

Müzik Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Editör: Doç. Dr. Özlem ONUK NATONSKI

Müzik Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Editör:

Doç. Dr. Özlem ONUK NATONSKI



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şhitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozguryayinlari.com

✉ info@ozguryayinlari.com

Müzik Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Editor: Doç. Dr. Özlem ONUK NATONSKI

Language: Turkish

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-5757-06-7

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub883>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Onuk Natonski, Ö. (ed) (2025). *Müzik Eğitiminde Güncel Araştırmalar*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub883>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozguryayinlari.com/>



Ön Söz

Müzik, insanın duygusal, bilişsel ve sosyal gelişiminde temel bir rol oynayan evrensel bir ifade biçimidir. Eğitim süreçleri içinde müzik, yalnızca sanatsal bir alan değil, aynı zamanda yaratıcılığı, estetik duyarlılığı ve kültürel farkındalığı geliştiren güçlü bir öğrenme aracıdır. Günümüzde müzik eğitimi, teknolojik gelişmeler, kültürel çeşitlilik ve disiplinler arası yaklaşımlarla birlikte sürekli dönüşmektedir.

Elinizdeki “Müzik Eğitiminde Güncel Araştırmalar” adlı bu kitap, müzik eğitiminin farklı boyutlarını çağdaş bir perspektiften ele almaktadır. Kitapta yer alan bölümler, performans, pedagojik yaklaşımlar, müzik psikolojisi, dijital müzik teknolojileri, müziksel yaratıcılık ve kültürel bağlamlar üzerine yapılan güncel çalışmaları bir araya getirmektedir.

Bu kitap, müzik eğitimine ilişkin teorik ve uygulamalı araştırmaların paylaşılmasına katkı sunmayı, alan yazınında yeni tartışma alanları açmayı ve müzik eğitimi araştırmacılarına, öğretmenlere ve öğrencilere rehber olmayı amaçlamaktadır. Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazarlara teşekkür eder, bu çalışmanın müzik eğitimi alanına yeni bakış açıları kazandırmasını dileriz.

İçindekiler

Ön Söz	iii
--------	-----

Bölüm 1

Çalgı Eğitimi Sürecinde Müzik Öğretmeni Adaylarının Pratik Rutinleri: Alışkanlık Temelli Bir Yaklaşım	1
<i>Hamza Üstün</i>	

Bölüm 2

Flüt Eğitiminde Dinleme Deneyimi	15
<i>Özlem Onuk Natonski</i>	

Bölüm 3

Modal Cazın Müzik Psikolojisi Ve Yaratıcılıkla İlişkisi	35
<i>Kerim Baki Kalan</i>	

Bölüm 4

Erken Çocukluk Döneminde Müzik Eğitiminin Çocuk Gelişimine Etkileri Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve	49
<i>Merve Nihan Ertekin Kaya</i>	

Bölüm 5

Türk Müziği'nde Ses Eğitime Yönelik Yaklaşımlar	65
<i>Levent Kaya</i>	

Çalgı Eğitimi Sürecinde Müzik Öğretmeni Adaylarının Pratik Rutinleri: Alışkanlık Temelli Bir Yaklaşım

Hamza Üstün¹

Özet

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi sürecinde geliştirdikleri pratik rutinler, alışkanlık temelli bir yaklaşımla incelenmiştir. Çalgı eğitimi, müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde yalnızca teknik yeterliklerin değil, aynı zamanda öz düzenleme, motivasyon, zaman yönetimi ve pedagojik becerilerin gelişimini de içeren çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıklarını belirlemek ve bu alışkanlıkların cinsiyet, sınıf düzeyi, çalgı türü ve günlük çalışma süresi değişkenleriyle ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırma nicel yöntemle, betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu Türkiye'deki beş farklı üniversitede öğrenim gören toplam 163 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Veriler, Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel (2016) tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 programı ile çözümlenmiş; betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları genel düzeyde orta bulunmuştur ($\bar{x} = 3.01$). Alt boyutlarda ise “çalışmaya hazırlık” iyi, “çalışmaya değer verme” ve “ilgi-istek” orta, “zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma” ise zayıf düzeyde çıkmıştır. Cinsiyet ve çalgı türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeyinde yalnızca “ilgi-istek” boyutunda birinci sınıf öğrencilerinin diğerlerinden farklılaştığı saptanmıştır. En belirgin farklılaşma ise günlük çalışma süresine göre ortaya çıkmış; günde üç saat ve üzeri çalışan öğrenciler tüm boyutlarda daha yüksek puan almıştır. Sonuç olarak, müzik öğretmeni adaylarının belirli düzeyde çalgı çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları, ancak özellikle zaman yönetimi ve düzenli çalışma alanlarında desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bulgular doğrultusunda öğrenciler, öğretim elemanları ve kurumlar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

1 Doçent Doktor, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hamza.ustun @gop.edu.tr, ORCID ID 0000 – 0001 – 8084 - 7946

1. Giriş

Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitimi, bireysel performans gelişiminin yanı sıra pedagojik yeterliklerin kazandırılması açısından da temel bir yere sahiptir. Bu eğitimin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi, yalnızca teknik donanım ve bilgi aktarımıyla değil, aynı zamanda öğrencilerin geliştirdikleri pratik rutinler ve alışkanlıklar yoluyla mümkün olmaktadır. Öğrencilerin günlük çalgı pratiklerini nasıl yapılandırıdıkları, ne sıklıkla ve hangi yöntemlerle çalıştıkları, mesleki kimlik gelişimi ve akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Çiftçi & Erım, 2022; Hallam, 2001).

Çalgı çalışma alışkanlıkları, sadece belirli teknik hareketlerin tekrarı değil; zaman yönetimi, hedef belirleme, öz değerlendirme, öğrenme stratejilerinin farkındalığı ve sürdürülebilir motivasyonun birleşiminden oluşan çok boyutlu bir süreçtir (Jorgensen, 2002). Öğretmen adayları açısından bu sürecin en önemli bileşeni, çalgı eğitimi sürecine entegre ettikleri bireysel rutinlerin kalitesi ve sürekliliğidir. Bu rutinler, yalnızca kısa vadeli performans hedeflerini değil; uzun vadeli mesleki başarıyı, öğretim yeterliğini ve sanatsal ifade gücünü de şekillendirmektedir (Yıldırım & Özdemir, 2023; Kurtuldu, 2010).

Çalgı eğitimi sürecinin doğası gereği, bireysel çabaya dayalı bir öğrenme modeli öne çıkar. Ancak bu çabanın verimli sonuçlar doğurabilmesi, öğrencinin bilinçli ve alışkanlık temelli bir pratik düzenine sahip olmasıyla mümkündür. Fenmen (1947), etkili çalışmayı kısa sürede mükemmel sonuca ulaşma biçimi olarak tanımlarken, bu hedefe ulaşmak için her öğrencinin kendi “iç öğretmeni” olması gerektiğini vurgulamıştır. Diğer yandan, öğrencilerin yalnızca yoğun saatler boyunca çalgı başında vakit geçirmesi başarıyı garanti etmemektedir. Aksine, plansız, kontrolsüz ve hedefsiz yapılan çalışmalar; zihinsel yorgunluk, düşük motivasyon ve verimsizlikle sonuçlanabilmektedir (Demirci vd., 2017; Hallam, 2001).

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimi sürecinde geliştirdikleri alışkanlıklar; bireysel sorumluluk alma (Çoban, 2011), özyönetim (Gedik & Demirtaş, 2023), sürekli geri bildirim alma (Taş, 2020) ve öz değerlendirme (Güdek & Öztürk, 2016) gibi davranışları da kapsamakta, dolayısıyla yalnızca bireysel değil, aynı zamanda pedagojik bir yetkinlik alanına da dönüşmektedir. Bu yönüyle, çalgı pratik rutinlerinin niteliği, öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşlukları açısından belirleyici bir değişken olarak görülmelidir (Afacan,2019; Coşkun Şentürk vd., 2018).

Müzik eğitimi programlarında uygulanan Bireysel Çalgı Eğitimi dersleri, öğrencilerin seçtikleri çalgılar üzerinde yedi dönem boyunca sistematik bir

gelişim sürecini hedeflemektedir. Ancak bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin bireysel olarak geliştirdikleri çalışma rutinlerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü bireysel pratik süreci; çalgı öğretmenin yönlendirmeleriyle sınırlı olmayıp, öğrencinin kendi öğrenmesini planlama ve uygulama becerisiyle şekillenir (Deniz, 2020; Bilen & Açıkgöz, 2019).

Bu bağlamda, çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin geliştirdikleri günlük veya haftalık pratik rutinlerinin, onların müzikal yeterliliklerine, mesleki doyumlarına ve öğretim becerilerine olan katkısının araştırılması önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının sadece niceliksel değil, niteliksel bileşenlerle de değerlendirilmesi, müzik eğitimi politikalarının ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimi sürecinde oluşturdukları pratik rutinleri alışkanlık temelli bir yaklaşımla incelemek ve bu alışkanlıkların cinsiyet, sınıf düzeyi, çalgı türü ve günlük pratik süreleri gibi değişkenlerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın ana problem cümlesi “Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ana problemin daha da açıklanıp incelenmesine olanak sağlamak, araştırmaya derinlemesine ışık tutabilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile sınıf seviyesi değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile günlük çalgı çalışma süresi değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile seçilen çalgı türü değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırma; müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenlere göre nicel verilerle inceleyen tarama modeliyle yapılan bir çalışmadır. Betimsel ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarda bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma neden olan sebeplerin ilişkisi, etkisi ve bunların dereceleri belirlenmektedir (Kaya vd.,2012).

2. 1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat Gaziosmanpaşa, Amasya, Sivas Cumhuriyet, Erzincan Binali Yıldırım ve Atatürk üniversitelerinde Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenimlerine devam etmekte olan 163 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu

		n	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	95	58.3	
	Erkek	68	41.7	
Sınıf	Lisans I	33	20.2	
	Lisans II	46	28.2	
	Lisans III	45	27.6	
	Lisans IV	39	23.9	
Çalgı	Keman	48	29.4	163
	Viyola	18	11	
	Viyolonsel	17	10.4	
	Gitar	19	11.7	
	Bağlama	26	16	
	Piyano	13	8	
	Flüt	15	9.2	
	Trompet	3	1.8	
	Ud	4	2.5	

2. 2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada elde edilen veriler Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel (2016) tarafından geliştirilen “bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Bu ölçek beşli likert tipinde geliştirilmiş olup, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki dereceleme kategorisi şu şekildedir: Tamamen=5 puan, Büyük ölçüde=4 puan, Kıs-men=3 puan, Çok az=2 puan ve Hiç= 1 puan. Olumsuz ifadeli maddeler ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır (Küçükosmanoğlu vd., 2016).

Ölçek çalışmaya değer verme, çalışmaya hazırlık, ilgi – istek ve zamanı doğru kullanma- düzenli çalışma olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek, 7’si olumsuz 11’i olumlu toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında, maddelere verilen cevaplar ters çevrilerek hesaplanmaktadır. Bu ölçekle öğrencilerin çalgı çalışmaya verdiği

değer, ilgi ve istek ile çalgı çalışmaya hazırlık ve çalışırken zamanı doğru ve verimli kullanma düzeyleri ölçülebilmektedir.

Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .916 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının 0,60'tan yüksek olması, oldukça güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kayış, 2009). Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan çalışmaya değer verme alanı için .892, çalışmaya hazırlık alanı için .717, ilgi ve istek alanı için .883 ve zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alanı için .905 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, çalgı çalışma süreleri ve enstrümanlarına dair bilgilerini içeren demografik bilgi formu kullanılmıştır.

2. 3. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi ve çözümlenmesi için SPSS 26.0 paket programından yararlanılmıştır. Ölçekten alınan puanların ölçeğin tamamı ve dört faktörü için normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde ölçek genelinde verilerin dağılım sonuçlarına ulaşılmıştır (KS .046). Test sonucunun uç değerlerde olmasının ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ulaşabilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine ulaşılmıştır. Tablo 2'de ölçeğin geneli ve alt boyutları ile ilgili basıklık çarpıklık değerleri gösterilmektedir.

Tablo 2. Basıklık Çarpıklık Değerleri

Alt Boyut	Basıklık	Çarpıklık
Çalışmaya değer verme	1.081	.735
Çalışmaya hazırlık	.163	.193
İlgi ve istek	-.653	.126
Zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma	-.197	.701
Genel	.546	.885

Yapılan normallik testlerinin ardından bazı değişkenlerde anlamlılık değerinin altında sonuçlara ulaşılmıştır. Bu değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.00 değerleri arasında olmasıyla dağılım, normallik varsayımını karşılamaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu sonuçlar neticesinde verilerin normal dağılım gösterdiği ve çalışmaya parametrik testler ile devam edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarının ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığına yönelik olarak t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri kullanılmıştır. Ortalamaların

değerlendirilmesinde 1-1.8 arası düşük, 1.81-2.6 arası zayıf, 2.61-3.4 arası orta, 3.41-4.2 arası iyi ve 4.2-5 aralığı ise çok iyi olarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

3. 1. Çalgı Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ana problem cümlesi olan müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerini belirten bilgiler tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri

	$\bar{x}$	Std.Spm	t	Min.	Maks.
Çalışmaya değer verme	3.13	.483	82.805	3.06	3.21
Çalışmaya hazırlık	3.42	.574	76.001	3.32	3.50
İlgi ve istek	2.76	.787	44.780	2.64	2.88
Zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma	2.49	.753	42.250	2.37	2.61
Genel	3.01	.527	72.842	2.92	3.09

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerine bakıldığında, öğretmen adaylarının ölçek genelinde aldıkları ortalama puanın $\bar{x}$:3.01 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları seviyeleri orta düzeydedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ilk faktör olan çalışmaya değer verme boyutunda orta ($\bar{x}$: 3.13), çalışmaya hazırlık boyutunda iyi ($\bar{x}$: 3.42), ilgi ve istek boyutunda orta ($\bar{x}$: 2.76), zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutunda ise zayıf düzeyde çalgı çalışma alışkanlığı belirlenmiştir.

3. 2. Çeşitli Değişkenler ve Çalgı Çalışma Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf seviyeleri, çalgıları ve çalgı çalışma süreleri ile çalgı çalışma alışkanlıkları seviyeleri arasında ilişkinin olup olmadığı ile ilgili bilgilere yer verilecektir. İlk olarak cinsiyet değişkeni ile çalışma alışkanlıkları seviyeleri ile ilgili bilgiler tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet ve Çalışma Alışkanlıkları İlişkisi

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Çalışmaya değer verme	Kadın	95	3.12	.513	-.227	.782
	Erkek	68	3.14	.441		
Çalışmaya hazırlık	Kadın	95	3.38	.563	-.727	.468
	Erkek	68	3.45	.590		
İlgi ve istek	Kadın	95	2.72	.815	-.637	.525
	Erkek	68	2.80	.749		
Zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma	Kadın	95	2.46	.797	-.634	.527
	Erkek	68	2.53	.691		
Genel	Kadın	95	2.98	.557	-.637	.525
	Erkek	68	3.04	.483		

Müzik öğretmenleri adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları puanları ile cinsiyet değişkeninin arasında ilişkiye bakıldığında, cinsiyet değişkeninin ölçek genelinde ve ölçeğin alt boyutlarında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 5. Sınıf Seviyesi ve Çalışma Alışkanlıkları İlişkisi

		Kareler top.	df	Kareler ort.	F	p
Çalışmaya değer verme	Gruplar arası	1.386	3	.462	2.01	.114
	Grup içi	36.50	159	.230		
	Toplam	37.89	162			
Çalışmaya hazırlık	Gruplar arası	2.223	3	.741	2.3	.079
	Grup içi	51.159	159	.322		
	Toplam	53.382	162			
İlgi ve istek	Gruplar arası	7.95	3	2.65	4.55	0.04
	Grup içi	92.525	159	.582		
	Toplam	100.47	162			
Zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma	Gruplar arası	4.543	3	1.51	2.75	0.45
	Grup içi	87.536	159	.551		
	Toplam	92.079	162			
Genel	Gruplar arası	2.905	3	.968	3.65	.014
	Grup içi	42.15	159	.265		
	Toplam	45.05	162			

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile sınıf seviyesi arasındaki ilişkiye bakıldığında ölçek genelinde, çalışmaya değer verme, çalışmaya hazırlık, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutlarında farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmektedir. İlgi ve istek alt

boyutunda ise diğer alt boyutlardan farklılaşmanın olduğu görülmüştür (p: 0.04). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testlerin içerisinde yer alan Scheffe testine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen test sonucunda ilgi ve istek alt boyutunda lisans I. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerinden farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 6. Çalgılar ve Çalışma Alışkanlıkları İlişkisi

		Kareler top.	df	Kareler ort.	F	p
Çalışmaya değer verme	Gruplar arası	3.494	8	.437	1.95	0.56
	Grup içi	34.98	154	.223		
	Toplam	37.89	162			
Çalışmaya hazırlık	Gruplar arası	1.514	8	.189	.562	.808
	Grup içi	51.86	154	.337		
	Toplam	53.38	162			
İlgi ve istek	Gruplar arası	8.71	8	1.09	1.82	0.76
	Grup içi	91.75	154	.596		
	Toplam	100.47	162			
Zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma	Gruplar arası	10.88	8	1.36	258	0.11
	Grup içi	81.19	154	.527		
	Toplam	92.07	162			
Genel	Gruplar arası	4.4	8	.550	2.05	0.58
	Grup içi	40.65	154	.264		
	Toplam	45.05	162			

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile çalgıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ölçek genelinde çalgı faktörünün çalışma alışkanlıkları üzerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna varılmaktadır (p: 0.58). Ölçeğin alt boyutlarından çalışmaya değer verme (p: 0.56), çalışmaya hazırlık (p:8.08) ve ilgi istek (p: 0.76) alt boyutlarında da değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutunda ise bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p: 0.11). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testlerin içerisinde yer alan Scheffe testine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen test sonucunda zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutunda keman çalan öğrenciler ile viyolonsel çalan öğrenciler arasında bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Çalışma Süreleri ve Çalışma Aışkanlıkları İlişkisi

		Kareler top.	df	Kareler ort.	F	p
Çalışmaya değer verme	Gruplar arası	2.82	2	1.41	6.45	.002
	Grup içi	35.06	160	.219		
	Toplam	37.89	162			
Çalışmaya hazırlık	Gruplar arası	3.7	2	1.85	5.95	.003
	Grup içi	49.68	160	.311		
	Toplam	53.38	162			
İlgi ve istek	Gruplar arası	5.85	2	2.92	4.95	.008
	Grup içi	94.61	160	.591		
	Toplam	100.47	162			
Zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma	Gruplar arası	8.01	2	4	7.62	.001
	Grup içi	84.06	160	.525		
	Toplam	92.07	162			
Genel	Gruplar arası	4.16	2	2.08	8.15	.000
	Grup içi	40.88	160	.256		
	Toplam	45.05	162			

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile çalgı çalışma süreleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ölçek genelinde (p: .000) gruplar arasında farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları olan çalışmaya değer verme boyutunda (p: .002), çalışmaya hazırlık boyutunda (p: .003), ilgi ve istek boyutunda (p: .008), zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutunda (p: .001) da farklılaşmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testlerin içerisinde yer alan Scheffe testine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen test sonucunda ölçek genelinde ve ölçeğin tüm alt boyutlarında 3 saat ve üstü çalgı çalışan öğrencilerin diğer süre grupları ile, ilgi ve istek alt boyutunda 1 saatten az çalışan öğrenciler ile 1-2 saat aralığında çalışan öğrenciler arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları incelenmiş, elde edilen bulgular ışığında genel düzeyin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları değerlendirildiğinde, adayların çalışmaya hazırlık düzeylerinin “iyi”, çalışmaya değer verme ve ilgi-istek düzeylerinin “orta”, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutunun ise “zayıf” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, adayların çalgı eğitimine yönelik motivasyon ve hazırlık süreçlerinde belirli bir bilinç geliştirdiklerini, ancak

zamani planlama, sürdürülebilirlik ve düzenli çalışma konusunda eksiklikler yaşadıklarını göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, çalgı çalışmada sürekliliğin ve zaman yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Eker, 2022; Hallam, 2001; Jørgensen, 2002; Karabulut & Canbay, 2017; Koçyiğit, 2025; Uygun, 2020).

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre adayların çalgı çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu durum, erkek ve kadın öğrencilerin çalgı çalışma pratiklerini benzer düzeyde yapılandırdıklarını ortaya koymaktadır. Alan yazında da benzer bulgulara rastlanmakta, cinsiyetin çalgı çalışma alışkanlıkları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ifade edilmektedir (Afacan, 2019; Çoban, 2011; Girgin, 2017; Sağer & Karataş, 2022).

Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmezken yalnızca ilgi ve istek boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan farklılaştığı saptanmıştır. Bu bulgu, özellikle lisansın ilk yıllarında öğrencilerin yeni bir öğrenme ortamına uyum sağlama sürecinde çalgıya yönelik ilgilerinin ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak üst sınıflara doğru bu ilginin azalması, müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin uzun vadeli motivasyonlarının desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Kurtuldu (2010) ve Yıldırım & Özdemir (2023), çalgı eğitiminde sürdürülebilir motivasyonun mesleki yeterlikler açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır (Ertekin Kaya & Kaya, 2024; Özmenteş, 2013; Sungurtekin, 2010).

Çalgı türü değişkenine göre genel anlamda bir farklılık bulunmazken yalnızca zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutunda keman çalan öğrenciler ile viyolonsel çalan öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum, bazı çalgıların teknik gerekliliklerinin farklı çalışma rutinlerini zorunlu kıldığına işaret etmektedir. Özellikle yaylı çalgıların düzenli tekrar ve metodik çalışmaya daha fazla ihtiyaç duyması, öğrencilerin pratik alışkanlıklarında farklılık yaratabilmektedir (Coşkun, 2016; Öneykan & Tebiş, 2018).

Araştırmada elde edilen en dikkat çekici sonuçlardan biri, çalgı çalışma süresinin adayların çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmasıdır. Günlük 3 saat ve üzeri çalgı çalışan öğrencilerin, ölçeğin tüm alt boyutlarında diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu bulgu, sistematik ve uzun süreli çalışmanın bireysel performans gelişimi kadar, çalışma alışkanlıklarının niteliğini de artırdığını göstermektedir. Literatürde de benzer biçimde, düzenli ve planlı çalışmanın mesleki başarı

ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (Fenmen, 1947; Deniz, 2020; Bilen & Açıkgöz, 2019).

Genel olarak bulgular, müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıklarının belirli bir düzeyde gelişmiş olduğunu, ancak özellikle zaman yönetimi ve düzenli çalışma alışkanlıklarının desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, bireysel performansın yanı sıra pedagojik yeterliklerin gelişimi için de kritik görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Müzik öğretmeni adaylarının özellikle zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alışkanlıklarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda adayların günlük veya haftalık çalışma planları oluşturarak sistematik biçimde pratik yapmaları önerilmektedir.

2. Öğrencilerin sadece yoğun çalışma saatlerine değil, aynı zamanda verimli ve odaklanmış çalışma tekniklerine yönelmeleri sağlanmalıdır. Çalışma süreleriyle birlikte çalışma kalitesinin artırılması, motivasyon ve performans gelişimini destekleyecektir.

3. Adayların uzun vadeli motivasyonlarını korumaları için öz değerlendirme, kısa ve uzun vadeli hedef belirleme gibi stratejilerden yararlanmaları önerilmektedir.

4. Çalgı öğretiminde öğrencilere yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda etkili çalışma yöntemleri ve alışkanlıkları da kazandırılmalıdır. Ders içeriklerine çalışma planı hazırlama, zaman yönetimi ve verimli çalışma teknikleri gibi konuların entegre edilmesi faydalı olacaktır.

5. Öğretim elemanları, öğrencilerin bireysel çalgı çalışmalarını düzenli olarak takip etmeli ve geri bildirim sağlamalıdır. Bu sayede öğrencilerin öz disiplinleri ve öz yönetim becerileri gelişecektir.

6. Çalgı türlerinin gerektirdiği farklı pratik rutinleri göz önünde bulundurarak, öğrencilere çalgıya özgü çalışma stratejileri sunulması önerilmektedir.

7. Müzik öğretmeni yetiştirme programlarında, çalgı eğitimi sürecine ilişkin politikalar ve stratejiler oluşturulurken öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

8. Bu araştırma, belirli üniversitelerden elde edilen örneklem ile sınırlıdır. Farklı bölgelerden ve daha geniş örneklemelerden elde edilecek veriler, sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır.

