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan, 1. Sınıf öğrencilerini ders programlarının günlük 3 saat çalgı çalışma için uygun olduğunu söyleyebiliriz.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin çalgı çalışma durumlarının farklı değişkenlere göre belirlenip karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin çalgı çalışma durumlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

Birinci alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha planlı programlı bir çalgı çalışma alışkanlığının olduğu ve erkek öğrencilere göre çalgı çalışmaya daha konsantre oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin dikkatlerinin daha kolay dağılabildiğini söyleyebiliriz. Kız öğrencilerin uzun süreli odaklanabiliyor olmaları, onların çalgılarına daha fazla zaman ayırmalarına imkan vermektedir.

İkinci alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerden yurttan ikamet edenlerinin bireysel çalgılarına çalışma oranları daha yüksek çıkmıştır. Yurttan kalan öğrencilerin belirli bir saatten sonra yüksek ses çıkması durumundan dolayı bireysel çalgılarına uzun sürede çalışamaması onların uygun saatlerde bu açığı kapatabilmeleri açısından daha yüksek oranla bireysel çalgılarına çalıştıkları düşünülebilir.

Üçüncü alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerden 20-22 yaş aralığında bulunan öğrencilerin diğer yaş grubunda olan öğrencilerine göre daha fazla çalıştıkları görülmektedir. Sonuçlara göre bu yaş grubundaki öğrencilerin farkındalıklarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Dördüncü alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, yurttan ikamet eden öğrencilerin bireysel çalgılarına daha fazla çalıştığı görülmektedir. Yurttan çalışma saatlerinin kısıtlandırılmış olması, öğrencilerin çalışabilecekleri zamanı daha etkili kullanmalarını sağlamaktadır. Bu öğrencilerin yurt dışındaki çalışma yerlerini, özellikle okuldaki çalışma alanlarını daha etkin ve uzun süreli kullandıklarını düşünebiliriz.

Beşinci alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bireysel çalgıların 4 gün ve üzeri çalıştıkları tespit edilmiştir.

Altıncı alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin büyük bir kısmı çalgılarına çalışmaya başladıklarında en az 3 saat çalıştıkları görülmektedir.

## Öneriler

Araştırma sonunda varılan sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1) Yurtta kalan öğrencilerin belirli bir saatten sonra bireysel çalgılarına rahatça çalışmamasından dolayı öğrencilerin düzenli bir çalgı çalışma düzeni oturamamıştır. Yurt içinde müzik bölümü öğrencilerine ait dışarıya ses iletimini engelleyen çalışma odaları yapılabilirse bu öğrencilerde çalgı çalışma alışkanlığı açısından büyük oranda ilerleme kaydedilebilirler.

2) 20-22 yaş öğrencilerin dışında olan 19 yaş ve altı, 23 yaş üzeri öğrencilerin bireysel çalgı çalışma bilincinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, çalgı çalmanın gerekliliği ve mesleki yaşantılarındaki kazanımları hakkında bilinçlendirilebilirler.

### KAYNAKÇA

- Aydiner, A. A. (2004). *13 ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-Baba Tutumlarını Algılamaları İle Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Biber Öz, N. (2001). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Orkestra-Oda Müziği Eğitiminde Yaylı Çalgıların Yeri ve Önemi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 93-99.
- Coşkuner, S. (2016). Türkiye’de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Bireysel Çalgı Eğitimi Dersinde (Yaylı Çalgılar) Piyano Eşlikli Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi (Amader)*. 2 (1). s.1-21
- Dündar, M. (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (1) 59-67
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D., Yüksel, G. (2016). Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2350-2367
- Memiş, A. (2005). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

- Sümbül, A. M., Tüfekçi, S., Kocaman, Y., Arı, M. A., Karagözlü, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. 7. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, E., (2013). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının Okul Çalgıları Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 11
- Uçan, A., (1993). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*, Ankara: Evrensel Müzikevi.



## MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA DERSİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ÜZERİNE(\*)

### A Research on the Measurement and Evaluation Applications of Musical Hearing Reading and Writing Classes

DOI NO: 10.5578/amrj.67910

Osman ÖZDEMİR<sup>1</sup>

#### Özet

*Bu araştırma, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında okutulan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinde eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında kullandıkları yöntemlerin benzer ve farklı yönlerini tespit etmek, konu ile ilgili önerilerde bulunmak amacı ile yapılmıştır.*

*Araştırma kapsamında Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında var olan MİOY dersi içeriği incelenip kaynaklar tarandıktan sonra geliştirilen yönerge, eğitim fakültelerinde görev yapan tüm Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi eğitimcilerine gönderilmiştir. Yapılan çalışmaya on dokuz üniversiteden yirmi sekiz eğitimci gönüllü olarak katılmıştır.*

*Tarama modelinin esas alındığı betimsel olan bu çalışmada anket yolu ile elde edilmiş olan veriler, alanında uzman istatistikçi ile çalışılarak sayısal verilere dönüştürülmüştür. Elde edilen bulgular yorumlandıktan sonra uzman görüşü de alınarak önerilere yer verilmiştir.*

*Veriler ışığında müziksel işitme, okuma ve yazma derslerinde, eğitimcilerin farklı uygulamalar gerçekleştirdiği ve uygulamaların belli standartlar içerisinde olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmada ortaya çıkan bu probleme ilişkin çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Müziksel İşitme, Solfej, Müziksel Yazma, Müzik Teorisi, Müzik Eğitimi.

#### Abstract

*This research was carried out with the aim of determining the similar and different aspects of the methods used by the educators in the measurement and evaluation practices of the Musical Hearing Reading and Writing class which was taught in the Department of Music Education in Faculty of Fine Arts Education.*

*Within the scope of the research, the content of MİOY course in Teacher Training Undergraduate Programs of Education Faculty was*

---

<sup>1</sup> Müzik Öğretmeni, Kütahya Güzel Sanatlar Lisesi, [osmanozydemir20@hotmail.com](mailto:osmanozydemir20@hotmail.com)

\*Bu makale Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Üzerine” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.



*examined and resources were scanned and the directive was sent to all Musical Hearing Reading and Writing lessons trained in education faculties. Twenty-eight educators from nineteen universities participated as volunteers in the work done.*

*In this descriptive study, which is based on the survey model, the data obtained by qualitative research techniques were transformed into numerical data by working with a specialized statistician in the field. After the findings were interpreted, the essential suggestions were done by the light of expert opinions.*

*Within the scope of data, it is seen that through the courses of musical hearing, reading and writing, the trainers perform different practices and these practices are not depending on certain standards. In this research, it is aimed to propose a solution for this problem.*

**Keywords:** *Musical Hearing, Solfege, Musical Writing, Music Theory, Music Education.*

## GİRİŞ

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar ve diğer mesleki müzik eğitimi veren kurumların temel alan dersi olan müziksel işitme, okuma ve yazma dersleri geniş bir öğrenme alanına sahip olduğu gibi diğer alan dersleri ile de etkileşimli halde yürütülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu derslerdeki başarısı ya da başarısızlıkları diğer alan derslerini de etkileyecektir.

Öğrenciler bu ders sayesinde temel müzik kurallarını ve müzik teorisine ait bilgileri öğrenir, farklı uluslara ait ezgileri ve ezgilerin getirdiği kültürleri tanır, çalma ve söyleme becerilerine katkı sağlayacak temel bilgileri kazanırlar. İçeriğinin zenginliği ve hedeflediği kazanımların yoğunluğu ile bilinen bu ders, eğitimcilere göre farklı öğretim yöntemleri ile işlenmekte ve farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına sahip bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği anabilim dallarında okutulan müziksel işitme, okuma ve yazma derslerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kıyaslayarak benzer ve farklı yönleri ortaya koymak, kıyaslama neticesinde elde edilen veriler ışığında önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın amacı kapsamında; öğrenme alanları çerçevesinde alt problemler oluşturulup derslerdeki ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanılan yöntem ve içerikler incelenip karşılaştırılmıştır.

Betimsel olan ve tarama modelinin esas alındığı bu araştırmada, eğitim fakültelerinde işlenen müziksel işitme, okuma ve yazma dersinin program içeriği incelenip derslerde kullanılan kaynaklar taranmış ve bu doğrultuda bir yönerge geliştirilmiştir. Hazırlanan yönerge iletişim kurulan eğitim fakülteleri müziksel işitme, okuma ve yazma dersi eğitimcilerine gönderilmiştir. On dokuz üniversiteden toplam yirmi sekiz eğitimciden dönüt alınmıştır. Elde edilen bulgular alanında uzman bir istatistikçiden yardım alınarak SPSS programı aracılığıyla sayısal verilere dönüştürüldükten sonra yorumlanmıştır. Çıkan sonuçlar uzman görüşü alınarak tekrar değerlendirilmiş, dersin işlenişine ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik pedagojik yaklaşımlara yer verilmiştir.

Araştırma neticesinde elde edilen veriler müziksel işitme, okuma ve yazma dersleri eğitim öğretim sürecine katkı sağlayacağı ve daha önce benzer bir çalışmanın yapılmamış olması önem arz etmektedir.

### **Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi**

Müziksel İşitme: “Müziksel işitme, işitme duyusu ile algılanabilir müziksel bütün, öge, gereç, özellik ve ilişkileri (doğru) algılama, tanıma, anımsama (hatırlama) ayırt etme çözme ve çözümleme yeteneğidir” (Uçan,1997:19). Müziksel işitme eğitimi sayesinde öğrenciler bir notanın diğeri ile ilişkisini, seslerin tınlarını, gürlüklerini, yatay-dikey ilişkilerini tanıyacaklardır.

Bilen “Müziksel işitme yeteneğinin geliştirilmesi, toplumda, şarkı söyleme ve çalma becerileri ile yer bulan özgüvenli bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir temel oluşturur” diyerek müziksel işitmenin çalma ve söyleme becerisine temel olacak birikimleri kazandıracakını vurgulamıştır (1994: 348).

Bilen’in görüşüne destek olarak Yayla şunları söylemiştir;

“Müziksel işitme eğitimi, müziğin temel öğelerini kavramak ve gerçek anlamda bir enstrümanı çalabilmek ya da dinlediğimiz müziği anlayabilmek için en gerekli çalışmadır. Birçok müzisyen ve müzik öğrencisi yetersiz işitme becerisi yüzünden sıkıntı yaşamakta ve gerçek performanslarını gösterememektedirler. Bu durumun sebebi yeterli düzeyde pratik yapılmaması olarak gösterilmektedir. Müziksel işitme becerisi bir müzisyenin müzikalitesi için büyük önem taşır. Bu beceri sayesinde müzik enstrümanı çalma, duyduğunuz müziği anlama, okuduğunuz bir müzik notasını

zihnimizde tınlatabilme, doğaçlama yapabilme beste yapma ve başka müzisyenlerle iletişim kurma ve müzik ortamlarına kolay ve uyum sağlama gibi müzikalite öğelerine sahip olmak mümkün olmaktadır. Müziksel işitme becerisi, müzisyene müzikal özgüven kazandırır” (Yayla, 2006: 29).

Müziksel Okuma (Solfej) notaları belli bir süre (ritim) içerisinde, hız ve ses yükseklikleri ile seslendirme sürecidir. Aydoğan ve Özgür müziksel okumayı, okumanın özelliğine göre farklı şekillerde yapılabileceğini belirtmişler ve şu şekilde örneklendirmişlerdir. Ritimsel okuma, deşifre okuma, bireysel ya da toplu okuma, tek sesli ya da çok sesli okuma, eşlikli ya da eşiksiz okuma, sesli ya da sessiz okuma vb. Bu okuma türlerinden içerisinde en önemli olanının deşifre okuma olduğunu da vurgulamaktadırlar (2012: 4). Öğrencilerin müziksel okuma becerilerindeki gelişimleri çalgı eğitimleri başta olmak üzere diğer alan derslerindeki öğrenme hızlarına katkı sağlayacaktır.

Özaltunoğlu’na göre solfej eğitimi müzik eğitiminin temelidir. Birey almış olduğu doğru solfej eğitimi sonucunda gördüğü eseri çalgı yardımı olmadan deşifre edebilmeli, duyduğu eseri notaya alabilmeli ve müzikal düşüncelerini doğru nota yazısı ile ifade edebilmelidir (2003: 39).

Müziksel Yazma, sesleri müzik yazısının öğeleri ile ifade etmeye denir. Müziksel yazmanın birbirinden farklı iki boyutu vardır.

1- İşitilen sesleri yazma

2- Müziksel düşünceleri, tasarıları yazma (Aydoğan ve Özgür, 2012: 5).

Öğrenciler işitilen sesleri yazarak soyut olan sesleri somutlaştıracak gerektiğinde kullanılır hale getirecek, yeni müziksel fikir ve tasarımlar yaparak kendilerine ait özgün yapıtlar üretmeye adım atacaktırlar.

### **Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY Dersi**

Yüksek Öğrenim Kurumu’nun 2007 yılında yayınlamış olduğu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları içeriğine göre, MİOY dersi Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında altı dönem devam

etmekte olup, öğretim programı içeriğinde yer alan diğer alan derslerine göre en yüksek AKTS kredisi değerine sahiptir.

İçeriği; Müzik işaret ve terimleri, tonal ve makamsal müzik, müziksel okuma, müziksel yazma öğrenme alanları çerçevesinde yapılanmış olan MİOY dersi, Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2007 yılında yayınlamış olduğu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına göre diğer alan derslerinin temelini oluşturacak bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik işlenmektedir.

Uçan'a göre; mesleki müzik eğitimi içerisinde müzik kuramları eğitimi bakımından en karmaşık içerik, müzik öğretmenliği eğitiminde görülmektedir. “Çünkü müzik öğretmenliği ya da müzik eğitimciliği, müzik kuramlarını tüm ana boyutlarıyla bir bütün olarak özümsemiş olmayı gerektirir” (1994: 98).

### **Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY Dersine Yönelik Ölçme Değerlendirme Uygulamaları**

Atak Yayla “Müziğin soyut bir kavram olması ve somutlaştırılmasının güçlüğü nedeniyle, müzik eğitiminde ölçme ve değerlendirme uzun zamandır süregelen bir problem olmuştur. Bu nedenle müziksel becerilerin belli boyutlarının saptanabilmesinde standardize edilmiş testler gerekmektedir” (Atak Yayla, akt. Özdemir, 2016: 2), diyerek müzik eğitiminde ölçme değerlendirme uygulamalarında farklılıklar olduğunu ve bunun bir sorun olduğunu belirtmiştir.

“Öncelikle ve özellikle eskinin not verme amacını taşıyan ölçme değerlendirme materyalleri artık öğrenciyi daha iyi eğitime ve kazanımları daha kalıcı şekilde yerleştirme, en iyi şekilde davranış değişikliği oluşturabilme amacı taşımaktadır” (Türkmen, 2016: 139). Dolayısıyla ölçme değerlendirme uygulamaları başarı ya da başarısızlığı belirlemeden çok öğrencinin süreç içerisinde kazanımlarını, becerilerini öğrenmede, öğrenciye dönüt verip kalıcı davranış sağlamada önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu uygulamalar sayesinde eğitimciler de kazandırmak istedikleri hedeflerin ne kadarına ulaşabildiklerini somut olarak göreceklerdir.

MİOY dersi ölçme değerlendirme uygulamaları çoğunlukla yazılı, yazılı uygulamalı ve uygulamalı olarak yapılmaktadır. Eğitimciler, yazılı ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin

temel müzik bilgileri, müzik kuramları, müzik kültürü gibi bilgi ve becerileri ne düzeyde kazandıkları hakkında fikir sahibi olurken, yazılı uygulamalı ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin akor, ton bilgisi, ritim-nota ve müzik sembolleri arasındaki ilişkileri kavrama becerilerini ölçmektedirler. Uygulama aşamasında genellikle solfej sınavına yer verilirken, öğrencilerinin deşifre yapma, müziksel ifade gibi becerileri ne düzeyde kazandıklarını görmektedirler.

### **Araştırmanın Problem Cümlesi**

Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

### **Araştırmanın Alt Problemleri**

- 1) MİOY dersi eğitimcilerinin öğrencilerin işitme becerilerini ölçmeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarını tercih etme durumları nedir?
- 2) MİOY dersi eğitimcilerinin dersin öğrenme alanları ve konu içeriklerine göre ölçme değerlendirme uygulamalarını tercih etme durumları nedir?
- 3) MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında müziksel okuma, müziksel yazma ve teori becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?
- 4) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanıyor oldukları bilişim teknolojilerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; ülkemizdeki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY derslerine ait ölçme değerlendirme uygulamalarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak, önerilerde bulunup ders eğitimcilerine konu ile ilgili fikir sağlamaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Araştırmanın; Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme süreçlerine ve uygulamalarına katkıda bulunacağı, özgünlüğü ve alanda yapılacak benzer çalışmalara kaynak teşkil edeceği için önemli olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Bir araştırma için evren, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir. (Büyüköztürk, vd. 2012: 80) Karasar'a göre; araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (2016: 147). Bu araştırmanın evreni Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan eğitimcilerdir.

Örneklem, Şimşek ve Yıldırım'a göre; bütün evreni çalışmak yerine evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olay ve olgunun araştırma kapsamında dahil edildiği pratik bir çözümdür (2011: 101). Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında araştırmaya gönüllü olarak katılan Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan MİOY dersi eğitimcilerinden oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılımda bulunan kurumlar ve eğitimci sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Kurumlar ve Katılımda Bulunan Eğitimci Sayıları**

1	Ağrı Üniversitesi	1
2	Aksaray Üniversitesi	1
3	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
4	Balıkesir Üniversitesi	2
5	Cumhuriyet Üniversitesi	2
6	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1
7	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
8	Gazi Üniversitesi	2
9	Harran Üniversitesi	2
10	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1

11	Marmara Üniversitesi	2
12	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
13	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2
14	Niğde Üniversitesi	2
15	Pamukkale Üniversitesi	2
16	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi	1
17	Selçuk Üniversitesi	1
18	Trakya Üniversitesi	1
19	Uludağ Üniversitesi	1
	<b>Toplam</b>	28

## YÖNTEM

Betimsel olan bu araştırmada, tarama modeli esas alınarak tespitler elde edilmiştir. Tarama modeli; “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2016: 109).

Betimleme “Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak ne söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. Örneğin gözlenen bir ortamda nelerin olup bittiği, görüşülen bireylerin neler söyledikleri, çalışılan dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğu, betimleme sorularına uygun yaklaşımlardır. Kısaca betimleme yaklaşımı ile “ne” sorusuna yanıt bulunabilir ancak “neden” ve “nasıl” sorularına bu yaklaşımla doğrudan yanıt verilmesi mümkün olmayabilir” (Yıldırım, A., Şimşek, H., 2011: 222).

### Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırma için anket geliştirilmiş olup 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ulaşılabilen tüm MİOY dersi eğitimcilerine gönderilmiştir. Elde edilen veriler alanında uzman bir istatistikçi ile çalışılıp nitel yöntemler doğrultusunda yorumlanıp çalışmaya aktarılmıştır.

Elde edilen bulgular yorumlandıktan sonra uzman görüşü alınarak çalışma tekrar değerlendirilmiştir

## BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma derslerinin ölçme değerlendirme uygulamalarındaki farklılıklar nelerdir?” problemi çerçevesinde alt problemler oluşturulmuş olup, Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi eğitimcilerine uygulanan anketlerin istatistiksel sonuçlarının değerlendirilmesiyle edinilen bulgulara ve yorumlamalarına yer verilmiştir.

### **MİOY Dersi Eğitimcilerinin Öğrencilerin İşitme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Ölçme Değerlendirme Uygulamalarını Tercih Etme Durumları Nedir?**

a) Eğitimciler ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin değişen sesi fark etme, aralık kurma ve söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalara yer verme durumları nedir?

Eğitimcilerin %85.7'sinin ölçme değerlendirme uygulamalarında “verilen sesin üzerine aralık kurma ve söyleme” uygulamasına, %75.0'inin “verilen sesin altına aralık kurma ve söyleme” uygulamasına, %89.3'ünün “işitilen iki sesin kaçlı aralık olduğunu bilme ve söyleme” uygulamasına, %75.0'inin “verilen iki sesteki değişen sesin adını söyleme” uygulamasına yer verdiği görülmüştür.

Aralık bilgisi ve aralık duyma öğrencilerin müziksel yazma ve söyleme becerilerine önemli bir katkı sağlayacağından dolayı, eğitimcilerin büyük çoğunluğunun bu uygulamalara ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verdiği söylenebilir.

b) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin akor kurma ve söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalara yer veriyorlar mı?

Araştırmaya katılan eğitimcilerin %75.0'inin ölçme değerlendirme uygulamalarında “verilen sesin üzerine üç sesli akor kurma ve söyleme” uygulamasına yer verdiği, %92.9'unun “işitilen üç sesli akorun adını bilme ve söyleme” uygulamasına yer verdiği, %57.1'inin “art arda verilen üç sesli iki akordan değişen sesin adını söyleme” uygulamasına yer verdiği %82.1'inin ölçme değerlendirme uygulamalarında “verilen sesin üzerine dört sesli akor kurma ve söyleme” uygulamasına, %89.3'ünün “işitilen dört sesli akorun adını bilme ve söyleme” uygulamasına, %46.9'unun “art arda verilen dört



sesli iki akordan değişen sesin adını söyleme”, % 3.6’sının bu soruları cevaplamadığı görülmüştür.

“Art arda verilen üç sesli iki akordan değişen sesin adını söyleme” ve “Art arda verilen dört sesli iki akordan değişen sesin adını söyleme” uygulamalarının akor bulma/tanıma becerisinden çok işitme becerisine ait bir uygulama tarzı olduğu için eğitimciler tarafından diğer iki uygulamaya göre daha az tercih edildiği düşünülebilir.

### **MİOY Dersi Eğitimcilerinin Dersin Öğrenme Alanları ve Konu İçeriklerine Göre Ölçme Değerlendirme Uygulamalarını Tercih Etme Durumları Nedir?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin %82.1’nin ölçme değerlendirme uygulamalarında modalite bilgisine yer verdiği, %76.8’inin makam bilgisine yer verdiği, %64.3’inin karşılaştırmalı tonal-modal ve makamsal diziler konusuna yer verdiği görülmüştür.

Makamsal içerikli ölçme değerlendirme uygulamalarına diğer uygulamalara göre daha az yer verilmesinin nedeni, eğitimcilerin çoğunluğunun batı odaklı çalgılar üzerine eğitim alarak mezun olması ve makam bilgisi üzerine eğitim almayı bu konuda yetersiz kalmaları ile bağdaştırılabilir.