Kaynakça

- Afacan, Ş. (2019). Güzel sanatlar fakültesi keman öğrencilerinin bilişsel ve performans hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 14 (7), <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Bilen, S. & Açıkgöz, Ü. K. (2019). İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi, *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 803-817, <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/660029>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Coşkun Şentürk, B., Kapçak, S., & Kapçak Işıksungur, E. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25–41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/40566/496399>
- Coşkun, S. (2016). Türkiye’de Anadolu güzel sanatlar liseleri bireysel çalgı eğitimi dersinde (yaylı çalgılar) piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, <http://dx.doi.org/10.5578/amrj.10806>
- Çiftçi, H. E. & Erım, A. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma taktiklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 236-252. <https://doi.org/10.21666/muefd.901451>
- Çimen, M. (2014). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bireysel çalgı eğitimi ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 137–144. <https://doi.org/10.17152/gefd.98884>
- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 115-127. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25120/265258>
- Demirci, B., Parasız, G. & Gülüm, O. (2017). Çalgı eğitimcilerinin ders içi uygulamalara yönelik görüşleri, *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 39, 31-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/32733/342411>
- Deniz, J. (2020). Gagne’nin öğretim kuramı temelinde yapılandırılmış piyano derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin işlevselliği, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (31), 4097-4137, <https://doi.org/10.26466/opus.680488>
- Eker, T. Ç. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde çalgı eğitimi: piyano dersi sistem işlevliliğine yönelik öğrenci görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12, (2), 624-636, <https://doi.org/10.24315/tred.916027>
- Ertekin Kaya, M. N. & Kaya, A. (2024). Çevrim içi akran öğretimi il klasik gitar eğitimi, *Online Journal of Music Sciences*, 9 (2), 483-502, <https://doi.org/10.31811/ojomus.1493447>

- Fenmen, F. (1947). *Müzik terbiye sistemimiz*. Milli Eğitim Basımevi.
- Gedik, G. & Demirtaş, S. (2023). Müzik eğitimi bilgilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano stilleri öğrenme arasındaki ilişki, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 59, 243-265. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1176391>
- Girgin, D. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik inancı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Abi Ervan Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 613-624, <https://dergi-park.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851458>
- Güdek, B. & Öztürk, D. (2016). Viyolonsel öğretiminde öz değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin performansına ve tutumlarına etkisi, *Elektronik Turkish Studies*, 11, <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9097>
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1017/S026505170100021X>
- Jorgensen, H. (2002). Instrumental practice: A case study of how students can appraise their own work. *British Journal of Music Education*, 19(2), 25-37. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>
- Kaya, A., Balay, R. & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmetekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve Eğitim ihtiyacı düzeyleri, *International Journal of Human Sciences*, 9 (2),1303-1334, <https://www.jhumansciences.com/#gsc.tab=0>
- Karabulut, B. & Canbay, A. (2017). Türkiye'deki devlet konservatuvarlarında verilen yarı zamanlı çalgı eğitimine yönelik bir değerlendirme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (22), <https://doi.org/10.20875/makusobed.353857>
- Kayış, A. (2009). *Güvenirlilik Analizi, SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kurtuldu, K. (2010). Piyano eğitiminde alıştırma çalmanın öğrenci başarısına etkisi, *Abi Ervan Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 245-256. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59507/855667>
- Koçyigit, Ö. (2025). Eskişehir'de özengen klasik müzik çalgı eğitimi veren özel kurumların incelenmesi, *Yegah Müzikoloji Dergisi*, 8 (2), 210-248, <https://doi.org/10.51576/ynd.1660088>
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D. & Yüksel, G. (2016). Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, İpek yolu özel sayısı, 2350-2367, <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/2200/3212>
- Önaykan, B. & Tebiş, C. (2018). Güzel sanatlar liseleri ve müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yaylı çalgı eğitimi alan öğrencilerin günlük egzersiz

- alışkanlıkları (Balıkesir örneği), *Online Journal of Music Sciences*, 3 (1), <https://doi.org/10.31811/ojomus.435081>
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35._sabahat_ozmentes.pdf
- Rohwer, D., & Polk, J. (2006). Practice behaviors of eighth-grade instrumental musicians. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 350–362. <https://doi.org/10.1177/002242940605400406>
- Taş, F. (2020). Yaylı çalgılar eğitiminde entonasyonu geliştirmeye yönelik kullanılan üç yöntemin karşılaştırılması, *İdil Sanat Dil Dergisi*, 9, <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=965293>
- Sağır, T. & Karataş, Y. (2022). Cinsiyet faktörünün çalgı tercihinde etkisi: çalgı-cinsiyet profili haritası, *İDİL*, 94, 865-876, <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1085908>
- Sungurtekin, K. M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri, *Güzel Sanatlar*, 5 (1), 28-34, <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsafine/issue/19905/213155>
- Uygun, G. (2020). Youtube ortamında çalgı eğitimi veren videoların çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi, *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 2 (2), 13-26, <https://doi.org/10.47956/bmsd.801844>
- Yıldırım, K. & Özdemir, S. (2023). Güzel sanatlar liselerinde uygulanan bireysel çalgı (Keman) eğitimi dersi öğretim programlarında bulunan tonal ve makamsal dizilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *RumeliDe Journal of Language and Literature Studies*, 36, <https://doi.org/10.29000/rumelide.1374968>

Flüt Eğitiminde Dinleme Deneyimi 8

Özlem Onuk Natonski¹

Özet

Bu çalışma, flüt öğrencilerinin müzikal gelişimlerinde dinleme deneyimlerinin rolünü bütüncül bir bakış açısıyla ele almaktadır. Dinlemenin yalnızca teknik beceriler değil, bilişsel, duygusal ve sosyo-kültürel boyutlar açısından da dönüştürücü etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Nörobilimsel araştırmalar, erken yaşta edinilen dinleme deneyimlerinin sinaptik plastisiteyi destekleyerek işitsel korteksin hassasiyetini artırdığını, hafıza ve dikkat süreçlerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca dopamin salınımı yoluyla dinlemenin öğrenciler için içsel bir ödül mekanizması sunduğu ve öğrenme motivasyonunu artırdığı gösterilmiştir.

Çalışmada, aile ortamının dinleme kültürünün oluşumundaki rolü de ele alınmıştır. Ailelerin müziksel tercihleri, konser deneyimleri ve kültürel sermaye aktarımı, öğrencilerin müziksel kimliklerinin ve estetik beğenilerinin temelini oluşturur. Bu bağlamda, öğretmenlerin ailelerle işbirliği yaparak bilinçli dinleme alışkanlıklarını desteklemeleri önem taşımaktadır. Dinleme-icra döngüsü, öğrencilerin profesyonel icralardan edindikleri modelleri kendi performanslarına aktarmalarını sağlayarak teknik gelişim ve müzikal ifade becerilerini güçlendirmektedir. Kulak eğitimi ve dinleme deneyimleri, intonasyon, ton kalitesi ve stil anlayışının gelişiminde kritik katkılar sunmaktadır.

Dinleme; flüt eğitiminde yalnızca yardımcı bir etkinlik değil, öğrencinin sanatsal kimliğini, estetik duyarlılığını ve müzikal yorum kapasitesini şekillendiren temel bir öğrenme aracıdır. Bu nedenle dinleme kültürünün sistematik biçimde yapılandırılması, flüt eğitiminde vazgeçilmez bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir.

1 Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ozlemonuk@hotmail.com, ORCID ID 0000-0001-9747-4365.

1. Giriş

Müzikal eğitimin temeli, yalnızca icra pratiğiyle değil, aynı zamanda dinleme deneyimleriyle de şekillenir. Özellikle çalgı eğitimine başlayan çocuklar için erken yaşta edinilen dinleme alışkanlıkları, beyinde müzikal ağların oluşumunda ve estetik duyarlılığın gelişiminde belirleyici bir rol oynar. Nörobilimsel araştırmalar, çocuklukta edinilen ilk dinleme deneyimlerinin sinirsel plastisiteyi uyardığını, işitsel kortekste müziksel yapıları işleme kapasitesini artırdığını ve uzun vadede müzikal gelişim için güçlü bir temel sağladığını göstermektedir (Trainor ve Zatorre, 2008). Bu bağlamda flüt eğitiminde dinleme kültürü, yalnızca teknik ve performatif becerilerin değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sosyal boyutların da gelişiminde merkezi bir yere sahiptir.

Bu çalışmada; flüt öğrencilerinde müzikal gelişim süreçlerini destekleyen dinleme deneyimlerinin önemini ortaya koymak, özellikle konser ve eser dinlemenin teknik, bilişsel ve duyuşsal katkılarını analiz etmektir. Çalışmada, erken çocuklukta edinilen dinleme deneyimlerinden başlayarak, aile ortamında şekillenen dinleme kültürü, nörobilimsel temeller ve eğitimsel uygulamalar çerçevesinde bütüncül bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir.

Araştırma, üç ana amaca odaklanmaktadır:

1. Erken dinleme deneyimlerinin nörobilimsel ve psikolojik katkılarını açıklamak: Çocuklukta işitsel korteksin gelişimi, sinaptik plastisite ve müziğin ödül mekanizmalarıyla bağlantısı incelenecektir (Trainor ve Zatorre, 2008; Salimpoor vd., 2011).
2. Aile ortamının dinleme kültürünün oluşumundaki rolünü değerlendirmek: Ebeveynlerin müzikle kurdukları ilişki, çocukların konser deneyimleri ve kültürel sermaye aktarımı bağlamında analiz edilecektir (Davidson vd., 1996; McPherson, 2009).
3. Flüt eğitiminde konser ve eser dinlemenin eğitimsel etkilerini tartışmak: Öğrencilerin ton kalitesi, müzikal ifade, repertuar bilgisi ve estetik gelişimlerine olan katkıları değerlendirilecek; öğretmenler için uygulanabilir öneriler sunulacaktır (Puangsamlee ve Fyr, 2018; Gordon, 1997).

Bu çalışma, yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmayıp, dinleme kültürünün duygusal, bilişsel ve sosyo-kültürel boyutlarını da ele almaktadır. Bu yönüyle çalışma, flüt eğitiminde dinleme kültürünün kuramsal ve pratik bir çerçevesini sunmayı, aynı zamanda ileride yapılacak ampirik araştırmalara zemin hazırlamayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma flüt öğrencilerinde dinlemenin dönüştürücü gücünü vurgularken, eğitim uygulamalarda konser ve eser dinleme deneyimlerinin etkisi tartışmayı hedeflemektedir. Böylelikle hem öğrencilerin müzikal gelişim süreçlerine katkı sunmak hem de müzik eğitime yönelik literatüre özgün bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmaktadır (Hallam, 2010; Woody ve Lehmann, 2010).

2. Çocuklukta Dinleme Deneyimleri

Çocukluk dönemi, müziksel gelişimin temellerinin atıldığı ve beynin işitsel uyaranlara karşı en yüksek duyarlılığa sahip olduğu kritik bir evredir. Bu dönemde kazanılan dinleme deneyimleri, yalnızca estetik bir zevk ya da eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda bilişsel ve nörofizyolojik açıdan dönüştürücü bir süreçtir. Müzik dinleme, beyinde sinaptik bağlantıların güçlenmesini, işitsel korteksin ses frekanslarına karşı hassasiyet kazanmasını ve müziksel hafızanın oluşumunu sağlar (Kraus ve Chandrasekaran, 2010). Özellikle flüt gibi melodik ve timbral açıdan zengin bir çalgı söz konusu olduğunda, erken yaşta edinilen dinleme alışkanlıkları, öğrencinin ileriki icra süreçlerinde kritik bir temel işlevi görür.

Beyin gelişimi açısından ilk yıllar, “kritik dönem” olarak tanımlanır. Sinaptik plastisitenin en yüksek olduğu bu dönemde çocukların maruz kaldıkları müziksel uyaranlar, beyinde kalıcı izler bırakır. Trainor ve Zatorre (2008), müziksel deneyimlerin özellikle işitsel korteksin yanı sıra prefrontal korteks ve motor bölgelerde de kalıcı bağlantılar oluşturduğunu vurgular. Bu durum, çocuğun yalnızca müzik dinlemekle kalmayıp, ileride müzikal icra becerileri geliştirmesini de kolaylaştırır. Flüt eğitimine başlayan çocukların melodik duyarlılıkları, öncesinde dinledikleri müziklerle şekillenir. Örneğin, klasik flüt repertuarına erken yaşta aşina olan bir öğrenci, ton üretimi ve nefes kontrolünü öğrenirken bu sesleri zihinsel olarak yeniden üretme kapasitesine sahip olur.

Çocukların öğrenme süreçlerinde en güçlü yöntemlerden biri taklittir. sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler gözlem ve taklit yoluyla davranışları içselleştirir; bu süreç yalnızca motor becerilerin değil, bilişsel ve duygusal tepkilerin de öğrenilmesinde etkilidir (Bandura, 1977; Molnar-Szakacs ve Overy, 2006)

Müzik özelinde taklit, öğrencinin dinlediği sesleri yeniden üretmesi ve zaman içinde bu seslere kendi yorumunu katmasıyla ortaya çıkar. Flüt eğitiminde bu durum, öğrencinin öğretmeninden ya da profesyonel icracılardan duyduğu ton, artikülasyon ve müzikal ifadeyi kendi çalgısında modellemeye çalışmasıyla gerçekleşir (Buck, 2019).

3. Dinleme ve Motor Aktivasyonun Biyolojik Temeli

Nörobilimsel araştırmalar, müzik dinleme sırasında beynin yalnızca işitsel merkezlerinin değil, aynı zamanda motor planlama bölgelerinin de aktive olduğunu göstermektedir (Zatorre vd., 2007). Bu bulgu, dinlemenin pasif bir süreç olmadığını; aksine, beyinde icra ediliyormuş gibi motor planların da harekete geçtiğini ortaya koymaktadır. Özellikle premotor korteks ve supplementary motor area (SMA) bölgeleri, dinleme sırasında etkinleşerek işitsel-motor eşleştirmeyi mümkün kılar (Lahav vd., 2007). Bu, flüt öğrencilerinin dinledikleri bir pasajı henüz çalmadan zihinsel olarak prova etmelerine olanak sağlar.

Bu süreçte “ayna nöron sistemi”nin de önemli bir rolü vardır. Rizzolatti ve Craighero’ya (2004) göre, ayna nöronlar gözlenen ya da duyulan eylemlerin beyinde motor temsillerini harekete geçirir. Flüt öğrencileri açısından bu, dinledikleri ton rengi, artikülasyon veya legato akışının doğrudan motor sistemlerinde temsil edilmesi anlamına gelir. Böylelikle öğrenci, dinlediği performansı çalgısında taklit etmeye daha hazır hâle gelir (Molnar-Szakacs ve Overy, 2006)

4. Dinleme-İcra Döngüsü

Taklit süreci, flüt eğitiminde genel olarak “dinleme-icra döngüsü” şeklinde tanımlanabilir. Öğrenci, önce bir ses veya pasajı dinler, ardından bunu çalgısında tekrar etmeye çalışır; bu tekrar sırasında oluşan işitsel geri bildirim, öğrencinin hatalarını fark etmesine ve yeni bir düzeltme yapmasına olanak tanır. Böylece dinleme ve icra arasında sürekli bir döngü oluşur. Woody (2012), bu sürecin özellikle “kulaktan çalma” becerilerinde kritik rol oynadığını; öğrencilerin işitsel temsillerini güçlendirerek icralarına daha fazla akıcılık ve özgünlük kattığını belirtmektedir.

Flüt özelinde, dinleme-icra döngüsü öğrencinin ton kontrolünü geliştirmesi için özellikle önemlidir. Çünkü flütte ton kalitesi büyük ölçüde işitsel modellemeye dayanır. Öğrenciler, dinledikleri profesyonel icracıların sesini içselleştirerek, bu sesin zihinsel bir şablonunu oluştururlar ve kendi icralarında bu şablona yaklaşımaya çalışırlar (Puangsamlee ve Fyr; 2018).

Taklit yalnızca teknik becerilerin değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal öğrenmenin de bir aracıdır. Patel (2008), müzik ve dil öğrenim süreçlerinin benzer mekanizmalar üzerinden işlediğini; taklidin hem fonolojik hem de melodik yapıların öğrenilmesinde temel bir strateji olduğunu vurgular. Flüt öğrencileri, melodik cümleme ve ifade biçimlerini dinleme yoluyla taklit ederek, yalnızca doğru sesleri değil, aynı zamanda müziğin duygusal içeriğini de yeniden üretirler.

Dinleme ve taklit süreci ayrıca öğrencinin estetik beğenisini geliştirir. Farklı yorumcuların icralarını dinleyen öğrenci, yalnızca bir “doğru” model değil, çeşitli ifade biçimleri arasında seçim yapma olanağı bulur. Bu da öğrencinin kendi yorumunu inşa etmesine katkıda bulunur (Woody ve Lehmann, 2010). Sonuç olarak, taklit yoluyla öğrenme flüt eğitiminde yalnızca bir teknik aktarım yöntemi değil, aynı zamanda işitsel-motor bütünleşmeyi ve estetik gelişimi destekleyen temel bir süreçtir. Nörobilimsel bulgular, dinleme sırasında motor sistemlerin de etkinleştiğini; bu nedenle öğrencilerin dinleme deneyimlerinin doğrudan icra becerilerine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, flüt eğitiminde dinleme-icra döngüsünün bilinçli olarak yapılandırılması, öğrencilerin teknik becerilerini, estetik duyarlılıklarını ve müzikal kimliklerini geliştirmede etkili bir strateji olarak görülmelidir.

5. Erken Dinleme Deneyimlerinin Duygusal ve Bilişsel Katkıları

Erken yaşta edinilen dinleme deneyimleri, flüt öğrencilerinin müzikal gelişiminde yalnızca teknik becerileri değil; duygusal dünyalarını, dikkat süreçlerini, hafıza kapasitesini ve bilişsel esnekliklerini de biçimlendirir. Bu süreç, beynin ödül mekanizmalarını harekete geçirerek öğrenme motivasyonunu artırmakta ve sinirsel bağlantılar aracılığıyla bilişsel sistemleri desteklemektedir (Kraus ve Chandrasekaran, 2010).

Müzik dinleme, keyif, merak ve estetik haz gibi duygusal tepkiler ortaya çıkarır. Bu tepkilerin nörobiyolojik temeli, dopamin ve ödül sistemlerinin etkinleşmesidir. Salimpoor ve arkadaşları (2011), müzik deneyiminin zirve anlarında striyatal sistemde dopamin salınımı olduğunu göstermiştir; bu da hem zevk hem de öğrenme için bir içsel ödül mekanizması sunar. Daha da önemlisi, dopaminin yalnızca “zevk anlarında” değil, aynı zamanda müziksel beklenti süreçlerinde de aktif olduğu bulunmuştur; beynin ödül sistemi, dinleyiciyi beklenen melodik ya da ritmik zirvelere doğru yönlendirir (Salimpoor vd., 2011).

Bu nörolojik altyapı, flüt öğrencileri açısından önemli bir eğitimsel sonuç doğurur: Dinleme, yalnızca “güzel bir şey” olarak değil, öğrenciyi motive eden, içsel ödüllendirmeyi tetikleyen bir öğrenme aracı haline gelir. Duygusal tatmin ile birlikte ortaya çıkan memnuniyet hissi, öğrenciye “tekrar dinleme isteği” doğurur ve bu da beyin için sürekli bir pekiştirme döngüsüdür.

Ayrıca müzik-dinleme ile tetiklenen duygusal halleri inceleyen çalışmalar, müzikteki beklenmedik değişimlerin, gerilimin ve çözümün (tension-release) dinleyicide duygusal etki yarattığını ve bu etkiyle paralel olarak frontal

beyin bölgelerinde aktivite değişimleri gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Koelsch, 2014; Lehne vd., 2014).

Müzik dinlemenin çocuklarda dikkat becerilerine pozitif etkisi olduğuna dair çalışmalar da vardır. Örneğin, müziksel müdahale yapılan çocuklarda dikkat kontrolü ve dikkat değiştirme becerilerinde anlamlı gelişme olduğu bulunmuştur (Kasuya-Ueba 2020). Ayrıca, müzik eğitiminin yürütücü işlevler (executive functions) üzerinde destekleyici etkisi olduğu da literatürde sıklıkla vurgulanır. Bir meta-analiz çalışması, müzik eğitiminin çocuklarda inhibitör kontrol, bilişsel esneklik ve çalışma belleği gibi yürütücü işlevlerde iyileşme sağladığını ortaya koymuştur (Sala ve Gobet, 2020).

Müzik dinleme ve özellikle aktif müzik eğitimiyle edinilen işitsel süreçler, işitsel algılama hassasiyetini artırır ve ses desenlerinin, frekans süzgeçlerinin, ritim yapılarının daha iyi ayrıştırılmasına olanak tanır. Bu durum, konuşma seslerinin, dilsel ritimlerin ve fonolojik farkların algılanmasını destekleyerek dilsel ve bilişsel gelişimi olumlu etkileyebilir (Patel, 2008).

Araştırmalar ayrıca, müzik dinlemenin uzun vadeli belleğe etkisi ve hafıza temsillerinin güçlenmesi konularını da incelemiştir. Müzikal yapıların zihinde kodlanması, tekrar edilen dinlemeler yoluyla pekişir ve bu da öğrencinin repertuar bilgisi, motif tanıma ve form anlayışı gibi bilişsel becerilerini destekler (Trainor ve Zatorre, 2008).

Müziksel deneyimlerin çocuklarda çoklu duyuşsal katılım (multisensory experiences) sağlayarak öğrenme yeteneklerini ve bilişsel gelişimi teşvik ettiği birçok araştırmada belirtilmektedir (Gerry vd., 2012). Ayrıca, müzik eğitimi ile genel zihinsel yetenekler (IQ) ve yürütücü işlevler arasında pozitif ilişkiler bulunduğu, ancak bu etkiyi ölçerken seçim yanlılığı gibi metodolojik sorunların da dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Sala ve Gobet, 2017). Daha güncel bir derleme, müziğin sinirsel plastisite üzerindeki dönüştürücü etkisini ve duyuşsal-sosyal faydalarını genişçe incelemiştir (Herholz ve Zatorre, 2012).

Elektrofizyolojik düzeyde yapılan EEG araştırmaları da, müzik dinleme sırasında beyin dalgalarında duygu durumu (emotional valence) ve uyarılma (arousal) değerlerindeki değişimlerin müzikle ilişkili duyuşsal algıyla paralel olarak ilerlediğini göstermektedir (Brattico vd., 2013).

Erken dinleme deneyimleri, beynin ödül sistemlerini harekete geçirerek duyuşsal tatmin ve motivasyon sağlayabilir; bu durum öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını destekler (Salimpoor vd., 2011). Özellikle müzik dinleme sırasında dopaminin salınması, dinleyicide haz duygusunu tetikleyerek yeniden dinleme isteğini doğurabilir ve bu da öğrenme sürecini

içerden pekiştirir (Salimpoor vd., 2011). Bu etki, dinlemenin pasif bir işlem olmaktan çıkıp, öğrenciyi dinleme sürecine daha istekli dahil eden bir öğrenme mekanizmasına dönüşmesini sağlar.

Bilişsel düzeyde dinleme deneyimleri, dikkat odaklamayı, işitsel ayrımcılığı ve hafıza süreçlerini geliştirebilir. Müzik, karmaşık yapısal öğeler (ritim, melodi, armoni) içerdiğinden, dinleyicinin bu yapıları tanınması ve takip etmesi bilişsel yükü artırır; ancak bu zorluk, beynin bilişsel kontrol sistemlerini de uyarır (Jeong, 2018). Jeong'un (2018) çalışmasında, melodik kontur tanıma görevinde dinleme sırasında bilişsel yükün değiştiği ve dinleyicinin dikkat sistemlerinin aktif biçimde çalıştığı gösterilmiştir. Bu tip deneyimler, öğrencinin dikkat kapasitesini genişletmesine katkı sağlayabilir (Kasuya-Ueba vd., 2020).

Ayrıca, yürütücü işlevler (örneğin inhibisyon kontrolü, bilişsel esneklik, çalışma belleği) müzik eğitiminden fayda görebilir. Örneğin, müzik eğitiminin yürütücü işlevler üzerindeki etkilerini inceleyen derlemeler, özellikle inhibisyon kontrolünde anlamlı gelişmeler olduğunu göstermektedir (Rodriguez-Gomez vd., 2022). Ayrıca, Bayanova ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında, 6-7 yaş grubundaki çocuklarda yarım yıl boyunca müzik eğitimi alan grupta motor inhibisyon kontrolünde anlamlı farklar bulunmuştur (Bayanova, 2024). Bu tür bulgular, özellikle flüt gibi çalgılarda hem dikkat gereksinimi hem kontrol becerisi yüksek olduğundan, erken dinleme deneyimlerinin bu bileşenleri destekleyici rol oynayabileceğini düşündürür.

Dil ve müzik arasındaki bağlantı da bu dinleme etkilerini güçlendirir. Müzik ve dilin beyinlerde benzer işitsel mekanizmalar kullandığı önerilmektedir (Patel, 2008). Bu bağlamda, müziksel yapılarla erken yaşta karşılaşma, hem dilsel ritim ve fonolojik farkları ayırt etme becerisini hem de müziksel algıyı geliştirme potansiyeli taşır. Ayrıca, kısa süreli müzik eğitiminin sözel zekâya geçişli etkileri olduğuna dair bulgular da vardır; Moreno ve arkadaşları (2011), kısa süreli müzik eğitiminin bazı sözel testlerde performansı yükselttiğini raporlamıştır (Moreno vd., 2011).