### **MİOY Dersi Eğitimcilerinin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Müziksel Okuma, Müziksel Yazma ve Teori Becerilerini Ölçmeye Yönelik Uygulamaları Tercih Etme Durumları Nedir?**

**Tablo 2. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Dört Sesli Solfej, Dikte, Teori Uygulamalarını Kullanma Durumları**

Dört Sesli	Solfej						Dikte						Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Majör Tetrakort	15	53.6	12	42.9	1	3.6	13	46.4	14	50.0	1	3.6	16	57.1	11	39.3	1	3.6
Minör Tetrakort	15	53.6	12	42.9	1	3.6	13	46.4	14	50.0	1	3.6	15	53.6	12	42.9	1	3.6
(Hicaz) Arabik Tetrakort	11	39.3	16	57.1	1	3.6	10	35.7	17	60.7	1	3.6	10	35.7	17	60.7	1	3.6
(Kürdi) Frigyen Tetrakort	11	39.3	16	57.1	1	3.6	10	35.7	17	60.7	1	3.6	10	35.7	17	60.7	1	3.6

Tablo 2'ye göre ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde daha çok majör ve minör tetrakorta solfej ve teori uygulamalarında yer verildiği görülmektedir. ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde dört ses içerikli uygulamaların yer almasında eğitimciler arasında farklılıkların olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Beş Sesli Solfej, Dikte, Teori Uygulamalarını Kullanma Durumları**

Beş Sesli	Solfej						Dikte						Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Majör Pentatonik	14	50.0	13	46.4	1	3.6	12	42.9	15	53.6	1	3.6	19	67.9	8	28.6	1	3.6
Minör Pentatonik	14	50.0	31	46.4	1	3.6	12	42.9	15	53.6	1	3.6	19	67.9	8	28.6	1	3.6

Tablo 3'e göre eğitim müziği içerisinde pentatonik içerikli eser sayısının tonal ve makamsal eserlere göre az olması, müziksel okuma odaklı kitaplarda bu içerikteki ezgilerin çok yer almaması, eğitimcilerin de müzik yaşantılarında pentatonik içerikli ezgileri çok kullanmaması gibi sebeplerle bu dizilerin daha çok teori aşamasında anlatılıp, uygulama sırasında eğitimcilerin çoğunluğu tarafından ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verilmediği düşünülebilir.

**Tablo 4. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Dört Sesli Solfej, Dikte, Teori Uygulamalarını Kullanma Durumları**

Dört Sesli	Solfej						Dikte						Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tam aralıklı	7	25.0	19	67.9	2	7.1	5	17.9	21	75.0	2	7.1	11	39.3	15	53.6	2	7.1
Eksiltilmiş	6	21.4	20	71.4	2	7.1	5	17.9	21	75.0	2	7.1	10	35.7	16	57.1	2	7.1

Bu verilere göre tam aralıklı ve eksiltilmiş dizi içerikli bilgi ve uygulamaların kaynaklarda çok yer almaması, program içeriğinin kısıtlı olması gibi sebeplerle ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde eğitimcilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmediği düşünülebilir. Ölçme değerlendirme uygulamaları aşamasında çok kullanılmaması yönüyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 5. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Yedi Sesli Solfej, Dikte, Teori Uygulamalarını Kullanma Durumları**

Yedi Sesli	Solfej						Dikte						Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İonyen	16	57.1	10	35.7	2	7.1	13	46.4	13	46.4	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Doryen	15	53.6	11	39.3	2	7.1	12	42.9	14	50.0	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Frigyen	15	53.6	11	39.3	2	7.1	12	42.9	14	50.0	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Lidyen	13	46.4	13	46.4	2	7.1	10	35.7	16	57.1	2	7.1	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Mixolidyen	14	50.0	12	42.9	2	7.1	11	39.3	15	53.6	2	7.1	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Eolyen	14	50.0	12	42.9	2	7.1	12	42.9	14	50.0	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Lokryen	13	46.4	13	46.4	2	7.1	9	32.1	17	60.7	2	7.1	14	50.0	12	42.9	2	7.1

Eğitimciler eğitim öğretim sürecinde modları konu olarak anlatıp, teorik bilgilerini verip, müziksel yazma ve okuma çalışmalarını yaptırmaması, modlar üzerine yazılmış çok fazla müziksel okuma odaklı kaynak olmaması sebebiyle daha çok teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanıldığı düşünülebilir. İonyen, doryen ve frigyen modu içerikli uygulamaların diğer modlara göre daha çok tercih edilmesi, ionyen modunun tonalitede ki majör diziye karşılık gelmesi, doryen ve frigyen modunun ise Anadolu’da yaygın olarak kullanılan aktarılmış hüseyini ve kürdi dizilerine karşılık gelmesi ile bağdaştırılabilir.

Tabloda görülen farklılıkların yanında gelen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin %35.7’sinin modalite içerisinde hiçbir teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamasına yer vermediği tespit edilmiştir.

**Tablo 6. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Sekiz Sesli Solfej, Dikte, Teori Uygulamalarını Kullanma Durumları**

Sekiz Sesli	Solfej						Dikte						Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğal Majör	24	84.7	2	7.1	2	7.1	21	75.0	5	17.9	2	7.1	20	71.4	6	21.4	2	7.1
Armonik Majör	11	39.3	15	53.6	2	7.1	10	35.7	16	57.1	2	7.1	11	39.3	15	53.6	2	7.1
Melodik Majör	11	39.3	15	53.6	2	7.1	10	35.7	16	57.1	2	7.1	12	42.9	14	50.0	2	7.1
Çift Armonik Majör	6	21.4	20	71.4	2	7.1	6	21.4	20	71.4	2	7.1	8	28.6	18	64.3	2	7.1
Doğal Minör	25	89.3	1	3.6	2	7.1	25	89.3	1	3.6	2	7.1	22	78.6	4	14.3	2	7.1
Armonik Minör	25	89.3	1	3.6	2	7.1	25	89.3	1	3.6	2	7.1	22	78.6	4	14.3	2	7.1
Melodik Minör	24	85.7	2	7.1	2	7.1	24	85.7	2	7.1	2	7.1	22	78.6	4	14.3	2	7.1
Çift Armonik Minör	7	25.0	19	67.9	2	7.1	7	25.0	19	67.9	2	7.1	7	25.0	19	67.9	2	7.1
Kromatik Dizi	18	64.3	8	28.6	2	7.1	15	53.6	11	39.3	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Tam Ton Yarım Ton Dizi	5	17.9	21	75.0	2	7.1	6	21.4	20	71.4	2	7.1	8	28.6	18	64.3	2	7.1
Yarım Ton Tam Ton Dizi	4	14.3	22	78.6	2	7.1	5	17.9	21	75.0	2	7.1	7	25.0	19	67.9	2	7.1
Blues	2	7.1	24	85.7	2	7.1	1	3.6	25	89.3	2	7.1	6	21.4	20	71.4	2	7.1

Ölçme değerlendirme uygulamalarının daha çok doğal majör, doğal minör, armonik minör, melodik minör içerikli uygulamalar çerçevesinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Tonalite içerisinde var olan diğer diziler üzerine yazılmış eser ve etüt sayısının az olması, eğitimcilerin bu dizilere ilgi göstermemesi ya da bilmemesi gibi sebeplerden dolayı bu içerikteki uygulamalara çok yer verilmediği düşünülebilir.

**Tablo 7. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Aktarılmış Makam İçerikli Solfej, Dikte, Teori Uygulamalarını Kullanma Durumları**

	Solfej						Dikte						Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız		Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Rast	15	53.6	11	39.3	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Nihavent	14	50.0	12	42.9	2	7.1	15	53.6	11	39.3	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Hüseyni	20	71.4	6	21.4	2	7.1	20	71.4	6	21.4	2	7.1	19	67.9	7	25.0	2	7.1
Hicaz	18	64.3	8	28.6	2	7.1	19	67.9	7	25.5	2	7.1	18	64.3	8	28.6	2	7.1
Kürdi	18	64.3	8	28.6	2	7.1	19	67.9	7	25.0	2	7.1	18	64.3	8	28.6	2	7.1
Karcıgar	16	57.1	10	35.7	2	7.1	15	53.6	11	39.3	2	7.1	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Segah	15	53.6	11	39.3	2	7.1	14	50.0	12	42.9	2	7.1	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Nikriz	14	50.0	12	42.9	2	7.1	14	50.0	12	42.9	2	7.1	15	53.6	11	39.3	2	7.1

Hüseyini, hicaz ve küdri makamlarının solfej ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde diğer makamlara göre daha çok yer aldığı görülmektedir. Bu diziler üzerine yazılmış eğitim müziği eserlerinin daha çok olması, eğitimcilerin çoğunun batı müziği üzerine eğitim almış olması, makam bilgilerinin eksik kalmış olması, ders saatlerindeki yetersizlikler gibi sebepler ile eğitim öğretim süreci içerisinde bu makamlara daha çok önem verildiği, diğer makamlara daha az yer verildiği düşünülebilir.

Edinilen bulgular ile birlikte eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında tonalite içerisinde neredeyse tamamı dikte ve solfej uygulamasına yer verirken, tonalite içerikli teori uygulamalarına %17.9'unun hiç yer vermediği görülmüştür. Bunların yanında eğitimcilerin %17.9'unun makamsal içerikli, %28.6'sının modalite içerikli hiçbir solfej, dikte ve teori uygulamasına yer vermediği görülmüştür.

### **Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Kullanıyor Oldukları Bilişim Teknolojilerinin Benzerlik ve Farklılıkları Nelerdir?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin %28.5'i ölçme değerlendirme uygulamalarında teknoloji materyallerinden yararlandığını, bunların ise %50'si Ear Master isimli programı kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Benzer yazılımlarda da ezgi, ritim kalıpları, dizi bilgisi, akor bilgisi gibi öğrenme unsurları var olsa da Ear Master yazılımının Türkçe dil seçeneğinin olması nedeniyle tercih edilebilirliğinin diğer yazılımlara göre yüksek olduğu düşünülebilir.

Görsel ve işitsel duylara hitap eden bu programların derslerde ve ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanımı kalıcı öğrenmeye etki edeceği gibi zamandan da tasarruf sağlayacaktır.

### **Sonuçların Uzman Görüşüne Göre Değerlendirilmesi**

Araştırmanın bölümünde Prof. Dr. Ülkü Özgür ile araştırmanın sonuçları değerlendirilmiş olup konu ile ilgili görüşleri alınmıştır.

**1- Araştırmanın sonuçlarına göre müziksel işitme okuma ve yazma dersini yürüten eğitimcilerin %53.6'sı pedagojik eğitim**

almamış ve %46.3'ü seminer çalıştay vb. etkinliklerde hiç katılmamıştır.

**Ölçme değerlendirme uygulamalarının belli standartlarda yapılmamasının, eğitimcilere göre oluşan farklılıkların fazla olmasının bunda sizce etkisi var mı? Öneriniz nedir?**

İşitme, form bilgisi, armoni bilgisini müziksel işitme okuma yazma dersi ile bir bütün olarak görüyorum. Üniversiteden mezun olmuş bir öğrencinin herhangi bir pedagojik eğitim almayıp, seminere, çalıştaya katılmadan bunların hepsini düşünerek ders işlemesi çok uzun zaman alabiliyor. Master öğrencileri ileride eğitim verecek oldukları derslere göre eğitim almalı, danışmanları da onları bu şekilde yönlendirmeli. Belli aralıklarla bu dersi veren öğretmenlerin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunmalı.

Seminer, çalıştay gibi etkinliklere hiç katılmamış eğitimciler var fakat bu tip etkinliklerin de çok fazla yapılmadığını sanıyorum.

**2- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarında tonalite içerisinde eğitimcilerin %17.9'unun teori içerikli (aralık, akorlar, ton bilgisi...) uygulamalara yer vermediği sonucu ortaya çıkmıştır.**

**Tonalite içerisinde teorik uygulamaların ölçme değerlendirme uygulamalarında yer almasının önemi sizce nedir?**

Öğrencinin okuyabilmesi ya da duyduğu ezgiyi yazabilmesi, öğrencinin altyapısıyla ilişkili olan bir şeydir. Aralık bilgisi iyi olduğu için, armoni bilgisi iyi olduğu için ezgilerde yazamadığı yerleri bu bilgilerini kullanarak yazan çok öğrenci biliyorum. Örneğin yazacağı bir do majör ezginin, do mi sol seslerinden birisi ile başlayacağını bilmesi, var olan tonda o sesin olup olmayacağını bilmesi öğrencinin ezgiyi yazmasını kolaylaştırıyor. Zaten amacımızda öğrencilerin en az sürede en iyi başarıyı elde edebilecekleri çalışmayı sunabilmektir. Onun için de kuramsal bilgilerin verilmesi çok çok önemlidir.

Ölçme değerlendirme içerisinde anlatılmış olan konuyu verdiğiniz puan az da olsa her seferinde yer vermeniz öğrencinin kuram çalışmasını sağlayacak, hemde o kuramı bildiği için duyduğunu doğru yazmasını, ifade etmesini kolaylaştıracaktır.

**3- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarında eğitimcilerin %17.9'unun maksal içerikli, hiçbir uygulamaya yer vermediği görülmüştür.**

**Makamsal içerikli uygulamaların eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almasının önemi sizce nedir?**

Eğitimcilerin %17.9'unun hiçbir makamsal uygulamaya yer vermemesinin nedenini bilmedikleri için öğretilmediklerini düşünüyorum. Genel olarak daha önce bize öğretilen tampere sisteme göre hüseyini, kürdi gibi dizilerin yazıldığıydı. Ama ben bir kuram hocası olarak Türk müziği sisteminin temeli verilirken tampere sisteme göre verilmesi taraftarı değilim. Öncelikle geleneksel hali ile öğretilmesi lazım. Türk müziğin kendi içinde kendi tadı kendi rengi var onu öğrencilerin öğrenmesi gerekir. Ondan sonra tampere sisteme uyarlanması gerekiyor. Çünkü hangi makamda nerelere gidildiğini, hangi yenilikleri yapabileceğini öğrenci göremiyor/göremez.

**Araştırmada çıkan sonuca göre aktarılmış makam sistemini de kimi eğitimciler öğretmiyor.**

Bence birçoğu bilmediği için yapmıyor. Ayrıca aktarılmış makam sistemine göre yazılmış kaç parça var ki öğretmen ne öğretecek. Yine de öğretmenler şunu da yapabilirler. Örneğin la sesini karar alıp dörtlü ve beşlileri (hicaz dörtlüsü, rast beşlisi, vb.) söyletebilirler. Herhangi bir sesi karar alıp dizileri söylemesini isteyerek öğretiyorum. Parçaları söyleyerek ya da bağlama, ud çalan öğrencilere çaldırarak işliyorum.

Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde mutlaka yer almalı. Eğer siz onu anlatıp geçiyor bir daha sormuyorsanız öğrenci çalışmıyor. Öğrenci duyduğu ezginin makamını (bilinen yalın makamların) ne olduğunu duyabilmeli tanıyabilmeli. Onunla ilgili soru sormalısınız. Belirlenen karar ses üzerine bütün dörtlüleri beşlileri kendisi bulup çıkmalı.

**Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde makamsal inici çıkıcı dizi uygulamasını yaptırmayı faydalı buluyor musunuz?**

Makamlarda tonal müzikteki gibi yukarıya çıkıp inmeniz değil, o makamın içerisinde bir rast seyir yapma, hicaz ezgi yaratma, verilen ses üzerine dörtlüleri beşlileri söyleme gibi uygulamaların daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü dizi mantığı tonalitede ki gibi çok işlevli değil.

**4- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarında eğitimcilerin %28.6'sının modalite içerikli hiçbir solfej, dikte ve teori uygulamasına yer vermediği görülmüştür.**

**Kilise modu içerikli uygulamaların eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almasının önemi sizce nedir?**

Kilise Modlarını bir tonalite kadar ya da kendi müziğimiz kadar ayrıntılı verilmesinden yana değilim ama öğrenciler bunları bilmeli. Eğitimdeki müziklerin dizilerine bakacak olursak ne kadarı tonal ne kadarı makamsal ne kadarı modlar ile yazılmış? Duyduğu zaman hangi mod olduğunu bilmeyebilir, ama dinlediği zaman gördüğü zaman bir mod olduğunu tanıyabilmeli. Öğretildiği dönemde de öğrencilerin çalışıp öğrenmesi açısından mutlaka ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verilmelidir.

**5- MİOY dersi ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde (Majör, Minör, Hicaz, Kürdi) Tetrakort dizilerin kullanımının tercih edilmesi konusunda eğitimciler arasında farklılıklar çıktıği görülmüştür.**

**Tetrakortların eğitim öğretim süreci ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almasının önemi sizce nedir?**

Majör ve minörü dörtlü olarak değil, yedi ses, oktavı ile birlikte sekiz ses olarak işliyorum. Durucu yürüyücü seslerden çıkararak o diziyi tanımlıyorum. Majör dörtlü ya da minör dörtlü bir şey öğretmiyorum.

Kilise modlarını anlatırken dörtlülerin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü küçük ikilinin geldiği yere göre o dörtlünün niteliği değişiyor.

Makam öğretiminde de diziden çok oradaki oluşunların, dörtlülerin beşlilerin öğretiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde de bu hangi makam ait dizi gibi soru sormaktan ziyade, dörtlü ve beşlileri kullanarak seyir yaptırmayı tercih ediyorum.

Kuramsal olarak ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer vereceksek (“aşağıdaki dizicikleri adlandırın” gibi) anlatıldığı dönemde mutlaka sorulmasını öneriyorum.



**6- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde (Majör, Minör) Pentatonik dizilerin kullanımının tercih edilmesi konusunda eğitimciler arasında farklılıklar çıktığı görülmüştür.**

**Pentatonik dizilerin öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almasının önemi sizce nedir?**

Diğer diziler gibi bu dizilerin de öğretilmesi ve sınavlarda sorulması gerekiyor. Çünkü öğrenciler sınavlarda sorulmayan bilgileri öğrenciler kalıcı bir şekilde öğrenmiyor. Final sınavlarından çok anlatıldığı dönemin ara sınavlarında, vizelerde yer verilmesini öneriyorum.

**7- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde (Tam aralıklı, Eksiltilmiş) Altı sesli dizilerin kullanımının tercih edilmesi konusunda eğitimciler arasında kullanımının çok tercih edilmediği görülmüştür.**

**Altı sesli dizilerin eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde ve yer alması sizce önemli mi?**

Tonal müzikten sonra olan popüler müzik, jazz müzik hariç daha sonra atonalite tonal olmayan dizileri genel olarak işliyorum, nasıl pentatonik müziği bu böyledir diyorsam bunları da bu şekilde işliyorum. Eğitim müziğinde çok kullanılmadığı için, ders saatlerimiz de sınırlı olduğu için bu konulara ölçme değerlendirme uygulamalarım içerisinde yer verdiğimi söyleyemem.

**8- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde armonik majör, melodik majör, çift armonik majör, çift armonik minör tam ton yarım ton, yarım ton tam ton, blues dizileri içerikli uygulamaların çok tercih edilmediği görülmüştür.**

**Bu dizlere ait uygulamaların eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde ve yer alması sizce önemli mi?**

Blues dizileri popüler müzik içerisinde öğretiyoruz. Gençlik hızlı bir şekilde popüler müziğe kayıyor. Dolayısıyla öğrencinin ilgisini çekebilmek için eğitimciler olarak bunları da bilmemiz gerekiyor. Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde ille de yer verilmeli diye düşünmüyorum. Ben kuramsal değil de uygulamalı olarak, öğrencinin kendi eşliklemesi ile şarkının altına hangi akoru çalacağını bulmasına yönelik soru sormayı tercih ediyorum.

**9- Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde %14'ünün iki sesli, 67.9'unun üç sesli müziksel yazma uygulamasına yer vermediği sonucu ortaya çıkmıştır.**

**Çoksesli yazma okuma uygulamalarının eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verilmesi sizce önemli mi?**

Çok sesli çalışmayı işitme dersi için vaz geçilmez bir çalışma olarak görüyorum. Fakat öğrencinin verim alması için alt yapısının çok iyi olması gerekiyor. Aralıkları kuramsal ve işitsel olarak çok iyi bilmesi gerekiyor. Gelen öğrencilerin alt yapısı çok düşük olduğu için iki sesli yazma da başarımız çok düşük. Çok iyi bir planlama yapması lazım öğretmenin iki sesli yazdırması için. Derslerimizde en azından şunu yapıyoruz; belli kitaplarımız var öğrenciler üst ezgiyi çalıp alttaki ezgiyi okuyor, alttaki ezgiyi çalıp üstteki ezgiyi okuyorlar böylece aralık duymasını da geliştirebiliyorlar.

Üç sesli ezgi yazdırma belki yapılabilir ama iki saatlik çalışmayla onu denemiyoruz bile. Onu yazarken de form armoni bilgileri ile birleştirerek yazdırmaya çalışıyoruz. Bütün bilgileri birleştirerek yaptırılmaz ki anca öğrenci düşünebilsin.

**10- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarının eğitimcilere göre farklı uygulamalar barındırmasının nedeni sizce nedir? Bu soruna çözüm öneriniz nedir?**

Eğitim fakültelerine baktığımız zaman eğitimcilerin piyano, keman gibi çalgıların derslerini verebilmesi için belli düzeylerde çalgısını çalmasını gerekiyor. Maalesef kuram için böyle bir ölçme yok. Eğitimcinin işitmesi iyiye, iyi solfej okuyorsa kendine güveniyorsa ya da dersin eğitimcisi yoksa bu derse giriyor. Son zamanlarda araştırma görevlileri alınırken de belli bir alan ayrımı gözetmeksizin puan yüksekliğine göre atanıyorlar. Dolayısıyla eğitimciler lisans ve yüksek lisans eğitiminde ne öğrendiyse onu uygulamaya çalışıyor. Doğal olarak da işlenen dersler de yapılan sınavlar da farklı yapılıyor. Biraz farklılık olması belki çeşitlilik getirir ama bu kadar çok ayırım olması standart getirmiyor.

Belki daha çok diyalog olabilir, fakat bizde bir diyalog da yok kendi birikimimiz bizimle geliyor bizimle gömülüp gidiyor ancak yazarsak konular bir yerde kalıyor. Hangi üniversitede hangi eğitimci derse giriyor benim onlardan onların bende öğreneceği ne gibi birikimler var bilmiyorum. Bu tür bir araya gelebileceğimiz

sempozyum, konferans, seminer, çalıştay gibi etkinliklerde buluşmamızın en kısa yoldan faydasının olacağını düşünüyorum.

## **12- MİOY dersi ölçme değerlendirme uygulama süreci sizce nasıl olmalı?**

Bu dersi yazlı ve sözlü olarak iki boyutta ölçüyoruz. Yazılıda muhakkak kuramsal bilgiye, tek sesli ve çift sesli yazmaya yer veriyoruz. Bunların dışında örneğin akorları öğrettiysek, ama tek sesi değişen ama la sesi verip akor bulmaya, ama dominant yedili ve çevrimleri kuramsal ve duyumsal olarak yer veriyoruz böylece öğrenci duyamasa bile kuramsal bilgi içeren sorulardan puan alıyor.

Sözlü sınava geldiği zamanda daha önce sınıfta okuduğumuz parçaları doğru temiz, müzikaliteye uygun okumasına göre ayrı ayrı puan veriyoruz. Ben daha çok sözlü sınavlarda ilk okumayı (deşifre) önemsiyorum. Sözlünün en azından 100 üzerinden 40 puanını buna ayırıyoruz. Çünkü görmediği bir parçayı okuması daha önce kazanmış olduğu bilgilerin hepsini bir arada içeren ve onun müzisyenliğini gösteren çok önemli bir gösterge olarak bakıyorumdeşifreye. Sözlülerde örneğin makam öğrettiysek bu sesin üzerine bu diziyi çık, piyano üzerinde bu ses üzerine bu diziyi çal gibi döneme göre öğrencinin düzeyine göre, vizeye, finale göre farklı uygulamalar yapabiliyoruz.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmaya göre Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun doktora eğitimini tamamlamış, mesleki yaşantılarında da 10 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip kişiler olduğunu fakat büyük çoğunluğunun bu dersin öğretimi üzerine pedagojik eğitim almadıkları görülmüştür. Eğitimcilerin büyük çoğunluğu, lisans döneminde ki hocalarından gördüğü yöntem ve teknikler doğrultusunda ya da katılmış oldukları çalıştay, seminer vb. faaliyetler ile edindikleri bilgiler doğrultusunda derslerini işlemektedir. Dolayısıyla Müziksel İşitme Okuma Yazma dersinin, öğretim yöntem teknikleri üzerine pedagoji eğitiminin yaygın olmaması eğitimciler arasında eğitim öğretim sürecinde farklılıkların fazla olmasına yol açmaktadır. Ayrıca Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi üzerine yapılan araştırma ve çalışmaların az olmasının da buna etken olduğu düşünülebilir.

Eğitimcilerin daha çok batı müziği sistemine dayalı ölçme değerlendirme uygulamalarına ağırlık verildiği görülmüştür. Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi eğitimcilerinin lisans döneminde %92.8'inin batı çalgıları üzerine eğitim almasının buna etken olduğu söylenebilir.

En çok tercih edilen uygulamaların doğal majör, doğal minör, armonik minör, melodik minör, kromatik dizi, içerikli uygulamalar olması açısından benzerlik göstermektedir. Buna yerli ve yabancı kaynakların çoğunluğunun bu içerikler üzerine kurulmuş olması ve müzik eğitiminde kazanılması gereken temel diziler olmasının etken olduğunu söylenebilir.

Eğitimcilere göre; öğrencilerin ders dışında da teknoloji materyalleri ile çalışmalarının sağlanması ders başarısını arttıracak gibi öğrenmeyi kolaylaştıracak belirtilmektedir. Buradan da müziksel işitme okuma yazma dersi eğitimcilerinin alanları ile ilgili teknoloji materyallerini takip etmesi, teknolojinin sunduğu yeniliklere açık olmasının gerekli olacağı sonucuna varabiliriz.

Elde edilen sonuçlara göre;

Lisans programında yer almayan, yüksek lisans eğitimi sürecinde ise yaygın olmayan müziksel işitme okuma yazma derslerinin öğretim yöntem teknikleri üzerine pedagoji derslerinin yaygınlaştırılması ve bu eğitimi almış akademisyenlerin bu derslere girmesi, dersin eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları aşamasında eğitimcilere göre çıkan farklılıkları azaltacaktır.

Müziksel işitme okuma ve yazma derslerine ait seminer, çalıştay gibi etkinliklerin artması, eğitimcilere yeni öğretim yöntem teknikleri hakkında fikirler kazandıracak gibi aynı zamanda belli standartlar içerisinde ders işlenmesini ve ölçme değerlendirme uygulamalarını yapmalarına katkı sağlayacaktır.

Alan üzerine yapılacak olan çalışma ve araştırmaların sayısının artması dersin eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları aşamasında standartlara ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

### KAYNAKÇA

- Atak Yayla, A. (2003). Evaluating and Assessing The Musical Skills in Turkey and in The World in Music Education of The 21th Century. *Turkish Journal Music Education*, 1(2).
- Aydoğan, S. ve Özgür, Ü. (2012). *Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram*. Ankara: Sözkese Matbaası
- Bilen, S. (1994). *Müzik Eğitimi Yöntem ve Tekniklerinin Müzik Eğitimindeki Önemi*. Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitiminin Yetmişbeşinci Yılına Armağan (1924-1994) Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 345-349
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.,E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. (30. Baskı). Ankara: Nobel A Yayıncılık
- Özaltunoğlu, Ö. (2003). *Solfej öğretim yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, G. (2016). *Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi Tasarımı*. (Doktora Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Uçan, A (1994.) *Müzik Kuramları Eğitimin Kavramsal Temelleri ve Genel Kuramsal Çerçevesi*. Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitiminin Yetmişbeşinci Yılına Armağan (1924-1994) Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yayla, F. (2006) *Müziksel İşitmenin Temel Prensipleri*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 12, s. 28-38
- Yıldırım, A. ve Şimşek, Y. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Şimşek Yayıncılık.

## ÇOCUK KOROLARININ SAHNE PERFORMANSLARINDA PIYANO EŞLİKLERİNİN KULLANIM DURUMLARI(\*)

The Use of Piano in the Stage Performances of Children's Choirs

DOI NO: 10.5578/amrj.67865 İbrahim Erdem KÜÇÜKAYVAZ<sup>1</sup>

### Özet

*Araştırma, çocuk korolarının sahne performanslarında piyano eşliklerinin uygun yerlerde kullanımlarına, bu eşliklerin eserlerin özelliklerine, armonik ve ezgisel yapılarının uygunluğuna, koroların müzikal performanslarına etkisine yönelik betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada, alanında uzmanlaşmış koro eğitimcilerine yapılandırılmış görüşme uygulanmış ve Afyonkarahisar X. Ulusal 23 Nisan Çocuk Koroları Şenliği'ndeki video kayıtları analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda şarkılarda kullanılan eşliklerin orijinal olmadığı, kullanılan orijinal piyano eşliklerinin nadiren bulunduğu, piyanistlerin piyano ve eşlik eğitimi konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları, orijinal olmayan piyano eşlik türlerinin eserin özelliklerini yansıtmadığı, armonik yapıları bozduğu ve çocuk korolarının müzikal performanslarını düşürdüğü sonucuna varılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Koroları, Piyano Eşlik, Korolar Şenliği.

### Abstract

*This is a descriptive research on the usage of accompanying on the piano in the stage performances of children's choirs and the company's traits, the harmonic and melodic fit and the effect on choir's musical performance. In this research, an interview questionnaire is presented to the expert choir educators and the video records from 10th National Afyonkarahisar 23 April National Sovereignty and Children's Day Choir's Festival are analyzed and commented on. As a result, it's concluded that the accompanying song are not original, it's very rare to find original accompanying pieces, the pianists don't have enough knowledge about piano and the accompanying songs, non-original piano songs don't reflect the traits of the performed piece, spoil harmonic structure and drop the musical performance of children's choirs.*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı, [erdemkucukayvaz@hotmail.com](mailto:erdemkucukayvaz@hotmail.com)

\*Bu makale Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan "Çocuk Korolarının Sahne Performanslarında Piyano Eşliklerinin Kullanım Durumları" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

**Keywords:** *Children's Choirs, Accompany on Piano, Choirs Festival.*

## GİRİŞ

Müzik eğitimi insanın doğumundan ölümüne dek sürer, müzikle sözcükler oluşturur, cümleler kurar ve düşünceler üretiriz.

Müzik eğitiminin önemli parçalarından biri de korodur. Koro eğitimi sayesinde pek çok beceriye sahip oluruz.

Müzik eğitiminin diğer bir parçası da eserlerin eşlikle öğretilmesidir. Piyano eşliği koro eğitimine yardımcı olan en önemli araçtır.

Bu araştırmada, çocuk korolarında piyano eşliğinin doğru yöntem ve tekniklerle yapılmasının ne denli önemli olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır.

## Koro

Çevik'e göre **koro**, “önceden belirlenen bir modele göre yapılandırılan, bir çerçeve eğitim programı bulunan ve belli hedefler doğrultusunda çalışan örgütlü bir topluluk olup, kümeden daha büyük bir oluşumu ifade eder” (2015: 11).

Koro, Yunanca **khoreia-Horus**, Latince **chorea** sözcüklerinden gelmektedir. Önceleri el ele tutuşup dans eden topluluğa Koro adı verildi. Sonraları da bu ad, bugünkü anlamında şarkı söyleyen topluluklar olarak tanımlandı (Egüz, 1981: 11).

Koro, birlikte söyleyen şarkıcılar topluluğu ve bu topluluk için yazılan ve bestelenen müziktir (Say, 2009: 176).

## Kuruluş Amaçlarına Göre Koro Türleri

**Profesyonel (mesleki) korolar**, müzik sanatını geliştirmek, etkinlikleriyle toplumun kültürel birikimine katkıda bulunmak amacıyla koro üyeliğini meslek olarak seçen bireylerden oluşur. **Amatör (özengen) korolar**, kendilerini müzik kültürü ve beğenisi yönünden geliştirmek, serbest ve özgür zamanlarını müzikle değerlendirmek isteyen amatörlerden oluşur. **Eğitim amaçlı korolar**, genel müzik eğitimi kapsamındadır ve önemli bir müzik eğitimi alanı ve aracıdır. Okul öncesi, ilköğretim, lise ve üniversite düzeylerinde kurulan sınıf ve okul koroları çok sayıda birey için, etkili bir müzik

eğitimi alanı olarak önemli görevler üstlenmektedir. (Çevik, 2015: 14-15).

### **Koro Eğitimi**

Çevik’e göre koro eğitimi, “koro üyelerine, koro ile uyumu ve bütünleşmeyi sağlamaya yönelik deneyim, etkileşim ve sistematik çalışmalar yoluyla belirli amaçlar doğrultusunda müziksel, dilsel ve sosyal davranışlar kazandırma sürecidir” (2015: 50).

“Koroda bir araya gelen bireyler bir topluluk olma ve birlik olma yolunda önemli adımlar atarlar, bir şarkıyı seslendirirken aynı anda nefes alıp aynı anda aynı duyguları paylaşırlar ve birbirlerini hissederler. Bu durum tek başına diğer yararları olmasa bile başlı başına bir kazanımdır ve toplumsal bütünleşmenin gerçekleşmesinde başvurulması gereken bir kurum niteliği taşımasına yol açar. Özellikle eğitim alanında koroların yaygınlaşması bu yararlarından kaynaklanmaktadır. İlkokul çağlarında koroda yer alması çocukların çeşitli yönlerinin gelişmesinde katkıda bulunmaktadır” (Bozkuş, 2017: 18-19).

Koro eğitimi yapısı ve doğası gereği en üst seviyede bireysel sorumluluk ve bilinçle, şartsız işbirliğini aynı zamanda gerektirmektedir. Koroyu oluşturan bireylerin, etkileşimli bir ortamda, hem bireysel, hem de ortak müziksel yaşantıları sonucunda gerçekleştirdikleri sürecin başarısı, koroda yer alan her bir üyenin, bireysel, kümesel ve toplu gelişimiyle paralellik göstermektedir (Değer, 2012: 31).

### **Çocuk Koroları**

“Çocuk korusu” denildiğinde aynı oranda olmasa da kız ve erkek çocuklarından oluşan bir topluluk olarak tanımlanmaktadır. Dünyada kız ve erkek üyelerden oluşan çocuk koroları ile sadece kız ya da sadece erkek üyelerden oluşan çocuk korolarının bulunduğu bilinmektedir. Ülkemizde ise çocuk korusu, genel olarak kız ve erkek çocuklardan oluşan bir topluluğu tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu “karma” yapı içinde ise, kız üyelerin erkeklere oranla daha fazla yer aldığı görülmektedir (Değer, 2012: 33-34).

Kız ya da erkek, tüm çocuk sesleri kadın sesleriyle benzer özellikler taşımaktadır. Tınısı ve gürlüğu farklı olsa da yükseklik bakımından yaklaşık olarak aynıdır. Ancak pes seslere kadın sesleri kadar rahat inemezler. Çocuklar şarkı sesini kullanmaya başladıklarında annelerinin sesini örnek alırlar. Çocuk sesleri anlaşılır,



düz parlak ve çoğu zaman pürüzsüzdür. Üst tonları açık ve renklidir. Bazı çocuk seslerinde ise alt tonlar biraz daha koyu ve tınılıdır (Çevik, 2015: 76).

Çocuk koroları, kuruluş ve eğitimleri açısından üç grupta toplanır: **Sınıf koroları**, okul öncesinden başlayarak ergenlik çağı ile bitimine kadar tüm çocuk seslerinden oluşur. **Okul koroları**, bir okulun en yetenekli öğrencilerinden oluşur. **Seçkin çocuk koroları** ise, okulun sınırlarını aşarak, bir şehrin üstün yetenekli çocuklarından oluşur (Egüz, 1999: 132-133).

### Piyano ve Eşlik

Eşlik, şarkı öğretiminin boyutlarından birisidir. Şarkıların herhangi bir enstrüman ile eşlikli öğretilmesi hem öğrencinin şarkıyı doğru melodiden söylemesini kolaylaştırır, hem de işitme yeteneğini geliştirir. Özellikle çok sesli eşlikler öğrencilerde çok seslilik kavramının gelişmesine yardımcı olur ve çok sesli duymaya alıştıır. Müzik öğretmeninin müzik dersinde aktif olabilmesi, bir ya da birkaç çalgıyı olabildiğince iyi çalabilmesine bağlıdır (Bilgin ve Şaktanlı, 2007: 131).

“Eşlik yapabilmek için çok iyi piyano çalmak tek başına yeterli değildir. İyi eşlik yapmak piyanoyu iyi çalmanın yanında gerekli armoni ve teorik bilgilerin harmanlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken en önemli donanımlardan birisi verilen bir ezgiye eşlik yazmak ya da doğaçlama eşlik çalmaktır. Bunun için müzik öğretmenin belirlili bir birikime sahip olması gerekir. Günümüzde müzik öğretmenleri okul şarkılarını eşliklemek yerine, piyanoyu ya da elektronik orgu solo repertuvar çalmak ya da belli egzersizleri gerçekleştirmek için kullanmaktadırlar. Bir müzik öğretmenin çalgıdan etkin bir biçimde yararlanabilmesi ve okullarda öğrencilerine daha yararlı olabilmesi için, bir ezgiye eşlik yapabilme, deşifre çalabilme, çökseslendirme yapabilme, transpoze edebilme, doğaçlama yapabilme, birlikte çalıp söyleyebilme gibi birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir” (Kardeş, 2013: 27).

Okullarda öğretilecek şarkılar, piyanoda eşlikleri yapılarak öğrencilere söylenmelidir. Piyano eşliklerinin çalınması, hem şarkının öğretimi sırasında hem de şarkı öğretildikten sonra öğrencilere söylenirken yapılmalıdır. Böylece öğrencilerle birlikte müzik yapmak, onlara aynı tempo ve tonalite içerisinde tutmak yanında, şarkıyı söylerken piyanoyu dinlemelerini sağlayarak onlara

çokseslilik duygusu da kazandırılır (Zuckmayer, Cangal ve Atalay, 1977: 11).

Müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olan eşlik, okul müziğinde kullanılması gereken bir müzikal esastır. Okul müziğinde öğretilen şarkılar çocukların gelişimini amaçlayan tek ve çok sesli şarkılardan oluşur. Bu şarkıları piyano kullanarak eşliklendirmek ve öğrencilere bu yöntemle öğretmek eğitimden beklenen verimin kalitesini artırır (Demirtaş, 2011: 10).

### **Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri**

Araştırmanın problemi:

Çocuk korolarının sahne performanslarında piyano eşliklerinin kullanım durumları nasıldır?

Araştırmanın alt problemleri:

1) Çocuk koroları şenliklerinde değerlendirme kurulunda görev alan uzmanların çocuk şarkılarına yapılan piyano eşliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Çocuk koroları şenliklerinde konser veren çocuk koroları orijinal piyano eşliklerini kullanıyorlar mı?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmayla, çocuk korolarının sahne performanslarında orijinal piyano eşliklerinin kullanılıp kullanılmadığı, buna yönelik olumlu ve olumsuz durumların tespit edilmesi, orijinal eşlik kullanılıp kullanılmayışına göre çocuk korolarının sahne performanslarına olan etkileri ölçülmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Çocuk korolarında piyano eşliklerinin kullanımına yönelik çalışmalar olmasına karşın, çocuk korolarında seslendirilen çocuk şarkılarının eşliklerine yönelik bir çalışmanın şimdiye dek yapılmamış olması, çalışmayı hem özgün kılmış hem de alanına katkı sunarak kaynak teşkil etmiştir.

## **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evreni, ülkemizdeki çocuk ve gençlik koroları şenlikleri; örnekleme ise Afyon Çocuk Koroları Şenliği'dir. Çalışmada ayrıca uzman görüşleri için çalışma evreni oluşturulmuş; Afyon Çocuk Koroları Şenliği danışma ve değerlendirme kurulu üyeleri ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışma içeriği, amacı ve yöntemi bakımından tarama modelini esas alan bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlar. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş kayıtlara (yazılı belgelere, resimlere, ses ve video kayıtlarına vb.) eski verilere ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlar (Karasar, 2016: 109). Bu çalışmada koro eğitimcileriyle yapılandırılmış görüşme yapılmıştır ve görüşmeler nitel yöntemlerle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme, “daha çok, ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını önceden en ayrıntılı biçimde planlandığı ve aynen uygulanmaya çalışıldığı bir tekniktir” (Karasar, 2016: 212).

Bu araştırmada, 2017 yılında Afyonkarahisar'da düzenlenen 23 Nisan Çocuk Koroları Şenliği'ndeki koroların video kayıtları izlenmiştir ve bu kayıtların içerik analizi yapılmıştır. Koroların eser seslendirmede piyanonun kullanılma durumları; orijinal eşlik, piyanistin yeni yorumları vb. başlıklar altında incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Araştırma “Çocuk korolarının sahne performanslarında piyano eşliklerinin kullanım durumları nasıldır?” problemi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu probleme bağlı olarak oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular tablolar ve şekiller yardımı ile işlenmiş ve yorumlanmıştır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Çocuk koroları şenliklerinde değerlendirme kurulunda görev alan uzmanların çocuk şarkılarına yapılan piyano eşliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?”

Bu alt problemin yanıtlanmasında korolar şenliği danışma ve değerlendirme kurulu üyelerine 8 soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler ve yorumlar aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 1. Uzmanların Çocuk Korolarına Piyano Eşliği Yapanların Düzeyi ve Çalma Becerileri Hakkındaki Görüşleri**

Koro Eğitimcileri	Verdikleri Cevaplar
1.Uzman	Çoğunlukla öğrenciler yaptığı için iyi bir performans değildi.
2.Uzman	Alanı piyano ve eşlik çalma olanlar için performans yeterli olur diye düşünüyorum.
3.Uzman	İlkokul sınıf korolarına eşlik yapanların düzeyi genel olarak daha düşük olmakla birlikte üniversite veya özel kurumların çocuk korolarının eşlikleri daha nitelikli.
4.Uzman	Genelde heyecan faktörünün devreye girdiğini ve ufak aksamaların olduğunu söyleyebilirim.
5.Uzman	Genellikle piyano eşliği yapanların çalma becerisi yeterli olsa da, çocuk korolarında ana melodiyi destekleyici eşliklerin yapılmadığı, eşlikçilerin gereksiz yere koroyu ses olarak bastırıldığı gözlenmektedir.
6.Uzman	Orijinal eşlikleri yapamayan eşlikçilerin piyano düzeyinin de genel olarak yeterli olmadığını, koroyu homojenite, uyum gibi açılardan olumsuz etkilediğini söyleyebilirim.
7.Uzman	Çoğunlukla kötü.
8.Uzman	Orta ve alt düzey.
9.Uzman	İyi düzeyde olan çok az. % 2 gibi. Orta düzeyde olan % 10. Diğerleri çok zayıf.
10.Uzman	TRT’de “yayın” söz konusu olduğundan profesyonel eşlikçiler vardı.
11.Uzman	Orta.
12.Uzman	Orta düzeyde.
13.Uzman	Bazı korolar profesyonel eşlikçi getirirken, bazıları da henüz eşlik yapabilecek seviyede olmayan piyanistlere eşlik yaptırıyorlardı. Ancak yine de oranlarını, sayısını hatırlamam çok zor.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi genellikle çocuk korolarına yapılan orijinal olmayan piyano eşliğinin koronun performansını olumsuz etkilediği, eşliğin koro ile uyumunun

sağlanamadığı, eşlikçilerin piyanodaki seviyesinin zayıf olduğu görülmektedir. Piyanistlerin eşlik eğitimi konusunda bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir.

**Tablo 2. Çocuk Korolarının Şenliklerdeki Sahne Performanslarında Orijinal Piyano Eşliklerini Kullanma Durumları ve Sebeplerine İlişkin Uzmanların Görüşleri**

Koro Eğitimcileri	Verdikleri Cevaplar
1.Uzman	Öncelikle korrepetitör eksikliğinden kaynaklanıyor diye düşünüyorum.
2.Uzman	-
3.Uzman	İlkokul düzeyinde sınıf koroları için orijinal eşlik yapılmıyor. Eşlikçilerin genel olarak düzeyi çok yüksek değil. Fakat üniversite korosu veya özel okullar daha iyi yetişmiş öğretmenlerin desteğini alıyor ya da alanı piyano olan kişilerden destek alıyor. Böylece eşliklerinin daha nitelikli olduğunu görebiliyoruz.
4.Uzman	Bazı eserlerin eşlikleri gerçekten fazlası ile prova ve virtüözlük isteyen eşlikler. Bu sebepten, bu şekilde yazılmış eserleri genelde repertuvara almıyorum.
5.Uzman	Eğer piyanist enstrümanına hâkim ise orijinal eşlik kullanması görüşümce daha doğrudur. Kullanmama sebebi ise enstrümanına hâkim olmaması, orijinal partisyona ulaşamama, şarkıyla ilgili yeterli araştırma yapmama, gereksiz görme ya da çocukları destekleyici daha farklı bir eşlik yapma isteği olabilir.
6.Uzman	Kısmen kullanılıyor orijinal eşlikler. Bunun nedeninin de eşlikçinin piyano düzeyi, şarkının tonlarının değiştirilmesi sebebi ile orijinal eşliğin transpoze çalınmaması (eşlikçinin piyano düzeyi ile ilgili), orijinal eşliklerin zor olabilmesi.
7.Uzman	Orijinal eşlik öncelikle tercih edilmelidir. Ancak bazen besteciler eşlikleri üst düzey piyano çalabilenlere uygun yazıyorlar. Eşlikçi bulma sıkıntısı çekildiğinden bu eşlikler çalınmıyor. Bazen de koro şefi ya da eşlikçi orijinal koro eşliğini bulmak yerine kendi basit bir eşlik yapmaya çalışıyor.
8.Uzman	Piyano eşlik becerilerinde sınırlılıktan dolayı ve bu konuda eğitim alınmadığından eşlikler oldukça düşük düzeydedir.
9.Uzman	-
10.Uzman	Yayınlanma amaçlı olduğundan orijinal eşlikler kullanıldı.
11.Uzman	Benim profesyonel eşlikçim vardı ama herkes bu şansa sahip değildi.
12.Uzman	Genel olarak orijinal eşlikler kullanılmıyor. Çoğunlukla, güçlük düzeyi yüksek eşliklerde bu durumla karşılaşılıyor. Bu duruma, eşlikçinin çalgısı bakımından teknik yetersizlikleri ya da çalışma zamanı yetersizliğinden neden olduğunu düşünüyorum.
13.Uzman	Orijinal eşliği kullanmayan korolar bu konunun ciddiyetinin farkında değiller sanırım. Eşliğin orijinaline ulaşmak için çaba sarf etmiyorlar. Ya da orijinal eşlikleri yaptırarak piyanist bulamıyor olabilirler.

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı gibi orijinal piyano eşliklerinin zorluk derecelerinin yüksek olduğu, zorluk dereceleri yüksek olan eşliklerde teknik yetersizliklerinin ve çalışma zamanı yetersizliğinin yaşandığı, orijinal eşlikleri yapacak korrepetitör bulunamadığı, piyanoda eşlik eğitiminin yeterince alınmadığı ya da sınırlı olduğu, zorluk derecesi yüksek olan eşliklerin yerine basite kaçabilecek eşliklerin çalındığı, basit eşliklerdeki performansın düşük olduğu, teknik ve stillere önem verilmediği görülmektedir. Bazı uzmanların orijinal piyano eşlikli eserleri repertuvara almaktan kaçındıkları, bazı uzmanların ise orijinal piyano eşlikli eserleri repertuvara almaya önem verdikleri görüşleri ortaya çıkmıştır.