Müzik eğitimine özgü olarak, flüt eğitiminde bu bulgular şöyle yorumlanabilir: Dinleme ödevleri yoluyla öğrenciyi daha karmaşık eserlerle karşılaştırmak (örneğin farklı dönem, farklı stil, farklı icracı yorumları içeren repertuar), öğrencinin hem dikkat kontrolü hem de müziksel duyarlılığını zorlayacaktır. Ayrıca, öğrencilere eser analizi yaptırmak, motif tanıtımı ve form üzerine odaklanmak bilişsel süreçleri tetikler. Bu tür stratejiler, yalnızca öğrenmeyi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencinin müziksel aklını yani eserleri yorumlama, yapısal farkları algılama, motif ve tema ilişkilerini kurma kapasitesini geliştirmesine katkı sağlar.

Flüt eğitiminde dinleme süreçlerinin planlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, dinleme parçalarının zorluk düzeyi ve estetik niteliğidir. Çok karmaşık eserler başlangıçta öğrenciye yük getirebilir; ancak orta düzeyde hem estetik değeri yüksek hem teknik/bilişsel zorluk barındıran eserler seçilirse, öğrencinin sınırlarının biraz üzerinde bir “öğrenme bölgesi” oluşturulabilir. Ayrıca, öğrencilerin farklı icracı yorumlarını karşılaştırmaları, onların estetik tercihlerini geliştirmelerine ve yorum çeşitliliğini fark etmelerine katkı yapar.

6. Aile Ortamının Rolü ve Dinleme Kültürünün Oluşumu

Dinleme kültürü, yalnızca bireysel bir edinim değil; aile ortamında, sosyal bağlamda ve kültürel aktarımla gelişen bir süreçtir. Çocukların erken yaşta maruz kaldıkları müzik türleri, ebeveynlerin müzikle kurdukları ilişki, evdeki ses ortamı ve birlikte geçirilen konser deneyimleri, müzikal beğenin ve alışkanlıkların oluşumunda belirleyici rol oynar (Campbell, 2010). Özellikle flüt gibi estetik ve teknik açıdan rafine bir çalgının eğitiminde, öğrencinin aile ortamında desteklenmesi, hem müziksel algının hem de çalgıya yönelik motivasyonun güçlenmesine katkıda bulunur.

Çocuklukta müzikle karşılaşmanın en yoğun olduğu yer, genellikle ev ortamıdır. Sosyo-müzikolojik araştırmalar, ailelerin müziksel pratiklerinin çocukların müziksel yönelimlerini belirlediğini göstermektedir (Davidson, vd., 1996). Ailenin çocuğa dinlettiği şarkılar, evde kullanılan çalgılar veya ebeveynlerin konserlere katılma alışkanlıkları, çocuğun “müzikal kimliğinin” ilk yapıtaşlarını oluşturur.

Flüt eğitiminde, öğrencilerin aileleri tarafından desteklenmesi, yalnızca pratik yapma alışkanlıkları açısından değil, dinleme süreçlerinin bilinçli biçimde yönlendirilmesi bakımından da önemlidir. Evde klasik müzik, flüt repertuarı ya da farklı kültürlerle ait müziklerin dinlenmesi, öğrencinin hem stil bilgisi hem de repertuar çeşitliliği kazanmasını sağlar.

Ebeveynler, çocukların müziksel dünyasında birer rol modelidir. McPherson (2009), ebeveynlerin çocuklarının müzik eğitimine olan yaklaşımının, öğrencilerin çalgı çalışmaya yönelik tutumlarını ve müzikteki ısrarlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Flüt öğrencisi açısından, ailesi tarafından düzenli olarak konserlere götürülmek, farklı flüt icracılarını dinlemek veya evde kayıtların paylaşılması, öğrencinin motivasyonunu artırır ve müziğe dair daha bilinçli bir merak duygusu geliştirir.

Nitekim sosyo-kültürel öğrenme kuramı (Vygotsky, 1978), öğrenmenin sosyal etkileşim ve çevresel destekle geliştiğini vurgular. Çocuğun müzikal dünyası da büyük ölçüde aile üyelerinin sağladığı kültürel uyaranlarla

şekillenir. Flüt öğrencilerinin erken dönemde aile desteğiyle dinledikleri eserler, onların işitsel belleklerinde kalıcı temsiller bırakır ve ileride icra sürecinde başvurdukları “işsel modeller” haline gelir (Wertsch ve Sohmer; 1995)

Araştırmalar, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların müziksel fırsatlarına erişimde belirleyici olduğunu göstermektedir. Hallam (2010), müzik eğitimine erişimin ailelerin ekonomik olanakları, kültürel sermayeleri ve sanata bakışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Flüt eğitimi bağlamında, bazı aileler çocuklarını konserlere götürerek ve farklı kayıtlarla tanıştıtararak aktif bir dinleme kültürü oluştururken, bazı aileler bu imkânı sağlayamayabilir. Estetik beğeni ve müziksel tercihlerin nesilden nesile aktarımı, aile ortamında gerçekleşir. Flüt öğrencilerinin estetik tercihleri, ebeveynlerinin repertuar seçimleri ve müziğe bakışlarıyla doğrudan ilişkilidir (Bourdieu, 1984).

Nörobilimsel araştırmalar, çocukların aile ortamında duydukları müziklerin beyinde kalıcı işitsel izler bıraktığını göstermektedir. Gerry ve arkadaşları (2012), bebeklerin yaşamın ilk aylarında duydukları müzikleri aylar sonra tanıyabildiklerini bulmuştur. Bu bulgular, ev ortamındaki dinleme deneyimlerinin uzun vadeli müziksel hafızayı şekillendirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla flüt öğrencilerinin evde duydukları müzikler, ilerideki teknik öğrenim süreçlerine dolaylı olarak katkıda bulunur.

Flüt eğitimi açısından, öğretmenlerin aileleri de eğitim sürecine dahil etmesi önemlidir. Öğrencilerin evde yalnızca çalışmaları değil, aynı zamanda bilinçli dinleme alışkanlıkları kazanmaları yönünde ebeveynlere rehberlik edilmelidir. Örneğin, öğretmenler ailelere belirli kayıtlar önerebilir, birlikte konserlere katılmayı teşvik edebilir ve dinleme sonrası öğrenciyle müzik üzerine konuşmalar yapmalarını önerebilir. Bu tür eğitim stratejileri öğrencinin müziği yalnızca teknik bir uğraş olarak değil, ailevi ve kültürel bir değer olarak içselleştirmesini sağlar.

Aile ortamı, dinleme kültürünün oluşumunda temel bir rol oynar. Erken yaşta evde edinilen müziksel deneyimler, öğrencilerin müziksel kimliklerini, estetik beğenilerini ve teknik becerilerini doğrudan etkiler. Flüt eğitimi açısından, aile desteği yalnızca çalgı pratiğiyle sınırlı değildir; bilinçli bir dinleme kültürünün inşasında da belirleyicidir. Bu nedenle öğretmenlerin, ailelerle işbirliği içinde öğrencilerin dinleme dünyalarını zenginleştirmeleri, müzikal gelişim için vazgeçilmez bir adımdır.

7. Flüt Eğitiminde Dinleme ve Kulak Eğitimi

Flüt eğitimi, teknik becerilerin ötesinde işitsel farkındalık ve dinleme alışkanlıklarının geliştirilmesine dayanan bütüncül bir süreçtir. Çalgının timbral zenginliği ve ifade kapasitesi, öğrencinin yalnızca fiziksel becerilerle değil, aynı zamanda işitsel algı ve kulak eğitimiyle desteklenmesini zorunlu kılar. Dinleme, flüt öğrencilerinin ton kalitesi, intonasyon, artikülasyon ve müzikal ifade gibi temel unsurları içselleştirmelerinde belirleyici rol oynar. Kulak eğitimi ise, bu süreçte öğrencinin hem işitsel ayırım becerisini hem de performans sırasında doğru işitsel geri bildirim alma kapasitesini geliştiren kritik bir öğrenme alanıdır (Woody ve Lehmann, 2010).

Flüt öğrencisi için dinleme yalnızca bir destek etkinliği değil, icranın ayrılmaz bir parçasıdır. Araştırmalar, öğrencilerin aktif dinleme deneyimleri yoluyla tonal merkezleri, ritmik düzenleri ve dinamik kontrastları daha etkili biçimde algıladıklarını göstermektedir (Puangsamlee ve Fyr; 2018). Özellikle farklı flüt yorumcularını dinlemek, öğrencilerin kendi ton üretimlerini karşılaştırmalarına ve geliştirmelerine olanak tanır.

Zatorre ve arkadaşları (2007), müzik dinleme sırasında yalnızca işitsel korteksin değil, aynı zamanda motor planlama bölgelerinin de aktive olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, dinlemenin aynı zamanda icra için “zihinsel prova” işlevi gördüğünü göstermektedir. Flüt öğrencilerinin farklı eserleri ve icraları dinleyerek kendi performanslarını zihinsel olarak canlandırmaları, icra sürecinde teknik ve duygusal hazırlığı güçlendirmektedir.

Kulak eğitimi, öğrencilerin işitsel belleklerini geliştirmelerine, ton ve intonasyonu daha hassas bir şekilde kontrol etmelerine yardımcı olur. Gordon’un (1997) “audiation” kavramı, müziği içsel olarak işitme ve zihinde canlandırma becerisini ifade eder. Bu beceri, özellikle flüt öğrencilerinin melodik hatları akıcı biçimde icra edebilmeleri ve ton üretiminde istikrarlı bir kalite yakalayabilmeleri açısından kritik önemdedir.

Araştırmalar, kulak eğitimi programlarının öğrencilerin intonasyon ve tonal merkez farkındalığını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Flüt öğrencileri için bu durum, hem bireysel çalışmalarda hem de toplu icralarda uyum sağlayabilme becerisini artırır. Ayrıca kulak eğitimi, öğrencilere kendi seslerini eleştirel biçimde dinleme ve düzeltme imkânı verir; bu da özyönelimli öğrenme becerilerini teşvik eder (Campayo-Muñoz, 2021).

Flüt eğitimi yalnızca teknik doğruluk üzerine kurulu değildir; aynı zamanda estetik duyarlılığın gelişimini de içerir. Estetik beğenin gelişmesi, öğrencinin farklı dönemlere ait eserleri ve çeşitli icracıların yorumlarını dinlemesiyle mümkündür. Bourdieu’nun (1984) kültürel sermaye kuramı,

estetik tercihlerin sosyal ve kültürel bağlamda şekillendiğini ileri sürer. Bu bağlamda, flüt öğrencilerinin farklı üsluplara ve kültürlere ait repertuarı dinlemeleri, onların müzikal kimliklerini ve yorumlama kapasitelerini zenginleştirir.

Konser dinleme deneyimleri, öğrencilerin sahne pratiğine dolaylı olarak aşına olmalarını da sağlar. Özellikle konser ortamında icracının beden dili, sahne duruşu ve müzikal ifadesini gözlemlemek, öğrencinin performansına estetik ve duygusal bir boyut katabilir (McPherson ve Gabrielsson, 2002).

Etkili bir flüt eğitiminde, dinleme ve kulak eğitimi ayrı bir alan olarak değil, icra ile bütünleşmiş bir öğrenme stratejisi olarak tasarlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere düzenli dinleme ödevleri verebilir, farklı dönemlerden eserlerin karşılaştırmalı analizlerini yaptırabilir ve kulak eğitimi alıştırmalarını günlük pratiklere entegre edebilir.

Örneğin, öğrencilerin farklı flüt icracılarının aynı esere dair yorumlarını dinleyerek stil, tempo ve ifade farklılıklarını tartışmaları, hem dinleme becerilerini hem de eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirir. Ayrıca, repertuar parçalarının kulaktan çalınması, öğrencilerin işsel işitme becerilerini güçlendirirken, doğaçlama çalışmaları kulak eğitiminin yaratıcılıkla birleşmesini sağlar (Woody, 2012).

Flüt eğitiminde dinleme ve kulak eğitimi, öğrencilerin müziksel gelişiminde merkezi bir konuma sahiptir. Dinleme, öğrencinin müzikal modellerle etkileşimini sağlayarak icra kalitesini artırırken; kulak eğitimi, öğrencinin işitsel duyarlılığını ve özyönelimli öğrenme becerisini güçlendirir. Bu nedenle, flüt eğitimi süreçlerinde dinleme kültürünün ve kulak eğitiminin bilinçli şekilde yapılandırılması, yalnızca teknik ustalığı değil, aynı zamanda estetik ve sanatsal birikimi de destekleyen vazgeçilmez bir yaklaşım olarak görülmelidir.

8. Dinleme Deneyimi ve Müzikal İfade

Flüt eğitimi, yalnızca teknik becerilerin kazanılmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencinin müziği anlamlandırma, ifade etme ve yorumlama kapasitesini geliştirmeyi amaçlar. Müzikal ifade ve stil anlayışı, çalgı eğitiminin estetik boyutunu oluşturarak öğrencinin sanatsal kimliğini şekillendirir. Öğrencinin bir eseri icra ederken aktardığı duygu, kullandığı dinamikler, nefes kontrolü ve cümleme biçimleri, yalnızca teknik bir aktarım değil, aynı zamanda kültürel ve tarihsel birikimden beslenen yorumlama süreçleridir (Palmer, 1997). Bu nedenle müzikal ifade ve stil anlayışının geliştirilmesi, flüt eğitiminde teknik ustalık kadar önem taşır.

Müzikal ifade, seslerin yalnızca doğru biçimde icra edilmesinden öte, onların duygusal ve estetik anlamlarla donatılmasını ifade eder. Juslin ve Sloboda (2010), müzikal ifadeyi dinleyicide duygusal etki yaratma kapasitesi olarak tanımlar. Flüt öğrencisi açısından bu, ton renginin duyguya uygun şekilde değiştirilmesi, artikülasyonun cümleme ile bütünleştirilmesi ve dinamiklerin dramatik yapı içinde doğru kullanılması anlamına gelir.

Araştırmalar, öğrencilerin dinleme yoluyla farklı yorumları deneyimlemelerinin ifade becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Woody, 2012). Bir öğrenci, aynı eserin farklı flütçüler tarafından seslendirilen icralarını dinlediğinde, yalnızca teknik farkları değil, aynı zamanda ifade çeşitliliklerini de fark eder. Bu, öğrencinin müzikte duygusal aktarımı nasıl kurgulayabileceğini öğrenmesine yardımcı olur.

Müzikal stil, bir eserin ait olduğu dönem, kültür ve bestecilik anlayışına özgü ifade biçimlerini kapsar. Taruskin'e (2005) göre stil, müziğin tarihsel ve kültürel bağlamını yansıtan "imza niteliğinde" bir yapıdır. Flüt eğitiminde stil bilgisi, öğrencinin Barok döneme ait bir süiti icra ederken artikülasyon ve süslemeleri dönem estetiğine uygun biçimde uygulaması ya da Romantik dönemdeki bir lied transkripsiyonunda geniş legato hatlarıyla duygusal yoğunluk yaratması gibi pratiklere yansır. Kulak eğitimi ve dinleme kültürü, stil bilgisinin oluşmasında kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin farklı dönemlere ait eserleri ve o dönemin icra geleneklerini dinlemeleri, onların stil farkındalıklarını artırır. Örneğin, Barok flütçülerinin tarihi enstrümanlarla yaptığı kayıtların dinlenmesi, öğrencilerin modern flüt üzerinde bile stilistik duyarlılıklar geliştirmelerine katkı sağlar.

Flüt eğitimi sürecinde ifade becerisini geliştirmek için hem teknik hem de işitsel stratejiler kullanılmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerden melodik hatları sözlü olarak söylemelerini, cümleme üzerine vokal çalışmalar yapmalarını ya da bir pasajı farklı duygusal bağlamlarda icra etmelerini isteyebilir. Bu tür çalışmalar, öğrencinin yalnızca "notaları doğru çalmak" yerine müziği anlamlı bir bütün olarak aktarmasını sağlar (Davidson, 1993).

Ayrıca, performans sırasında duygusal aktarım ile teknik doğruluk arasında bir denge kurmak önemlidir. Gabrielsson ve Juslin (1996), icracıların duygusal ifadeyi dinamik kontrol, tempo varyasyonu ve artikülasyon gibi parametrelerle aktardıklarını belirtmektedir. Flüt öğrencilerinin bu parametreleri bilinçli biçimde kullanabilmeleri için dinleme temelli analizler yapmaları ve farklı icraları karşılaştırmaları önerilmektedir.

Nörobilimsel araştırmalar, müzikal ifadenin yalnızca estetik değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal süreçlerin de ürünü olduğunu göstermektedir.

Limbik sistem, müziksel ifadeyle ilişkili duygusal deneyimlerin merkezinde yer alırken; prefrontal korteks, icra sırasında ifade seçimlerinin planlanmasında rol oynar (Koelsch, 2014). Dinleyicilerin de icra edilen ifadeyi algılamak benzer beyin bölgelerinin aktive olduğu bulunmuştur; bu da ifade aktarımı ile alınması arasında güçlü bir biyolojik bağ olduğunu gösterir (Molnar-Szakacs ve Overy, 2006).

Flüt öğrencilerinin farklı müzikal ifadeleri taklit etmeleri, yalnızca motor becerilerini değil, aynı zamanda duygusal aktarım kapasitelerini de geliştirmektedir. Ayna nöron sisteminin bu süreçte etkin rol oynadığı; dinleyicinin duyduğu ifadeyi motor düzeyde temsil ederek taklit etmeyi kolaylaştırdığı ileri sürülmektedir (Rizzolatti ve Craighero, 2004).

Stil anlayışı yalnızca teknik ya da tarihsel bir mesele değil; aynı zamanda sosyo-kültürel bir öğrenme sürecidir. Flüt öğrencilerinin konserlere gitmeleri, farklı kültürlerle ait eserleri dinlemeleri ve icracıların yorumlarını incelemeleri, onların stil anlayışlarını zenginleştirir. Böylelikle öğrenci, yalnızca bireysel bir icracı değil, aynı zamanda kültürel bağlamı içselleştiren bir müzisyen hâline gelir.

9. Flüt Öğrencileri İçin Dinleme Öneri ve Stratejileri

Dinleme, flüt eğitiminde teknik becerilerin yanı sıra müzikal ifade, stil bilgisi ve estetik duyarlılığın gelişiminde temel bir öğrenme aracıdır. Öğrencilerin farklı dönemlere, kültürlerle ve icra geleneklerine ait eserleri dinlemeleri, onların müzikal kimliklerini ve yorum kapasitelerini zenginleştirir. Ayrıca bilinçli dinleme, öğrencilerin işitsel belleklerini güçlendirir, intonasyon becerilerini geliştirir ve performans motivasyonlarını artırır (Woody ve Lehmann, 2010). Bu nedenle flüt eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak öğrenciler için sistematik dinleme önerileri ve stratejilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Aktif Dinleme ve Analiz Odaklı Yaklaşım: Dinleme süreci yalnızca arka planda gerçekleşen pasif bir etkinlik olarak değil, analitik bir öğrenme pratiği olarak yapılandırılmalıdır. Öğrencilerden dinledikleri eserlerde şu unsurlara dikkat etmeleri istenebilir:

- a) Ton kalitesi ve nefes kullanımı,
- b) Artikülasyon çeşitleri,
- c) Dinamik kontrastlar ve cümleme,
- d) Tempo seçimleri ve rubato uygulamaları,
- e) İcracının duygusal aktarımı ve sahne enerjisi.

Özellikle nefesli çalgı öğrencilerinin ton kalitesini geliştirmelerinde işitsel modellerin kritik rol oynadığını belirtmektedir (Puangsamlee ve Fyr; 2018). Bu nedenle, öğrencilerin profesyonel icraları dinleyerek kendi tonlarını kıyaslamaları, ifade farklarını analiz etmeleri önerilir.

Karşılaştırmalı Dinleme Çalışmaları: Aynı eserin farklı icracılar tarafından seslendirilen yorumlarının dinlenmesi, öğrencilere stil ve ifade farklılıklarını fark etme imkânı sunar. Örneğin Mozart'ın Flüt Konçertosu'nun farklı şefler ve solistler tarafından yapılan kayıtları, öğrencilerin tempodaki, artikülasyondaki ve estetik tercihlerdeki çeşitliliği gözlemlemelerini sağlar. Bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, öğrencinin “tek doğru yorum” fikrinden sıyrılarak müziği çok boyutlu değerlendirmesini destekler (Davidson, 1993).

Flüt öğrencilerinin yalnızca güncel kayıtlarla sınırlı kalmayıp, tarihsel öneme sahip icraları da dinlemeleri önemlidir. 20. yüzyılın önde gelen flütçülerinin (ör. Marcel Moyse, Jean-Pierre Rampal, Julius Baker) kayıtları, öğrencilerin farklı dönemlerdeki stil anlayışlarını kavramalarına yardımcı olur. Butt'a (2002) göre, eski icra kayıtları müzikal stilin tarihsel bağlamda nasıl değiştiğini anlamak için vazgeçilmez bir kaynaktır.

Dinleme çalışmaları kulak eğitimi etkinlikleriyle desteklenmelidir. Öğrencilere dinledikleri eserlerden kısa melodik motifler verilerek bunları kulaktan çalmaları istenebilir. Bu tür çalışmalar, öğrencinin işitsel belleğini güçlendirir, içsel işitme becerisini (audiation) geliştirir ve doğaçlama kapasitesini artırır (Gordon, 1997). Woody (2012), kulaktan çalma ve doğaçlamanın öğrencilerin dinleme becerilerini içselleştirmelerinde kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

Konser Dinleme Deneyimleri: Canlı performansların öğrenciler üzerinde güçlü bir motivasyonel etkisi vardır. Konser ortamında gözlem yapmanın öğrencilerin sahne farkındalıklarını artırdığını ve performans kaygısıyla başa çıkma becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (McPherson ve Gabrielsson, 2002). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerini düzenli olarak konserlere yönlendirmeli ve konser sonrası tartışmalarla dinleme deneyimlerini derinleştirmelidir.

Dinleme Günlüğü: Dinleme günlüğü, öğrencilerin düzenli olarak yaptıkları dinleme etkinliklerini yazılı olarak kaydetmelerini, gözlemlerini not etmelerini ve bu süreç üzerine düşüncelerini sağlayan pedagojik bir araçtır. Bu günlükler, dinleme sürecini “yansıtıcı öğrenme” pratiğine dönüştürür (Benamins vd., 2022). Öğrenciler, her dinleme sonrası şu başlıklara yanıt verebilirler:

- a) Eserin başlıca temaları ve yapısı,

- b) İcracının ton kalitesi, nefes kontrolü ve artikülasyonu,
- c) Dinamik ve tempo tercihlerinin eserin ifadesine etkisi,
- d) Eserin kendisinde uyandırdığı duygular ve çağrışımlar,
- e) Kendi icrası için çıkarılabilecek dersler.

Böylece öğrenci, yalnızca işitsel deneyim yaşamaz, aynı zamanda bu deneyimi bilişsel olarak analiz eder. Reflektif uygulamaların öğrencilerin özyönelimli öğrenme becerilerini artırdığını, müzik eğitiminde bireysel farkındalık geliştirebileceği öngörülmektedir (Benjamins vd., 2022).

Dinleme günlüğü ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşiminde güçlü bir araçtır. Öğretmenler, öğrencilerin günlüklerini inceleyerek onların hangi noktalara odaklandıklarını görebilir, eksik yönlerini tespit edebilir ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlayabilirler. Bu süreç, öğrencinin kendi gelişimini takip etmesini de kolaylaştırır.

Nota ile Dinleme: Dinleme etkinliklerinde notaların eşzamanlı kullanımı, öğrencilerin hem işitsel hem de görsel algılarını bütünleştirmelerine imkân tanır. Bu uygulamada öğrenci, bir eseri dinlerken aynı anda partisyonu takip eder. Böylece müziğin görsel temsili ile işitsel gerçekliği arasında bağlantı kurar.

Yüksek farkındalıklı dinlemenin öğrencilerin ritmik hassasiyetini, melodik farkındalığını ve form algısını güçlendirdiğini göstermektedir (Campaya-Munoz vd., 2021). Flüt öğrencisi için bu yöntem özellikle şu açılardan faydalıdır:

- 1.) Ritim ve ölçünün fark edilmesi: Öğrenci işitsel olarak duyduğu ritmi görsel notayla eşleştirerek ölçü düzenini daha net kavrar.
- 2.) Artikülasyon ve nüansların fark edilmesi: Notalar üzerinde yazılı işaretler (staccato, legato, dinamikler) dinleme sırasında icra ile karşılaştırılarak daha bilinçli bir algı oluşturur.
- 3.) Formun fark edilmesi: Eserin tekrar eden motifleri, geçiş bölmeleri veya modülasyonları, hem işiterek hem de görerek fark edilir.