**Tablo 3. Uzmanların Orijinal Olmayan Piyano Eşliklerini Eserlerin Özelliklerine Göre Eşikleme Durumlarına İlişkin Görüşleri**

<b>Koro Eğitimcileri</b>	<b>Verdikleri Cevaplar</b>
1.Uzman	-
2.Uzman	-
3.Uzman	Sadece akor eşliği yapılıyor. Belki biraz arpejlere yer veriliyor. Ayrıntıdan uzak ve akorlar da çok ayrıntılı değil.
4.Uzman	Bazı eserlerde orijinal olmayan eşlikler çok göze batmasa da, bazı eserlerde orijinal eşliğin ne derece önemli olduğunu gözlemledim.
5.Uzman	Genellikle akorlar yanlış ya da abartılı kullanılıyor. Yetersiz armonik bilgi, çocukların doğru ses çıkartmasına yönelik eksik eşlikler yapılıyor ayrıca piyanonun entonasyon bozukluğu, yanlış-gereksiz pedal kullanımı ya da nüanslara dikkat etmeden aşırı forte çalma orijinal olmayan eserlerde karşılaşılan durumlardır.
6.Uzman	Uygun şekilde eşliklenmediğini görüyorum. Ancak eşliklerin de koristlerin ses ve kulak eğitimi açısından önemli olduğu düşünülürse orijinal olmayan eşliklerin dikkatli, armoni ve eşlik düzenleme kuralı dikkate alınarak yazılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.
7.Uzman	Eğer koroya eşlik eden kişi profesyonel eşlikçi ise esere uygun eşlik yapabiliyor. Değilse daha önce karşılaştığımız gibi hiç alakası olmayan bir çocuk şarkısına caz eşliği yapabiliyor.
8.Uzman	Özgün ve çalanının kendi düzeyine göre belirlediği bir anlayış vardır.
9.Uzman	% 1 iyi düzeyde olabiliyor. Diğerleri çok kötü.
10.Uzman	Genellikle herkes elinden geleni yapmakta, ancak orijinal eşlik amaçlanmalı.
11.Uzman	Orta düzeyde.
12.Uzman	Orijinal eşlik kullanılmamasını, uygulanan eşliğin kalitesinden bağımsız olarak doğru bulmuyorum. Bu nedenle değerlendirmeyi de doğru bulmuyorum.
13.Uzman	Eğer anladığım şeyse bunu hatırlamam imkânsız. Özellikle bir koro festivali ya da korodan bahsediyorsanız en azından bir iki kayıt izlenip dinlenilerek cevaplamak daha sağlıklı olur. Sorulan sorularda geçmişe dönük performansları hatırlamak pek de mantıklı görünmüyor.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi orijinal olmayan piyano eşliklerin eserlerin özelliklerine uygun olarak yapılmadığı, armoni ve eşlik düzenleme kurallarının dikkate alınmadığı, şarkılardaki eşliklerin uygun olarak yapılmadığı, orijinal olmayan eşliklerin eserin kalitesini yansıtmadığı görülmektedir. Piyanistlerin, armoni konusuna yeterince hâkim olmadıkları düşünülmektedir.

**Tablo 4. Uzmanların Çocuk Şarkılarının Piyano Eşliklerindeki Akor Kullanımlarına İlişkin Görüşleri**

Koro Eğitimcileri	Verdikleri Cevaplar
1.Uzman	-
2.Uzman	Sol elde tekrar edilen aynı akorlar rahatsızlık vericidir. Aynı şekilde sırf akorlardan oluşan eşlikler de böyledir.
3.Uzman	Sadece akorlarla eşlik yapılan korolarda armonik yapı düşünülüyor tabii ki ama fazla ayrıntılı yapılmıyor.
4.Uzman	Melodiyi ön plana çıkaran basit akor sistemlerinde eşliklemeler yapıldığını gözlemledim.
5.Uzman	Doğru olarak kullanan eşlikçiler olduğu gibi, yanlış ya da abartılı akor kullanımları ile karşılaşmaktadır.
6.Uzman	Orijinal olmayan tüm eşliklerde sadece akor kullanılıyor.
7.Uzman	Sol el akor bile çalsa sağ el ezgiyi çalarak koroyu desteklemeli.
8.Uzman	-
9.Uzman	-
10.Uzman	Doğaçlamaysa iyi değildir.
11.Uzman	Sıklıkla olmamalı.
12.Uzman	-
13.Uzman	-

Çocuk şarkılarının piyano eşliklerindeki akor kullanımlarına ilişkin 5 uzman bu soruya cevap vermemiştir. Çocuk şarkılarının piyano eşliklerindeki akor kullanım durumlarına bakıldığında çocuk şarkılarında aynı akorların sıklıkla kullanıldığı, aynı akorların armonik yapıyı yansıtmadığını, yanlış ve abartılı akorların kullanıldığı, sırf akorlardan oluşan eşliklerin ayrıntılı olarak yapılmadığı, korodaki entonasyonu olumsuz etkilediği görülmektedir. Buna bağlı olarak akor konularının yeterince ele alınmadığı, armonik çözümlerinin piyanoda uygulanmayışı, melodilere uygun eşlik yazımına ve piyanoda uygulanışına yeterince ağırlık verilmediği görülmektedir.

**Tablo 5. Uzmanların Çocuk Şarkılarının Seslendirilmesinde Piyano Eşliklerinin Koro İle Uyumuna İlişkin Görüşleri**

<b>Koro Eğitimcileri</b>	<b>Verdikleri Cevaplar</b>
1.Uzman	Elbette eşlikli parçalar acapella parçalara oranla çok daha kolay icra edilir.
2.Uzman	Koro performansına göre değişir, başarılı bir koro eşlik olmadan başarılıdır fakat kötü eşlik daima performansı düşürür.
3.Uzman	Bazı korolarda oldukça iyi düzeyde bazılarında ise oldukça kötü olabiliyor. Özellikle sınıf korolarının durumunun çok iyi olduğu söylenemez. Ama onların da farklı görevleri var ve olmalarının gerekli olduğunu düşünüyorum. Bir laboratuvar işlevi görüyor ve öğrencilerimizin yetişmesini sağlıyor. Piyano eğitimi alan öğrencilerin eşlik yapmalarında önemli fırsatlar sağlıyor ve koroya eşlik yapma becerisini kazanıyorlar.
4.Uzman	Bana göre, orijinal olsun ya da olmasın eşlik çalan kişilerin hakimiyeti bu kısımda rol oynuyor. Eğer enstrüman hakimiyeti yüksek kişiler eşlik yapıyorsa, mevcut hataları da bir şekilde kapatarak, sahne performansının aksamasına engel olabiliyorlar.
5.Uzman	Çok başarılı eşlikler olduğu gibi, oldukça yanlış olan, armonik hataları olan eşlikler olmaktadır.
6.Uzman	Kısmen uyumlu olduğunu düşünüyorum.
7.Uzman	Çok iyi olması beklenir ancak çok az eşlikçiye korusuyla uyum içinde görüyoruz. Koronun sesini bastırmadan, dinleyerek çalınmalı.
8.Uzman	Orta.
9.Uzman	Eşlikçinin düzeyi ile orantılı olarak % 2 iyi, diğerleri orta ve zayıf düzeyde. Piyanistler kendi çalacaklarını (koro ile uyum ve homojenliği düşünmeden) kuvvetlice çalarak dinleyiciye duyurmaya çalışıyor. Bu yanlış uygulamaya koro eğitici-yöneticileri de engel koymaktan kaçınıyorlar ya da onlar da bilmiyor.
10.Uzman	Festivallerde genellikle vasattır.
11.Uzman	Şef ile eşlikçi arasındaki uyum koroya yansıyor.
12.Uzman	Ritmik uyum genellikle iyi. Ancak müzikal ve ifade bakımından yetersiz olduğunu düşünüyorum.
13.Uzman	Bir koro vardır bir şarkısı uyumsuzdur, bir şarkısı uyumludur. Bu da zaten performans olur.

Çocuk şarkılarının seslendirilmesinde piyano eşliklerinin koro ile uyumuna ilişkin görüşlerine bakıldığında ritmik uyumun genel olarak iyi olduğu; fakat armonik, müzikal ve ifade bakımından yeterli olmadığı, bu uyumun festivallerde nadiren olduğu görülmektedir. Ayrıca eşlikçi ile koronun uyumunun yetersiz olduğu ve eşlikçinin koronun önüne geçmesi (kuvvetli çalarak koronun sesini bastırması) olumsuz bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.



**Tablo 6. Uzmanların “Seslendirilen Eserlerin Piyano Eşliklerini, Eserlerin Özelliklerini Yansıtmada Ne Derece Başarılı Buluyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapları**

Koro Eğitimcileri	Verdikleri Cevaplar
1.Uzman	-
2.Uzman	Bu soruyu cevaplamak için eserlerin özelliklerinden kasıt bunun bilinmesi gerekir.
3.Uzman	Orijinal eşlikler gayet iyi olabiliyor. Ama içlerinde çok kötü olanlar da var. Bazıları piyano bunu çalabilir mi diye hiç düşünmeden yazıyor. Hatta bilgisayara yaptırıyor. Çalan kişi çok büyük zorluklar çekiyor. Piyano eşliği yazmak da oldukça büyük beceri gerektiren farklı bir alan. Sadece armoni ve bestecilikten anlamak yetmiyor. Oldukça iyi düzeyde piyano çalma becerisi gerektiriyor ve koro eşliği yazıyorsa mutlaka koro hakkında da bilgi sahibi olmalı, koroyu nasıl destekleyeceğini bilmeli, koroya çalıp eşlik ederken renk katmayı ve koro eserinin özelliklerini beslemeyi bilmeli.
4.Uzman	Orijinal eşlikleme yapıldığı zaman, daha hacimli ve sanatsal açıdan daha derli toplu performanslar ortaya çıkıyor. Bu sayede de eser özellikleri daha anlamlı bir hal alıyor.
5.Uzman	Eserlerin özelliklerini yansıtan başarılı eşlikçiler olduğu gibi eserlerin karakterlerine göre çalmayan eşlikçiler de bulunmaktadır. Örneğin çocuklar türkü söylerken caz akoru kullanan ve adeta bir solistcesine kendini ön plana çıkaranlar...
6.Uzman	Orijinal eşlikleri oldukça başarılı buluyorum çoğunlukla. Ancak bazen çok artistik ve piyanoda çalınabilmesi zor, piyanonun özelliklerini bilmeyen besteciler tarafından eşlikçiyi teknik açıdan zorlayacak eşliklerle de karşılaşabiliyor.
7.Uzman	Orijinalleri genelde başarılı buluyorum.
8.Uzman	Özgün ve çalanının kendi düzeyine göre belirlediği bir anlayış vardır.
9.Uzman	Besteleme tekniğini iyi bilen bestecilerin yazdıkları iyi. Diğerleri ise becerilerinin düzeyi ile doğru orantılı.
10.Uzman	Orta.
11.Uzman	Her eserde aynı düzeyde güzellik olmuyor.
12.Uzman	Orijinal eşlik kullanıldığında iyi. Çünkü orijinal eşliklerin hazırlanması bir çalışma süreci gerektirdiğinden seslendirmenin müzikal katkısı yüksek oluyor.
13.Uzman	Orijinalse söylenecek bir şey yok. Yani Muammer Sun'un yazdığı eşliğin şarkının özellikleri yansıtmadığını söylersem bu gülmünç olur.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi seslendirilen eserlerin piyano eşliklerinin eserlerin özelliklerini yansıtmaları; eserin zorluk derecesi, piyanistin enstrümanına hâkim olması, orijinal eşliklerin armonik, ritmik ve ezgisel yapıya, müzikaliteye (nüans vb.) göre hazırlanması, besteleme tekniğini iyi bilmesi ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak orijinal eşliklerin piyanistin piyano tekniğini geliştirdiği, seviyesini yükselttiği, yorumlamaları ve

ritmik özellikleri artırdığı, çocuk korolarındaki performansını yükselttiği düşünülmektedir.

**Tablo 7. Uzmanların Çocuk Şarkılarına Yapılan Piyano Eşliklerinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri**

<b>Koro Eğitimcileri</b>	<b>Verdikleri Cevaplar</b>
1.Uzman	Bence çocuk şarkılarında öncelikle çocuklara kazandırılması gereken özellik kulak eğitimi olmalıdır. Dolayısıyla şarkılar eşliklerle boğulmamalıdır.
2.Uzman	Eşliği olmayan şarkılara çocukların performansını etkilemeden ana ezgiyle uyumlu yalın bir ezginin çalınmasını uygun buluyorum.
3.Uzman	Özellikle çocuk şarkılarına eşlikte, çocukların düzeyi çok önemlidir. Örneğin tek sesli bir koro ise melodi desteklenerek koroya yardımcı olunmalıdır. Tek sesli bir koroda şarkı söyleyen çocuklar ezgiyi duymak zorundadır. Ezgiyi takip ederek ancak doğru bir seslendirim gerçekleştirebilir. Bu nedenle tek sesli çocuk şarkılarında koroyu destekleyen bir eşlik yazılmalıdır. Koronun söylemediği yerler ise piyanistin becerilerine göre işlenmelidir. Çok sesli korolar için daha nitelikli veya kapsamlı eşlikler yazılabilir ama bunlarda da asla eşlik asla koronun önüne geçmemelidir. Partiler arasındaki dengeye katkıda bulunmalı ve ara partileri desteklemelidir.
4.Uzman	Ben çocuk şarkılarına yazılan eşliklerin, ne çok sade ne de çok karmaşık olmasından yanayım. Eserin ana melodisini ortaya çıkararak ve çocuklar eseri seslendirirken onlara kılavuzluk edecek şekilde yazılan eşliklerin daha yararlı ve öğretici olduğu kanaatindeyim.
5.Uzman	Basit, şarkının melodisini destekleyen (çocukların doğru ses çıkarmasını destekleyen), koroyu bastırmayan, koronun şarkılarının karakterini iyi benimsemiş, şarkının nüanslarını ve müzikalitesini ön plana çıkarabilen bir eşlik olmalıdır.
6.Uzman	Koronun sesini bastırmayacak, çocukların temiz söyleme alışkanlıklarını geliştirecek özelliklere sahip olmalı.
7.Uzman	Eşlikler sade ve koroyu destekleyici olmalıdır.
8.Uzman	Orijinal ve bestecinin belirlediği yapıda. Eşliği olmayan eserlerin ise eserin yapısına göre stil ve biçimde seslendirilmesi gerekmektedir.
9.Uzman	Şarkının sözel, ezgisel, armonik, içeriksel, tartımsal, ritmik yapılarına uygun ve onu bütünleyen bir eşlik yapılması gerekir.
10.Uzman	Estetik olmalı.
11.Uzman	Şarkının ritmik ve melodik yapısı göz önüne alınmalı.
12.Uzman	Özellikle girişin etkili bir şekilde çocuklara; tonalite, ritmik ve müzikal karakter konularında ipuçları verecek nitelikte olması ve melodiyi zaman zaman duyurması gerektiğini düşünüyorum.
13.Uzman	Bu konu eğitim müziği besteleme dersinde açık bir şekilde ifade edilmektedir. Bence o derse giren eğitimcilere yöneltilebilir.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi çocuk şarkılarına yapılan piyano eşliklerinin eserin uygun tonalitesine, müzikal karakterine, nüanslarına ve ritmine göre ve ana melodiyi duyuracak şekilde yapılması gerektiği söylenmektedir. Buna bağlı olarak piyano derslerinde gerekirse şarkıdaki eşlik çalışmalarına yorumlama, müzikalite, nüans ve ritimsel açıdan yer verileceği; eşlik çalma derslerinde melodilere ve eserin özelliklerine uygun eşlik yazma çalışmalarına ağırlık verileceği düşünülmektedir.

**Tablo 8. Uzmanların Çocuk Şarkılarına Yapılan Piyano Eşliklerinin Zorluk Derecelerine İlişkin Görüşleri**

<b>Koro Eğitimcileri</b>	<b>Verdikleri Cevaplar</b>
1.Uzman	-
2.Uzman	Günümüz şartlarındakiler eşlik edebilecek niteliktedir.
3.Uzman	Şenliklerdeki çocuk şarkılarına yapılan piyano eşliklerinin zorlukları koronun düzeyine göre değişiyor. Afyonkarahisar Çocuk Koroları Şenliği'nde her yıl yaklaşık 8-9 koronun eşlik düzeyleri son derece iyi oluyor. Diğerleri ise oldukça kötü oluyor. Ankara'da ve İstanbul'da bu düzey biraz daha yüksek çünkü katılan korolar bu tür konulara daha fazla önem vermek zorunda olduklarının bilincindedir ve Afyonkarahisar'ın şartları bunu gerektiriyor. Sınıf korolarını konservatuvar öğrencileri çalıştırıyor ve arkadaşlarından eşlik yapma konusunda yardım istiyorlar. Bunların karşılığında hiçbir ücret de almıyorlar. Tamamen gönüllü olarak yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin çok büyük bir performans göstermelerini beklemiyoruz. Danışma kurulu olarak bu durum dikkate alınıyor ama yine de her yıl daha yüksek bir seviyeye ulaşılma arzusu ediliyor.
4.Uzman	Basit çocuk şarkılarına, gerçek anlamda virtüözlük isteyen eşliklerin yazılmasını gereksiz buluyorum. Çocuk korolarında şarkı söyleyen koro elemanlarının takibini kolaylaştıracak ve melodiyi ön planda tutacak çok aşırı seviyede basit olmayan, esere hacim katan eşliklemeler yapılmalı.
5.Uzman	Genellikle çocuk şarkılarının eşlikleri kolay olmaktadır. Bazı çocuk şarkılarının orijinal partiyonu oldukça zor olabiliyor bu durumda eşlikçinin enstrümanına hakim olma seviyesi önem taşıyor.
6.Uzman	Bazen çok artistik ve piyanoda çalınabilmesi zor, piyanonun özelliklerini bilmeyen besteciler tarafından eşlikçiyi teknik açıdan zorlayacak eşliklerle karşılaşabiliyor.

7.Uzman	Orijinal eşlikler genelde zor oluyor. Orijinal olmayanlar ise oldukça basit.
8.Uzman	-
9.Uzman	Besteleme tekniğini iyi bilen bestecilerin yazdıkları iyi. Diğerleri ise becerilerinin düzeyi ile doğru orantılı. Ama genel olarak çok zor olanlar çok ender.
10.Uzman	Yapana göre değişir.
11.Uzman	Bazıları oldukça zor.
12.Uzman	Eserin ve bestecinin hedeflerine göre değişiyor. Bazen seçme ve yüksek nitelikli çocuk koroları için hazırlanmış eserlerde eşliğin güçlük düzeyi yüksek olabiliyor. Ancak genellikle, belli bir hazırlık ve çalışma süreci ile müzik öğretmenlerinin teknik kazanımlarıyla çalınabilecek düzeyde olduklarını düşünüyorum.
13.Uzman	-

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi çocuk şarkıların orijinal eşliklerinin zorluk derecelerinin eserin armonik, ezgisel, ritmik yapısına, piyanistin yorumuna göre değişiklik gösterdiği, eşliklerin zorluk derecelerinin koronun seviyesi ile doğru orantılı olduğu, orijinal eşliklerin zorluk dereceleri ile piyanistin enstrümanına hakim olması ile doğru orantılı olduğu, genellikle orijinal eşliklerinin zorluk derecelerinin yüksek olduğu ve çalışılması için teknik açıdan çok zaman gerektiren eşlikler olduğu ancak eşlikçilerin bunlara vakit ayırmadıkları ve orijinal eşlik yerine orijinal olmayan eşliklerin kullandıkları, şenliklerdeki korolara yapılan orijinal eşliklerin daha seyrek olduğu ve orijinal olmayan eşliklerin daha fazla olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak eğitimcilerin derslerde orijinal eşlik çalışmalarına yeterince zaman ayırmadıkları düşünülmektedir.

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

Çocuk koroları şenliklerinde konser veren çocuk koroları orijinal piyano eşliklerini kullanıyorlar mı?

Bu alt problemin yanıtlanmasında 2017 yılı Afyon Çocuk Koroları Şenliği katılımcısı 36 çocuk korosunun 3 tanesi random yöntemi ile belirlenerek piyano eşikleme türleri analiz edilmiş ve araştırmacı tarafından eşlik önerileri de belirtilmiştir.

## A Korusu Eser Analizi

## “Kuş Uçar” Şarkı Analizi

## Şekil 1. “Kuş Uçar” Şarkısının Eşlik Örneği

**KUŞ UÇAR**

Moderato Uyarlayan  
Ziya Aydınhan - Saip Egüz

The musical score for "Kuş Uçar" is presented in three systems. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The tempo is marked "Moderato". The key signature is one flat (B-flat major/D minor). The time signature is 2/4. The score uses a simple harmonic structure with chords C and Dm. The lyrics are: "Kuş u çar yav ru lar yu va lar da cı vil dar Gö ğe bak ne par lak ne saf ne ber rak Hay di der se gi re lim i yi ce vap ve re lim He pi miz bi li riz bu ders le ri biz". The piano accompaniment features a simple bass line with fingerings I and II indicated.

Yukarıdaki şarkıda sadece Alberti Bas eşlik türü kullanılmıştır. Bu parçanın tonu Do Majördür. Bu şarkıda sadece I. ve II. derece akorları kullanılmıştır. Bu derecelerin çevrimleri hiç kullanılmamıştır. II. derece akorunun uygun kullanılmaması armonik yapıyı zayıflatmaktadır. Aynı derecelerin ve tek eşlik türünün kullanılması koronun performansını müzikal açıdan zayıflatmıştır. Bu eşlik türü eserin özelliğine uygun değildir.

## Şekil 2. “Kuş Uçar” Şarkısına Önerilen Eşlik Örneği

**KUŞ UÇAR**

Moderato

Uyarlayan  
Ziya Aydınhan - Saip Egiz

Kuş u çar yav ru lar yu va lar da cı vıl dar Gö ğe bak ne par lak

ne saf ne ber rak Hay di der se gi re lim i yi ce vap

ve re lim He pi miz bi li riz bu ders le ri biz

Yukarıdaki şekle bakıldığında bu eserin marş eşliğinde seslendirilmesi önerilmektedir. Kullanılan bu eşlik türü eserin özelliğine uygundur. Bu eserde akor çevrimleri kullanıldığında eserin hem müzikal yapısı hem de armonik yapısı artmaktadır. Bu eserde kullanılan akorlar tonaliteye uygun bir şekilde kullanılmıştır. Bu eserde I. derecenin temel ve ikinci çevrim akoru V7, derecenin temel ve birinci çevrim akoru kullanılmıştır.

## B Korusu Eser Analizi

### “23 Nisan” Şarkı Analizi

#### Şekil 3. “23 Nisan” Şarkısının Eşlik Örneği

### 23 NİSAN

Moderato

Söz ve Müzik  
Saip EGÜZ

San ki her taraf ta var bir dü gün Cün kü en şe ref li en mut lu  
İş te bu gün bir mec lis ku rul du Şon ra he men pa di şah ko vul  
Bu gün A ta türk'ten bir ar ma ğan Yok sa tut sak o lur duk sen i

gün Bu gün Yır mi Üç Ni san Hep ne şey le do lu yor in san  
du " " " " " " " " " " " " " " " "  
nan " " " " " " " " " " " " " " " "

Yukarıdaki şekle bakıldığında dörtlük notalardan oluşan marş eşlik modeli eserin armonik özelliğini yansıtmamıştır. Burada I., II., IV., V., V7., derece akorları kullanılmıştır. V'den sonra IV. derece akorunun gelmesi armoni kurallarına aykırıdır. I. derece akorunun 9. ve 10. ölçülerde kullanılması ezginin armonik yapısına aykırı düşmektedir.

## Şekil 4. "23 Nisan" Şarkısına Önerilen Eşlik Örneği

## 23 NİSAN

Moderato

Söz ve Müzik  
Saip EGÜZ

San ki her taraf ta var bir dü gün Çün kü en şe ref li  
İş te bu gün bir mec lis ku rul du Son ra he men pa di  
Bu gün A ta türk'ten bir ar ma ğan Yok sa tut sak o lur

en mut lu gün Bu gün Yır mi Üç Ni  
şah ko vul du " " " " " / duk sen i nan " " " " " "

san Hep ne şey le do lu yor in san  
" " " " " " " " " "

I I<sup>6</sup><sub>2</sub> V<sup>7</sup>/II V<sup>9</sup><sub>3</sub>/II II V<sup>7</sup>/II II II<sup>6</sup><sub>1</sub> V<sup>9</sup><sub>3</sub> V<sup>7</sup> V<sup>9</sup><sub>3</sub> V<sup>7</sup>

I I<sup>6</sup><sub>2</sub> I I<sup>6</sup><sub>2</sub> I IV<sup>6</sup><sub>4</sub> I V<sup>9</sup><sub>3</sub> I I<sup>6</sup>

IV IV<sup>6</sup><sub>2</sub> I I<sup>6</sup><sub>2</sub> V<sup>7</sup> V<sup>9</sup><sub>3</sub> I V<sup>9</sup><sub>3</sub> I

Yukarıdaki şekle bakıldığında bu eserin sekizlik notalardan oluşan marş eşlik modeli ile seslendirilmesi uygun görülmektedir. Bu eşlik türü eserin özelliğine uygun düşmektedir. 2. 3. ve 4. ölçüde II. dereceye yani Re Minör'e yönelme yapılması daha uygundur. Yönelme yapıldığında hem ton değişimi gelişir hem de eserin armonik yönü daha da zenginleşir. Bu eserde I. derecenin temel, birinci ve ikinci çevrim akoru, II. derecenin temel ve ikinci çevrim akoru, IV. derecenin temel ve ikinci çevrim akoru, V7. derecenin temel ve birinci çevrim akoru kullanılmıştır.



## C Korusu Eser Analizi

## “Neyim Var” Şarkı Analizi

## Şekil 5. “Neyim Var” Şarkısının Eşlik Örneği

NEYİM VAR

Söz ve Müzik  
Sefai ACAY

Allegro

I V I

5 I V I

Yukarıdaki şekle bakıldığında bu şarkı marş eşlik modeli ile seslendirilmiştir. Bu şarkıda I ve V. derece akorları kullanılmıştır. Bu derece akorların çevrimleri hiç kullanılmamıştır. Çevrimlerin kullanılmaması şarkının armonik yapısını zayıf durumda bırakmaktadır. Bu eşlik türü eserin özelliğine uygun olarak düzenlenmiştir.



üniversiteye bağlı çocuk koroları ve özel kurumlara bağlı çocuk korolarında eşliklerin niteliklerinin arttığı, orijinal olmayan eşliklerin tercih edilme sebebinin eşlikçinin piyanoya hâkim olmaması, orijinal partisyona ulaşamaması, piyano eşlik becerilerinde zaman kısıtlılığından, eğitim yetersizliğinden dolayı, eşliklerin olabildiğince basit düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Orijinal olmayan piyano eşliklerinde sadece akor eşliğinin yapıldığı, yapılan eşliğin ayrıntılardan uzak olduğu, akorların gereksiz yerlerde kullanıldığı, şarkılarda abartılı akorların kullanıldığı, eşlik yapılırken pedalların gereksiz yerde kullanıldığı, yapılan eşliklerin eserin özelliklerini yansıtmadığı sonucuna varılmıştır.

Orijinal olmayan piyano eşliklerinde aynı akorları tekrar eden eşliklerin kullanıldığı, aynı akorlarla yapılan eşliklerin korodaki uyumu ve eserin armonik yapısını zayıf bıraktığı, bazı korolarda melodiye yön verilen basit akor sistemlerdeki eşliklemelerin yapıldığı, bazı şarkılarda akorların yanlış yerlerde ve abartılı olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Koro festivallerinde çok az korrepetitör ile korodaki uyumun sağlandığı; ancak müzikal ve yorum bakımından yeterli olmaması, eşlikçinin nüansları düşünmeden eşliği çalması ve koroyu engellemesi, armonik sorunları olan eşliklerin kullanılması bakımından koro ile uyumun yeterince sağlanamadığı sonucuna varılmıştır.

Seslendirilen eserlerin özellikleri yansıtmada orijinal piyano eşliklerin eserin karakteristik özelliklerini yansıttığı ancak orijinal olmayan eşliklerde bazı çocuk şarkılarında abartılı armonilerin kullanımı ile eserlerin karakteristik özelliklerine aykırı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çocuk şarkılarına yapılan piyano eşliklerinin koroyu engellemeden, nüanslara ve karakteristik özelliklere; ritmik, melodik ve armonik yapılarına dikkat edilerek ana melodiyle uyumlu, eşliklemelerin yapılması gerektiği görüşüne varılmıştır.

Çocuk şarkılarına yapılan piyano eşliklerinin zorluk derecelerinin korodaki seviyesiyle doğru orantılı olduğu, çocuk şarkılarına gerçek anlamda virtüözlük isteyen eşliklerin gereksiz kılındığı, çocuk şarkılarındaki eşliklerin orijinal partiyonundaki seviyesinin piyanistin enstrümanına teknik ve müzikal açıdan hakimiyetine bağlı olduğu, Afyonkarahisar 23 Nisan Çocuk Koroları Şenlikleri'nde ortalama 9-10 koronun piyano eşliklerinin zorluk

derecelerinin yüksek olduğu, diğer korolardaki eşliklerin zorluk derecelerinin az olduğu, İstanbul ve Ankara'daki koro şenliklerinde ise korodaki eşliklerin zorluk derecelerinin Afyonkarahisar'daki Çocuk Koroları Şenliği'ne oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

**İkinci alt probleme ilişkin elde edilen verilerin sonuçlarına göre;** A korosundaki “Kuş Uçar” şarkısı Alberti Bas eşliğiyle seslendirilmiştir. Ancak bu eşliğin eserin özelliğini yansıtmadığı, eserin eşliklenmesinde çevrim akorların kullanılmadığı, bu şarkıdaki akorların aynen tekrarlandığı, tekrarlanmasına bağlı olarak armonik yapının zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

B korosundaki “23 Nisan” şarkısı dörtlük notalardan oluşan marş eşliğiyle seslendirilmiştir. Ancak bu eşliğin eserin özelliklerini yansıtmadığı, eserin eşliklenmesinde çevrim akorların kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

C korosundaki “Neyim Var” şarkısı marş eşlik türü ile seslendirilmiştir. Bu eşlik türü eserin özelliğini yansıtmıştır; ancak bu şarkıda çevrim akorların hiç kullanılmadığı, tekrar eden temel akorların armonik yapısını zayıf bıraktığı, bu şarkıdaki akorların aynen tekrarlandığı ve tekrarlanan akorların armonik yapısını zayıf bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

1) Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği ve Devlet Konservatuvarları Müzik Bölümlerindeki müfredatlar yeniden gözden geçirilmeli ve

a) Armoni-Kontrpuan-Eşlik dersi ilgili bölümlerin tüm sınıflarına konulmalıdır.

b) Ders saati sayısı arttırılmalıdır.

c) Piyano derslerinde eşlik öğretimine de ağırlık verilmeli, gerekirse dersin müfredatında değişikliğe gidilmelidir.

2) Çocuk şarkıları repertuarı zenginleştirilmelidir. Özellikle orijinal eşlikli çocuk şarkıları kitaplarının yazılması özendirilmeli, gerekirse bunların basımına üniversitelerin müzik bölümlerince öncülük edilmelidir.

3) Konusunda deneyimli koro eğitimcilerinin birikimlerinden yararlanılmalı; seminerler, konferanslar verilmeli, konu ile ilgili sempozyumlar düzenlenmelidir.

4) Koro eğitiminde uzmanlaşmış eğitimcilerin üniversitelerin ilgili bölümlerinde ders vermeleri (misafir eğitimci olarak) sağlanmalıdır.

5) Müzik Öğretmenliği ve Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü bulunan şehirlerde, okullarda çocuk ve gençlik koroları kurulmasına öncülük edilmeli, bu koroların çalışmalarına akademik destek verilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Bilgin, S. ve Şaktanlı, S.C. (2007). “Okul Şarkılarının Müzik Öğretmeni Tarafından Piyano ile Eşliklenmesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 21, 130-133.
- Bozkuş, M. (2017). *Güzel Sanatlar Liseleri Batı Müziği Koro Derslerinde Koro Tınısı Elde Etmede Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çevik, S. (2015). *Koro Eğitimi ve Yönetimi*, (2. Baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Değer, A.Ç. (2012). *Çocuk Korolarının Eğitiminde Bir Yaklaşım Olarak Eğitsel Oyun Kullanımının Öğrencilerin Müziksel Erişi Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, S. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Şarkıların Piyano Eşlikli Öğretiminin Öğrenci Kazanımlarına Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Egüz, S. (1981). *Koro Eğitimi ve Yönetimi*, Ankara: Doğu Matbaacılık.
- Egüz, S. (1999). *Toplu Ses Eğitimi I (Temel Konular)*, Ankara: Doğu Matbaacılık.
- Kardeş, B. (2013). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programlarında Kazandırılan Eşlik Yapabilme Becerisinin Program Hedeflerine Ulaşma Durumu*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*, (30. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Say, A. (2009). *Müziğin Kitabı*, (4.Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Zuckmayer, E., Cangal, N. ve Atalay A. (1977). *Müzik Teorisi (Armoni ve Kontrapunt)*, Ankara: Yaygın Yükseköğretim Kurumu Yayınları.



## OTİZMLİ ÇOCUKLARDAKİ KONUŞMA PROBLEMLERİNE ÇOCUK ŞARKILARININ ETKİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

### Evaluation of the Effects of Children's Songs on Speech Problems in Children with Autism According to Teachers' Opinions

DOI NO: 10.5578/amrj.67929

Özlem OYMAN ÖZORAK<sup>1</sup>

#### Özet

Günümüz toplumu çeşitli engelleri olan bireylerin toplumsal yaşam içerisinde daha fazla yer alabilmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte alacakları eğitim oldukça büyük önem taşımaktadır ve toplumsal yaşama uyum sağlamalarına destek olacak şekilde planlanmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada konuşma bozuklukları olan otizmliler çocukların aldıkları tedavi ve eğitimin beraberinde kullanılacak çocuk şarkılarının, eğitim ve terapi sürecine katkısının olup olmadığı ele alınmaya çalışılmıştır. Otizmliler çocukların terapi sürecinde uygulanan çocuk şarkılarının konuşma bozukluklarını ne yönde etkilediğini anlamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu yapılan araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kütahya Fethi Güzen Özel Eğitim Uygulama Merkezi (OÇEM) 'de iki otizmliler çocukla bir eğitim-öğretim yılı süresince bire bir uygulamalı olarak çalışılmış, beş oturumlu bir süreç incelenerek öğretmenlerin bu süreçte çocuk şarkılarının yararlı olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma kapsamına alınan çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalarda, araştırmacı tarafından belirlenen, düzeylerine ve konuşma becerilerine katkısı olacağı düşünülen şarkılar ve ritimler vasıtasıyla oyunlar uygulanmıştır. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar tablo haline getirilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu çalışma sonunda konuşma bozukluklarına neden olan genetik, fiziksel veya çevresel faktörlerin terapi çalışmalarını gerektirdiği gerçeğine dayalı olarak, çocuk şarkılarının konuşma bozuklukları olan otizmliler çocukların eğitimlerinde destekleyici bir uygulama olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Şarkıları, Otizm, Konuşma Bozuklukları.

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Müzik Öğretmeni, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı [ozlemoyman@gmail.com](mailto:ozlemoyman@gmail.com)

\* Bu makale Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Tamamlanan "Çocuk Şarkılarının Otizmliler Çocuklardaki Konuşma Problemlerine Etkileri" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.



### **Abstract**

*Society nowadays enables individuals with various disabilities to take part in social life more. Moreover, education that they take has great importance and it has to be planned to support their orientation to social life. In this research, the treatment and education of autistic children with speech disorders were accompanied by the question of whether or not children's songs could be supported in this process. The study was carried on in order to understand how children's songs that are implemented in the process of treatment of autistic children affect their speech disorders. In the content of the research in Kütahya Fethi Güzen Special Education Implementation Center (OÇEM) which was affiliated to the Ministry of National Education, two autism children were studied one to one during the academic year, in this process, teachers were asked to evaluate whether the child songs are useful or not by examining five sessions time course. In the studies conducted with children who are selected for research content, with the songs and rhythms determined by the researcher and thought to contribute to children's levels and speaking skills, plays were applied. The answers given by the teachers to the questions were tabulated and evaluated.*

*In the result of this research, based on the fact that genetic physical or environmental factors necessitate therapy studies, it was concluded that children's songs could be a supportive practice in the education of autistic children with speech disorders.*

**Keywords:** *Children Songs, Autism, Speech Disorders.*

## **GİRİŞ**

Günümüzün toplumsal yapısı engelli veya çeşitli açılardan engelleri olan bireylerin toplumsal yaşama daha fazla katılmalarını ve çeşitli etkinliklerde yer almalarını gerektirmektedir. Bu nedenle çok küçük yaşlardan itibaren başlayan eğitim sayesinde söz konusu engellerin yaşam standartlarına olan etkileri en aza indirilebilmektedir.

### **Otizmin Nedenleri ve Tanı Ölçüleri**

Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe sözlüğünde otizmin kelime anlamı “içe yöneliklik” olarak geçmektedir (<http://www.tdk.gov.tr>). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) “eğitim uygulamaları çerçevesinde otistik bireyi; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlamıştır ([www.orgm.meb.gov.tr](http://www.orgm.meb.gov.tr)).

Otizmin nedeni henüz tam olarak belirlenememiştir. Hatta hastalık, bozukluk, farklılık olarak çeşitli şekillerde tanımlanmakta olup birçok araştırma dalını kucaklayan bilim dünyasında ve günlük hayatta özel bir tanımda fikir birliği oluşmamıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı otizmi bozukluk olarak tanımlamış ve tek bir nedeni olmadığını belirterek, birçok faktörün bir araya gelmesiyle oluştuğunun düşünüldüğünü kaydetmiştir. Otizmlili bireylerde beyin çalışma şeklinin farklı olduğunu belirten açıklamada “merkezi sinir sisteminde bir anormallik olduğu ve beyinde hücreler arasında mesaj taşıyan kimyasal iletilicilerde eksiklik ya da fazlalık olduğu” düşüncesini paylaşmıştır (<http://www.eyh.gov.tr>)

Bodur ve Soysal (2004)’a göre “Otizm tanısı koymak için gerekli olan koşullar şunlardır:

1. İletişim ve toplumsal gelişim alanlarında bozukluğun olması
2. Yineleyici, sınırlayıcı ilgi ve davranışlar
3. Bu alanlardaki bozuklukların 30 ay öncesinden görülmesi”.

Ayrıca, Otizm Erken Tanı Göstergeleri incelendiğinde, “göz temasında atipiklik, gözle izlemeye eksiklik, isme uygun yönelmelerin olmaması, taklit etmede eksiklik, sosyal gülümsemenin olmaması, etkiye yetersiz tepki, sosyal ilgi azlığı ve garip davranışlar sergileme (sürekli elini bir yere vurma, arabanın tekerleğini çevirme gibi), uzun süreli görsel dikkat eksikliği, 6. aylarda daha belirginleşen normal çocuklardan farklı postur ve tonus, ortamdaki bir nesneye sabitlenme ve olumlu etkileşime girememe, 12. aydan itibaren anlamsız sesler çıkarma, el-kol-baş hareketlerinin olmaması (örneğin: işaret etme, bay bay yapmama), 16. ayda tek sözcüklerin olmaması, 24. ayda kendiliğinden iki sözcüklü tümcelerin olmaması, Anne-babanın oyun ve etkileşim çabalarına tepki vermeme, stereotipik hareketler, yüz ifadesinin olmaması (sanki duygusuzmuş izlenimi uyandırma), uyaranlara karşı tuhaf tepki (hafif gürültüye abartılı tepki), annesine gerek duymuyormuş izlenimi, bakım verenler tarafından anlaşılmaz ve rahatlatılamaz huzursuzluk, yiyecekleri katı yeme sorunları” biçiminde ifade edilmektedir (Bodur ve Soysal, 2004).

Otizm tanısı konmuş bireylerde görülen bu problemler, toplumsal yaşama uyum ve kendi yaşamını başkalarına yük olmadan idare edebilme becerilerinin geliştirilmesiyle aşılabilmekte, terapötik sürecin titiz ve nitelikli bir şekilde yürütülmesiyle bazı durumlarda aşılması ya da daha ağır durumlarda kayda değer gelişmelerin elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle iletişim sorunlarına yol açan konuşma bozuklukları üzerinde durulması gereken ve ayrıca terapi gerektirdiği düşünülen bir problem olarak görülmektedir.

Bir fikrin oluşması ve bunların sözlü ya da yazılı aktarılması beynin kendimizi ifade etmemizi sağlayan mükemmel işlevlerinden biridir. Karaaslan (2004)'a göre dil ile zihinsel gelişim arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Ege (1994) ise, dil yetersizliği olan çocukların, dilin birçok alanında zorluklarla karşılaşabileceğini belirtir ve bu çocukların konuşma dilini anlamalarından çok, kendilerini konuşma diliyle ifade etmelerinde daha fazla zorluk çektiklerini dile getirir. Dil gelişimi çok küçük yaşlardan itibaren başlamaktadır ve toplumsal açıdan insan yaşamında oldukça önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir ve dil gelişimini etkileyen önemli faktörler arasında biyolojik, demografik, sosyolojik, ekonomik durumlar gösterilebilir.

Dil gelişimi yeterli olmayan ve otizm tanısı konmuş bireylerde toplumsal yaşama uyum ve ihtiyaçlarını ifade edebilme becerisi kazandırma amacıyla verilmesi gereken eğitim sürecine konuşma eğitimi de eklenmektedir. Dil ve konuşma öğrenilen bir davranıştır ve her birey için bu süreç aynı basamakları takip ederek işlemektedir.

“Çocuklar doğdukları andan, hatta anne karnından itibaren tanıştıkları sesleri büyüdükçe daha iyi algılar ve yorumlar. Müziksel sesleri ayırt etmesiyle müziksel gelişim süreci de başlamış olur” (Göncü, 2002: 12).

Çocukların konuşma gelişimlerinde ve eğitim süreçlerinde çocuk şarkıları önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. “Çocuk şarkıları çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak yazılmakta ya da öyle olması beklenmektedir. Çocukların gelişim özelliklerine göre son derece basit ezgili, basit sözlü, birkaç kelimeden oluşan çocuk şarkıları bulunmaktadır. Çeşitli enstrümanların eşliğinde çalınmış ve yine Orff çalgıları eşliğinde seslendirilmeye uygun çocuk şarkılarının normal çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirdiği, okul ve koro çalışmalarında gözlemlenmekte ve etkileri açıkça görülmektedir” (Türkmen, 2012: 211).

Eğitim müziklerinin bu katkı sağlayıcı yapısı terapi çalışmalarında da kullanılacaklarını düşündürmektedir. Çoban(2005)'a göre otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda müzikle tedavi uygulamalarının odaklandığı alanlar, “kaba ve ince motor yeteneğinin geliştirilmesi, dikkat süresinin artırılması, beden farkındalığının geliştirilmesi, kendilik kavramının geliştirilmesi, sosyal becerilerin geliştirilmesi, sözel ve sözel olmayan iletişimin geliştirilmesi, okul öncesi ve temel eğitim kavramlarının öğretiminin kolaylaştırılması, tekrarlayıcı davranışların değiştirilmesi,

bunaltı, öfke davranışlarının değiştirilmesi, görme, işitme, dokunma gibi duyuların algılanması ve bunların hareket sistemiyle irtibatının sağlanması” biçiminde belirtilmiştir. Bu alanların geliştirilmesi için seslendirme alıştırmaları yapılabilir, şarkı söyleme ve bedenle eşlik etme, dans, ritmik çalışmalar, taklit teknikleri, müzikal oyunlar, müzik aletleri vb araçlar kullanılabilir.

Otistik çocukların müzikle tedavi sürecinde izlenen basamaklar,

- “1. Dil gelişimi
2. Sosyal ve duygusal gelişim
3. Okul öncesi kavram gelişimi

4. Duygusal ve hareketsetel gelişim” (Çoban, 2005) biçiminde ifade edilmektedir.

Bu izlenen basamaklar dikkate alındığında dil gelişimi otizmlı çocukların eğitiminde ilk basamağı oluşturmaktadır ve otistik çocukların toplumsallaşmalarının da temelini teşkil etmektedir.

### **Otizimde Eğitim**

Eğitim bireyin hayatında her alanda önemli bir yer tutmaktadır ve ilgi alanı, yetenek düzeyi, hazırbulunuşluk durumu, uygulamada kullanılabilirlik öğeleri açısından doğru uygulandığı takdirde ne kadar erken yaşta başlarsa bireydeki etkisi de doğru orantıyla artmaktadır.

Devletin otizmlı çocuklar için özel eğitim sağladığı kurumlar bulunmaktadır. Kısa adı OÇEM olan Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi, MEB’in OÇEM Yönergesinin Tebliğler Dergisinde (2004, madde 5) belirtildiği şekilde “Otistik çocuklar eğitim merkezleri, ilköğretim okullarının bünyesinde açılmış ya da özel eğitim sınıfı seviyesinde faaliyet gösteren bağımsız olarak açılan, tıbbî ve eğitsel tanısı konulmuş otistik özellikler gösteren, 3-15 yaş grubundaki çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla kaynaştırma, grup ve birebir eğitim uygulayan özel eğitim kurumlarıdır” (MEB, 2004).

Kütahya’da otizmlı çocuklar için eğitim veren devlet okulları Çınıkent, Fethi Güzen ve Yavuz Sultan Selim isimleriyle faaliyetlerini sürdürmekte ve bu isimlerin altında özel eğitim ilkokulu, özel eğitim ortaokulu, özel eğitim mesleki eğitim merkezi(okulu), özel eğitim iş uygulama merkezi şeklinde bölümlere ayrılmaktadır. Bu okullardan Fethi Güzen Özel Eğitim Uygulama Merkezi araştırmaya konu olan ve araştırma sırasında yalnızca otizmlı çocukların eğitim aldığı

okuldur. Eski adıyla OÇEM olarak bilinmektedir. Bu okulların yanı sıra MEB'e bağlı özel olarak eğitim veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de bulunmaktadır.