Bunun yanında nörobilimsel araştırmalar, müziğin hem işitsel hem görsel temsiliinin beyinde daha güçlü sinaptik bağlantılar oluşturduğunu belirtmektedir (Zatorre, vd., 2007). Bu açıdan nota ile dinleme, öğrencinin müziği çok boyutlu olarak öğrenmesine imkân verir.

Teknoloji Destekli Dinleme Stratejileri: Dijital çağda çevrim içi platformlar (YouTube, Spotify, Naxos Music Library) öğrenciler için zengin bir dinleme arşivi sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerine

belirli çalma listeleri hazırlayabilir veya dönemlere göre sınıflandırılmış repertuar önerilerinde bulunabilir. Ayrıca, dijital yavaşlatma uygulamaları (ör. Transcribe!, Amazing Slow Downer) öğrencilerin zor pasajları farklı tempolarda dinlemelerini sağlayarak öğrenme süreçlerini kolaylaştırır (Buck, 2019).

Farklı Tür ve Kültürlerden Müzik Dinleme: Flüt öğrencilerinin yalnızca klasik repertuarla sınırlı kalmayıp caz, çağdaş müzik, halk müziği veya farklı kültürlerin geleneksel müziklerini dinlemeleri önerilir. Bu çeşitlilik, öğrencinin müzikal ifade yelpazesini genişletir, ritmik duyarlılığını artırır ve yaratıcı düşünmesini destekler (Campbell, 2010). Böylece öğrenci, müziği yalnızca Batı klasik geleneği içinde değil, daha evrensel bir perspektifle algılamayı öğrenir. Dinleme, flüt eğitiminde yalnızca yardımcı bir etkinlik değil, öğrencinin sanatsal kimliğini şekillendiren temel bir öğrenme aracıdır. Aktif ve analitik dinleme, karşılaştırmalı çalışmalar, tarihsel kayıtların incelenmesi, konser deneyimleri, kulak eğitimiyle entegrasyon ve teknoloji destekli uygulamalar, öğrencilerin dinleme becerilerini bilinçli bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca farklı kültürlerden müziklerin dinlenmesi, öğrencilerin estetik ufuklarını genişleterek müziksel yaratıcılıklarını besler. Dinleme öneri ve stratejileri, flüt öğrencilerinin yalnızca teknik ustalıklarını değil, müzikal ifade ve stil anlayışlarını da güçlendiren, eğitim süreçlerinin vazgeçilmez bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398–407. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x>
- Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A., & Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14(2), 257–262. <https://doi.org/10.1038/nn.2726>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Woody, R. H., & Lehmann, A. C. (2010). Student Musicians' Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 101–115. <http://www.jstor.org/stable/40666237>
- Woody, R. H. (2012). Playing by ear: Foundation or frill? *Music Educators Journal*, 99(2), 82–88. <https://doi.org/10.1177/0027432112459199>
- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21(2), 103–113. <https://doi.org/10.1177/030573569302100201>
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399–412. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x>
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parnutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 99–116). Oxford University Press.
- Puangsamlee, P., & Fyr, K. (2018). Benefits of Listening for Harmony on the Performance of Wind Instrument Beginners. *Malaysian Journal of Music*, 7, 99–116. <https://doi.org/10.37134/mjm.vol7.6.2018>
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(8), 599–605. <https://doi.org/10.1038/nrn2882>
- Buck, E. (2019, April). Developing listening skills. *The Instrumentalist*. Retrieved from <https://theinstrumentalist.com/april-2019-flute-talk/developing-listening-skills/>

- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. GIA Publications.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547-558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>
- Lahav, A., Saltzman, E., & Schlaug, G. (2007). Action representation of sound: Audiomotor recognition network while listening to newly acquired actions. *Journal of Neuroscience*, 27(2), 308-314. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4822-06.2007>
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), 170-180. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>
- Lehne, M., Rohrmeier, M., & Koelsch, S. (2014). Tension-related activity in the orbitofrontal cortex and amygdala: An fMRI study with music. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(10), 1515-1523. <https://doi.org/10.1093/scan/nst141>
- Sala, G., & Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition*, 48(8), 1429-1441. <https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
- Brattico, E., Bogert, B., & Jacobsen, T. (2013). Toward a neural chronometry for the aesthetic experience of music. *Frontiers in Psychology*, 4, 206. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00206>
- Herholz, S. C., & Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3), 486-502. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.011>
- Jeong, E., Ryu, H., Jo, G., & Kim, J. (2018). *Cognitive load changes during music listening and its implication in earcon design in public environments: An fNIRS study*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(10), 2075. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102075>
- Rodriguez-Gomez, D. A., et al. (2022). Effects of music training on executive function performance: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 968144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968144>
- Bayanova, L., Chichinina, E., & Aslanova, M. (2024). *The association between music training and executive function in 6-7-year-old children*. Frontiers in Education, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1333580>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and

- executive function. *PLoS ONE*, 6(5), e22527. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022527>
- Kasuya-Ueba, Y., Zhao, S., & Toichi, M. (2020). The Effect of Music Intervention on Attention in Children: Experimental Evidence. *Frontiers in neuroscience*, 14, 757. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00757>
- Campayo-Muñoz, E., Cabedo-Mas, A., & Hargreaves, D. (2021). Active listening, expressive communication and cooperation in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 55(1), 63–73.
- Butt, J. (2002). *Playing with history: The historical approach to musical performance*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24(1), 68–91. <https://doi.org/10.1177/0305735696241007>
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 115–138. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.115>
- Taruskin, R. (2005). *The Oxford history of western music*. Oxford University Press.
- Benjamins, L., Roland, S. L., & Bylica, K. (2022). The complexities of meaningful experiential learning: Exploring reflective practice in music performance studies. *International Journal of Music Education*, 40(2), 163–176. <https://doi.org/10.1177/0255761421104322>
- Trainor, L. J., & Zatorre, R. J. (2008). The neurobiological basis of musical expectations. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 171–183). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0016>
- Wertsch, J. V., & Sohmer, R. (1995). Vygotsky on Learning and Development. *Human Development*, 38(6), 332–337. <http://www.jstor.org/stable/26767648>

Modal Cazın Müzik Psikolojisi Ve Yaratıcılıkla İlişkisi

Kerim Baki Kalan¹

Özet

Bu bölüm, modal cazın müzik psikolojisi ve yaratıcılık bağlamındaki etkilerini ele almaktadır. 1950’li yıllarda Miles Davis ve John Coltrane gibi öncü isimler tarafından caz repertuvarına kazandırılan modal caz, geleneksel cazın yoğun akor dizileri yerine modları temel almasıyla müzikal ve bilişsel süreçlerde köklü bir değişim yaratmıştır. Geleneksel cazın hızlı armonik ritmi doğaçlamayı sınırlarken, modal cazda aynı mod üzerinde uzun süre kalmak müzisyene daha geniş bir ifade alanı sunarak yaratıcılığın farklı boyutlarda açığa çıkmasına olanak tanımıştır.

Modal cazın doğaçlama sürecinde ortaya çıkan “akış” (flow) deneyimi, müzisyenin zaman algısını aşarak içsel bir yaratıcılık sürecine girmesini mümkün kılar. Bu durum, müzik psikolojisi açısından yalnızca teknik becerilerin değil, bilişsel esnekliğin, duygusal yoğunluğun ve estetik sezginin de önemini göstermektedir. Dinleyici açısından ise modal caz, sürekli değişen armonik beklentiler yerine tekrarlayan modal karar sesleri aracılığıyla daha meditatif, döngüsel ve zamandan bağımsız bir deneyim sunar.

Sonuç olarak modal caz, müzikal yaratıcılığın özgürlük ve disiplin arasındaki denge noktasını temsil eder. Bu tür, müzisyenler için teknik bir yenilik olmanın ötesinde, estetik, psikolojik ve felsefi bir ifade alanı sağlamaktadır. Müzik eğitiminde de modal cazın sunduğu yaratıcı yaklaşım, öğrencilere hem doğaçlama becerisi hem de bilişsel esneklik kazandırma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda modal caz, hem bireysel yaratıcılığı hem de topluluk içindeki müzikal etkileşimi güçlendiren bir araç olarak değerlendirilebilir.

1 Dr.Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, kbkalan@erzincan.edu.tr, 0009-0009-8444-3426

1. Modal Caz

Caz müziğinde 1950'lerden itibaren gerçekleşen dönüşüm müzikal bir devrim niteliğinde olmasının yanı sıra hem genel yaratıcılık kavramı hem de müzik psikolojisi kapsamındaki yaratıcılık açısından oldukça önemlidir. Bu dönüşümde ortaya çıkan en önemli stillerden biri ise geleneksel caz müziğinde kullanılan akor dizileri yerine kilise modlarının temel alındığı bir yaklaşım olan ve 1950'li yıllarda Miles Davis ve John Coltrane gibi öncü isimler tarafından caz repertuvarına kazandırılan modal cazdır. Geleneksel caz müziğinde hareketli armonik ritm ve hızlı ton değişimleri doğaçlamanın ana unsuruyken aynı mod üzerinde uzun süre kalınan modal caz doğaçlamacıya daha geniş bir ifade alanı tanıyarak doğaçlama çalımının seyrinde köklü bir değişime neden olmuştur[1],[2].

Geleneksel caz'dan modal caza bu dönüşüm, müzikte yaratıcılığa ilişkin psikolojik ve bilişsel süreçler hakkında bilgi edinmek için de oldukça elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Bunun nedeni ise modal yapıyı temel alan doğaçlamanın müzisyenin anlık yaratıcılığını, ifade biçimini ve zihinsel esnekliğini ön plana çıkarmasıdır[3]. Bu nedenle modal caz, sadece caz müziğinin tarihçesi kapsamında değil, yaratıcılığa ilişkin araştırmalar, müzik eğitimi ve müzik psikolojisi bağlamında ele alınması önem teşkil eden bir olgudur.

Caz müziğinde doğaçlama, yapısı gereği "anlık bir yaratıcılık" sürecidir ve icra esnasında doğaçlamacının hem teknik birikimi hem de içsel ve estetik yeterliliği devrededir. Sunduğu zaman aralığının daha geniş, armonik çerçevesinin ise daha sınırlı olması nedeniyle modal cazda müzisyenin melodik ve ritmik açıdan özgün kombinasyonlar yaratması daha kolaydır. Bu sayede, psikolojik anlamda deneyimlenen akış duygusu (flow) daha güçlü hale gelir ve müzisyen zaman algısını düşünmek zorunda kalmadan tamamen ifade odaklı yoğun bir bilişsel süreç girer [4].

Modal caz, algısal anlamda sadece müzisyene değil, aynı zamanda dinleyiciye de farklı bir deneyim yaşatır. Geleneksel caz müziğinin sürekli ve hızlı biçimde değişen akor yapısı dinleyicide belirli beklentiler uyandırırken modal cazda tekrarlı biçimde duyurulan modal karar sesleri dinleyiciye zamandan bağımsız, daha meditatif ve daha dönüşlü bir müzikal atmosfer sunar[5]. Bu özelliğiyle modal caz hem müzisyenlerin hem de dinleyicilerin yaratma ve estetik deneyimleri üzerinde etki sahibidir.

Modal cazı tarihsel gelişim süreci, kuramsal temelleri ve müzik psikolojisi ve yaratıcılığa katkıları açısından ele alacak olan bu bölümde; özellikle Miles Davis'in Kind of Blue albümü ve John Coltrane'in Impressions ve A Love

Supreme gibi belirleyici nitelikteki eserleri bu türün müziksel ve psikolojik özelliklerinin kavranması açısından örnek olarak ele alınacaktır. Ardından modal cazın müzik eğitimi ve pedagojisine yönelik katkıları ile bireysel yaratıcılık ve topluluk etkileşimi üzerindeki etkilerine değinilecektir.

2.Modal Cazın Kısa Tarihçesi

2.1. Bebop Ve Armonik Yoğunluk (Modern Caz Öncesi)

20. yüzyılın ilk yarısında hızla gelişerek özellikle bebop döneminde armonide yoğunluğun ve akor geçişlerinde karmaşıklığın ön planda olduğu bir noktaya ulaşan caz müziğinde dizilerin hızlı biçimde ilerleyişi, icracıların teknik becerilerini ortaya koymaları için elverişli bir zemin yaratmakla birlikte bu durum doğaçlamaları ezgisel ve duygusal içerik açısından bazen sınırlandırmıştır[6].

Cazın en zor icra edilen türü olan Bebop'ta armonik çerçevenin dakikalar içinde bir çok kez değişmesi, müzisyenleri eserdeki akor değişimlerini neredeyse mekanik bir biçimde takip etmek zorunda bırakmıştır. Bu durum ise, teknik anlamda yeterliliği ön plana çıkarmakla birlikte doğaçlamada estetik bütünlüğünü kimi zaman geri plana itmiştir[7]. Bu bağlamda 1950'lerin sonuna gelindiğinde caz müzisyenleri daha sade fakat daha derinlikli bir anlatım arayışına girmiştir. Diziye dayalı yoğun armonilerin yerine daha uzun süre seslendirilen karar sesleri, doğaçlamada geniş bir ifade alanı açmış ve modal cazın doğuşuna zemin hazırlamıştır. [8].

2.2. George Russell ve Modal Cazın Kuramsal Çerçevesi

Modal cazın kuramsal temellerinin atılmasında büyük öneme sahip olan George Russell; 1953 yılında yayınladığı *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization* isimli kitabında armonik hiyerarşiyi akor dizileri yerine modları temel alarak oluşturma fikrini öne sürmüştür[9].

Russell'a göre Lydian modu, sesler arasındaki çekim bakımından daha dengeli bir merkez oluşturarak doğaçlamacının ezgisel özgürlüğünü arttırmaktadır.

Russell tarafından öne sürülen bu yaklaşım,müzisyenlere farklı bir düşünce biçimi kazandırmış olup bu yaklaşımda önemli olan hızlı ve sürekli bir şekilde değişen akorları çözümlemek yerine belirli bir modun kullanımı ile sunulan ezgisel olasılıkları keşfetmektir[10].Bunun sonucunda, doğaçlamada öncelik dikey (armoniye dayalı) yaklaşımdan yatay (ezgisel) yaklaşıma kaymış ve ezgisel hatların gelişimi ön plana çıkmıştır. Böylece

caz müziğinde doğaçlama , dikey (armonisel) düşünceden yatay (melodik) düşünceye kaymış ve melodik hatların gelişimi ön plana çıkmıştır.

2.3. Miles Davis ve *Kind of Blue*

1959 tarihinde yayınlanan ve modal caz'ın uygulamadaki en güçlü örneklerinden birisi olan *Kind of Blue* albümünde Miles Davis, Russell'ın kuramsal önerilerini doğaçlama estetiği içerisinde somutlaştırmıştır[11]. Albümde yer alan *So What* ve *Flamenco Sketches* gibi parçalar, tek bir modun içerisinde uzun süre kalınması ile doğaçlamacıya geniş bir ifade alanı sunar.Yalnızca iki modun (Dorian Re minör ve Es Dorian minör) kullanıldığı *So What*'ın sahip olduğu bu sade yapı müzisyenlerin ezgisel yaratıcılıklarını özgürce geliştirmelerine olanak tanımıştır[12]. Trompet tonu ile Davis, saksofon doğaçlamaları ile Coltrane ve piyanodaki yumuşak dokunuşları ile Bill Evans bu albümde modal cazın minimalistik ve derin yapısını ortaya koymaktadır.

2.4. John Coltrane

Kind of Blue'nın ardından modal caz'ın sınırlarını daha da genişleten John Coltrane; *A Love Supreme* ve *İmpressions* gibi albümlerinde tek bir modal merkez üzerinde yaptığı uzun süreli doğaçlamaları ile müzikal ifade biçimine spiritüel ve mistik bir boyut katmıştır[13]. Bu yaklaşımı ile Coltrane modal cazın hem bir armonik yenilik hem de felsefi bir arayış olduğunu ifade etmektedir. Modların kullanımı onun müziğinde doğaçlamanın ötesinde doğüstü bir deneyim aracına dönüşür[14]. Bu durum müzik psikolojisi açısından ele alındığında yaratıcı süreçlerin teknik yeterliliğin haricinde zihinsel, duygusal ve spiritüel boyutlara da sahip olduğunu göstermektedir.

2.5. Modal Caz ve 1960'lar Sonrası Etkileri

1960'lardan itibaren sadece caz alanında değil aynı zamanda rock, funk ve dünya müziği üzerinde de etkili olan modal yaklaşım özellikle Jazz Fusion türünde elektronik enstrümanlarla birleşerek yeni ifade biçimleri ortaya çıkarmıştır[15]. Avrupalı caz müzisyenleri de bu dönemde modal yapıyı benimseyerek yerel halk müzikleri ile sentezlemişlerdir. Böylece modal caz, yalnızca bir caz akımı olarak kalmamış; evrensel müzik kültüründe yaratıcılığı ve doğaçlamayı teşvik eden bir paradigma haline gelmiştir [16].

3. Modal Cazın Kuramsal Yapısı ve Psikolojik Boyutları

3.1. Kuramsal Temeller ve Mod Kavramı

Merkezinin ortaçağ'dan bu yana dizisel bir materyal olarak kullanılan **mod kavramını** alan modal caz, her biri kendine özgü bir dizi yapısı,

çekim noktaları (finalis) ve duygusal karakterlerle tanımlanan bu modlar sayesinde majör ve minör tonaliteden melodik karakterler açısından önemli farklılıklar gösterir [17]. Örneğin hüznü ve melankolik karakteri ile bilinen **Dorian modu**, altıncı derecesinin tizleştirilmesi ile umutlu bir parlaklık izlenimi de verebilir. Daha gerilimli ve egzotik bir karaktere ihtiyaç duyulduğunda ise Phrygian modu en iyi seçenektir. Karakterlerdeki bu zengin çeşitlilik, doğaçlamaya dayalı yaratıcılıkta teknik açıdan olduğu kadar duygusal farklılıklara da olanak sağlar[18].

Aynı zamanda George Russel'ın modların ezgisel olduğu kadar armonik organizasyonda kullanılabileceğine yönelik bakış açısı, müzisyenlerin akordizi ilişkisine dayanan geleneksel mantıktan sıyrılarak ezgisel materyal geliştirmede daha özgür olmalarına olanak sağlamıştır. [19].

3.2. Doğaçlama ve Modal Yaklaşım

Modal cazda doğaçlama esnasında müzisyen elindeki belirli bir modun sunduğu materyali birçok farklı şekilde keşfetme imkanı bulmakta, hızlı bir armonik ritmi ve sık değişen akor dizilerini barındırmayan bu yaklaşımda doğaçlamacı müzikal zenginliği ezgisel keşifler/çeşitlemeler ve ritmik dönüşümler yoluyla elde etmektedir. [20].

Bu bağlamda doğaçlamanın yönü, “nasıl daha fazla akor çözümlemesi yapılır” sorusundan ziyade, “tek bir mod içerisinde hangi melodik ve ritmik olasılıklar keşfedilebilir” sorusuna kaymakta ve icracının zihinsel yükünü azaltarak yaratıcılığa daha fazla enerji ayırmasına olanak tanımaktadır[21]. Örneğin John Coltrane'in *Impressions* adlı eserinde tek bir mod üzerinde uzun sololar geliştirmesi, modun farklı yüzeylerini ortaya çıkaran bir müzikal keşif niteliği taşır. Burada icracının amacı, aynı armonik zeminde melodiye odaklanarak mümkün olan en geniş melodik çeşitliliği ortaya koymaktır [22].

3.3. Psikolojik Boyut: Yaratıcılık ve Bilişsel Süreçler

Modal caz, müzik psikolojisi açısından incelendiğinde, doğaçlamanın bilişsel boyutları üzerinde bizlere çok önemli bazı ipuçları sunmaktadır. Psikolojik araştırmalar, doğaçlamanın yalnızca teknik bilgi ile değil, aynı zamanda **kısa süreli bellek**, **duygusal ifade** ve **yaratıcılık** süreçleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir [23].

Modların uzun süre devam etmesi, icracıya zihinsel olarak “akış” (flow) durumuna girme olanağı verir. Bu durum, Mihaly Csikszentmihalyi'nin tanımladığı yaratıcı akış teorisiyle örtüşmektedir. Bu teoriye göre teknik zorluklarla mücadele etmek zorunda olmayan icracı, kendini tamamen

müzikal ifadeye kaptırarak zaman algısını kaybedebilir ve zihinsel bir akış durumuna geçebilir. Böyle bir yaratıcı süreç hem icracı hem de dinleyici açısından yoğun bir estetik tatmin yaratmaktadır [24].

Ayrıca modların sağladığı serbestlik, doğaçlamacıya kendi duygusal kimliğini müziğe yansıtma fırsatı sunar. Bu, yaratıcı özgüvenin artmasını ve müzikal benliğin gelişimini destekleyen psikolojik bir süreçtir [25].

3.4. Modal Caz ve Duygusal İfade

Her modun sahip olduğu kendine özgü duygusal karakter, modal cazın psikolojik etkilerini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Örneğin her ne kadar bağlama göre farklılık gösterebilse ve göreceli olarak yorumlanabilse de Dorian modu genellikle “melankolik ama umutlu” olarak, Lydian modu ise “aydınlık ve yükseltici” olarak tanımlanır [26]. Benzerine ortadoğu ve Hint müzik kültürlerinde de rastlanan dizilere ait karakteristik özelliklerdeki bu duygusal çeşitlilik, doğaçlamacının bir çok farklı ruh halini ifade etmesine olanak vermektedir.

Dinleyici açısından ise modal caz, tonal cazdan farklı bir algı deneyimi sunmakta, armonik değişimlerin azlığı, dinleyicinin dikkatini melodik ve ritmik detaylara yöneltmektedir. Bu durumun dinleyicide yarattığı meditasyona benzer bir odaklanma ve dinginlik duygusu modal cazı değerli kılan en önemli sonuçlardan biridir[27]. Örneğin Coltrane’in *A Love Supreme* albümünde modal doğaçlamalar, yalnızca estetik bir deneyim değil, aynı zamanda spiritüel bir tecrübe olarak algılanmış; dinleyiciler, bu müziği yalnızca işitsel değil, aynı zamanda duygusal ve metafiziksel bir deneyim olarak yorumlamışlardır [28].

3.5. Yaratıcılık, Risk Alma ve Özgürlük

Modal cazın sunduğu serbestlik, doğaçlamacıların risk almasını teşvik eden bir ortam yaratmakta; icracılar doğaçlama esnasında, melodik motifleri farklı varyasyonlarla işleyebilmekte, ritmik yapıları genişletebilmekte veya tınısal denemeler yapabilmektedirler. [29]. Bu özgürlük, müzik psikolojisinde “yaratıcı özgürlük alanı” olarak tanımlanabilecek bir deneyimi temsil eder. İcracının, hata yapma kaygısından sıyrılarak daha özgün fikirler geliştirebileceği bir ortam sağlaması modal cazı yalnızca bir müzik türü değil, aynı zamanda yaratıcılığı teşvik eden zihinsel ve psikolojik bir ortam haline getirmektedir. [30].

4. Modal Cazın Yaratıcılığa Katkıları ve Uygulamalı Yönleri

4.1. Yaratıcılığın Temel Unsurları ve Modal Caz

Yaratıcılık, hem bilişsel psikolojide hem de sanat kuramlarında, var olan unsurların yeniden düzenlenmesi ve farklı bağlamlarda özgün biçimde kullanılması olarak tanımlanır [31]. Caz doğaçlaması ise bu tanımın adeta ete kemiğe bürünmüş hali olarak kabul edilebilir. Bu tanım bağlamında düşünüldüğünde modal cazın geleneksel armonik kısıtlamaları kaldırarak icracılara daha geniş bir yaratıcı alan sunduğu açıkça görülebilir.

Akorların sık değişmediği bir bağlamda, müzisyenler melodik, ritmik ve tınısal olanaklara çok derin bazı detaylara kadar inebilecek ölçüde yoğunlaşma imkanı elde etmektedir. Modal caz bu yönüyle yaratıcılığın **esneklik (flexibility)** ve **akıcılık (fluency)** boyutlarını beslemekte [32] aynı zamanda anlık karar verme süreçlerinde icracıyı daha özgür kıldığı için **özgünlük (originality)** düzeyini de arttırmaktadır.

4.2. Doğaçlamada Yenilikçi Yaklaşımlar

Modal cazın en önemli katkılarından biri, doğaçlama sürecinde yenilikçi yaklaşımların doğmasına imkân vermesidir. Tonal cazda sık akor değişimlerinin yarattığı zorunluluk, doğaçlamacıyı çoğu zaman teknik çözümler üretmeye yönlendirirken modal caz, aynı mod üzerinde uzun süre kalmayı mümkün kılarak, müzisyene derinlemesine keşif fırsatı sunmaktadır. [33].

Miles Davis'in *So What* adlı eserinde görüldüğü üzere, yalnızca iki akor (D Dorian ve E Dorian) üzerine kurulu yapı, doğaçlamacıya melodik varyasyonları genişletme imkânı vermekte, bu durum, doğaçlamanın yalnızca teknik bir problem çözme etkinliği değil, aynı zamanda sanatsal bir keşif süreci olduğunu göstermektedir. [34].

4.3. Grup İçi Etkileşim ve Kolektif Yaratıcılık

Modal caz yalnızca bireysel yaratıcılığı değil, aynı zamanda **kolektif yaratıcılığı** da teşvik etmektedir. Uzun süreli modülasyonlar veya durağan armonik zeminler, grup üyeleri arasındaki etkileşimi arttıracak bir zemin yaratmakta; bu zeminde bas, davul ve piyano gibi enstrümanlar doğaçlamacıya yalnızca eşlik etmekle kalmayıp, aynı zamanda müzikal diyalogun aktif bir parçası haline gelmektedir [35].

Örneğin Coltrane dörtlüsünün performanslarında, davulcu Elvin Jones'un ritmik varyasyonlarının, doğaçlamanın yönünü belirleyen güçlü bir unsur olarak öne çıktığı görülebilir. Bu tür etkileşimler, cazın doğasında yer

alan “anlık iletişim/etkileşim” kavramını pekiştirerek yaratıcılığı kolektif bir süreç haline getirmektedir.[36].

4.4. Psikolojik Perspektif: Risk Alma ve Özgüven

Yaratıcılık literatüründe risk alma, özgün fikirlerin ortaya çıkabilmesi için temel bir koşul olarak kabul edilir. Modal caz, doğaçlamacıya hata yapma kaygısından uzak, görece güvenli bir ortam sağlamakta; akor değişimlerinin sınırlı olması, müzisyenin melodik fikirlerini daha cesurca denemesine olanak vermektedir[37].

İcracının **özgüven** düzeyini arttıran bir süreç olarak modal caz, özellikle genç müzisyenler için , hem teknik gelişim hem de psikolojik dayanıklılık açısından önemli bir öğrenme alanı sunmakta; müzisyenin hata yapmaktan korkmadan deneyim kazanmasına ve yaratıcılığın bu deneyim aracılığıyla gelişmesine doğrudan katkıda bulunmaktadır [38].

4.5. Eğitimde Modal Cazın Kullanımı

Müzik eğitimi açısından modal caz, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için güçlü bir araçtır. Öğrenciler, modların sunduğu özgürlük sayesinde doğaçlamaya daha kolay adım atabilmelerini sağlayan bu yöntem, onlara geleneksel armoni kurallarının karmaşıklığından uzak net bir başlangıç noktası sağlar [39].

Örneğin öğrencilerin Dorian modu üzerinde basit melodiler üretmeleri, hem işitsel farkındalıklarını hem de doğaçlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir Bu uygulama, öğrencilere müziği yalnızca yazılı notalardan değil, kulak yoluyla öğrenme ve içselleştirme alışkanlığı kazandırır [40].

4.6. Modal Caz ve Kültürel Yaratıcılık

Modal cazın yaratıcılığa yönelik en önemli katkılarından biri de kültürler arası müzikal etkileşimleri teşvik etmesidir. Mod kavramı, yalnızca Batı müziğine özgü olmayıp Orta Doğu, Hint ve Türk müziğinde de kendine özgü modal sistemler (makam, raga vb.) uzun süredir kullanılmaktadır. Modal caz, yapısı ve esnekliği gereği bu geleneksel materyallerle ve kültürel öğelerle doğal bir bağ kurarak kültürel çeşitliliği müziksel yaratıcılığın bir parçası haline getirmektedir[41].

Bu duruma verilecek en iyi örneklerden birisi Miles Davis’in *Sketches of Spain* albümünde İspanyol müzik kültüründen aldığı geleneksel modal yapıları, caz doğaçlamasıyla harmanlamasındaki başarısıdır. Bu tür çalışmalar, modal cazın ortaya koyduğu etkileşimin yalnızca bireysel değil, aynı

zamanda kültürel düzeyde de gerçekleşerek kapsamında barındırdığı yaratıcı olanakları bambaşka bir boyuta taşıdığını göstermektedir.[42].

4.7. Dinleyici Deneyimi ve Yaratıcı Algı

Yaratıcılık yalnızca icracıya özgü olmayıp dinleyiciyi de aktif olarak sürece dahil eden bir olgudur. Daha önce de belirtildiği gibi modal cazın en önemli karakteristiklerinden biri olan armonik hareketlerdeki sınırlılık, dinleyicinin melodik detaylara adeta meditatif biçimde odaklanabilmesini ve yaratıcı bir algı süreci başlatabilmesini mümkün kılar. Böylelikle dinleyici, müzikteki küçük değişiklikleri ve detayları daha dikkatli takip edebilme ve kendi zihinsel süzgecinden geçirerek kendi kişisel deneyimleri/evreni dahilinde almış olduğu bu girdiden farklı anlamlar üretebilme imkanına sahip olmaktadır[43].

Psikolojik açıdan bu durum, dinleyicinin “ortak yaratıcı deneyime” katılması olarak yorumlanabilir [44]. Böylece modal caz, yalnızca sahnedeki müzisyenler için değil, dinleyiciler için de yaratıcı bir süreç haline gelmektedir.

5. SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

Modal caz, caz tarihinin en önemli kırılma noktalarından birini oluşturmakla birlikte, müziksel yaratıcılığın farklı boyutlarını gözler önüne seren özgün bir deneyim alanıdır. Bu çalışmada, modal cazın doğuşu, tarihsel bağlamı, müzikolojik temelleri ve yaratıcılığa olan katkıları çeşitli yönleriyle ele alınmıştır ve elde edilen bigiler dahilinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1. Bulguların Genel Özeti

Araştırmanın ortaya koyduğu en önemli bulgulardan biri, modal cazın doğaçlama süreçlerine getirdiği özgürlüktür. Geleneksel tonal cazın hızlı akor değişimlerine dayalı doğaçlama anlayışı, müzisyenleri teknik bir sınavdan geçirirken; modal caz, yapısı ve niteliği itibarı ile icracılara daha uzun süreli keşifler ve melodik derinlikler için bir zemin hazırlamaktadır. Bu durum, yaratıcılığın yalnızca teknik beceriye indirgenemeyeceğini, aksine müzikal ifade ve bireysel keşiflerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bir diğer bulgu, modal cazın grup içi etkileşimi güçlendirici niteliğidir. Uzun süreli modal yapılar, icracılar arasında iletişimi artırmış ve kolektif yaratıcılığın önünü açması nedeniyle ortaya çıkan bu özellik, yalnızca caz için değil, tüm müziksel topluluklar için yaratıcı iş birliği açısından esin- ilham verici bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca, modal cazın yalnızca Batı müziği içinde değil, Doğu modal gelenekleriyle de doğal bir bağ kurabildiği görülmüştür. Bu durum, kültürel

çeşitliliğin müzikal yaratıcılığın zenginleşmesine katkıda bulunduğunu kanıtlamaktadır.

5.2. Müzik Eğitimi Açısından Sonuçlar

Müzik eğitiminde özellikle doğaçlama öğretimi için önemli bir araç olan modal caz, yapısı gereği öğrencilerin karmaşık armonik yapılar, hızlı akor değişimleri ve buna bağlı teknik dizisel uygulamalardan uzak bir bağlamda doğaçlamaya adım atabilmesini ve böylelikle yaratıcılıklarını daha serbest bir biçimde geliştirebilmesini sağlayabilir.

Psikolojik açıdan ele alındığında ise modal caz, öğrencilerin doğaçlama uygulamaları yoluyla **özgüven** kazanmalarını ve teknik yeterliliklere adapte olamama ve hata yapma korkusunu aşmalarını sağlayabilecek bir niteliğe sahiptir. Müzik eğitiminin yalnızca teknik boyutuyla değil, aynı zamanda kişisel gelişim boyutuyla da ele alınması gerektiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, modal cazdan müzik ve doğaçlama eğitiminde bir araç olarak yararlanmanın oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.3. Genel Değerlendirme

Sonuç olarak modal cazın, müziksel yaratıcılığın hem bireysel hem de kolektif düzeyde gelişmesine katkıda bulunan bir yaklaşım olduğu ve yalnızca caz müzisyenleri için değil, farklı müzik türleriyle ilgilenen besteci ve icracılar için de alternatif bir ilham kaynağı olduğu söylenebilir. Modal cazın kendine has niteliklerinden kaynaklı esneklik, sadece bireyler arası değil aynı zamanda kültürler arası etkileşimleri de teşvik etmekte, böylelikle müziğe yaratıcı bir iletişim dili olarak evrensel bir boyut katmaktadır.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda, modal cazın farklı kültürlerdeki karşılıklarının (örneğin Türk müziğinde makam, Hint müziğinde raga) farklı boyutları ile incelenmesi ve bu sistemlerin caz doğaçlamasıyla birleştirilmesinde ne tür yeni yaklaşımların kullanılabileceğinin denenmesi/araştırılması ve modal altyapı üzerinde gerçekleştirilen doğaçlama çalışmalarının müzik eğitiminde yaratıcılık üzerinde sağlayacağı katkılara yönelik çalışmalar, hem müzikoloji hem de müzik pedagojisi alanı açısından oldukça önemli olacaktır.

Kaynakça

1. Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. University of Chicago Press.
2. Davis, M. (1959). *Kind of Blue* [Album]. Columbia Records.
3. Kania, A. (2017). The philosophy of jazz. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition).
4. Gridley, M. C. (2003). *Jazz Styles: History and Analysis*. Prentice Hall.
5. Kernfeld, B. (Ed.). (2002). *The New Grove Dictionary of Jazz*. Macmillan.
6. Martin, H., & Waters, K. (2006). *Essential Jazz: The First 100 Years*. Thomson Schirmer.
7. Miller, R. (1996). *Modal Jazz Composition and Harmony, Volume 1–2*. Advance Music.
8. Terefenko, D. (2014). *Jazz Theory: From Basic to Advanced Study*. Routledge.
9. Loui, P., Przysinda, E., Aklaff, P., Maves, K., Arkin, C., & Zeng, T. (2016). *Jazz improvisation as a model of the creative process: Heightened perceptual awareness and sensitivity*. *Psychology of Music*, 44(3), 506-523.
10. Roger T. Dean & Freya Bailes. (2018). Cognitive Processes in Musical Improvisation. In G. E. Lewis & B. Piekut (Eds.), *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies, Volume 1* (pp. -). Oxford University Press.
11. Nettl, B. (2009). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-One Issues and Concepts*. University of Illinois Press.
12. Monson, I. (1996). *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction*. University of Chicago Press.
13. Sarath, E. (2010). *Improvisation, Creativity, and Consciousness: Jazz as Integral Template for the Twenty-First Century*. SUNY Press.
14. Gioia, T. (2011). *The History of Jazz* (2nd ed.). Oxford University Press.
15. Priestley, B. (1989). *Inside Jazz Improvisation*. Advance Music.
16. Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and models. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (pp. 129–178). Oxford University Press.
17. Sawyer, R. K. (2003). *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates.
18. Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. MIT Press.
19. Johnson-Laird, P. N. (2002). How jazz musicians improvise. *Music Perception*, 19(3), 415–442.
20. Cooke, M. (2017). Improvisation in music. *Grove Music Online*. Oxford University Press.

21. Nicholson, S. (2014). *Jazz and Culture in a Global Age*. University of California Press.
22. Borgo, D. (2005). *Sync or Swarm: Improvising Music in a Complex Age*. Continuum.
23. Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 10, 1–29.
24. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial.
25. Nettl, B., & Russell, M. (1998). In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation. University of Chicago Press.
26. George Russell. (1953). *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*. Concept Publishing Company.
27. Telesco, P. (1998). Modal harmony in jazz and beyond. *Journal of Jazz Theory and Practice*, 7(2), 5–22.
28. Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26(1), 27–38. <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>
29. Waters, K. (2011). *The studio recordings of the Miles Davis Quintet, 1965–68*. Oxford University Press.
30. Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
31. Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
32. Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press.
33. BaileyShea, M. (2018). Modal mixture and modal jazz: Interactions between classical theory and jazz practice. *Music Theory Online*, 24(3).
34. Giddins, G., & DeVeaux, S. (2009). *Jazz*. W.W. Norton.
35. Monson, I. (1997). *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction*. University of Chicago Press.
36. Barrett, F. J. (1998). Creativity and improvisation in organizations: Implications from jazz. *Organization Science*, 9(5), 605–622.
37. Bailey, D. (1993). Creative practice in modal frameworks. *Improvisation Studies*, 2(1), 33–51.
38. Sawyer, R. K. (2011). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
39. Azzara, C. D. (1993). The effect of audiation-based improvisation techniques on learning and retention. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328–342.

40. Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally: Experiencing Music, Expressing Culture*. Oxford University Press.
41. Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology*. University of Illinois Press.
42. Washburne, C. (1997). The Spanish tinge in jazz. *Black Music Research Journal*, 17(1), 1–20.
43. Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. University of Chicago Press.
44. Clarke, E. (2005). *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*. Oxford University Press.

Erken Çocukluk Döneminde Müzik Eğitiminin Çocuk Gelişimine Etkileri Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve

Merve Nihan Ertekin Kaya¹

Özet

Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişim alanlarında hızlı ilerleme kaydettikleri ve yaşam boyu öğrenme için temel oluşturdıkları kritik bir evredir. Bu dönemde sunulan müzik eğitimi, yalnızca müziksel becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı olmayıp bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal, kişilik ve motor gelişim alanlarına çok yönlü katkılar sağlamaktadır. Literatür, müzik etkinliklerinin çocuklarda dikkat, bellek, problem çözme ve soyut düşünme becerilerini geliştirdiğini; dil gelişiminde ise kelime dağarcığı, telaffuz ve okuryazarlık öncüllerini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca ritim, şarkılar ve tekerlemeler, dil öğrenimini eğlenceli ve etkili bir süreç haline getirmektedir. Sosyal-duygusal açıdan müzik, empati, iş birliği, sorumluluk alma ve duyguların ifade edilmesi gibi becerilerin gelişiminde önemli bir araçtır. Grup halinde gerçekleştirilen müzik etkinlikleri, çocukların aidiyet duygusunu pekiştirirken; bireysel düzeyde müzikle kendini ifade etmek özgüven ve benlik algısını güçlendirmektedir. Kişilik gelişimi bağlamında müzik, çocuklara yaratıcılıklarını ortaya koyma, kendini tanıma ve kültürel kimlik kazanma fırsatları sunmaktadır. Motor gelişim açısından ise müzikle bütünleşen hareket etkinlikleri, hem kaba motor becerileri (koşma, zıplama, denge) hem de ince motor becerileri (çalgı çalma, ritim aletleri kullanma) desteklemektedir. Sonuç olarak, erken çocuklukta müzik eğitimi bütünsel bir öğrenme alanı olarak ele alınmalı ve eğitim programlarının temel bileşenlerinden biri haline getirilmelidir. Öğretmen eğitimi, aile katılımı, kültürel müziklerin entegrasyonu ve daha fazla deneysel araştırma ile desteklenen planlı müzik eğitimi uygulamaları, çocukların çok yönlü gelişimini güçlendirecek ve yaşam boyu öğrenme motivasyonlarına katkı sağlayacaktır.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, mervenihan.ertekin@gop.edu.tr, 0000-0002-1775-5640

1.Giriş

Erken çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı yaşandığı kritik bir dönemdir ve bu dönemde kazanılan yaşantılar çocuğun tüm gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir. Bu yıllarda nitelikli bakım ve eğitim olanaklarından yararlanan çocukların yalnızca sağlık açısından değil, bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler bakımından da daha güçlü bir temel edindikleri; okul başarılarının arttığı, okul terki olasılığının azaldığı ve yaşamın sonraki evrelerinde uyum ile üretkenlik açısından daha avantajlı oldukları belirtilmektedir. Buna karşılık, beyin gelişiminin en hızlı yaşandığı bu kritik yıllarda yeterli uyarıcılarla desteklenmeyen çocukların potansiyellerini tam olarak ortaya koymakta güçlük yaşayabilecekleri vurgulanmaktadır (Yaşar ve Kaya, 2020: 11)

Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimlerin çocukların tüm gelişim alanlarını şekillendirmedeki belirleyici rolü göz önüne alındığında, bu sürecin yalnızca temel bakım ve eğitimle sınırlı kalmaması gerektiği açıktır. Çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen etkili araçlardan biri de sanatsal etkinliklerdir. Bu etkinlikler içinde özellikle müzik, çocukların doğal ilgisini çeken, onları aktif katılıma teşvik eden ve bütünsel gelişime katkı sağlayan önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar için müzik eğitiminin ne kadar önemli olduğu yalnızca onların müziksel etkinliklere doğal bir şekilde katılıp zevk aldıklarının gözlenmesiyle bile kendini gösterse de, müzik eğitimi kendine özgü özellikleriyle çocuğun genel gelişimini etkiler. Müzik, duygulara hitap ederek birey üzerinde etkili olmasının yanı sıra bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal, kişilik ve motor gelişim alanlarını da destekler.

Çocukların duysal ve ritmik sezgilerinin erken yaşlarda uyandırılması, bu dönemde duyuların ve izlenimlerin yoğun olması nedeniyle büyük önem taşır. Müzik eğitimi ile erken çocukluk eğitiminde aktif ve odaklanmış dinleme becerisi gelişir. Doğru sözcüklerle doğru tonda şarkı söyleyebilmek ve sabit bir ritim vuruşu yapabilmek için çocukların odaklanmış dinleme becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Yapılacak hareketlere ilişkin yönergeler veren şarkılar bu becerilerin gelişimini destekler (Wolf, 1992: 57; Bailey, 1966: 203; Yavuzer, 2019: 204).

Hargreaves'e (1997: 215) göre müzik eğitiminde en önemli nokta müzikten keyif almak ve müziği deneyimlemektir. Bu yolla çocukların edinecekleri müziksel beceriler deneyimlerinin bütünüleyici bir gelişimi olarak kendini gösterir. Çocukların istedikleri ve rahat hissettikleri şekilde katılacakları müzik etkinlikleri gelişimlerine katkı sağlarken onlara kendilerini ifade etme olanağı da sunar. Böylece müzik, zengin uyarıcılar içeren bir

ortamda çocukların tekrarlamaktan zevk aldıkları etkinlikleri yaparak doyum yaşamalarını ve öğrenme yaşantılarını zenginleştirmelerini sağlar.

2. Erken Çocukluk Döneminde Müzik Eğitiminin Amaçları ve Önemi

Gelişimin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olan erken çocukluk döneminde müzik, çocuğun hem doğal ilgisini hem de öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu besleyen en güçlü araçlardan biridir. Çocuklar, müzik etkinliklerine istekle katılırken hem keyif almakta hem de çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacak yaşantılar kazanmaktadırlar.

Müziğin çocuklar üzerindeki etkisi yalnızca estetik bir beğeni oluşturmakla sınırlı değildir. Müzik eğitimi, yaratıcılığı, hayal gücünü, kendini ifade etme becerisini desteklerken aynı zamanda sosyal ilişkileri güçlendiren, dil ve bilişsel gelişimi pekiştiren, motor becerileri geliştiren bir eğitim alanıdır.

Uçan'a (2005) göre müzik eğitiminin işlevleri bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitsel boyutlarıyla çok geniştir; bu yönüyle müzik eğitimi çocuğun kişisel gelişiminin yanı sıra toplumsal uyum ve kültürel aktarımda da önemli bir araçtır. Müzik eğitiminin amaçlarını ele alan araştırmacılar (Sun, 1986; Saraç, 2018; Yönetken, 1966; Forrai, 1995), erken yaşlarda müzik etkinliklerinin çocuklara yalnızca müziksel beceriler kazandırmakla kalmayıp, onların estetik duygularını geliştirmeyi, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmelerini, yaratıcılıklarını beslemelerini ve yaşam boyu sürecek bir müzik sevgisi edinmelerini hedeflediğini vurgulamaktadır.

Erken çocuklukta müzik eğitiminin temel amacı, çocuğun gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak, eğlenceli ve zengin öğrenme ortamlarında onların potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerine yardımcı olmaktır. Böylelikle müzik, erken çocukluk eğitiminde yalnızca bir etkinlik alanı değil; çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, motor ve dil gelişimlerini bütüncül bir şekilde destekleyen güçlü bir öğrenme aracıdır.

3. Erken Çocuklukta Müzik ve Gelişim

Gelişim, bireyin doğum öncesinden başlayarak yaşam boyu devam eden, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden düzenli ilerleme ve değişim göstermesi sürecidir (Senemoğlu, 2018: 33). Bir başka tanıma göre gelişim, bireyin kalıtım ve çevre etkileşimi sonucunda büyüme ve olgunlaşmaya bağlı olarak gerçekleşen ardışık ve düzenli değişimlerin tümüdür (Yavuzer, 2019: 21). Trawick-Smith'e (2018: 12) göre gelişim, insanların zaman içerisindeki niteliksel ve niceliksel değişim süreci olarak tanımlanmakta ve bu yönüyle bireyin yaşam boyu gelişimsel yolculuğunu açıklamaktadır. Eğitim bilimleri

bakış açısı ile gelişim, biyolojik, bilişsel ve psiko-sosyal özelliklerde belirli bir sıra ve düzen içinde ortaya çıkan değişim ve ilerlemeleri ifade etmektedir (Bayhan & Artan, 2015: 17). Erken çocukluk özelinde ise gelişim, çocuğun tüm gelişim alanlarında kaydettiği hızlı ilerlemeleri kapsayan ve yaşam boyu öğrenme için temel oluşturan kritik bir süreçtir (Aral, Kandır & Yaşar, 2002: 25).

Bu çok boyutlu gelişim sürecinde müzik başta olmak üzere sanat etkinlikleri çocukların gelişimsel ilerlemelerine güçlü katkılar sunmaktadır. Müzik, erken çocukluk döneminde çocukların doğrudan ilgisini çeken ve onların gelişimlerini çok boyutlu olarak destekleyen güçlü bir iletişim aracıdır. Çocuklar, en erken dönemlerden itibaren çevrelerinde duydukları seslere tepki verir; şarkı söylemek, ritim tutmak ve müzikle hareket etmek onlar için doğal bir ifade biçimidir.

Müziğin temel öğeleri olan ezgi, söz ve ritim, bu katkıların gerçekleşmesinde özel bir rol üstlenmektedir. Ezgi çocuğun duygusal gelişimini desteklerken, söz bilişsel gelişimini, ritim ise motor becerilerini güçlendirmektedir. Çocuğun dünyasında doğal olarak var olan sayısmalar, tekerlemeler, ninniler, masallar ve hikâyeler erken çocuklukta müzik eğitiminin temelini oluşturur. Özellikle söz ögesi, çocukların sözel-dilsel zekâ gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretilecek şarkıların çocukların yaşam alanlarından örnekler içermesi, müziğin onların gelişim süreçlerine daha anlamlı katkılar sunmasını sağlamaktadır (Saraç, 2018: 2-3)

Law (1967: 170) gelişimin bütün aşamalarını bir bütünün parçası olarak değerlendirir ve her gelişim alanının bir daire içinde birbirini etkileyerek eğitim sürecini oluşturduğunu belirtir. Bu bağlamda erken çocuklukta müzik eğitimi, çocuğun dünyayı müziksel yöntemlerle algılaması üzerine bütünsel bir yaklaşımdır (Niland, 2009: 18). Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak, uygun ve eğlenceli deneyimlerle zenginleştirilmiş bir müzik eğitimi programı onların yaratıcı deneyimler aracılığıyla fiziksel, sosyal, bilişsel, dilsel ve duygusal gelişimini destekler (Fox & Liu, 2012: 57; Fox & Schirmacher, 2018: 47).

Erken çocukluk yıllarında müzik etkinlikleri çocuklara farklı deneyim fırsatları sunar. Dinleme etkinlikleri, çevredeki seslere dikkat etmeyi ve müzikteki tempo, ritim, perde ve duygu boyutlarını ayırt etmeyi öğretir. Şarkı söyleme ise çocuklara keyif ve özgüven kazandırırken, dili ve bellek süreçlerini de güçlendirir. Ritim çalgılarıyla yapılan etkinlikler, basit melodiler ve eşlikli oyunlar, çocukların hem müziksel becerilerini hem de sosyal paylaşım ve iş birliği deneyimlerini geliştirmektedir. Müzik aynı zamanda hareketle bütünleşerek çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü

destekler. Çocuklar müziğin temposuna alkış, adım veya beden hareketleriyle eşlik ederek ritim duygusunu kazanırlar. Daha ileri yaşlarda ise müziğin duygusal boyutlarına uygun yaratıcı dans ve hareketler yoluyla kendilerini ifade ederler. Bu yönüyle müzik, erken çocuklukta sadece bir etkinlik alanı değil, çocukların bütünsel gelişimini destekleyen çok yönlü bir öğrenme aracı olarak görülmelidir (Essa ve Burnham, 2019).