Bu araştırmada, bu görüşlerden yola çıkarak otizmlili çocuklardaki konuşma problemleri ele alınmaya çalışılmış, çocuk şarkılarının terapi sürecine olan etkileri eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda incelenmeye çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma betimsel yöntemlere dayalı olarak yürütülmüş, nitel bir çalışmadır. Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlere göre, otizm tanısı konmuş bireylerin konuşma bozukluklarında çocuk şarkıları bir eğitim veya terapi aracı olarak kullanılabilir mi?” biçiminde belirlenmiştir. Bu problem cümlesine dayalı olarak araştırma, “Öğretmenlerin, otizm tanısı konmuş çocukların konuşma bozukluklarında çocuk şarkılarının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?” ve “Öğretmenlerin uyguladıkları müzik eğitimini nasıl planlamaktadırlar?” Soruları çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, Fethi Güzen Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde görev yapmakta olan öğretmenlerden gönüllü olarak katılanlarla yürütülmüştür. İki öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilerek, çocuk şarkılarının otizmlili çocukların konuşma problemlerine olan etkileri değerlendirilmiştir. Bu amaçla iki çocuk şarkısı öğretmenlerin görüş ve tavsiyeleri alınarak çalışmalarda kullanılmıştır.

Araştırmacının yaptığı çalışmalarda tekrarlanan “Minik Kuş” ve “Ali Baba'nın Çiftliği” şarkılarının tamamı baştan sona en az iki kez olmak üzere tekrarlanmıştır. Tek ses veya kelimeyi tekrarlamamanın çocuğu sıkacağı tahmin edildiğinden şarkının içinde geçen tüm sözler seslendirilmiştir. Şarkıları araştırmacı başlatmıştır. Şarkı sırasında bazı sözleri söyleyerek çocuklardan seslendirmelerini beklemiştir. Söyleyebildikleri kısımlarda çocuklar şarkıdaki sesleri çıkarmışlardır. B Öğrencisinde konuşma son derece geri seviyede ve ilerleme son derece yavaş düzeyde olduğundan çıkarabildiği ses ve hecelerde büyük bir gelişim sağlanamamıştır. A Öğrencisinde konuşmaya istek olduğu hem öğretmenler tarafından belirtilmiş hem de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. A Öğrencisindeki algı seviyesi ve konuşma becerisi B öğrencisine göre daha iyi düzeydedir. Öğretmenler kendi yaptıkları diğer derslerde de çocuk şarkılarıyla

öğretime başvurduklarını ve şarkıların çocukların öğrenmelerine katkı sağladığını gözlemlediklerini ve bu yüzden araştırma için yapılan müzik dersinin de bu gelişmeye katkı sağladığına inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu gelişimin müzik dışındaki etkenlerin de bulunduğu bir süreç olduğunu ancak çocuk şarkılarının sağlanan kazanımlarda önemli bir yer tuttuğunu beyan etmişlerdir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katkıda Bulunan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri**

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	3	42,8
	Erkek	4	57,1
<b>Yaş</b>	20-25	1	14,2
	26-35	5	71,4
	36-45	1	14,2
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans Mezunu	7	100
	Lisans Üstü	0	0

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin üçü kadın, dördü erkektir. Ortalama yaş aralığının orta yaşın başlarında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tümü üniversitede lisans eğitimi görmüştür. Yüksek lisansa devam etmekte olan öğretmenler de bulunmaktadır ancak tabloda mezuniyet esas alınmıştır.

**Tablo 2. Fethi Güzen Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde (OÇEM) Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Görev Sürelerine ve Branşlarına İlişkin Bilgileri**

1. Uzman	7 yıl	Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni
2. Uzman	1 yıl	Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni
3. Uzman	7 yıl	Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni
4. Uzman	1 yıl	Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni
5. Uzman	3 yıl	Okul PDR Öğretmeni
6. Uzman	6 yıl	Okul Müdürü
7. Uzman	1 yıl	Müzik Öğretmeni

Araştırmanın yapıldığı okulda araştırmaya dahil olan öğretmenlerden dördü özel eğitim sınıfında görevlidir. Araştırma kapsamında çalışılan öğrencilerden A öğrencisi tablodaki ilk iki uzmanın görevli olduğu sınıfta, B öğrencisi tabloda üç ve dördüncü sırada yer alan uzmanların görevli olduğu sınıfta eğitim görmektedir. Son uzman ise görevlendirmeyeyle (kadrosu bir başka okulda bulunan)

bu okulda Müzik Öğretmeni olarak öğrencilerin müzik derslerine girmektedir.

## BULGULAR

**Tablo 3. OÇEM’deki Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine İlişkin Aktarımları**

Daha önce özel eğitim merkezleriyle ilgili tecrübeniz oldu mu?	
1. Uzman	Üniversitedeyken oldu tabii. Staja gittik.
2. Uzman	2013 yılında mezun oldum. Altı ay işitme-konuşma merkezi, sadece işitme-konuşma eğitimi veren bir özel eğitim rehabilitasyon merkezinde çalıştım Ankara’ da. Daha sonra bir buçuk yıl Eskişehir’de özel eğitim rehabilitasyon merkezinde çalıştım. Ağırlıklı olarak çalıştığım çocuklar, alanım gereği de mezun olduğum alan gereği de işitme engelli çocuklarla çalıştım ve gecikmiş konuşma, konuşma geriliği olan, konuşma bozukluğu olan çocuklarla çalıştım. Otizmle ilgili aldığım eğitim şöyle: Dört yıllık eğitim süresi içinde, üniversitede genel bir özel eğitim dersi aldık. Sadece buydu ama çalışırken çalıştığım kurumlarda gördüm.
3. Uzman	7 yıldan beri özel eğitim alanında çalışıyorum. Otistik çocuklar eğitimi üzerine 7 yıldan beri çalışmaktayım. Ondan öncesinde rehabilitasyon merkezinde 2 yıl görev yaptım. Şu ana kadar yani 300-500 çocuk olmuştur hani kişisel anlamda ama grup anlamında tabii burada farklı gruplarla çalıştım yani. Yetişkinlerle çalıştım bundan önce.
4. Uzman	Üniversiteyi bitirdikten sonra yazın kendi memleketimde (Uşak) özel rehabilitasyon merkezinde çalıştım. Ondan sonra da eylül atamasıyla birlikte buraya Kütahya OÇEM’ e geldim. Yazdan önce de yaklaşık 4-5 tane bireysel öğrencim vardı. Hepsi otizliydi.
5. Uzman	Ön bilgi vardı özel eğitimle ilgili. İlk başta lisans döneminde oldu. Detaylı bilgiyi açıkçası çalışmaya başladıktan sonra edindim. Çocukların yaptıkları, yaşantıları, aileler, genelde burada edindiğim tecrübelerle bilgi sahibi oldum diyebilirim.
6. Uzman	18 yıldan beri mental retardasyon ve otizmi çocuklara hizmet veren kurumlarda öğretmen ve idareci olarak çalışmaktayım. Ben kendim daha önceki tecrübelerim mental retardasyonlu öğrencilerde Çınkent’ te, Rehberlik Araştırma Merkezi’ nde (RAM) çalıştım. Bu konuda öğrencilerle bir tecrübem, deneyimim var. İdareci olmadan önce öğretmen olarak görev yaptım. Yaklaşık 12 yıl civarında öğretmenliğim var, 6 yıldır da idareciyim. Toplamda 18 yıldır görev yapmaktayım.
7. Uzman	Tecrübem olmadı. Mesleki tecrübelerimden faydalandım.

Uzmanların tecrübeleri değişkenlik göstermektedir ancak özel eğitim alanında lisans eğitimi görenler teorik bilgilerin yanı sıra genellikle okul stajlarında uygulamalı bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 4. OÇEM’deki Öğretmenlerin Uyguladıkları Müzik Eğitime İlişkin Görüşler**

<b>Fethi Güzen Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi’deki (OÇEM) uyguladığınız müzik eğitimini nasıl planladığınızı kısaca açıkla mısınız? Derste en çok kullandığınız yöntem ve etkinlikler nelerdir?</b>	
1. Uzman	Mesela bazı çocuk “Ali Baba” diyebiliyor, “çiftliğinde” bunu söyleyemiyor. O zaman “Ali Baba” yı o başlatıyorsa biz “çiftliğinde bir inek var” diyoruz. Sonra o “mööö mööö!” diyor, sonra tekrar “Ali Baba” yı o söylüyor, “çiftliğinde bir eşek var” diyoruz, o “aaııı aaııı!” diyor mesela. Böyle kullanıyoruz ya da işte, iletişim kurmayan otizmli çocuklar için de başlatıp sürdürmeye yönelik çalışıyoruz.
2. Uzman	Bu derslerde açıkçası çocuk şarkıları söylüyorduk. Hikâye kitabı bakarken o hikaye kitabına çocuk şarkısı yerleştiriyorum. Hayvan seslerini çalışırken de “Ali Baba’nın Çiftliği” ya da hikâye kitapları, resimli kartlar, onları kullanıyorduk. Ama mutlaka çocuk şarkısına yer veriyorduk.
3. Uzman	Masa başında hayvanlarla oynarken en basiti “Ali Baba’ nın Çiftliği” ni söylettiriyoruz. İşte çeşitli şarkılarımız var seslerle ilgili. “Mini Mini Bir Kuş”ta mesela “cik cik” sesini, “Ali Baba’ nın Çiftliği” nde “me” sesleri, “mö” sesi, “aaa-iii” sesleri sesli harfler olarak bunun gibi sesleri taklit etmesini çalıştırdık yani. Bayağı da etkili olduğunu düşünüyoruz zaten. Yöntemlerimiz içerisinde de müziğin içerisine gömülü olarak öğrettiğimiz doğrudur yani. Özel eğitimde kitap yok. Herhangi bir kılavuz falan da yok. Kılavuz 2010 yılında yayımlanan yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) kılavuzu var, yani eğitim müfredatı var...Yani biz normal okul öncesi eğitiminde kullanılan ...“Mini Mini Bir Kuş”, “Ali Baba’nın Çiftliği”, “Arı Vız Vız Vız” gibi şarkılarla öğretmeye çalışıyoruz ama tabii özel bir yöntemin olmasını biz de isteriz.
4. Uzman	Müziği pekiştirec olarak kullandığımız oluyor. Ekolalisi olan bir öğrencim var. Bu tekrarları yok etmek için tekerlemelerin dışında bir sürü şarkı öğretmeye çalışıyorum. Şarkının başını söylüyorum, benim söylediğimi tekrar etmek yerine devamını getiriyor mesela şarkının ve aynı zamanda çocukta mesela dönem başında ritim duygusu yoktu. Her şey donuk ve düz yazı gibi söylüyordu, söylediğim şeyleri tekrar ediyordu ama şu an mesela ben bir parça tonlarıyla söylediğimde aynı şekilde bana karşılık verebiliyor.
5. Uzman	Ailelerle daha da iç içeyim çocuklardan ziyade. Bazı aileler mesela çocukların ritim kulağı olduğunu düşünüyorlar, müziğe ilgisi olabilir mi diye soruyorlar ama ben bu konuda uzman biri olmadığım için...alanla alakalı birine en azından sorumlu yönlendiriyorum.... Çocuklarını kesinlikle bu yönde eğitim alması gerekiyor diye düşünüyorum.
6. Uzman	Müzik ve oyun bizim okulumuzun vazgeçilmez bir eğitim metodu diyebilirim. Çocuklarımıza hem derslerin akademik çalışmalarda hem oyun becerilerinde müzik en çok ve sıklıkla kullandığımız bir faaliyet, onu ifade edebilirim.
7. Uzman	Okulun imkanları doğrultusunda daha çok çalgılar üzerinde durdum, derslerde yaparak yaşayarak öğretim tekniğini kullanarak çocukların



	ilgileriyle onlara başarma duygusunu tattırarak bir yol izledim. Bireysel ve grup etkinlikleriyle psiko-sosyal düzeyde onların etkileşimlerini sağlamaya çalıştım.
--	--

Öğretmenler, müzik bilgileri çerçevesinde öğrencilere fayda sağlamaya çalıştıklarını, genellikle deneme-yanılma ya da birbirlerine aktarımda bulunma yoluyla tecrübe edindiklerini belirtmektedirler. Araştırmaya konu olan uzmanlardan bazıları kuruma görevlendirmesi olan müzik öğretmeniyle yeterli etkileşimi sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Müzik öğretmeni bireysel ve grup etkinlikleri sağladığını belirtmiştir.

**Tablo 5. OÇEM' deki Öğretmenlerin Derste Kullanılan Çocuk Şarkılarına Dair Görüşleri**

Derste çocuk şarkılarına yer veriyor musunuz? Yer veriyorsanız bu çocuk şarkıları nelerdir ve ne şekilde (enstrümanla eşlik, taklit, oyun, canlandırma yöntemleri gibi) seslendiriyorsunuz? A ve B öğrencileri bunlara eşlik ederler mi / ne şekilde eşlik etmektedirler?	
1. Uzman	Veriyoruz. Mesela, çocuk, şarkının tamamını söylemiyor. Başlatmıyor mesela, şarkıyı biz başlatıyoruz, duruyoruz mesela, çocuğun söylemesini sağlıyoruz. O da böyle söylüyor, sonra söylemek istemiyor, duruyor. Sonra orasını biz söylüyoruz, tekrar onun söylemesini sağlıyoruz... Aslında (kurumdaki müzik öğretmeniyle yapılan müzik derslerinde) çok şarkı seslendirilmiyor. Müzik öğretmenimiz genelde darbuka getiriyor. Mesela ritim çalmaya yönelik ders yapıyor. Çocuk şarkısı söylemiyor yani. Söyletmiyor da... Sadece ritim tutmayla ilgili... Davul ve darbukayla ritim tutmaya yönelik ders yapıyor. Yaptı bu sene boyunca.
2. Uzman	Müzik dersinde küçük bir darbuka var, (müzik) öğretmenimiz onu getiriyor. Yani ikinci dönemin, bir yılın başından beri... Ya da müzik sınıfına çıktığımızda, bateri var, davul var, bazen müzik sınıfını da çıkıyoruz, çıkıyorduk; orada da bateri, davul kullanıyordu. Burada da geldiğinde darbuka getiriyor. A öğrencisinin böyle bir istek var, baterinin başına geçip çalma ya da işte, darbukaya vurma isteği var, isteği var ama bunu çok ritimli yapamıyor ama yapmak istiyor, yani sürekli almak istiyor onu. Ya da mesela şarkı söylerken öğretmenimiz darbukayla kendi ritim yaparak şarkı söylüyorduk sınıfta biz alkış yaparak. Çok mutlu oluyor, böyle gözlerinin içi gülüyor, ellerini çırpıyor. Yeni öğretmenimiz tableten hayvan sesleri çalıştırıyordu. Hani hayvanın sesi var, onu olduğu yere götürmek, kaynağına... Ses kaynağı tanıma... Onlarda çok iyi zaten. (Müzik Öğretmeni) birkaç kez de gitar çaldı, bağlama çaldı galiba.
3. Uzman	Çocuk şarkılarını eş zamanlı ipucuyla öğretmeye çalışıyoruz. Yani önce biz söylüyoruz, (sonra) çocuğun söylemesini bekliyoruz. Eğer konuşursa -konuşan çocuğa şarkı öğretiminde yani- biz söylüyoruz, o söylüyor. Şimdi çocuk, mesela çocuk şarkısının bir kıtasını söylüyoruz ya da bir kelimesini söylüyoruz ya da bir cümlesini söylüyoruz -çocuğun düzeyine göre farklılaşıyor- çocuk, biz

	<p>söylüyoruz, ona tekrar ettiriyoruz ya da güzel söylediği için onu pekiştiriyoruz. Yani bu, uygulamalı davranış analizine göre eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemine dayalı olarak çalışılıyor.</p> <p>B öğrencisinin bağlamadan çok davula ilgisi olduğunu düşünüyorum çünkü bağlama onu çok alakadar etmiyor gibi davranıyor sınıfta. Belki çocuk şarkıları çalınsa bağlamayla olabilir ama nitekim çok da çocuk şarkısı çalmadılar yani. Yani okulda diğer çocuklara yönelik şeyler yapılmıştır, onu da bilmiyorum yani. Bağlamaya pek ilgisi yoktu ama davul ve üflemeli şeylere daha çok ilgisi olduğunu zannediyorum ama onlar da kullanılmadı.</p>
4. Uzman	<p>Sınıfımızdan dört çocuğun üçü konuşamadığı için, sadece bir tanesi ritim yapıyor, bir tanesi dediğim gibi yeni yeni şarkı söylüyor. Biz çalışıyoruz, çaldığımızı dinliyorlar ya da bazen eşlik etmeye çalışıyorlar. Bunu yapıyoruz. Sadece müzik dersleri değil, genel bütün derslerde pekiştirici olarak kullanıyoruz çocuk şarkılarını. Bazı görselleri de var, videoları da var. Videolarıyla birlikte kullanıyoruz çocuk şarkılarını. (B Öğrencisi) bir enstrümanla bir şey yapmadı. Ses olarak da hayvan seslerinde, dediğim gibi, çocuk şarkılarını, o tarzda şeyleri kullanıyoruz ve müzik öğretmeni bir şarkı söylerken ona, ağzından onlar çıkmasa bile bir şekilde eşlik ederek geçti müzik derslerimiz. Yani şimdi (kuruma müzik öğretmeni geldiğinde) müzik derslerine ekstradan yapılabilecek şeyler ne kadar yapıldı, tartışılır, yani ne verilebilirdi de verilmedi, bunu tartışmak lazım ama dediğim gibi (B) ritim duygusu var.</p>
5. Uzman	<p>Talebim oldu açıkçası sene başında (kurumdaki müzik) öğretmenden. Yani velilerin çok istekli, hevesli olduğuna dair bir görüşmem oldu ama olumlu yönde bir ilerlememiz olmadı. O yüzden yarım kaldı.</p>
6. Uzman	<p>Zaten biz sınıfta derste konuşma bozukluğu olan çocuklarda, “Küçük Kurbağa” dan tutun, hani bilebildiğimiz tüm çocuk şarkılarını sınıfta çok sık kullanırız. Kullanmak da zorundayız. Çünkü çocuklarda kazanım elde etmek, özellikle konuşma bozukluğu otizmlili öğrencilerde bir kavramı -bu matematiksel bir kavram da olur- oyun ve müzikle daha hızlı yol aldığımızı söyleyebilirim ve yol aldığımızı da gördük. Çoğu öğrencimizin, hemen hemen tamamına yakın öğrencimizin ya konuşma, iletişim becerileri hiç yok ya da çok sınırlı, kısıtlı, bir-iki, üç-beş kelime ama ... çok yol kat ettik. Akademik alanda da 72 öğrenci en zor alanlarında 25 öğrenciyle biz okuma-yazma çalıştık ve bu yönde kazanım elde ettik. Bunu da yaparken hepsini, oyun, çocuk şarkılarıyla birlikte -en sık kullanarak- yaptık. Yoksa başka türlü bizim başarılı olmamız mümkün değil.</p>
7. Uzman	<p>Elbette veriyorum. Ali Baba'nın Çiftliği'ni çok seviyorlar. Belirtmeliyim. Katılımın daha çok olduğu bir şarkı. Arı vız. Belirttiğiniz yöntemleri kullanıyorum. En çok da papağan tekniği. Alkışla, komutlarla tepkiler alıyorum.</p>

Uzmanlar müzik dersinin haricinde de her derste çocuk şarkılarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çocuk şarkılarından özellikle araştırmaya da konu olan Minik Kuş ve Ali Baba'nın Çiftliği şarkılarını çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra Arı, Kırmızı Balık, Küçük Kurbağa gibi çocuk şarkıları da çok sık tekrarlanan

şarkılar olarak belirtilmiştir. Bu şarkıları sınıf öğretmenleri kendileri çalıştırdıkları zaman genellikle görsel destekli kayıtlardan ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Uzman kişilerden bağlama çalabilen sınıf öğretmeni kendi derslerinde bundan yararlandığını belirtmiştir. Uzmanlardan alınan bilgilere göre sınıfta konuşamayan öğrencilerin bulunması, konuşma seviyelerinin çok farklılık göstermesi nedeniyle müzikle ilgili olarak genelde alkış, ritim tutma veya dans etmek gibi eylemlerle dönüt almaktadırlar. Şarkı öğretmekte en çok izlenen yöntem ise şarkı sözlerini önce öğretmenin söylemesi, sonra öğrencinin tekrar etmesi şeklindeki “Papağan Yöntemi” dir. “İpucu Yöntemi” yle de şarkıların bir kısmının öğretmen tarafından söylenip bir kısmının öğrencinin söylemesi için boş bırakılması da izlenen yöntemlerin başında gelmektedir. Uzmanlar araştırmaya konu olan A ve B öğrencilerinin ikisinden de müzik derslerinde etkileşime girdiklerini söylemişlerdir. Alınan bilgilere göre A öğrencisinin çıkarabildiği sesler, hece ve kelimeler daha fazladır. Anlamlandırma düzeyi de B öğrencisine göre daha yüksektir. B Öğrencisi için alınan uzman görüşlerinde ritim duygusunun ön plana çıktığı belirtilmiştir. Müzik öğretmeni de söylenen çocuk şarkıları içerisinde “Ali Baba’nın Çiftliği” şarkısında katılımın daha çok olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 6. OÇEM’deki Öğretmenlerin Çocuk Şarkılarının Otizmli Çocuklardaki Konuşma Bozukluklarının Tedavisinde Destekleyici Bir Rolü Olup Olamayacağına Dair Görüşleri**