Müzik eğitiminin bilişsel, dilsel ve sosyal yönlerden katkılarını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin McDonald (1975), Cheek ve Smith (1999), Register (2001), Anvari ve arkadaşları (2002), Schellenberg (2004), Moreno (2009), Piro ve Ortiz (2009), Tsang ve Conrad (2011) ve Courey ve arkadaşları (2012) müzik eğitiminin okuma-yazma, matematik ve transfer becerilerine; zekâ ve dil gelişimine olumlu etkilerini göstermiştir. Ayrıca Schlaug ve arkadaşlarının (1995), Kraus ve Chandrasekaran'ın (2010), Strait ve arkadaşlarının (2011) ve Kraus ve arkadaşlarının (2012) çalışmaları, şarkı söylemenin ya da çalgı çalmanın farklı beyin bölgelerini harekete geçirdiğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmaların sonuçları müzik eğitiminin, özellikle tüm alanlarda gelişimin hızlı olduğu erken çocukluk döneminde, çocuk gelişiminde çok yönlü katkılar sağlayacağı güçlü biçimde desteklemektedir.

4. Erken Çocukluk Döneminde Müzik Eğitiminin Gelişim Alanlarına Katkıları

4.1. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, çocuğun düşünme ve öğrenme süreçlerini kapsayan geniş bir alan olup bellek, dikkat ve problem çözme gibi alt boyutları içerir. Tarihsel olarak bilişsel beceriler çoğunlukla sözel, sayısal ve hafızaya dayalı ölçümlerle değerlendirilmeye çalışılmıştır; ancak bu yaklaşım erken yaşlarda sınırlı kalmaktadır, çünkü küçük çocuklar henüz iletişim becerilerini tam olarak kullanamadıkları için bilişsel potansiyellerini testler aracılığıyla ortaya koymak güçleşmektedir. Bununla birlikte bilişsel gelişim, diğer gelişim alanlarından ayrı düşünülemez. Çocuk gelişimi bütünsel bir süreçtir ve zihinsel süreçler sosyal, duygusal ve motor gelişimle sürekli etkileşim içindedir (Couchenour ve Chrisman, 2016: 217). Çocuğun yaşamının ilk yılları zihinsel gelişimin en hızlı olduğu dönemdir; gelişimin %50'si 0-4 yaş, %30'u 4-8 yaş arasında gerçekleşmektedir (Poyraz & Çiftçi, 2011: 15). Bu nedenle erken çocukluk döneminde sunulan eğitim, bilişsel gelişimi destekleyecek zengin uyaranlarla çeşitlendirilmelidir.

Müziksel etkinlikler, çocukların bilişsel süreçlerini harekete geçirir. Şarkılara ritimle eşlik etmek, ezgi üretmek ya da çalgılarla farklı tınıları denemek çocuklara problem çözme fırsatı sunar. Öğretmenin yönlendirici sorularıyla desteklenen müziksel oyunlar, çocuklarda karar verme ve alternatif çözüm üretme becerilerini geliştirir (Hitz, 1987: 12). Nye'a (1977: 45) göre müzik, çocuklara karar verebilme ve kendini ifade edebilme konusunda güven kazandırarak onların bilişsel gelişimine doğrudan katkı sağlar. Müzik eğitimi, dikkat, bellek ve örüntü tanıma gibi bilişsel süreçleri desteklemektedir (Maldonado, 2024; Sim ve Lee, 2024). Araştırmalar, aktif ve alıcı müzik deneyimlerinin okul öncesi dönemde duygusal bellek ve anlatı anlama gibi bilişsel süreçleri desteklediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca nörogelişim çalışmaları, müzik eğitiminin dikkat, bellek ve karmaşık işitsel uyaranların işlenmesine yönelik sinirsel yolları harekete geçirdiğini göstermektedir (Benítez vd., 2024).

Müzik, aynı zamanda dikkat, hafıza ve soyut düşünme gibi bilişsel becerilerin gelişimini de destekler. Tekrar eden ritimler ve melodiler hafızayı güçlendirirken, ezgisel ve ritmik farklılıkları ayırt etme süreçleri analitik düşünmeyi pekiştirir. Böylece çocukların öğrenme süreci sadece müziksel becerilerle sınırlı kalmaz, bilişsel gelişimleri de hızlanır.

4.2. Dil Gelişimi

Dil gelişimi, erken çocukluk döneminde hızla ilerleyen ve bilişsel gelişimle paralel seyreden bir süreçtir. Çocuklar bu dönemde temel dil kurallarını öğrenir, karmaşık cümleler kurmaya başlar ve iletişim becerilerini hızla geliştirir (Trawick-Smith, 2018: 291). Araştırmalar dil gelişiminin bebeklikten itibaren başladığını, hatta yenidoğanların insan sesine ve özellikle annelerinin sesine karşı duyarlı olduklarını göstermektedir. İlk aylarda gıgıldama ve ses oyunları ile başlayan süreç, ilerleyen dönemde sesleri taklit etme ve hece tekrarlarıyla zenginleşir, sonrasında ilk kelimelerin ortaya çıkmasıyla hız kazanır. Bu dönemde ebeveynlerin ve bakıcıların çocuklarla kurdukları sözel iletişim, kelime dağarcığının gelişimi ve ilerideki okuma-yazma becerilerinin oluşumuyla yakından ilişkilidir (Shonkoff & Phillips, 2000). İkinci yıldan itibaren çocuklar tek sözcükle anlam ifade etmeye, ardından iki sözcüklü cümleler kurmaya başlar; bu süreç onların hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimlerinin önemli bir göstergesidir (Dyson ve Genishi, 1993; Marotz ve Allen, 2015). Dil öğreniminin temelinde işitsel ayırt etme becerisi yatar; bu da müziksel öğrenme süreçleriyle güçlü bir bağa sahiptir. Erken çocuklukta şarkılar, tekerlemeler ve ritmik oyunlar hem dil gelişimini destekler hem de müzik aracılığıyla çocukların öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirir.

McDonald (1975: 872) müziksel etkinliklerin çocuklarda ses ayırıştırma becerisini geliştirdiğini, bunun da telaffuz ve kelime dağarcığına doğrudan katkı sağladığını belirtmektedir. Hallam (2010: 1) müziğin, özellikle ritmik ve tonal farkındalık aracılığıyla dil gelişimini desteklediğini vurgular. Tekerlemeler, şarkılar, sayışmalar ve ritim oyunları çocukların kelime dağarcığını zenginleştirir, sözcükleri akıcı bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur (Canakay ve Bilen, 2006: 50). Ayrıca müzik temelli programların dilsel çıktılar üzerinde belirgin etkileri bulunmaktadır. Şarkı söyleme, ritim ve müzikal söylemi dil etkinlikleriyle bütünleştiren uygulamalar, çocukların erken okuma-yazma öncüllerini güçlendirmektedir (Loy-Ee vd., 2015). Öğretmenlerin müzik bilgisi ve özgüveni de çocukların dilsel kazanımlarını doğrudan etkilemektedir (Sim ve Lee, 2024; Patrick ve Bakar, 2024).

Müzik ve dil arasındaki paralellik Runfola ve arkadaşları (2012: 9) tarafından açıkça ortaya konmuştur: Her ikisi de uzun bir dinleme süreciyle başlar, mırıldanma ve ses oyunları ile gelişir, ardından daha karmaşık yapılar kazanır. Bu açıdan müziksel etkinlikler, erken çocuklukta dil gelişimini desteklemenin en doğal yollarından biridir.

4.3. Kişilik Gelişimi

Kişilik, bireyin çevresiyle etkileşim biçimini ve kendine özgü davranış örüntülerini tanımlar (İnci, 2010: 215). Kişilik gelişimi, “bireyin doğumdan itibaren çevresiyle etkileşimleri ve yaşantıları sonucunda duygu, düşünce ve davranışlarında süreklilik gösteren özellikler kazanması süreci” olarak tanımlanmaktadır (Burger, 2016: 24). Erken çocuklukta kişilik gelişimi büyük ölçüde benlik duygusunun oluşmasıyla ilişkilidir; çocuğun kabul görmesi, kendini ifade edebilmesi ve başarı hissi yaşaması bu süreci olumlu yönde etkiler. Müzik etkinlikleri çocuklara benliklerini keşfetme ve ifade etme fırsatı verir. Şarkı söyleyen veya ritmik hareketlerle kendini ifade eden çocuk, davranışlarının kabul görmesiyle birlikte özgüven kazanır (Foster, 1965: 375). Nye (1977: 7), müziğin çocuklarda benlik algısını güçlendirdiğini ve kişilik gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgular.

Son yıllarda yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir. Erken çocuklukta müzik deneyimlerinin kişilik gelişiminin temel bileşenleri arasında sayılan empati, duygu düzenleme, prososyal davranış ve öz-farkındalık gibi alanları desteklediği gösterilmiştir (Gaudette-Leblanc vd., 2021; Jacobi, 2012). Özellikle grup içinde gerçekleştirilen müzik etkinlikleri, çocuklara bağımsız olma, sorumluluk alma ve kendini tanıma fırsatları sunarak kişilik gelişimini pekiştirir (Jeremić vd., 2023). Müzikle bütünleştirilmiş drama, kukla tiyatrosu ve hareket etkinlikleri, çocukların duygularını ifade etme,

empati geliştirme, sosyal iş birliği ve öz-düzenleme becerilerini artırmakta; bu da kişilik gelişiminin erken temellerine katkı sunmaktadır (Iuga ve Turda, 2022; Fees vd., 2014).

Müziksel katılım aynı zamanda çocukların kendilik algısını ve kimlik gelişimini de güçlendirmektedir. Kültürel açıdan anlamlı müziklerle etkileşim, aidiyet duygusunu ve sosyal kimlik gelişimini destekler (Jeremić vd., 2023). Başarılı müziksel görevlerin üstesinden gelmek, çocukların öz-yeterlik ve kendine güven duygusunu pekiştirirken, doğaçlama ve performans süreçleri yaratıcılığı ortaya çıkararak benlik algısını derinleştirir (Jacobi, 2012; Kryeziu, 2021). Bu bulgular, müzik eğitiminin erken çocuklukta yalnızca bilişsel ve duygusal gelişime değil, aynı zamanda kişiliğin şekillenmesine de doğrudan katkı sağladığını göstermektedir.

4.4. Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal-duygusal gelişim, çocukların başkalarıyla ilişki kurma, bağlanma, duygu ve davranışlarını tanıma, anlama ve düzenleme süreçlerini kapsayan bütüncül bir gelişim alanıdır (Couchenour ve Chrisman, 2016). Erken çocukluk, bu becerilerin hızla geliştiği ve yaşam boyu sürecek sosyal uyum ile duygusal denge için temel oluşturduğu kritik bir dönemdir.

Sosyal gelişim, bireyin toplumla etkileşim kurma, paylaşma ve iş birliği yapma becerilerini kazanması sürecidir. Çocuklar bu dönemde birincil bakım verenleriyle kurdukları bağları genişleterek oyun ve grup etkinlikleri aracılığıyla paylaşmayı, sırayla hareket etmeyi ve toplumsal değerleri öğrenirler. Sosyal gelişim aynı zamanda çocukların grup içinde kendini ifade etme, toplumsal kurallara uyum sağlama ve empati geliştirme süreçlerini içerir. Bu bağlamda müzik etkinlikleri, çocuklara sosyal sorumluluk, öz disiplin ve iş birliği becerilerini kazandırmada etkili bulunmuştur (Hallam, 2010). Birlikte şarkı söylemek ve ritim çalışmaları, çocukların grup bilinci kazanmasını ve iş birliği içinde hareket etmelerini kolaylaştırır (Nye, 1977). Ayrıca Jeremić ve arkadaşları (2023), geleneksel müzik etkinliklerinin sosyal bağlanma ve kültürel değerlerin aktarımında önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Duygusal gelişim ise çocukların duygularını tanıma, anlama ve düzenleme becerilerinin gelişimini ifade eder. Bu dönemde çocuklar hem olumlu hem de olumsuz duygularını fark etmeyi ve bunlarla başa çıkmayı öğrenirler. Müzik bu süreçte güçlü bir araçtır; çocuklara farklı duyguları tanıma ve ifade etme fırsatı sunar. Nye (1977), müziğin çocuklara duygularını düzenleme becerisi kazandırdığını vurgularken, Tarnowski (1999) müzik aracılığıyla çocukların olumsuz duygularla baş etmeyi öğrendiklerini belirtmektedir. Müziksel

etkinlikler empati gelişimini de destekler; farklı duyguları aktaran müzikleri dinleyen çocuklar başkalarının hislerini anlamayı öğrenir. Spencer'ın (1951) belirttiği gibi, müzik yalnızca notaları değil, aynı zamanda duyguları da taşır. Ayrıca Lee ve Choi (2023), müzik-hareket bütünleşik etkinliklerinin çocukların öz-düzenleme ve sosyal davranışlarını geliştirdiğini göstermiştir.

Müzik erken çocuklukta sosyal-duygusal gelişimin her iki boyutuna da bütüncül katkı sunmaktadır. Grup etkinlikleriyle çocukların sosyal etkileşimlerini ve iş birliği becerilerini güçlendirirken, bireysel deneyimler yoluyla duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme süreçlerini desteklemektedir. Böylelikle müzik, sosyal-duygusal gelişimi hem doğal hem de keyifli bir öğrenme deneyimi haline getirmektedir.

4.5. Motor Gelişim

Motor gelişim, çocuğun büyük ve küçük kas becerilerinin koordineli şekilde gelişmesini ifade eder. Erken çocuklukta bu süreç hızlı ilerler ve çocuğun hareket, denge ve koordinasyon becerilerinin gelişimi için kritik öneme sahiptir (Güven, 1987: 86).

Müzik ve hareket arasında güçlü bir bağ vardır. Müzik eşliğinde yapılan hareketler çocukların beden farkındalığını artırır, denge ve koordinasyonlarını geliştirir (Phillips-Silver, 2009: 294). Nye (1977: 45), erken çocuklukta şarkılara eşlik eden hareketlerin ve ritim oyunlarının motor becerileri güçlendirdiğini belirtmektedir.

Müzik etkinlikleri sayesinde çocuklar hem kaba motor becerilerini (koşma, zıplama, sallanma) hem de ince motor becerilerini (çalgı çalma, el-göz koordinasyonu, ritim aletlerini kullanma) geliştirir. Yanan ve arkadaşları (2024), ritim temelli etkinliklerin çocukların motor planlama ve koordinasyon becerilerini artırdığını; Maiba (2019) ise müziksel-ritmik hareketlerin vokal-koral etkinliklere katılımı ve genel sanatsal ifadeyi desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, müzik ve hareketin birlikte kullanılmasının yalnızca bedensel gelişimi değil, aynı zamanda yaratıcılığı ve sanatsal ifade becerilerini de beslediğini göstermektedir. Böylece müzik, erken çocuklukta hem kaba hem de ince motor becerileri destekleyen doğal ve bütüncül bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişim alanlarında hızlı ilerleme kaydettikleri ve yaşam boyu öğrenme için sağlam bir temel oluşturdukları kritik bir evredir. Bu dönemde verilen müzik eğitimi, yalnızca müziksel beceriler kazandırmakla sınırlı kalmayıp; bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal, kişilik

ve motor gelişim alanlarına bütüncül katkılar sağlamaktadır. Araştırmalar, müzik eğitiminin dikkat, bellek, problem çözme, dil farkındalığı, empati, özgüven, sosyal uyum ve koordinasyon gibi becerileri güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Müzik, çocuğun doğuştan getirdiği duyarlılıkları harekete geçirerek yaratıcılığı besleyen, kendini ifade etme fırsatı sunan ve toplumsal uyumu destekleyen güçlü bir öğrenme aracıdır. Erken yaşlarda kazanılan müziksel deneyimler, çocukların yalnızca bireysel gelişimlerini değil; aynı zamanda kültürel kimliklerini, aidiyet duygularını ve toplumsal sorumluluk bilincini de şekillendirmektedir. Dolayısıyla müzik, erken çocukluk eğitiminde hem bireysel hem de toplumsal gelişimi destekleyen vazgeçilmez bir eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, erken çocuklukta müzik eğitiminin planlı, bilinçli ve sistematik biçimde yürütülmesi, çocukların çok yönlü gelişimini desteklemenin yanı sıra gelecekteki akademik başarılarını, sosyal uyumlarını ve yaşam boyu öğrenme motivasyonlarını da güçlendirmektedir. Buna göre müzik, yalnızca bir sanatsal ifade biçimi değil; çocukların yaşam yolculuğunda gelişimsel, kültürel ve toplumsal açıdan temel bir yapı taşıdır.

Bu doğrultuda bazı öneriler şöyle sıralanabilir:

- Erken çocukluk eğitim programlarına müzik etkinlikleri sistematik bir biçimde entegre edilmelidir. Şarkı söyleme, ritim çalışmaları ve hareket temelli etkinlikler günlük rutinlerin doğal bir parçası haline getirilmelidir.
- Erken çocukluk öğretmenlerinin müzik eğitimi konusunda temel bilgi ve becerilerle donatılması, müziğin gelişimsel katkılarının etkili biçimde uygulanabilmesi için gereklidir.
- Çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun şarkılar, ritim çalgıları ve oyun materyalleri öğrenme ortamında bulundurulmalı; müzik etkinlikleri için zengin ve uyarıcı bir çevre sağlanmalıdır.
- Aileler, çocuklarının müziksel gelişimlerini desteklemede önemli bir role sahiptir. Ev ortamında müzik dinleme, şarkı söyleme ve birlikte ritim tutma gibi etkinlikler teşvik edilmelidir.
- Türkiye’de erken çocuklukta müzik eğitiminin gelişim alanlarına etkilerini inceleyen çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Özellikle uzunlamasına araştırmalar, müziğin çocuk gelişimi üzerindeki kalıcı etkilerini ortaya koymada önemlidir.

Sonuç olarak, erken çocuklukta m z k eēitimi  ocuēun b t nsel geliēimini destekleyen, yaratıcılıēını besleyen ve toplumsal uyumunu g  lendiren temel bir  ērenme alanıdır. Bu nedenle hem akademik araētırmalarda hem de eēitim uygulamalarında m ziēin bu kritik rol ne daha fazla  nem verilmelidir.

Kaynakça

- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J. & Levy, B.A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Bailey C. (1966). Music and the beginning school child. *Young Children*, 21 (4), 200-204.
- Bayhan, P., & Artan, İ. (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Benítez, M., Abraham, V., Shifres, F., & Justel, N. (2024). The effect of active and receptive musical training on emotional memory in preschoolers. *Psyche* (Santiago), (Online First). <https://doi.org/10.7764/psyche.2022.54065>
- Burger, J. M. (2016). *Personality*. Cengage Learning.
- Canakay E. U. & Bilen S. (2006). Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research* 22, 48-60.
- Cheek J.M. & Smith L.R. (1999). Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34, 759–761.
- Couchenour, D., & Chrisman, J. (Eds.) (2016). The sage encyclopedia of contemporary early childhood education. (Vols. 1-3). SAGE Publications, Inc, <https://doi.org/10.4135/9781483340333>
- Courey S. J., Balogh E., Siker J. R. & Paik J. (2012). Academic music: music instruction to engage third-grade students in learning basic fraction concepts, educational studies in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 81, 251-278. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9395-9>
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (1993). Visions of children as language users: Language and languages education in early childhood. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on education of young children* (pp. 122–136). New York, NY: Macmillan.
- Essa, E. L., & Burnham, M. M. (2019). *Introduction to early childhood education*. Sage Publications.
- Fees, B., Kaff, M., Holmberg, T., Teagarden, J., & Delreal, D. (2014). Children's responses to a social story song in three inclusive preschool classrooms: a pilot study: table 1. *Music Therapy Perspectives*, 32(1), 71-77. <https://doi.org/10.1093/mtp/miu007>
- Forrai K. (1995). *Music in preschool*. Kultura.
- Foster F. P. (1965). The song within: Music and disadvantaged preschool children. *Young Children*, 20 (6), 373-376.

- Fox J. E. & Schirrmacher R. (2018). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi* (7. Basımdan çeviri) (çev. Prof. Dr. Neriman Aral, Doç. Dr. Gökhan Du-man). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fox. D. B. & Liu L. (2012). Building musical bridges: early childhood learning and musical play. *Israel Studies in Musicology Online* 10, 57-67.
- Gaudette-Leblanc, A., Boucher, H., Bédard-Bruyère, F., Pearson, J., Bolduc, J., & Tarabulsky, G. (2021). Participation in an early childhood music programme and socioemotional development: a meta-analysis. *International Journal of Music in Early Childhood*, 16(2), 131-153. https://doi.org/10.1386/ijmec_00032_1
- Güven N. (1987) “Okulöncesi dönemde beden eğitimi çalışmalarının önemi” Ya-Pa 5. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. Ya-Pa.
- Hallam S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269- 289. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hargreaves D. J. (1997). *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Hitz R. (1987). Creative problem solving through music activities. *Young Children*, 42 (2). 12-17.
- Iuga, F. and Turda, E. (2022). The impact of puppet theatre among preschoolers socio-emotional abilities development. *Educatia* 21, (22), 72-80. <https://doi.org/10.24193/ed21.2022.22.08>
- İnci E. (2010). “Kişilik Gelişimi.” Erken çocukluk döneminde gelişim (edt. M. Engin Deniz.). Maya Akademi.
- Jacobi, B. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99(2), 68-74. <https://doi.org/10.1177/0027432112459082>
- Jeremić, B., Markov, Z., & Nikolić, L. (2023). Traditional music in preschool and the development of social-emotional competencies of preschool children. *Društvene I Humanističke Studije (Online)*, 8(2(23)), 541-556. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.2.54>
- Kraus N., Strait D. & Parberry-Clark A. (2012). Cognitive factors shape brain Networks for auditory skills: spotlight on auditory working memory. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1252(1):100-107. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06463.x>
- Krauss N. & Chandrasekaran B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience* 11, 599-605.
- Kryeziu, D. (2021). Preschool teachers’ view about the effect of musical games on musical talent and their development. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 9(1), 2573-2582. <https://doi.org/10.12975/rastmd.2021917>

- Law N. A. (1967). The strenghts of the young children. *Young Children*, 22 (3), 164-170.
- Lee, Ji-Eun, and In-Hwa Choi. "Effects of Nanta Activities on Socio-emotional Competenceof Preschool Children at Child Care Centers." *Korea Association for Early Childhood Education and Educare Welfare* 27(3): 183–208. <http://dx.doi.org/10.22590/ecee.2023.27.3.183>.
- Loy-Ee, C., Chia, N., & Ng, P. (2015). The effect of a music curriculum on the reading performance of preschoolers in singapore. *International Journal of Learning and Development*, 5(1), 33. <https://doi.org/10.5296/ijld.v5i1.7039>
- Maiba, O. (2019). The Role of musical-rhythmic movements of children of pre-school age in the process of vocal-choral activity. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 285–292. <https://doi.org/10.7596/tak-sad.v8i3.2040>
- Maldonado, E. (2024). Musical education in kindergarten. importance on the quality of life in children. *Health Leadership and Quality of Life*, 3. <https://doi.org/10.56294/hl2024.463>
- Marotz, L. R., & Allen, K. E. (2015). *Developmental profiles: Pre-birth through adolescence* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- McDonald D. (1975). Music and reading readiness. *Language Arts*, 52(6), 872-876. <https://www.jstor.org/stable/41961134>
- Moreno S. (2009). Can music influence language and cognition? *Contemporary Music Review*, 28 (3), 329-345, <https://doi.org/10.1080/07494460903404410>
- Niland, A. (2009). The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17-21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625> (Original work published 2009)
- Nye V. (1977). *Music for young children*. WM. C. Brown company Publishers.
- Patrick, L. and Bakar, K. (2024). Integration of music in teaching and learning in preschool: teacher readiness. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i4/23641>
- Phillips-Silver, J. (2009). On the meaning of movement in music, development and the brain. *Contemporary Music Review*, 28(3), 293-314.
- Piro J. M. & Ortiz C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music* 37, 325-347. <https://doi.org/10.1177/0305735608097248>
- Poyraz H. & Çiftçi H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı) Anı yayıncılık.