Çocuk şarkılarının otizmli çocuklardaki konuşma bozukluklarının tedavisinde destekleyici bir rol oynadığını düşünür müsünüz?	
1. Uzman	Gelişim gecikmiş konuşmada sağlanıyor mesela. Yani çoğunlukla sağlanıyor çünkü şarkı özellikle küçük çocuklarda çok etkili gerçektir. Hem şarkıyı seviyorlar hem katılmak istiyorlar, eğlenceli buluyorlar. Çünkü sürekli ders yapmak da onları sıkıyor. Biz şarkıyı hemen her dakika söylüyoruzdur sanırım.
2. Uzman	Kendim de dil terapistleriyle birlikte çalıştığım için mesela Ankara’da çalıştığımız kurumda yabancıydı dil-konuşma terapisti, piyano çalıyordu ve piyanoyu etkin olarak kullanıyordu çocuklarda. Şarkıyı söylüyordu. Hatta bazen grup derslerine birlikte giriyorduk. “Ali Baba’nın Çiftliği” ni söyleyecekse eğer, çocukları oturtuyordu, evlerine birer tane müzik aleti, marakas, ritim çubuğu, bir şey veriyordu. Daha sonra kendisi çalıyordu, birlikte biz söylüyorduk. Ben de o sırada mesela hangi hayvanın söylüyorsa işte o hayvanı figür olarak dışarı çıkarıyorduk. Mesela “Küçük Kurbağa” yı söylerken dans ediyorlardı. Önce oldukları yerde ritim, ondan sonra sınıfın etrafında dolanarak hep birlikte grup dansı... Mesela davranış problemi olan öğrencilerde gruba uyum sağlama oldu, aktif katılım oldu, kendini rahat bir ortamda hissettiği için de bir iletişim kurma

	gereksinimi duyuyor. Bir de tabii mesela işte o hayvanları öğrenme ya da kelimeleri öğrenmede daha çok aklına geliyor çünkü şemalar oluşuyor.
3. Uzman	Destek olabileceğini düşünüyorum tabii ama tamamen konuşma bozukluklarının müzikle giderileceğini düşünmüyorum yani. Çünkü daha değişik yöntemler de var. Bir de konuşma bozukluğu, gelişim alanları içerisinde çok derin bir yapıya sahip... Diğer özbakım becerileri, akademik beceriler, motor becerileri gibi bir beceri değil. Yani çocuğun beyniyle alakalı... Çocuk, açıkçası konuşmayı öğrenecekse yani konuşacaksa süreç içerisinde çocuk bizim desteklememizle ya da müzikle ya da değişik yöntemlerle çocuk konuşuyor ama çocuk konuşmayacaksa ne yaparsak yapalım konuşmuyor. Yani gelişimiyle ilgili tamamen... Ama tabii ki destek olur müzik, müzikli eğitim, enstrüman. Hem çocuğu rahatlatır. Yani bu çocukların en önemli noktası da bu çocuklar sıkıntılı, sürekli ağlayan çocuklar, öfke nöbetleri olabilen çocuklar... Bu bağlamda da bu davranış bozukluklarının giderilmesine tabii yardımcı olarak eğitime daha iyi katılmaları sağlanabilir.
4. Uzman	Kesinlikle kullanılabilir. Konuşamayan çocuk olarak da düşünürsek bunun öncelikle ön koşulları vardır. Örneğin hayvan sesleri, taklitler, şunlar bunlar... Bunlar açısından çocuk şarkılarının faydası olabilir. Diğer açıdan da iletişim becerisi olmayan çocuklar için ya da yetersiz olan çocuklar için de söylenen şarkıların anlamları açısından, mesela "Dişlerini fırçala sen de sabah uyandıığında" diye başlıyor, ne zaman fırçaladın dişlerini, ne zaman fırçalarsın, sabah uyandığında, bu tarz şeylere faydası olabilir. İletişimi geliştirmeye ya da soru-cevap şeklinde faydası olabilir. Bir de dediğim gibi ekolaliyi yok etmek için de şarkıların faydası olabileceğini düşünüyorum, bizim çocuklarımızın algısına hitap edebilecek çocuk şarkıları olduğunu sanmıyorum. Yani bu eksik, yetersiz bence...
5. Uzman	Tabii ki de!... Öğretmenler arada hani en azından çocuğun sevdiği şarkıları açıp, ders aralarında mesela, bir etkinlikten diğerine geçerken bunları açmalı bence. Dinletmenin yararı da olur kesinlikle çünkü çocuk onu dinlerken bile dikkatini oraya veriyor ya da laptopa bakıyor, ne oluyor, orada bir hareket var gibi, müzikle birlikte oradaki çocuklar hareket ediyor falan diye, algıları gerçekten daha da açılıyor dinlediklerinde ya da mırıldanıyorlar, söylüyorlar. Bu konuşma bozukluğu dediğimiz şey... Yani bizim çocuklar hiç konuşmuyor. Otizmde otistik çocukların %50'si hayatları boyunca konuşmazlar zaten. O yüzden bu konuşma süreci çok uzun bir süreç... Üç yıl içerisinde baktığımda hani hiç konuşmayıp atıyorum hani, tuvalet eğitiminde konuşmaya başlayan ya da hani bir-iki kelime söyleyenler oldu tabii ki de yani. Konuşanlar da oldu. Kullanılabilir. Müziğin ya da şarkı söylemenin konuşmaya olumlu yönde etkisinin olacağını düşünüyorum. Buna benzer örnekler de gördüm geçmişte.
6. Uzman	Kesinlikle düşünüyorum. Konuşma bozuklukları üzerinde ve iletişim becerileri üzerinde çocuk şarkılarının fevkalade önemli olduğunu düşünüyorum ki zaten bizim öğretmenlerimiz, bu alanda eğitim veren öğretmenlerimiz sadece dil-iletişim becerilerinde değil hemen hemen bütün derslerde çocuk şarkılarını çok sık kullanıyoruz. Bunu hem

	öğrencinin konuşma bozukluğundaki kelime haznesinin artması yönünde, yeni kelimeler, yeni kavramlar öğrenilmesi yönünde kullanıyoruz hem de onun için ara güdülemeler, ara motivasyon gerekli, ondan dolayı biz öğrencilerimizle sık sık çocuk şarkılarını birlikte söylüyoruz... Yine vurmali ve üflemleri müzik aletlerini, enstrümanları derslerimizde sadece iletişim becerileri değil, bütün derslerimizde, matematik dersinde dahi çok sık kullanıyoruz. Ya dikkati dağılan öğrencinin dikkatini toparlamak için ya da yorulduğunu hissettiğimiz öğrenciyi mola arasında mutlaka çocuk şarkılarına... Olmazsa olmaz.
7. Uzman	Kesinlikle düşünüyorum. Yüzyıllardır insanlar üzerinde büyük etkileri olan bir rolü vardır müziğin.

Uzmanların tümü çocuk şarkılarının otizmliler çocukların konuşma problemlerini destekleyici nitelikte olduğunu düşünmektedir. Konuşmanın desteklenmesini yanı sıra günlük birtakım becerilerin kazandırılmasında da fayda sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. Çocukların müzik sayesinde sosyalleştiklerinden bahsetmişlerdir. Kendilerine olan güvenlerinin arttığından ve ailelerinin de bundan dolayı mutlu olduklarında bahsetmişlerdir. Ayrıca otizmliler öğrencilerin dağılan dikkatlerini de toplama anlamında müziğin fayda sağlayıcı bir unsur olduğu dile getirmişlerdir. Çocuk şarkılarını hem öğrencinin konuşma bozukluğundaki kelime haznesinin artması yönünde, yeni kelimeler, yeni kavramlar öğrenilmesi yönünde hem de öğrencinin çalışmalar sırasında güdülenmesi yönünde kullandıklarını belirtmişlerdir. Uzmanlardan alınan görüşlere dayanarak otizmliler çocuklara yönelik bestelenen çocuk şarkılarına ihtiyaç duyulmaktadır.

**Tablo 7. OÇEM’deki Öğretmenlerin Çocuk Şarkılarının Otizmliler Çocuklarda Müzik Terapi Yöntemi Olarak Kullanılıp Kullanılamayacağına Dair Görüşleri**

<b>Çocuk şarkıları otizmliler çocuklarda sizce müzik terapi yöntemi olarak kullanılabilir mi?</b>	
1.Uzman	Kullanıyoruz genellikle çocuk şarkılarını. İletişime yönelik... Otizmde böyle kullanılıyor.
2. Uzman	Düşünüyorum. Yani detayını bilmediğim halde düşünüyorum çünkü sözcük dağarcığı zenginleştiriyor gerçekten. Bir öğrencimiz çok anlamsız sesler çıkarıyor. Dediğim gibi o ritme olan, ritim duygusu olan (çocuk) çok anlamsız sesler çıkarıyor ve anlamsız seslere başladığında mesela ben şarkı söylüyorsa susuyor, rahatlıyor, gülüyor.
3. Uzman	Müzik sadece çocuğun müzik yapması ya da ritim tutması ya da şarkı söylemesi bir amaçtan ziyade bizim için bir araç gibi oluyor. Çünkü çocuğu sıkıp -dersten sıkıntı olabileceksene çocukta- yani sıkılıyorsa çocuk dersten o çocuğun rahatlamasını sağlıyor müzik.

4.Uzman	Bir öğrencimiz var, öfke nöbeti geçiriyor, günde yaklaşık yedi-sekiz kere öfke nöbeti geçirir. Haftanın iki saati müzik dersimiz var ve şu ana kadar hiçbir müzik dersinde çocuk öfkelenmedi. Sebebi ne? İnanılmaz bir bağlama merakı var çocuğun. Benim de branşım bağlama olduğu için müzik derslerinde genellikle sınıfımızda bağlama bulunuyor, ben ne zaman bağlama çalmaya başlarsam yerinden çıkıyor, kalkıyor ya kucağıma oturuyor ya bağlamayı almak istiyor ve eşlik etmeye çalışıyor. Bağlamayı kucağına verdiğimde kendince vuruyor, bir şeyler çıkarmaya çalışıyor ve ses çıkardıkça mutlu oluyor. En basiti böyle söyleyeyim. Bire bir yaşadığımız bir olay...
5.Uzman	Bence kullanılabilir çünkü konuşma terapistlerine baktığımız zaman genelde bizim çocuklarla çalışan insanlar değiller. Yani daha basit seviyedeki bozukluklarla uğraşıyorlar. O yüzden bizim çocuklar konuşma terapistlerine gittiklerinde, velilerden de bu şekilde geri dönüt geliyor, elleri boş geliyorlar açıkçası biraz. Belki o tür terapistler çocukların algı düzeylerini bilip ya da müziğe karşı alakalarının olduğunu bilip bu şekilde sizin bahsettiğiniz gibi konuşurlarsa ya da terapiye devam ettirilirse yararlı olur bence.
6. Uzman	Sayın öğretmenim, çok büyük bir açık bu, yani hiç bu yönde bir çalışma yok. Böyle bir ihtiyaç, çok yüksek derecede böyle bir ihtiyaç var. Çünkü ben böyle bir hizmet için – sadece müzik anlamında değil, tiyatro, teatral anlamda da – öğretmenlerimize bu yönde hizmet içi eğitim için sürekli bir interaktif şekilde verilmesi gerektiğini savunan bir kişiyim. Müzik eğitimi ve konuşma bozukluklarında, iletişim becerilerinde, oyun becerilerinde de müziğin bu kadar önemli olduğu, bizim okulumuzda...bir fen lisesi veya bir başka okula göre bizim okulumuzda üç ders görüyoruz biz: Birincisi müzik, ikincisi beden eğitimi, üçüncüsü görsel sanatlar... Çünkü bizim çocuklarımızın hayata sporla, müzikle ve sanatsal yönleriyle tutunabileceğini düşünüyoruz. Bu yönde çalışmalar... Onun için bu yönde hizmet içi eğitime bizim, benim de dahil olmak üzere ihtiyacımız olduğunu söyleyebilirim.
7. Uzman	Her çocukta olduğu gibi otizm çocuklarında da aynıdır. Onların sosyalleştirme açısından müthiş bir gelişimsel sürekli ifade eder. Bence yeteri kadar öğreticiler şarkılar ve onları da (otizm çocukları) toplumdaki kabullenmiş olursak eğitimin daha kalıcı ve seviyesel olabileceğini düşünüyorum. Yeter ki daha çok ilgi çalışma olsun öğretici tarafından.

Alınan uzman görüşlerine dayanarak çocuk şarkılarının araştırmaya konu olan ve okulda eğitim alan diğer çocukların üzerinde ruhsal dinginliğine, konuşmalarının gelişmesine ve kavramların öğrenilmesine dair büyük katkıları bulunduğu tespit edilmiştir. Uzmanlar eğitim alan bu öğrencilerin müzikle, sporla, resimle hayata tutunabileceklerinden bahsetmişleridir. Çocuk şarkılarının amaçtan çok araç gibi kullanıldığını belirten uzmanlar öğrencilerin sosyalleşmesinde de büyük katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu

nedenle bu alanda bu alanda verilecek hizmet içi eğitimlerin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Müziğin çocuk eğitimine olan katkıları bilinmektedir. Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarla yapılan müzik eğitimi veya müzik etkinliklerinin, bu çocuklara gelişim alanlarının birçoğunda kalıcı olumlu etkiler sağladığı birçok araştırmada ortaya çıkmıştır (Pektaş, 2016).

Yapılan araştırmada seçilen uygun çocuk şarkılarının konuşma bozukluklarının terapisinde destekleyici bir uygulama olduğu saptanmıştır. Tek başına yeterli olmamakta ancak konuşma terapi yöntemiyle veya dil-konuşma derslerinin beraberinde çocuk şarkılarının hem konuşma problemlerine dair çözüm sağlayıcı bir yöntem hem de şarkılarda geçen sözlerle kavramların öğretilmesiyle destekleyici bir unsur olduğu görüşüne varılmıştır. Otizmliler çocukların halihazırdaki derslerinin pek çoğunda özel eğitim alanındaki uzman kişilerce öğretme yöntemi olarak şarkılara başvurması bu görüşü desteklemektedir.

Şarkıları öğretirken kullanılan ritim aletlerinin çocukların konuşma bozukluğuna doğrudan etki etmediği ancak dolaylı etkisi olduğu kanaatine varılmıştır. Ritim işitsel hafızaya etki etmesinden dolayı kelimeleri bu yolla seslendirmede seçenek sunmuştur. Bu nedenle çocuk şarkılarında hem basit ritimlerin olması hem de sözcüklerin kolay taklit etmeye elverişli olması açısından konuşmalarını destekler nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların bu yönde göstermiş oldukları bedensel faaliyetlerin, sözcükleri ritmik tonlama, anlamlandırma, kolay hatırlama ve karşıdaki kişiye ifade etmede çocuk şarkılarının üstlendiği görevi tekrar ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin konuşma çalışmalarına bu yolla yardım sağlanabileceği hatta derslerde müziksel heceleme ile çalışmaların daha farklı bir boyuta taşınabileceği, daha hızlı ve belirgin çözümler alınabileceği öngörülmektedir.

Araştırma sorularına cevap veren uzman kişilerce müzik dersinin konuşma bozukluğunu düzeltmede tek başına etkili olduğunu söylemek mümkün değilse de konuşması düzeltilemeyen çocuklarda bile ritim tutma becerisi, sakinleşme, sosyal ortama uyum sağlama

becerisi gibi başka alanlarda büyük bir yardımcı özellik taşıdığı belirtilmektedir.

Ayrıca uzmanlar otizmlili çocukların yetiştirilmesi amacıyla uygun çocuk şarkılarının düzenlenmesini ortaya koymuşlardır. Tekrarlanması istenen ya da kazandırılmak istenen seslerin, hecelerinin, kelimelerin sürekli aynı şarkıların söylenilerek yapılması sıkıcılığa yol açabilmektedir. Araştırmada görüşü alınan özel eğitim alanındaki uzmanlar mezun oldukları üniversite bölümlerindeki müzik dersini çok az görmekte ve aldıkları müzik dersinde de sağlıklı ve algısı normal kabul edilen çocuklara öğretilen çocuk şarkılarına yer verildiğini belirtmişlerdir. İhtiyaç hissedilen alanda eğitim verecek uzman müzik öğretmenlerinin de olmaması bu konudaki eksikliği üst düzeye çıkarmaktadır. Otizmlili çocuklara yönelik ve sadece onların ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmış daha basit ezgiler ve sözlerle bestelenmiş çocuk şarkılarına ihtiyaç olduğu görülmüş, bu alanda çalışan ve eğitim veren uzmanların müzik terapi konusunda eğitim almalarının ve yine bu alana özel yazılmış çocuk şarkılarının üretilmesinin gereği anlaşılmıştır. Bu araştırmanın konuya dikkat çekmesi ve müzik eğitimcilerinin bu alan yönelik çalışmalar yapmalarına teşvik etmesi umulmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Bodur, Ş. ve Soysal, Ş. (2004). Otizmin Erken Tanısı ve Önemi, STED (Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi), Sayı:10, cilt: 13, ss.394-398, Ankara.
- Çoban, A. (2005). Müzik Terapi. İstanbul: Timaş Yay.
- Ege, P. (1994). Çocuklarda Dil Bozuklukları ve Okul Başarısı. Özel Eğitim Dergisi, Cilt: 1, 4, s.3-9.
- Göncü,İ.Ö.(2002) 4-6 Yaş Anaokulu Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitiminin Müziksel Ses Ve İşitsel Algı Gelişimlerine Etkileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2382-2392.
- Karaaslan, Ö. (2004). Kaynaştırma ve Alt Özel Sınıfa Devam Eden Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Kelime Dağarcıkları Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılmasının İncelenmesi, 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri- Özel Eğitimden Yansımalar, Kök Yayıncılık, Ankara, ss. 93-102.



Pektaş, S. (2016) Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocuklarda Müzik Eğitiminin Önemi. Sanat Eğitimi Dergisi. Cilt 4, Sayı 1, Volume 4, Issue 1, 4 (1), s.95-110.

Türkmen, E. F. (2012). Müzik Araştırmaları, Kocatepe Akademik Yayınevi, Afyonkarahisar

### **İnternet Kaynakları**

<http://www.eyh.gov.tr>, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü

<http://www.eyh.gov.tr/data/546cb698369dc54fc0b7412c/e02cd82173d8c15a05ced4b508564a4c.pdf>, alıntı tarihi: 26.05.2016.

[http://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/otistik\\_cocuklar\\_egt\\_prg.html](http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/otistik_cocuklar_egt_prg.html), alıntı tarihi: 14.06.2016.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.575d8d836785b2.46650232](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.575d8d836785b2.46650232), alıntı tarihi: 25.05.2016.

**PAUL HINDEMITH**  
**“EDİTÖRE MEKTUP”**

**Paul Hindemith “Letter to the Editor”**

*Willi Reich*

*Çeviren: Bertan Rona*

**DOI NO: 10.5578/amrj.67900**

**Bertan RONA<sup>1</sup>**

**Özet**

*Willi Reich, Paul Hindemith üzerine yazdığı bu makaleye, onun bir müzik insanı olarak aldığı pozisyonu, dönemin toplumsal yapısı ve sanat akımları bağlamında irdeleyerek başlıyor ve besteciye, Yeni Realizm akımının lideri olarak tanımlıyor. Ardından Hindemith'in kariyerindeki başlıca dönüm noktalarını belirtip, o güne kadar yazmış olduğu önemli yapıtları ana hatlarıyla ele alıyor. Hindemith'in düşüncelerini bizzat yazdığı manifestolardan alıntılarla ortaya koyan Reich, son olarak bestecinin çeşitli yapıtlarından alınmış nota örneklerine yer verdiği daha teknik nitelikte belirlemelerde bulunuyor ve Bruno Stürmer'in Hindemith'e yazdığı açık mektubunu alıntılıyıp, özet niteliğindeki kendi değerlendirmesiyle makalesini sonlandırıyor.*

*Reich, Türkçeye çevirisini yaptığımız bu makalesini 1931 yılında yazmıştır. Demek oluyor ki makalenin yazıldığı tarihte Hindemith sadece otuz altı yaşındadır. Gerçi en önemli yapıtlarının bir kısmını vererek müzik tekniği ile üslubunu ortaya koymuş, ayrıca toplum ile ilişkisi bağlamında müzik sanatına dair felsefi yaklaşımını açık biçimde sergilemiştir. Ancak daha ölümüne otuz iki yıl gibi bestecilik açısından oldukça uzun bir sürenin bulunduğu düşünülecek olursa, Reich'in, makalesini bugünküne göre oldukça sınırlı verilerle yazmış olduğu anlaşılacaktır. Buna rağmen Reich, 1931 yılı itibarı ile meselenin özünü tespit ederek Hindemith üzerine doğru yargılarda bulunmakta son derece başarılı olmuştur.*

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, bertanrona@gmail.com

## GİRİŞ

Aşağıda, 1898-1980 yılları arasında yaşamış Avusturyalı müzikbilimci ve eleştirmen Willi Reich'in, *The Musical Quarterly* dergisinin Ocak 1931 tarihli *Vol. 17, No.4* sayısının 486-496. sayfalarında yayımlanan *Paul Hindemith* adlı makalesinin Türkçe çevirisi yer almaktadır. Türkçe çeviride, makalenin ABD'li kemancı, çevirmen ve yayımcı Mary D. Herter Norton (1894-1985) tarafından yapılan ve söz konusu dergide yayımlanan İngilizce çevirisi temel alınmıştır. Bu yapılırken, dikkatleri makalede yer alan düşüncelerin dışına çekmemek için günümüz Türkçe müzik terminolojisi konusunda ortalama bir yol tercih edilmiş ve dipnotlar dışarıda bırakılmıştır. Böylelikle çalışmada kaynakçaya yer vermeyen yazarın sade ve işlevsel yaklaşımına uygun bir yöntem benimsenmeye çalışılmıştır. Makalenin ardındaki *Değerlendirme* kısmında ise Reich'in dile getirdiği görüşlerin kronoloji ve içerik bakımından kısa bir değerlendirmesi yapılmıştır.

### Paul Hindemith

*Willi Reich*

Bugün itibarıyla otuz altı yaşında olan ve yaşayan Alman bestecileri arasında özel bir yeri bulunan Paul Hindemith, sanat müziğinin çağın taleplerine adapte edilmesi gerektiğine inanan genç kuşağın rakipsiz lideri olarak değerlendirilmelidir. Bizzat Hindemith, bu prensibi 1927'de şu cümlelerle formüle etmiştir: “*Ne yazık ki günümüzde müziği üreten ve tüketenler arasında genel olarak çok az ilişki var. Bugün bir besteci, hangi amaçla yazdığını biliyorsa yazmalıdır. Bestenin süresi, kompozisyon uğruna belki sonsuza kadar uzuyor. Diğer taraftan, müzik talebi o kadar büyük ki besteci ve dinleyicilerin, bir uzlaşmaya varmak için birbirlerine en üst düzeyde bir empatiyle yaklaşmaları gerekiyor.*” Bestecilerin, kişisel duygu durumlarının değil, doğrudan müziğin özünün bir yansıması olarak ortaya koymaları gereken eğilim, her ne kadar hareketin kapsamını tam olarak belirtmese de “yeni realizm” olarak tanımlanıyor. Bu konuyla ilgili en önemli şeyin, yeni müziğin dinleyici çevresini genişletmek ve bu çevreyi etkin bir işbirliği için eğitmek amacıyla sürekli bir çaba harcamak olduğu görülüyor. Bunun algılanmasında Hindemith'in eserlerinin önemli ve doğrudan bir etkisi vardır.

Hindemith'i böyle bir hareketin liderliğine uygun hâle getiren özellikler, kolaylıkla onun pratik müzisyen olarak ilk dönem

etkinliklerinden çıkarsanabilir. Hindemith, on üçünde oldukça deneyimli bir kemancıydı; ardından opera ve sinemada görev yaptı, Bernhard Sekles ve Arnold Mendelssohn ile kompozisyon çalıştı, ve yirmisinde Frankfurt Operası'nın başkemancısı oldu. Modern oda müziği icralarıyla dünya çapında ün kazanan (1930'da ayrıldığı) Amar Yaylı Dörtlüsü'nü kurdu; ve son olarak teori öğrettiği Berlin Yüksek Okulu'nda profesör oldu.

Hindemith'in yaratıcı etkinlikleri, hayatının kısaca özetlenen bu olayları üzerinde bir çizgiyi izlemiştir. Bazı erken dönem çalışmalarından, yayımlanmamış (ve muhtemelen yarım kalmış) olanlarına kadar Hindemith'in eserleriyle ilgili bilgi kaynağı olarak, eleştirmen Heinrich Strobel'in monografisi (Melosbücherei) ile beraber Franz Willms ve A. Machabey'nin Hindemith'in sanatına dair yegane özgün sunumu gerçekleştiren çalışmalarından da söz etmem gerekiyor.

Öncelikle, opera orkestrasındaki deneyimlerinin etkisiyle Hindemith'in müziği Wagner, Richard Strauss ve Fransız izlenimcilerine yaslandı: ne var ki grotesk etkiler taşıyan ve karakteristik ritimler içeren duyular, daha sonra kişisel bir üslup oluşturdu. Onun groteske olan eğilimi, özellikle Christian Morgenstern'in eğlendirici şiirlerinden esinlendiği, küçük orkestra için Op.4 a *Lustige Sinfonietta*'da görülür. Birinci Yaylı Çalgılar Dörtlüsü (Op.10), polifonik anlayıştan farklılık arz eder ve Hindemith için çok karakteristik olan ve kısa motiflerin geliştirilmesine dayalı kompozisyon stili ile kesin bir karşıtlık sergileyen tematik düşüncelerin yalın melodik buluşlara doğru gelişimini gösterir. Onun sonraki eserleri, piyano eşlikli veya eşiksiz yaylı çalgılar için bir *Sonatlar* dizisini içerir ve Hindemith'in armoni ve ritm konusunda dikkate değer bir yoğunlaşmaya ulaştığını gösterir. Bu sonatlar, Strobel'in haklı olarak altını çizdiği gibi Hindemith'in geç romantizmden kopuşu için tipik olsalar da, onun 1921'de ortaya çıkan ilk sahne eserleri, Wagnerci müzik-dram dünyasının açık bir tekrarı niteliğindedir. Kukla oyunu *Das Nusch-Nuschi*'nin dans müziğinin, Hindemith için tipik olan saf çizgisel kompozisyon stiline doğru hızla yönelmiş olmasına rağmen, Hokoschka, Blei ve Stramm'ın bazı grotesk metinleri üzerine yazılan tek perdelik üç opera; *Mörder, Hoffnung der Frauen* (Op.12), *Das Nusch-Nuschi* (Op. 20) ve *Sancta Susanna* (Op. 21), henüz *Tristan* armonileriyle dopdoludur.

Bunun çok daha gelişmiş, aynı dönemin Şarkı Çevrimleri'dir (Op. 14 ve Op. 18). Birincisi Walt Whitman'ın üç ilâhisine

dayanmaktadır: “İhtilâl İlâhisi”nin tematik çizgisi, kendisini takip eden Yaylı Çalgılar Dörtlüsü (Op.16) ile açıkça ilgilidir. Bu dörtlü, Donaueschingen ve Salzburg Festivalleri’nde büyük bir başarı ile seslendirildi ve bestecisinin adını uluslararası müzik dünyasında ilk kez duyurdu. Ardından bir dizi vokal eser geldi. Polifonik voice-leading, Hindemith’in stiline gittikçe daha çok göze çarpan ve karakteristik özelliği hâline gelmektedir. Bağımsız seslerin serbest kullanımında Hindemith, Eric Satie ve koruyucu azizleri yaşlı Satie tarafından kurulan genç Fransız “Altılıları” ile kararlı bir akrabalık sergiler. Rainer Maria Rilke’nin şiirleri üzerine bestelenen şarkı çevrimi *Marielenleben* (Op. 27), Serenadlar (Op. 35), ve son iki Yaylı Çalgılar Dörtlüsü, bu gelişimdeki önemli kilometre taşlarıdır. Bu sıralarda Hindemith, cazın etkisine de açık olmuştur. Özellikle küçük orkestra için *Kammermusik No.1* (Op. 24) ve piyano için “Suite 1922” (Op.26) buna örnek olarak gösterilebilir. Piyano süiti, Hindemith’in modern salon danslarından kaçışını ince parodiler biçiminde ortaya koyar. Burada piyano, temelde ritmi ifade etmek için kullanılır ve besteci, son bölümü önceleyen oldukça karakteristik bir “Kullanım Kılavuzu”nda konuşur. Bu eserlerle ve bir dizi solo sonatla (Op. 25 ve Op. 31) Hindemith, oda müziği türünü bir müddet bıraktı ve o dönemde pek çok yerde ortaya çıkan ve modern çalgı virtüözitesindeki artışı belirginleştiren bir kompozisyon biçimi olan *konçertant* yazıya döndü. Onun; oda orkestrası eşlikli piyano, viyolonsel, keman ve viyola için birer konçertoyu içeren Op. 36 Konçertoları, bu dönem için karakteristiktir.

Hindemith daha sonra, sahne müziğine artan bir eğilim gösterdi. Bu yönelimin ilk adımı, Max Krell’in pantomim dansı *Der Dämon*’dur (Op. 28). Besteci, hâlâ açıkça romantik olan, temelde dans formları içinde sahnede sunulan ve sert çehreli bir müzikten süzülen bu temayı ele aldı. Onun ilk büyük operası *Cardillac* (ki E. T. A. Hoffmann’ın bir masalı üzerine yazılmıştır), sattıktan sonra her defasında çalarak geri aldığı bir el işine tutulan ve vahşi bir cinayete kurban gidene kadar bu uğurda kendisi de cinayet üstüne cinayet işleyen becerikli bir kuyumcunun öyküsünü anlatır. Hindemith, bu karanlık konuyu arkaik bir stilde ele alır; vokal partilerin orkestral enstrümanların konçertant çalışlarıyla yapılan eşliği numaralıdır, ama romantizmden ve korkunç öykünün romantik etkisinden kaçamaz. Bir başka form problemi, Hindemith’i bir sonraki sahne eseri (Marcellus Schiffer’in bir skecinden alınma) *Hin und zurück*’te meşgul etmiştir. Eserde ölümle doruğa ulaştıktan sonra, sırasıyla dramatik ve müzikal olarak çözülen bir evlilik trajedisi söz konusudur.

Hindemith, şu ana kadar opera türüne dair son sözünü *Neues vom Tage* ile söyledi. Onun, bu türün meseleleriyle ilgili olarak klasik normlardan uzaklaşan günümüz kaynaklarına hizmet eden eğilimleri en açık biçimde bu eserde görülür. (Yine Marcellus Schiffer'in metninden alınmış olan) öykünün konusu; gazete, tiyatro, sinema, vodvil ve benzerleri aracılığıyla halkın ilgi odağı hâline gelen ve çok istemelerine rağmen gizli özel hayatlarına dönemeyerek günlerini halkın göz alıcı ilgisi ile geçirmek zorunda kalan evli bir çiftte dayanır. Hindemith, grotesk epizodların bütün biçimleri için fırsatlar sunan bu konunun müzikal yorumunda son derece başarılıdır. Tüm opera boyunca, ince çalgısal efektler ve modern dans ritimleri aracılığıyla büyük şehir hayatının nabzı zekice yansıtılır. Sesler, zaman zaman solo ve ansambl parçalarıyla devam etse de esas olarak akıcı bir *parlando* olan son bölüm için ilerler. Son çözümlemede bu eserin etkisi kendini en çok, modern sosyal hayatın operayı sarmasına dair en çarpıcı örneği oluşturmasında gösterir.

Viyola ve Trio (piyano, viyola ve heklefon veya tenor saksofon) Konçertosu (Op. 42), yeni bir çalgısal kompozisyon dizisinin elemanı gibi görünmektedir. Ama burada, Hindemith'in eserlerinin önemli bir özelliğini not düşmemiz gerekiyor: onun mekanik ve pratik müziğe, *Jugendbewegung*'a ("*gençler için müzik*") yönelik tavrını ve amatörlerle ilişkin değerlendirmelerini.

Hindemith, Baden-Baden'deki festivallerin başlıca organizatörü olarak, film müziği yazan, bando programları yapan ve radyo yayınlarına dahil olan genç besteci kuşağını tekrar tekrar gözledi. Bütün bu tarzlarda kendisi de örnekler verdi, sayısız eğlendirici ve uygun kompozisyonla bu temel literatürü zenginleştirdi. Daha da fazlası, müzikte *Jugendbewegung*'a olan etkisi ve genel olarak son yıllarda Almanya'da muazzam bir ilerleme kaydeden ve eski müzik kültürünün tasallutu altında olan amatörleri teşvik etmesidir. Hindemith, bu hareketi yeni müziğe ve yeni amaçlara doğru yönlendirenlerin başında gelir. *Jugendbewegung*'un lideri Fritz Jöde, başta gelen pedagoğu Hans Mersmann ve Hindemith tarafından ilan edilen bir manifestonun en önemli pasajında şu cümleler yer almaktadır: "Son on yılda yaşanan gelişmeler, bizim kuşağımızın eserlerinin iki farklı yola girdiğini artan bir açıklıkla göstermiştir. Bir yandan, kaynağını sosyal çözümlerinin içindeki bir atmosferde bulan ve kendini müzik festivallerinin gittikçe kesinleşen taleplerine adapte eden bir müzik gelişiyor. Diğer yandan ise müzik, karakteristik amaçlarını hatırlıyor; yaygın bir duygu paylaşımının çoktan

kaybedilmiş olan yolunu arıyor, yapay ve abartılı bir öznel etkinlikten yeni ve sade bir pratiğin geniş dairesine doğru yöneliyor.

“Bu son tip müzik, *Jugendbewegung*’un yaklaşım ve amaçlarını somutlaştırmaktadır. Eski polifoninin uyanışı üzerinden, bu hareket ile zamanımızın yaratıcı güçleri arasında güçlü ve artan bir bağlantı kuruluyor. Bu iki eğilim artık birleşmiştir. Önde gelen besteciler, özellikle gençler için müziğe yoğunlaşmışlar ve bu bereketli zemin, sistematik bir eğitim ve günümüz müziği tarafından özümsemesi gereken eski müzik için hazırlanmıştır.”

Bizzat Hindemith, bu amaç uğruna, amatörler ve müzik dostlarının söyleyip çalmaları için bazı parçalar yazdı: *Sing - und Spiel – musiken für Liebhaber und Musikfreunde* (Op. 43 ve 45), ve *Schulwerk für Instrumental-Zusammenspiel* (Op. 44). Onun en son büyük eseri *Lehrstück* (“Öğretici Parçalar”), bu gruba dahildir ve diğer bestecilerin benzer çalışmaları için bir model olarak önem taşır. Oratoryomsu bir karakterdeki *Lehrstück* (Bertold Brecht’in metni), insanların, niyetinden şüphe ettikleri ve yararsız çabası nedeniyle eleştirdikleri, kaza yapan bir pilotla ilgilidir. Bu, içeriğinden ziyade ilginç formuyla çığır açan bir eserdir. Hindemith’in bu kompozisyondaki amacı, onun Önsöz’ünden alınan şu cümlelerde ifade edilmektedir:

*“Bu parça, pek çok insanın eğlence ve eğitim için katıldığı tiyatro veya konser performanslarında kullanılmak amacıyla yazılmamıştır. Halk, performanslarda aktörlerden biri olarak yer alır: partiyonlarda “kitleler” için yazılan partileri söyler. Onların arasından belli “bireyler”, bir orkestra veya koro şefinin liderliğinde şarkı söylerler, ardından da kalabalık topluluk bunu tekrar eder. Katılımcı sayısının çok da fazla olmadığı performanslarda, bu pasajların söylenmesi yeterli olmalıdır. Fakat geniş bir topluluk için müziğin ve sözlerin sahneye yansıtılması daha iyi olsa gerektir. Farklı bölümlerin başlıkları da böylelikle sunulabilir. Muhtemelen, solistler, koristler ve kitleler, katılımcıların memnuniyeti için birbirlerine iştirak etmeye başlangıçta muvaffak olamayacaklardır. Bu yaygın katılım yoluyla her defasında düzgün ve mükemmel bir performans başarısı yakalamak pek mümkün değildir. Ama titiz bir çalışma ve pratik, sık bir performans tercih edilir.*

*Lehrstück’ün tek amacı bir sanat yapıtı olarak bu performanstaki bütün katılımcıları eserin bir parçası hâline getirmek ve temel nitelikte müzikal ve şiirsel etkiler yaratmak olduğuna göre, bu amaca şu âna kadar mümkün olduğunca yaklaşmıştır. Bu nedenle*

*parçanın seyri, partisyondaki yönlendirmelerden ziyade buyrukları amaçlamaktadır. Çıkarmalar, eklemeler ve yeniden düzenlemeler mümkündür.”*

*Lehrstück*'ün şimdiye kadarki performanslarında halkın işbirliği ile başarı mümkün oldu; zaten parça tamamen yeni tipte bestelere yol açtı ve Almanya'nın müzik hayatını karakteristik bir moda olarak zenginleştirdi.

Yine de Hindemith'in zamanımız için başlıca katkıları; kişisel ve dahiyane müzik yeteneği ile “modern” meselesine sempatik bir biçim vermesi, bizler için yeni armonik deneyimler ile yeni duyuş ve icra problemleri ortaya koyması, alışkın olmadığımız tarzlarla bize yardımcı olması ve belki de ilginç, kabul edilebilir ve hâlihazırda anlayışımızda var bulunduğunu göstermek suretiyle yeni olana karşı önyargılarımızı kırması olmuştur.

Sanatçının hayat hikayesini ve eserlerinin sınıflandırılmasını içeren biyografik denememiz ana hatlarıyla burada bitmiş oluyor. Fakat böylelikle besteciye adil davranmış olduğumuzu söyleyemeyiz. Hindemith'in müziği, bizler için, uzun ve şifahi nutuklardan çok, yaratıcı etkinliğinin gerçek doğasında ortaya çıkmaktadır. Yaşayan bestecilerin en “gerçekçi”lerinden birini betimleyen bu tablo, Hindemith'in pek çok müzikal örneğin anlamı tarafından belirlenen stiline ilişkin yorumlar olmaksızın oldukça eksik kalacaktır.

Hindemith'in erken dönem melodik yapısının nasıl Richard Strauss'u hatırlattığına dair bir ipucu olarak, yayımlanmamış, ödüllü bir okul bestesi olan Do Majör Yaylı Çalgılar Dörtlüsü'nün temasını ele alalım:



Yayımlanan ilk Yaylı Çalgılar Dörtlüsü (Op. 10), melodik çizgiye ilişkin çok daha zor bir işlemeyi ve Hindemith'in yazısının (becerikli buluşlar, tipik ritimler ile figürler ve kendisinin de yorumcu olarak kullandığı çalgıların mantıklı ele alınışı gibi) pek çok başka karakteristik özelliğini gösterir:





Tek perdeli üç oyunun Wagnerci kaynağı, *Mörder, Hoffnung der Frauen*'den alınan şu örnekte görülebilir:



Piyano Süiti (Op. 26), Hindemith'i, en karakteristik yönleriyle ortaya koyar. Süitin "March", "Shimmy", "Nocturne", "Boston" ve "Ragtime" başlıklı 5 bölümü, dans unsuruyla bir arada dururlar. Hindemith'in, başlangıç kısmını daha sonra kullanacağı "Ragtime", aşağıdaki "Kullanım Kılavuzu" tarafından öncelenir: "*Piyano derslerinde öğrendiğiniz hiçbir şeye itibar etmeyin. Re diyezi dördüncü veya altıncu parmağınızla çalıp çalmadığınızı düşünmeyin. Bu parçayı oldukça kontrolsüz ama bir makine misali sıkı bir ritm içinde çalın. Burada piyanonun ilginç bir vurmali çalgı olduğunu görün ve piyanoyu ona göre kullanın.*"



Hindemith'in "Romantik" döneminin sonunda, pantomim dansı *Der Dämon* bulunuyor. Aşağıdaki dans motifi, kompozisyonun stilini göstermektedir:



Bestecinin vokal kompozisyonları arasında seçkin bir yeri olan *Marienleben*'den (Op. 27) alınan aşağıdaki örnek, vokal stiline ilişkin bir fikir verecektir:



*Cardillac* operasının tamamına uzanan ince işlenmiş kontrapunt, aşağıdaki örnekte gösterilmektedir:



Hafif opera *Neues vom Tage*'da Hindemith'in tarzı bütünüyle değişmiş durumdadır:

Wir sind uns ü - ber - drüs - sig.

*p* etc.

*Lehrstück*'ten alınan aşağıdaki mısra, insan sesinin neredeyse tamamen çalgısal partiler tarafından desteklendiği parçanın dolgun yapısını göstermektedir:

Er hat sich we - nig ü - ber den Bo - den er - ho - ben

Son olarak, Hindemith'in teknik imkanlarına nazaran oldukça sade biçimde kullandığı materyale örnek olmak üzere, geçenlerde yayınlanan *Chorlieder für Knaben*'den bir alıntı yapalım:

Mässig schnell

*f* Ah *p* etc.

*f* Je - den Mon - tag muss ich lei - der schwim - men. *p*

*f* Ah *p*

Bu mısran tematik malzemesi üç farklı biçimde kullanılmıştır ve pek çok benzer pasajla birlikte gençlerin polifonik duyularını canlandırmak için toparlanmıştır. Yine de Hindemith'in müzikte *Jugendbewegung* adına gerçekleştirdiği bütün çalışmaların değeri, bu sona doğru giden tutarlı eserleriyle ölçülebilir.

Güncel bir açık mektupta Bruno Stürmer, Hindemith'ten, onun “kolektivist müziğin” yönlendirilmesiyle ilgili olarak artan çabalarına ilişkin bir açıklama istiyor ve ona aşağıdaki şekilde sesleniyor:

*“1921’de, Donaueschingen’deki görkemli Birinci Oda Müziği Festivali’nde, siz, genç kuşağın lideri olarak yer aldınız. Kariyeriniz boyunca pek çok yeni, karakteristik ve olağanüstü şey gösterdiniz. Bize her alanda besteler sundunuz, inanılmayacak kadar kısa bir zamanda meşhur oldunuz, hatta yabancı ülkelerde Alman gençliğinin bir sembolü hâline geldiniz. Hayatın her adımında takipçileriniz oldu. İnsanlar sizinle ilgili olarak bir araya geldiler ve büyük umutlar beslediler. Tıpkı Mozart gibi Alman müziğinin Mesih’i oldunuz ve üretken bir ilham ile orijinal bir müzikal gücü birleştirdiniz.”*

Hindemith’in pozisyonu, yukarıda oldukça güzel bir biçimde özetlenmiştir. Stürmer, onun eserlerinde çelişkiler bulunduğunu iddia ederek devam eder ve kabul etmesi güç bir biçimde Hindemith’in ilerleyişinin zorunlu olarak kolektif sanata varacağını öne sürer. Aslında bir bestecinin, kendi çağını Hindemith gibi açıkça anlayabilmesi, bütün değerlendirmelerin nispeten önemsiz kaldığı ilginç bir fenomendir. Gereğinden fazla ayrıntıya boğulmayan bu sayfalar, Hindemith’in maruz kaldığı ilgi çekici değerlendirmelerin açık bir tablosunu sunmaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse: Hindemith’in sanatsal kişiliği, onun çoğu zaman mantıksız tarafgirliğine rağmen, sanatının teknik elemanlarına hâkimiyetle donanmış, müzikal yaratımın bütün branşlarını kucaklayan ve bundan sonraki eserlerinin sağlıklı gelişimine katkı yapacak olan güçlü ve tutarlı bir karakter sergiler.

### **Değerlendirme**

Willi Reich, Paul Hindemith üzerine yazdığı bu makaleye, onun bir müzik insanı olarak aldığı pozisyonu, dönemin toplumsal yapısı ve sanat akımları bağlamında irdeleyerek başlıyor ve besteciyi, *Yeni Realizm* akımının lideri olarak tanımlıyor. Ardından Hindemith’in kariyerindeki başlıca dönüm noktalarını belirtip, o güne kadar yazmış olduğu önemli yapıtları ana hatlarıyla ele alıyor. Hindemith’in düşüncelerini bizzat yazdığı manifestolardan alıntılarla ortaya koyan Reich, son olarak bestecinin çeşitli yapıtlarından alınmış nota örneklerine yer verdiği daha teknik nitelikte belirlemelerde bulunuyor ve Bruno Stürmer’in Hindemith’e yazdığı açık mektubunu

alıntılıyıp, özet niteliğindeki kendi değerlendirmesiyle makalesini sonlandırıyor.

Bilindiği gibi Hindemith, Schönberg tarafından geliştirilmiş olan *on iki perde tekniğinin* etkisini güçlü biçimde hissettirdiği yıllarda, tonal sistemi savunmuştur. Ne var ki Hindemith'in savunduğu tonalite anlayışı, içinde bulunduğu *Yeni Klasikçilik* akımının adından da anlaşılacağı gibi, yeniliğe açık olan bir yapıdadır. Ayrıca polifoniye dönüş anlayışından kaynaklanan yatay yazı ustalığı ve buna bağlı olarak ortaya koyduğu buluş dolu derinlik, besteciye çoğu yerde farklı düşündüğü bazı isimlerle beraber modern müziğin babalarından biri yapmıştır. Bu isimleri Claude Debussy (1862-1918), Béla Bartók (1881-1945), İgor Stravinski (1882-1971), Arnold Schönberg (1874-1951) ve Paul Hindemith (1895-1963) olarak sıralayabiliriz.

Buna karşın Hindemith'in önemini, (Reich'in makalesinden de anlaşılacağı üzere) sadece müziğin teknik yönünde görmek, doğru değildir. Çünkü bestecinin asıl etkisi, belki de bundan daha da fazla bir biçimde, müzik sanatının müzikerler ve toplumla olan ilişkisinde kendini göstermektedir. Buna göre çoksesli müziğin, aşırı "bilgiççe" bir yapı ve üslup çerçevesinde halktan kopuşu sürecinin ivme kazanmaya başladığı bir dönemde Hindemith, yetenekli amatörleri temel alan *Gebrauchsmusik* anlayışı ile bu sanatın toplumdan kopmasını engellemeye çalışmıştır. Bu çabasının karşılığını ise daha 1920'lerin sonunda bile genç kuşağın en önemli ve popüler Alman bestecisi kabul edilmekle aldığı söylenebilir. 1938 tarihli (sonradan senfonik bir yapıya dönüştürdüğü) *Mathis der Maler* operası nedeniyle Nazi yönetimiyle başı derde de giren Hindemith, Berlin Filarmoni Orkestrası'nın eser sipariş ettiği, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin ülkedeki müzikal durumu incelemesi için davet ettiği, uluslararası alanda Schönberg kadar tanınan bir kompozisyon hocasıdır. *Unterweisung im Tonsatz* [*Kompozisyon Öğretimi* (1937-1939)] adlı iki ciltlik çalışmasında on iki perde tekniğine karşı tutumunu teorik olarak açıklarken, ünlü *Ludus Tonalis* [*Tonal Düzenleme* (1943)] adlı piyano yapıtında ise temel ilkelerini uygulamalı olarak ortaya koyacaktır.

Reich'in makalesini değerlendirirken tüm bu olguların yanı sıra çok önemli bir durumu daha belirtmek gerekir: Reich, Türkçeye çevirisini yaptığımız bu makalesini 1931 yılında yazmıştır. Demek oluyor ki makalenin yazıldığı tarihte Hindemith sadece otuz altı yaşındadır. Gerçi en önemli yapıtlarının bir kısmını vererek müzik

teknîği ile üslubunu ortaya koymuş, ayrıca toplum ile ilişkisi bağlamında müzik sanatına dair felsefi yaklaşımını açık biçimde sergilemiştir. Ancak daha ölümüne otuz iki yıl gibi bestecilik açısından oldukça uzun bir sürenin bulunduğu düşünülecek olursa, Reich'in, makalesini bugünküne göre oldukça sınırlı verilerle yazmış olduğu anlaşılacaktır. Buna rağmen Reich, 1931 yılı itibarı ile meselenin özünü tespit ederek Hindemith üzerine doğru yargılarda bulunmakta son derece başarılı olmuştur. Değerlendirmemizi bitirirken makaleden alıntıladığımız aşağıdaki cümleler, bunun açık kanıtı niteliğindedir:

*“Yine de Hindemith'in zamanımız için başlıca katkıları; kişisel ve dahiyane müzik yeteneği ile “modern” meselesine sempatik bir biçim vermesi, bizler için yeni armonik deneyimler ile yeni duyuş ve icra problemleri ortaya koyması, alışkın olmadığımız tarzlarda bize yardımcı olması ve belki de ilginç, kabul edilebilir ve hâlihazırda anlayışımızda var bulunduğunu göstermek suretiyle yeni olana karşı önyargılarımızı kırması olmuştur.”*

**Anahtar Kelimeler:** Hindemith, Kullanım Müziği.