- Register D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading / writing. *Journal of Music Therapy*, 38 (3), 239–248. <https://doi.org/10.1093/jmt/38.3.239>.
- Runfola M., Etapio E., Hamlen K. & Rozendal M. (2012). Effect of music instruction on preschoolers' music achievement and emergent literacy achievement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 7-27.
- Saraç A. G. (2018). *Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schellenberg G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15 (8), 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schlaug G., Jäncke L., Huang Y. & Steinmetz H. (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*. 3;267 (5198): 699-701. <https://doi.org/10.1126/science.7839149> . PMID: 7839149
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A., & National Research Council. (2000). The developing brain. In *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press (US).
- Sim, T., & Lee, J. A. C. (2024). Music-based language programme teacher training on preschool teachers' music teaching self-efficacy and delivery performance: A case study. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 13(1), 133-151. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol13.1.9.2024>
- Spencer H. (1951). *Literary style and music*. Philosophical library.
- Strait, D.L., Hornickel, J. & Kraus, N. Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. *Behav Brain Funct* 7, 44. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-7-44>
- Sun M. (2005). *Eğitsel müzik öğretimi*. Müzik öğretimi (edt. Ahmet Say). Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Tarnowski S. M. (1999). Musical play and young children. *Music Educators Journal*, 86(1) 26-29.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson.
- Tsang C. D. & Conrad N. J. (2011). Music training and reading readiness. *Music Perception* 29, 157-163.
- Uçan A. (2005). *Müzik eğitimi*. Evrensel Müzikeyi.
- Wolf J. (1992). Let's sing it again: Creating music with young children. *Young Children*, 47 (2), 56-61.
- Yanan, L., Musib, A., Razali, C., & Lin, S. (2024). Influences of music training on physical and psychological development of preschool children. *Inter-*

national Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 14(1).
<https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i1/20405>

Yaşar, M.C. ve Kaya, Ü.Ü. (2020). *Türkiye’de 37-72 aylık çocuk profili*. İçinde Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Edt. Ayşe Köksal Akyol) s. 9-46. Anı Yayıncılık.

Yavuzer H. (2019). *Çocuk psikolojisi*. 44. Basım. Remzi yayınevi.

Yönetken H. B. (1952). *Okulda müzik öğretimi ve öğretim metotları*. Milli Eğitim Basımevi.

Türk Müziği'nde Ses Eğitime Yönelik Yaklaşımlar

Levent Kaya¹

Özet

Ses eğitimi, insan sesinin doğru, etkili ve estetik biçimde kullanılmasına yönelik sistematik çalışmalar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada ses eğitiminin tarihsel gelişimi ele alınmış, Türkiye'deki kurumsallaşma süreci incelenmiş ve günümüzde opera bölümlerinde eğitim veren üniversitelerin kuruluş yıllarıyla birlikte genel bir panorama sunulmuştur.

Türk müziği bağlamında ses eğitimi, müziğin yapısal özellikleri, tanımı ve meşk geleneği çerçevesinde değerlendirilmiştir. Özellikle Münir Nurettin Selçuk ile başlayan solist icranın kurumsal ses eğitimi ihtiyacını gündeme getiren dönüm noktaları tartışılmış, Türk müziği alanında eğitim veren kurumların tarihsel sürekliliğine değinilmiştir.

Problem durumunu oluşturan temel husus, sayısı hızla artan Türk müziği yüksekokullarında standartlaşmış bir ses eğitimi planının bulunmayışdır. Türk Müziği eğitiminde yaşanan yaklaşık elli yıllık kesinti süresince yükseköğretimde müzik eğitiminin Batı müziği ekseninde yürütülmesi, şan pedagojisinin Batı kaynaklı bir zeminde gelişmesine yol açmıştır. Bu bağlamda ses eğitiminin Türk müziğine adaptasyonu sorunu ve şan kavramına ilişkin tartışmalar çalışmada ele alınmıştır.

Araştırmanın amacı, Batı kaynaklı ses eğitimi tekniklerinin Türk müziğine aktarımındaki sorunları tartışmak, ses eğitimi ile şan kavramları arasındaki yanlış algıları açığa kavuşturmak ve adaptasyon sürecinde hançere çalışmaları ile meşk geleneğinin işlevselliğini vurgulamaktır. Ayrıca alana farklı bakış açıları kazandırmak ve pedagojik zemine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada belge tarama ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmış, literatür incelenmiş ve seçkin icralar analiz edilmiştir. Ses eğitiminin temel ilkeleri ve Türk müziğine yönelik yaklaşımlar

1 Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Müzik Bölümü, lkaya@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9669-7655

ele alınmış, nüans ve süsleme çalışmaları kapsamında önemli icracıların kayıtlarına QR kod aracılığıyla erişim sağlanmıştır.

Sonuç olarak, kavramsal tartışmaların ve güncel sorunların giderilmesiyle standartlaşmış bir Türk müziği ses eğitimi metodolojisinin alana önemli katkılar sunacağı ortaya konmuştur. Ayrıca kurumlar arası müfredatların incelenerek ortak bir çerçevenin geliştirilebileceği ve dijital araçların eğitim sürecine entegre edilerek yaygınlaştırılabileceği ifade edilmiştir.

1. Giriş

Müzik, insanlığın en eski ve güçlü ifade biçimlerinden biridir. Bireysel duyguları, toplumsal kimliği ve kültürel belleği aynı anda yansıtır. Tarih boyunca insanlar, müziği yalnızca bir eğlence aracı olarak değil, aynı zamanda iletişimin ve toplumsal aidiyetin de bir yolu olarak görmüşlerdir.

Müzik eğitimi, pedagojik açıdan bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekleyen; aynı zamanda kültürel aktarımı ve estetik duyarlılığı besleyen çok boyutlu bir süreçtir. İnsan sesi ise bu sürecin merkezinde yer alan en kadim enstrüman olarak, müzik eğitiminin temelinde ayrıcalıklı bir konuma sahiptir.

Özellikle insanın bu doğal çalgısını bilinçli bir biçimde kullanmayı öğreten ses eğitimi, en yalın haliyle, insan sesinin doğru, sağlıklı ve estetik biçimde kullanılmasını amaçlayan disiplinli bir çalışma alanıdır. Bireylere konuşma ve/veya şarkı söylemede seslerini doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri için gereken davranışların kazandırıldığı, içinde konuşma, şarkı söyleme ve şan eğitimi gibi alt ses eğitimi basamaklarını barındıran, disiplinler arası bir özel alan eğitimidir. (Töreyn, 2008: 83)

“Şan eğitimi”, “şan tekniği”, “şan bölümü” kavramları sıkça kullanıldığı için “şan” kelimesinin anlamının burada vurgulanması yerinde olacaktır. Fransızca “chant – şarkı söylemek” kelimesinden dilimize akseden bu kelime bir anlamda “ses eğitimi” ile eş anlamlı hale gelmiştir.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Ses Eğitimi, Tarihçesi ve Türkiye’deki Gelişimi

Ses eğitimi Bireysel, Kümesel (Oda Müziği) ve Toplu (Koro içinde) olmak üzere üç alt gruba ayrılır. Bireysel ses eğitimi ise Temel Ses Eğitimi ve İleri Ses Eğitimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel olarak bakılacak olursa ses eğitimi çalışmalarının konuları şu şekilde sıralanabilir:

- Ses, sesin oluşumu, özellikleri, insan sesini oluşturan organlar, insan seslerinin sınıflandırılmasına dair teorik bilgilerin aktarılması,

- Doğru ve etkili duruş (postür) çalışmaları,
- Solunum (jeneratör sistem) çalışmaları kapsamında diyafram kasını tanıma, diyafram nefesi egzersizleri,
- Larenks (vibratör sistem) hakkında bilgi verme ve doğru ses üretimi için larenks pozisyonunun doğru konumlandırılmasına yönelik çalışmalar,
- Fonasyon türlerin hakkında bilgi aktarılması ve doğru fonasyona yönelik egzersizler,
- “Rezonas” kavramı, insanda rezonatör sistemin açıklanması ve doğru kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar,
- Artikülasyon (diksiyon, telaffuz, boğumlama) çalışmaları kapsamında konuşma dilindeki sesli ve sessizleri iyi ekleme, doğru tonlama ve vurgularla kullanma bilgi ve becerilerini kazandırma,
- Ses sağlığı (hijyeni) ve bakımı konusunda farkındalık kazandırma,
- Nüans (Gürlük ifadeleri: crescendo, decrescendo, forte, mezzoforte, piano vb.) çalışmaları,
- Ses performansında legato, vibrato, ornament (süsleme: glissando, çarpma, tril, vb.) çalışmalarıyla icrayı teknik ve estetik olarak geliştirme çalışmaları

Ses eğitiminin ortaya çıkması İtalya’da 4. yüzyılda açılan şan okullarına dayanır. 6. Yüzyılın sonlarında Papa olan Gregorius, şan okullarının ders programlarını geliştirmiştir. Shola Cantorum’daki dokuz yıllık şan eğitimine onun döneminde başlanmıştır. 15. yüzyıldan, 16. yüzyılın sonuna kadar şan sanatı çok gelişmiştir. (Ayaz, 2017: 186) Gotik çağda *organumla* başlayan çok seslilik, *heterephony* ve *polyphony* çalışmalarıyla gelişmiştir. Ses müziğinde ortaya çıkan *motet* türü XV. ve XVI. yüzyılda dinsel yönü ağırlıklı bir biçim olarak ortaya çıkmıştır. 15. yüzyıl ortalarında ise her ulusun kendine özgü özel şarkı biçimi ortaya çıkmıştır. İngiliz halk şarkıları *carollar* Fransız çok sesli aşk şarkıları *chansonlar*, Alman aşk şarkıları *liedler* ve İtalyanların *frottoları* da bu çağda ortaya çıkan ses müziği türleridir. (Töreyn, 2008)

1597’de Jacopo Peri’nin bestelediği, şair Ottavio Rinuccini’nin librettosunu yazdığı “Dafne” adlı eser ilk “*opera*” olarak kayıtlara geçmiştir. Giulio Caccini 1601’de yazdığı “Le nuove Musiche” adlı şarkı kitabının önsözünde besteleme esaslarını ve şarkılarını söyleme tekniğini açıklamış, o güne kadar müzik grupları içinde dominant olmayan, yumuşak bir katılım gösteren solo sesin bundan böyle ön planda yer alıp şarkıları, insancıl

duyguları vurgulayarak yorumlamasının daha doğru olacağını belirtmişti. İşte bu anlayışa uygun olarak yapılan çalışmalarla solo ses ve yorum önem kazanmaya başlamıştı. (Sabar, 2008: 16) Bu dönemde Avrupa'da opera sitilinin gelişmesiyle birlikte insan sesinin sahnede en üst seviyede temsil edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla şan tekniği, ve pedagojisi buna bağlı olarak gelişme göstermiştir. 19. yüzyıl ortasında Manuel García'nın laringoskopi icadıyla sesin fizyolojik temelleri doğrudan gözlenebilir hâle geldi ve böylece vokal pedagoji estetik normların yanına bilimsel gözlemi de eklemiş oldu.

Türkiye'de opera tarihine bakıldığında, tarihsel süreçte 3. Selim'in, 1797'de Topkapı sarayında opera izlediği ve bu temsilin Osmanlı İmparatorluğunda oynanan ilk opera olduğu bilinmektedir. İstanbul'da halka açık olarak oynanan ilk opera 18 Kasım 1841'de sergilenen Bellini'ye ait "Norma"dır. Cumhuriyet döneminde ilk kez 1934 yılında Ankara'da "Traviata" sahnelenmiştir. Ayrıca aynı yıl İran Şahı Rıza Pehlevi için Adnan Saygun'a sipariş edilen "Özsoy" operası, Türkiye tarihinde bestelenen ilk Türk operası olmuştur. 1924 yılında Ankara'da kurulan Musikî Muallim Mektebi'nin 1936'da konservatuvara dönüştürülmesiyle (bugünkü adıyla Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı) birlikte opera bölümüne Avrupa'dan şan eğitmenleri getirilmiş, Devlet Operasının sanatçı kadroları bu şekilde yetiştirilmiştir (Töreyn, 2008: 176-177).

Türkiye'de opera ve şan eğitiminin gelişimi, 1934'te Milli Eğitim Bakanı'nın başkanlığında oluşturulan kurul ile "Tüm okullarda çok sesli müzik uygulamasına geçilmesi, halk katlarında opera, operet konser aracılığıyla yeni beğenin yaygınlaştırılması, yeni besteci ve usta çalgıcıların yetiştirilmesi ve devletçe korunması" kararı alınmıştır. (Say, 1995: 203)

Daha sonraki yıllarda Türkiye'de lisans düzeyinde Opera-(Şan) Bölümü'nde eğitim veren üniversiteler (Tosun&İlhan, 2022: 227-228) aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkiye’de Lisans Düzeyinde Opera-(Şan) Bölümü’nde Eğitim Veren Üniversiteler ve Kuruluş Yılları

Üniversite Adı	Kuruluş Yılı
Ankara Devlet Konservatuvarı (Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı)	1936
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuvarı	1970 (öğretime başlangıç 1971)
Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1985
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1986
Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1986
Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	1986
Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1989 / 1995 (açılışı)
Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1994
Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	1995
Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1998
Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	2001
Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	2003
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	2004
Haliç Üniversitesi Konservatuvarı	2007
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi İcra Sanatları Fakültesi	2017

2.2. Türk Müziği Bağlamında Ses Eğitimi ve Kurumları

Klasik Türk Müziği, yüzyıllar boyunca büyük çoğunlukla sözlü yollarla aktarılan, makam, usûl (taksim, gazel gibi serbest formlar hariç) ve üslup kavramları etrafında şekillenen köklü bir müzik geleneğidir. Makam, melodik kimliği ve seyri belirleyen temel kavram, usûl ise ölçü/ritmik kalıpların düzenidir (Özkan, “Makam”, “Usl”, TDVİA). Osmanlı’dan itibaren saray, tekke ve şehirli müzik çevrelerinde kurumsallaşan bu gelenek, öğrenme-aktarım bakımından meşk sistemiyle (usta-çırak, yüz yüze, taklit/tekrar ve üslup aktarımı) şekillenmiştir. Böylelikle meşk hem pedagojik yöntem hem de icra kültürünü taşıyan bir pratik olarak süreklilik kazanmıştır (Özcan, “Meşk”, TDV). Özek, (2017: 85) 20. yüzyıl başlarına kadar yaygın şekilde kullanılan bir nota yazısı bulunmadığı için, meşk yönteminin kültürel devamlılığın sağlanabilmesi adına çok önemli olduğunu ifade etmiştir.

Türk müziği açısından asli öğretim yöntemi tarih boyunca meşk sistemi olmuştur. Meşk, ustanın öğrenciyi birebir yönlendirmesiyle eserlerin

hafızada yer etmesini sağlayan bir aktarım yöntemidir. Sadece ezgi değil, üslup, tavır, nefes ve ifade gibi incelikler de bu yöntemle nesilden nesile aktarılmıştır. Hocadan öğrenciye aktarılan bu yöntemde geleneksel ifadesiyle “fem-i muhsin (güzel ve sağlam okuyan, tavır ve üslup sahibi ağız)”den meşk etmek çok önemlidir. Zira öğrenci doğrusu ve yanlışıyla hocasının icrasını kopyalar. Teknikte ve tavırda bazı hatalar varsa sonradan düzeltmek neredeyse imkânsızdır. Modern dönemde nota temelli öğretim öne çıkmış olsa da, meşk hâlâ en güçlü pedagojik araçlardan biri olarak yaşamaktadır.

Klasik Türk Müziği formları, geleneksel olarak sözlü ve saz eserleri olmak üzere iki ana başlıkta incelenir. Sözlü musikide kâr, beste, ağır semâî, yürük semâî ve şarkı gibi formlar öne çıkarken; saz musikisinde peşrev, medhal, saz semâîsi, longa, sirto, oyun havası gibi formlar dikkat çeker. Bu eserler, yüzyıllar boyunca fasıl düzeni içinde icra edilmiştir. Fasil, toplu icrayı esas alan ve farklı formları belirli bir tertip içinde sunan bir gelenektir; bu yönüyle sadece müzikal değil aynı zamanda sosyal bir meşk ortamı işlevi görmüştür. Türk Müziği geleneğinde ses icracılığı Farsça’da “okuyan, okuyucu” anlamına gelen “hanende” kelimesiyle ifade edilmiştir. Topluluklar tarafından icra edilen fasılları yöneten hanendeler ise “ser-hanende” (baş okuyucu) şeklinde tanımlanmıştır.

Klasik fasıl geleneğinde toplu icranın belirleyici olduğu bir yüzyılın ardından, Münir Nurettin Selçuk’un 22 Şubat 1930’da Beyoğlu Fransız Tiyatrosu’nda frak giyerek, ayakta ve koro refakatiyle verdiği solo konser, Türk musiki konser tarihinde hem sahne pratiklerini hem de dinleme alışkanlıklarını dönüştüren bir eşik olmuştur. Hatta literatür bu konseri “yeni bir ekolün doğuşu”, ve “Türk Müziği’nin ayağa kalkması” olarak niteler. Bu çıkış solist figürünün kurumsallaşmasını sağlamıştır. Solo söyleyişin estetik bir anlayış içerisinde tekniği de kapsayan ayrı bir çerçeve gerektirdiğini görünür kılmıştır. Sahne disiplininin, projeksiyon ve rezonans yönetiminin², diksiyonun ve üslup–tavır dengesinin tek başına bir icracı üzerinde odaklanması artık bir “ses eğitimi” ihtiyacını somutlaştırmıştır. Münir Nurettin’in Fransa’da almış olduğu ses eğitiminden (özellikle bel canto³)

2 Batı kökenli vokal pedagojide sık kullanılan kavramlardan olan “Projeksiyon”: Sesin “atılması” yani sesin sadece yakın çevrede değil, konser salonunun en arkasına kadar güçlü, net ve anlaşılır biçimde ulaşabilmesi. Mikrofonun olmadığı dönemlerde özellikle solist için çok kritik bir meseleydi. “Rezonans yönetimi”: Sesin kafatası, göğüs ve ağız boşluğu gibi doğal rezonatörlerde doğru şekilde “titreşip büyütülmesidir.

3 Bel canto: “güzel şarkı söyleme” 17. ve 18. yüzyıl İtalyan opera geleneğinde ortaya çıkan bir vokal teknik ve estetik anlayıştır. Sesin doğal güzelliğini, esnekliğini ve homojenliğini koruyarak; nefes kontrolü, rezonans dengesi, temiz artikülasyon ve süslemelerde ustalık üzerine temellenir. Bel canto pedagojisi, sesin hem teknik sağlamlığını hem de ifade gücünü geliştirmeyi amaçladığından, modern şan eğitiminin de temel dayanaklarından biri olarak kabul edilir.

yararlanarak Türk müziği söyleyişini güncelleyen tutumu, tekniğin stile uyarlanması fikrini güçlendirmiştir ve solo icranın pedagojik gereksinimlerini (nefes–rezonans–register–artikülasyon) sahaya taşımıştır. Böylece toplu fasıl icrasının meşk atmosferinden, solo odaklı konser formuna geçiş; hem solist merkezli icra estetiğini hem de buna karşılık gelen ses eğitimi çerçevesini besleyen bir dönüm noktasına dönüşmüştür.

Osmanlı'dan günümüze uzanan müzik eğitimi çizgisi, saray merkezli “Enderun” geleneğiyle başlar. Enderun-ı Hümâyûn'da sanat ve müzik eğitimi, meşk esaslı aktarımın kurumsal bir karşılığı olarak örgütlenmiştir. Tarihi vesikalar incelendiğinde Enderûn'da enstrüman, ses eğitimi ve dans derslerinin birlikte verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. (Toker ve Özden, 2013: 110) 18. yüzyılda 3. Selim devrinde okutulan risaleler, ezgi ve usûl bilgisinin meşk yöntemiyle verildiğini gösterir. Geç Osmanlı'da modern, resmî ve karma (Türk müziği ve çok sesli Batı müziği) bir programa sahip ilk kurum Dârülelhan'dır (Kuruluş tarihi: 7 Aralık 1916) Okulun ilk eğitim kadrosu, Yusuf Ziya Paşa (Başkan), Ali Rıfat Çağatay (Başkan Yardımcısı), İsmail Hakkı Bey (Baş Muallim), Abdülkadir Töre (Nazariyat Muallimi), Rauf Yekta Bey (Musikî Tarihi), Cemil Bey (Tanbûr Muallimi), Andon Efendi (Lavta Muallimi), Ahmet Irsoy (Dini Mûsikî Muallimi), Kâzım Uz (Batı Müziği), Zâtî Bey (Batı Müziği), Levon Efendi (Repertuvar), Komidasi Efendi (Repertuvar) şeklinde teşekkül etmiştir (Özden, 2018: 106). Maarif Nezareti'ne bağlı bu okul, Türk makam müziği ile Garp (Batı) musikisini aynı çatı altında okutmuştur. 14 Eylül 1925'te Musa Süreyya Bey'in yönetiminde Belediye'ye bağlanarak yeniden yapılandı ve yönetmeliği değiştirilerek Batı Müziği Bölümü eklendi. “İstanbul Konservatuvarı” adını alan okulda 1926 yılı itibarıyla Türk Müziği eğitimi yasaklandı. 1944 yılında “İstanbul Belediye Konservatuvarı” olarak isim değiştiren kurum, 1986 yılında İstanbul Üniversitesi'ne bağlanarak “İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı” adını aldı. (Web 1)

1926 yılında İstanbul Konservatuvarı bünyesinde yer alan Türk Müziği bölümünün kapatılmasından 1975 yılına kadar geçen yaklaşık elli yıllık sürede yükseköğretim düzeyinde Türk Müziğinin eğitimi verilmemiştir. 1975 yılında kurulup, 1982 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi bünyesine dâhil olan Türk Musikisi Devlet Konservatuvarının açılmasıyla birlikte Türk Müziği, lisans düzeyinde eğitim olanaklarına kavuşmuştur. Konservatuvarın kuruluş kadrosunda Prof. Dr. Ercümen Berker (Başkan), Prof. Dr. Muharrem Ergin, Cahit Atasoy, Neriman Tüfekçi, Yücel Paşmakçı, Cüneyd Orhon, Yılmaz Öztuna, İsmail Baha Sürelsan, Alâeddin Yavaşca yer almıştır.

Bu dönemden günümüze Türkiye’de lisans düzeyinde Türk Müziği alanında eğitim veren üniversiteler ve kuruluş yılları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Türkiye’de Lisans Düzeyinde Türk Müziği Alanında Eğitim Veren Üniversiteler ve Kuruluş Yılları (Kaya, 2024: 118)

Üniversite Adı	Kuruluş Yılı
İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı	1975
Ege Üniversitesi Devlet Türk Müziği Konservatuarı (İzmir)	1983
Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı	1987
Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi (Kayseri)	1995
Haliç Üniversitesi Konservatuarı (İstanbul)	1999
Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi (İstanbul)	1999
Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı	2001
Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı	2001
Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuarı (Elazığ)	2001
Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarı (Diyarbakır)	2005
Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuarı	2005
Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuarı (Konya)	2006
Karabük Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	2008
İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuarı (Malatya)	2009
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı	2011
Atatürk Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı (Erzurum)	2011
Harran Üniversitesi Devlet Konservatuarı (Şanlıurfa)	2011
Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuarı (Kars)	2011
Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	2012
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi	2013
Ardahan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi	2013
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı	2013
Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuarı	2014
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı	2014
Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarı (Eskişehir)	2015
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuarı	2015
İstanbul Okan Üniversitesi Konservatuarı	2015
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı	2015
Düzce Üniversitesi Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	2015
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	2016
Necmettin Erbakan Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı (Konya)	2016
Adnan Menderes Üniversitesi Devlet Konservatuarı (Aydın)	2017
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi İcra Sanatları Fakültesi	2017
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi	2018
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı	2018
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı	2018

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	2018
Manisa Celal Bayar Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	2018
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Devlet Konservatuvarı	2018
Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	2019
İstanbul Medipol Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	2019
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (Samsun)	2020
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Konservatuvarı	2021
Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	2021
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	2022

2.3. Problem Durumu

Türk müziği ses eğitimi alanında günümüzde karşılaşılan temel sorunlar, hem tarihsel arka plan hem de kurumsal gelişmeler dikkate alındığında daha net anlaşılabilmektedir.

2000’li yıllara gelmeden önce Türkiye’de Türk müziği alanında lisans düzeyinde eğitim veren yükseköğretim kurumlarının sayısı yalnızca altı iken, aradan geçen yirmi beş yıl içinde bu sayı kırk beşe ulaşmıştır. Niceliksel olarak dikkate değer bu artışa rağmen, söz konusu kurumların müfredatları ve ders planları incelendiğinde ciddi farklılıklar göze çarpmaktadır. (Kaya, 2024) araştırmasında ilgili kurumların eğitim planlarını incelemiş; 4 yükseköğretim kurumunun müfredatında 8 yarıyıldan fazla, 14 yükseköğretim kurumunun müfredatında 8 yarıyıl ve 28 yükseköğretim kurumunun müfredatında ise 8 yarıyıldan az ses eğitimi dersinin yer aldığını belirlemiştir. Bu bulgular doğrultusunda 28 kurumda ses eğitimi ders sürelerinin yeterli düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Köroğlu (2022), araştırmasında dört konservatuvarın ders planlarını incelemiş, ses eğitimi derslerinin AKTS, teori, uygulama ders saat süreleri açısından farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Buna ek olarak Türk Müziği eğitimi veren yüksekokullarda ortak bir müfredat veya standart bir metodoloji bulunmadığından, (Eroğlu, 2023: 20) öğrencilerin aldığı eğitim kurumdan kuruma değişiklik gösterebilmektedir. Bu durum, alanda hem pedagojik hem de akademik açıdan bir “standartlaşma ihtiyacı” doğurmuştur. Ses eğitiminin kurumsal düzeyde ele alınması, Türk müziğinin hem geleneksel hem de çağdaş boyutlarını güvence altına almak açısından kritik önemdedir. Bir başka ifadeyle, Türk müziği ses eğitimi alanında henüz ortak bir standart eğitim programı ya da yöntem oluşturulmamıştır. Bu noktada, sağlıklı bir ilerleme kaydedebilmek için öncelikle mevcut sorunların doğru tespit edilmesi, ardından çözüm odaklı yaklaşımların geliştirilmesi elzemdir. Doğru teşhis, doğru tedavinin ön şartıdır.

Tarihsel açıdan bakıldığında, 1926 yılında İstanbul Konservatuarı'nda Türk Müziği eğitiminin programdan kaldırılmasının ardından, 1975'te İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'nın açılışına kadar geçen yaklaşık yarım yüzyıllık süreçte ciddi bir eğitim kesintisi yaşanmıştır. Bu dönemde Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde verilen müzik eğitimi Batı müziği ekseninde yürütüldüğü için, şan pedagojisi de Batı kaynaklı bir zeminde gelişmiştir. Dolayısıyla, 1975 sonrasında açılan Türk müziği konservatuvarlarında da ses eğitiminin temeli Batı şan tekniğine dayalı olmuştur. Ancak bu durum, teknik olarak faydalı yönler içermekle birlikte, Türk müziğinin makamsal yapısı ve icra üslupları ile Batı şan tekniğinin tam anlamıyla örtüşmemesi sebebiyle çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Öğrenciler, bu teknikleri uygulamada güçlük yaşamış; özellikle üslup ve tavır konularında ciddi sıkıntılarla karşılaşmıştır.

Bu bağlamda araştırmacının kişisel bir anısını aktarmak yerinde olabilir. 2000'li yılların başında İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'nda öğrenci iken merhum Prof. Dr. Selahattin İçli ile yaptığı bir mülakatta, ses eğitimi derslerinin neden yalnızca dört dönemle sınırlı olduğu sorusunu yöneltmiştir. İçli, bu soruya verdiği yanıtta, sekiz yarıyıllık eğitim süreci boyunca ses eğitiminin daha uzun süre devam etmesinin öğrencilerin üslup ve tavırlarının bozulmasına yol açtığını ifade etmiş ve bu nedenle derslerin yalnızca iki yıl ile sınırlandırıldığını belirtmiştir. Bu cevap, aslında alandaki önemli bir açmazı gözler önüne sermektedir: Bir çalgı bölümü öğrencisi dört yıl boyunca kendi sazını hocasının gözetiminde çalışabilirken, mesleki çalgısı “sesi” olan bir ses eğitimi öğrencisi, bu dersi yalnızca iki yıl alabilmektedir. Bu durum, Türk müziği ses eğitiminin yapısal eksikliklerini çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. İTÜ TMDK bu eksikliği ancak kuruluşundan otuz yıl sonra 2005'te gidererek ses eğitimi sekiz yarıyla çıkarmıştır.

Geçtiğimiz yüzyıl içinde Türk Müziği'nde ses eğitimi alanında kavramsal bir karmaşa ortaya çıkmıştır. Türk müziği alanında “ses (şan) eğitimi” denildiğinde genellikle Batı müziği, özellikle de opera stili akla gelmiş; bu algı, ses eğitime yönelik temkinli ve mesafeli bir tutumun yerleşmesine zemin hazırlamıştır. *Şan tekniği*nin Batı kaynaklı olduğu doğrudur; ancak bu durum, Klasik Türk Müziği, Türk Halk Müziği veya Dinî Musiki icracılarının bu teknikten faydalanamayacağı anlamına gelmez. Nitekim Klasik Türk Müziği'ndeki *gazel*, Türk Halk Müziği'ndeki *uzun hava* ve Dinî Musiki'deki *kaside* icralarında şan tekniği güçlü bir biçimde hissedilir. Bu stillerde olağanüstü icralarıyla günümüze isimlerini efsane olarak yazdırmış sanatçılar, söz konusu tekniği kendi üslupları içinde başarıyla kullanmışlardır. Esas mesele, tekniğin hangi üslup ve tavır çerçevesinde uygulandığıdır. Dolayısıyla, ses eğitiminin Batı kökenli tekniği ile Türk Müziği'nin kendi

estetik anlayışı arasında sağlıklı bir uyum kurulması günümüzde hâlâ çözüm bekleyen temel sorunlardan biridir. Polat (2012: 43), konunun daha açık ve işlevsel biçimde anlaşılabilmesi için “TSM Şan Eğitimi”, “THM Şan Eğitimi”, “Pop Müziği Şan Eğitimi”, “Opera Sanatı Şan Eğitimi” gibi alan odaklı kullanımların tercih edilmesinin, bireylerdeki kavram karmaşasını gidereceğini ifade etmektedir.

Bu noktada, “*şan tekniği*” ile “*stil*” kavramlarının sıklıkla birbirine karıştırıldığına dair çarpıcı bir örnek de paylaşılabılır. 2000’li yılların başlarında ulusal bir televizyon kanalında yayınlanan Türk Halk Müziği ses yarışmasında, bir yarışmacı seslendirdiği türküyü adeta bir opera aryası gibi yorumlamıştır. Türkiye’de Türk Halk Müziği’nin otorite isimlerinden biri olarak kabul edilen jüri üyelerinden biri ise yarışmacıyı “çok şan tekniği ile okuduğu” yönünde eleştirmiştir. Yorum yerinde olsa da, asıl ifade edilmek istenen husus, türkünün kendi tavrından kopararak opera stilinde söylenmiş olmasıdır. Tecrübeli bir müzik insanının dahi bu kavramsal hataya düşmesi, Türkiye’de bu alanda yaşanan kavram karmaşasının ne denli yaygın ve köklü olduğunu çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır.

2.4. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı üç başlıkta özetlenebilir: Birincisi, Batı kaynaklı ses eğitimi tekniklerinin Türk müziğine doğrudan aktarımı ve uyarlamadaki sorunları tartışmak; ikincisi, ses eğitimi ve şan kavramları arasındaki yanlış algıları açıklığa kavuşturmak; üçüncüsü ise hem akademik hem de uygulamalı alanda bazı öneriler sunmaktır. Burada önerilen yaklaşım, Batı tekniğinin toptan reddi değil; doğru icracı örnekleri ve Türk Müziği disiplini içinde uzmanlaşmış şan pedagoglarının yaklaşımları doğrultusunda doğru söyleme tekniğinin Türk müziğine uyarlanmasıdır.

2.5. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmada temel olarak belge tarama ve doküman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Belge tarama, konuyla ilgili mevcut kaynakların sistematik bir şekilde incelenmesi ve sınıflandırılmasını içermektedir. Karasar’a (2020: 229) göre belgesel tarama, geçmişte meydana gelmiş olaylara ve olgulara ilişkin yazılı materyallerin gözden geçirilmesi yoluyla veri elde etme sürecidir. Bu bağlamda çalışma kapsamında, Türk müziği ses eğitimi üzerine hazırlanmış makale, tez ve bildiriler; konservatuvar ve fakülte tarihçeleri; ayrıca ilgili kurumların yayımladığı raporlar ve broşürler incelenmiştir.

Doküman incelemesi ise elde edilen yazılı materyallerin içeriksel olarak çözümlenmesini kapsamaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021: 189) göre doküman incelemesi, araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili belgelerin sistematik biçimde analiz edilmesiyle araştırmaya güvenilir ve geçerli veriler kazandırır. Bu yöntem sayesinde Türk müziği ses eğitiminin tarihsel arka planı, pedagojik yaklaşımları ve kurumsal gelişim süreçleri bütüncül bir çerçevede değerlendirilmiştir.

Çalışmada kullanılan veriler, betimsel analiz yöntemi ile ele alınmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılması, yorumlanması ve gerekli durumlarda doğrudan alıntılarla desteklenmesi esasına dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2021: 243). Bu yaklaşım, hem tarihsel sürekliliğin hem de güncel tartışmaların daha açık bir şekilde ortaya konmasına olanak sağlamaktadır.

Sonuç olarak yöntem bölümünde tercih edilen belge tarama ve doküman incelemesi teknikleri, Türk müziği ses eğitimi alanında tarihsel ve pedagojik boyutların sistematik biçimde incelenmesine imkân vermiştir.

3. Ses Eğitiminin Temel İlkeleri ve Türk Müziği'nde Ses Eğitime Yönelik Yaklaşımlar

Türk müziğinde ses eğitimi, Batı müziğinde olduğu gibi yalnızca teknik becerilerin kazandırılması değil; aynı zamanda tarihsel birikim, tavır ve estetik değerlerin korunarak gelecek kuşaklara aktarılması anlamına gelir. Doğru perdeyi yakalamak (entonasyon), makamın karakterini hissettirmek, icra edilen eser ile uyumlu bir ifade geliştirmek, üslûp ve tavır konuları içinde değerlendirilebilecek hançere (gırtlak) hareketleriyle oluşturulan ajilite ve süslemeler (tril, çarpma vs.); bütün bunlar ses eğitiminin temel hedeflerindendir. Batı şan teknikleri, doğrudan aktarıldığında makam yapısı, dil fonetiği ve Türk müziğinin estetik ölçütleriyle çelişkiler doğurabilir. Ancak bu teknikler, Türk müziğinin gerekliliklerine uyarlanarak kullanıldığında önemli katkılar sağlayabilir.

Türk müziğinde ses eğitimi, yalnızca teknik bir kazanım değil; aynı zamanda icracının beden-zihin-bellek bütünlüğünü gözetten bir süreçtir. Evrensel vokal pedagojinin ortaya koyduğu temel ilkeler (postür, nefes, larenks, rezonans, artikülasyon, ses sağlığı) Türk müziği icrasında da geçerlidir; fakat her ilkenin uygulanışında makamsal yapı, üslup, dil ve fonetik özellikler belirleyici olur. Bu bölümde söz konusu ilkeler hem genel tanımla hem de Türk müziği bağlamındaki özel yönleriyle ele alınmıştır.

3.1. Duruş (Postür)

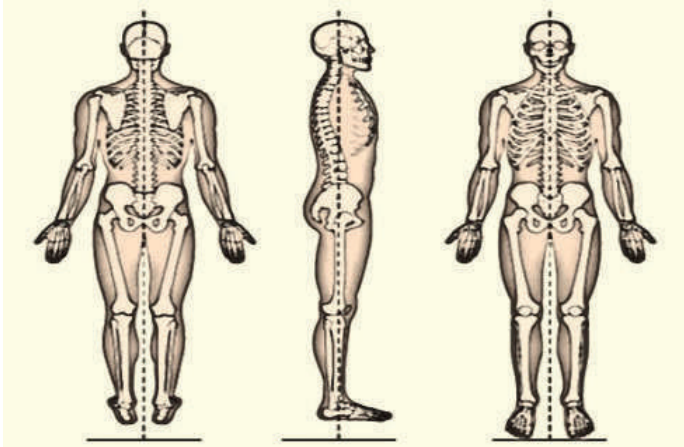
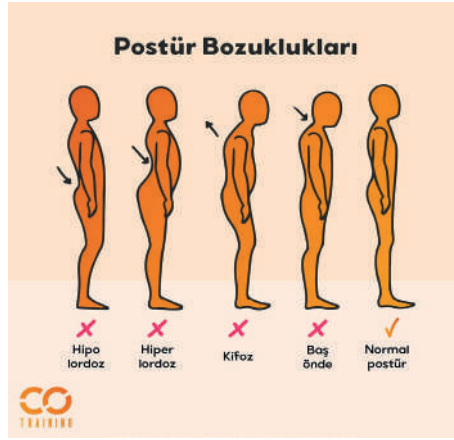
Ses eğitiminin temel ilkelerinden biri postür yani duruştur. Doğru postür, ses üretiminde kullanılan solunum, rezonans ve artikülasyon mekanizmalarının doğal ve verimli biçimde işleyebilmesinin ön koşuludur. Ses organları, bedensel yapının ayrılmaz bir parçası olduğundan, vücudun dengeli ve rahat bir şekilde konumlanması ses kalitesini doğrudan etkiler.

Postürün temelinde, omurganın dik ve doğal eğriliklerini koruyacak biçimde konumlanması, omuzların gevşek bırakılması ve başın boyun üzerine dengeli şekilde yerleşmesi vardır. Bu duruş, hem nefesin serbest dolaşımını sağlar hem de gırtlak ve rezonans boşluklarının gereksiz kasılmalarından uzak kalmasına yardımcı olur. Yanlış postür ise, solunum kapasitesinin azalmasına, sesin gerilmesine ve uzun vadede ses sağlığının zarar görmesine neden olabilir.

Bu nedenle ses eğitimi sürecinde öğrencilere yalnızca ses üretim teknikleri değil, aynı zamanda beden farkındalığı da kazandırılmalıdır. Postür, yalnızca fiziksel bir duruş değil, aynı zamanda icracının sahne üzerindeki güvenini ve ifadesini de destekleyen bütünsel bir unsurdur.

Bir kişi bir müzik aletini çalmayı öğrenmeye başlarken nasıl ki önce çalgısını doğru tutmayı öğreniyorsa, şarkı söyleme eğitimi alan kişi de ilk olarak doğru vücut duruşunu öğrenmelidir. Kafa, göğüs ve kalça omurga tarafından hepsi birbirinin altına gelecek şekilde desteklenmelidir. Kafanın duruşu, çenenin serbest olmasına izin verecek şekilde olmalı, boğazı geriye çekmemeli dolayısıyla bu bölgede bulunan kasların gerilmesine meydan vermemelidir. Kafanın bu duruşu, boyunda bulunan organların serbest kalmasını sağlayacaktır. Yüksek ya da dışarıda olan göğüs omuzların geriye gitmesini gerektirir. Omuzlar bu durumda rahat olmalı, göğüs ve omuzların bu duruşu sağlanırken vücutta gerginlik olmamalıdır (Helvacı, 2012: 7).

Aşağıdaki resimde doğru postür örnekleri gösterilmiştir.



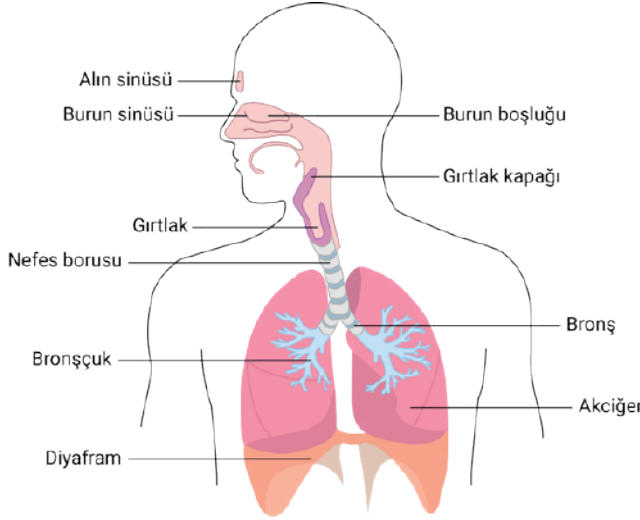
Şekil 1. Postür Çeşitleri ve Doğru Postürün Kesiti (Web 2, 3)

3.2. Solunum (Jeneratör Sistem)

İnsan vücudunun hayati faaliyetlerini sürdürebilmek için nefes alma (inspirasyon) ve nefes verme (ekspirasyon) şeklinde gerçekleştirilen aktiviteye solunum denir. Ses eğitiminin en temel bileşenlerinden biri solunumdur. İnsan sesi, akciğerlerden çıkan havanın ses tellerini titreştirmesiyle oluşur; dolayısıyla doğru nefes kullanımı, sağlıklı ve etkili bir ses üretiminin ön şartıdır. Solunum, ses eğitimi literatüründe çoğunlukla jeneratör sistem olarak tanımlanır ve bütün ses mekanizmasının enerji kaynağını oluşturur.

İnsanda solunum sisteminde temel organ akciğerlerdir. Havanın akciğerlere ulaşmasını sağlayan solunum yolu burun delikleriyle başlar,

ardından burun boşlukları, farenks (yutak), larenks (gırtlak), trake (soluk borusu) ve bronşlar gelir. İstirahat halindeki solunum burundan olur, konuşma ve şarkı solunumunda ise daha çok ağızdan soluk alınıp verilir (Cevanşir ve Gürel, 1982: 7).



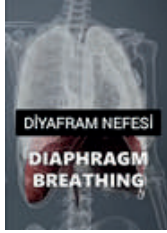
Şekil 2. Solunum Sistemi ve Diyafram (Web 4)

Doğru solunum, göğüs kafesi ve diyafram kasının uyumlu çalışmasıyla elde edilir. Diyafram nefesi olarak bilinen bu yöntem, hem daha fazla hava kapasitesi sağlar hem de sesin kontrolünü kolaylaştırır. Yüzeysel göğüs nefesi ya da omuzları kaldırarak alınan nefes ise, hava akışını sınırladığı için sesin doğal tınısını bozar ve çabuk yorulmaya yol açar.

İkesus (1965) diyafram kasının önemine dair “Diyafram, tiz seslerin kolay söylenilmesinde, his ifadelerinde çok önemli bir rol oynar. Bütün duyguların doğuş yeri diyaframdır diyebiliriz. Korku, sevinç, ağlamak, gülmek, esnemek gibi duygu ve açıklamalar diyaframın gerilmeleri, kasılmaları, titremeleriyle belirirler. Kökü diyaframda olan bütün duygular bulaşıcıdır, karşımızdakilere de geçer. Gülen bir insanın karşısında istemeden, sebebini bilmeden gülmeğe başlamamız, esneyen insanın karşısında esnemek ihtiyacını duymamız gibi. Şarkı söylerken diyaframdan ustaca faydalanan insanların sesleri, dinleyenlere daha çok etki yapar ve onları duygulandırır.” ifadelerine yer vermektedir. Diyafram kasının güçlü bir biçimde icraya dahil edilmesi son derece önemlidir. Çünkü ses eğitiminin bir sonraki aşaması olan rezonans sürecinde, sesin kafa rezonatörlerine sağlıklı şekilde ulaşabilmesi

için kontrollü ve basınçlı bir nefes gereklidir. Bu basınç ise ancak diyafram kasının sağladığı kuvvetle mümkün olur.

Aşağıda diyafram kasının çalışmasına dair bir video sunulmuştur.



Video 1. Diyafram Kasının Çalışma Prensipleri (Web 5)

Solunum eğitiminin temel amacı, havayı dengeli, kontrollü ve ekonomik bir şekilde kullanabilmektir. Bunun için öğrencilere nefes alırken vücudu rahat bırakmaları, nefesi tutmadan serbestçe yönlendirmeleri ve ses üretimi sırasında hava basıncını sabit tutmaları öğretilir. Böylelikle hem sesin devamlılığı hem de müzikal ifadede esneklik sağlanır. Şarkı söylemede nefes kontrolü çok önemle üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Sesin bilinçli, denetimli ve kontrollü üretiminde nefes desteği ve kontrollü çok önemli rol oynar (Helvacı, 2012: 33).

Nefes, sesi harekete geçiren enerjidir. Opera tekniğinde “appoggio” diye tanımlanan kontrollü nefes kullanımı, aslında Türk müziğinde de uzun cümleleri taşımak, usûl vurgularına denk gelmek ve makamsal giriş-çıkışlarda istikrar sağlamak için kritik önemdedir. Sonuç olarak, solunum yalnızca bir fizyolojik süreç değil, sesin ifade gücünü ve estetik boyutunu doğrudan etkileyen sanatsal bir unsurdur.

3.3. Larenks (Vibratör Sistem)

Sesin üretildiği temel organ larenks, yani gırtlaktır. Larenks, ses tellerini (vokal kıvrımlar) barındıran yapıdır ve ses üretiminde vibratör sistem olarak tanımlanır. Akciğerlerden gelen hava akımı, larenks içindeki ses tellerini titreştirerek ham sesin oluşmasını sağlar. Bu nedenle larenksin doğru işleyişi, hem sesin sağlıklı üretimi hem de icranın estetik kalitesi açısından kritik öneme sahiptir. Nefes borusunun üst ucunda özellikle bazı erkeklerde çok belirgin olan ve “adem elması” olarak tanımlanan bölgedir (Göğüş, 2007: 31).

Ses tellerinin titreşiminde üç unsur önemlidir: gerginlik, uzunluk ve kapanma-durumu. Bu unsurlar, sesin perde yüksekliğini (tiz veya pes olma

durumu), tınısını ve ses rengini belirler. Yanlış kullanım, örneğin ses tellerini aşırı sıkmak ya da larenksi yukarıya doğru kasarak söylemek, sesin doğal akışını bozar; yorulmaya, çatallanmaya ve uzun vadede ciddi ses sağlığı problemlerine yol açabilir.

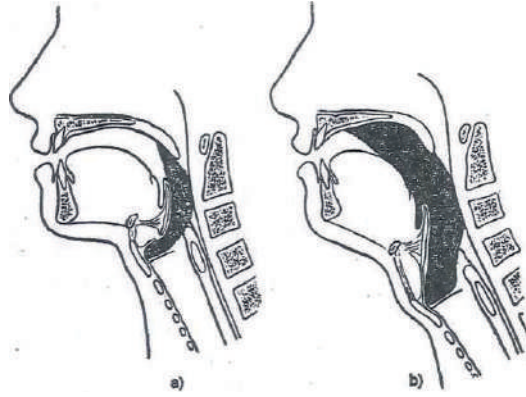
Ses eğitimi sürecinde amaç, larenksi gereksiz kasılmalardan uzak tutarak ses tellerinin doğal ve esnek bir şekilde titreşmesini sağlamaktır. Bu nedenle öğrencilere larenksi nötr bir pozisyonda tutmaları, ses üretirken boğaz kaslarını sıkmamaları ve nefes akışını dengeli bir şekilde yönlendirmeleri öğretilir. Larenks ile birlikte dil kökünün yukarıya doğru çıkması sesin doğru pozisyona (rezonansa) girmesini engellemektedir. Ses üretilirken, özellikle de tiz seslerde larenks biraz yükselir, bu sırada alttan gelen havanın etkisiyle vokal kordlarda da hafifçe kubbelenme olur (Göğüş, 2007: 32).

Aşağıda larenks ve dil kökünün pozisyonu hakkında bir çalışmaya dair video yer almaktadır.



Video 2. Larenks ve Dil Kökünün Pozisyonu (Web 6)

Özellikle Türk Müziği öğrencilerinde, sesi daha yumuşak bir tonda kullanabilmek amacıyla fonasyon sırasında larenksin yüksek pozisyonda tutulduğu gözlemlenmektedir. Ancak bu durum, sesin doğal tınısını ve rezonans kapasitesini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle ses eğitime başlanırken, özellikle pesten tize doğru gerçekleştirilen oktav seslendirme egzersizlerinde larenksin aşağıda ve nötr pozisyonda tutulmasına özen gösterilmelidir. Bu yönde yapılan sistematik çalışmalar, hem doğru fonasyon alışkanlıklarının yerleşmesine hem de rezonansın doğru oluşmasına ve uzun vadede de ses sağlığının korunmasına önemli katkılar sağlamaktadır.



a) Yukarı çekilmiş larenks

b) Aşağı çekilmiş larenks

Şekil 3. Larenksin Yukarı ve Aşağıdaki Pozisyonları (Cevanşir ve Gürel, 1982: 38)

Larenks yalnızca fizyolojik bir organ değil, aynı zamanda sesin karakterini belirleyen merkezdir. Doğru kullanıldığında sesin hem güç hem de esneklik kazanmasına imkân tanır; bu da icracıya geniş bir ifade alanı sunar.

3.4. Rezonans

Sesin icra sürecinde nitelik kazanmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri rezonanstır. Rezonans, ses tellerinde üretilen ham sesin göğüs, ağız ve kafa boşlukları gibi doğal rezonatörlerde yankılanarak güçlenmesi ve renklendirilmesi sürecidir. Bu mekanizma, sesin hem duyulabilirliğini artırır hem de icraya karakteristik bir tını kazandırır.

Ses eğitiminin temel hedeflerinden biri, doğru rezonans kullanımının sağlanmasıdır. Bu bağlamda, rezonans çalışmaları, ses eğitiminde kazanılması gereken tekniklerin en başında ve en önemlilerinden biri olarak kabul edilir. Çalışmalar genellikle kapalı ağızla başlatılır; ardından açık ağız egzersizleriyle çeşitlendirilerek ilerletilir. Her iki uygulamada da, on iki eşit aralıktan oluşan tampere sistemin majör dizisi esas alınır ve öğrencilerin kolaylıkla takip edebileceği melodik yapılar üzerinden seslendirme çalışmaları gerçekleştirilir. Böylelikle hem rezonans bölgelerinin farkındalığı sağlanır hem de sesin doğal tınısı güçlendirilmiş olur. Eğitim sürecinde öğrenciler, rezonans bölgelerini keşfetmeye ve bu bölgeler arasında geçişlerde (register geçişleri) esneklik kazanmaya yönlendirilir. “Gürül gürül ses, kadife gibi ses, nazal ses” gibi benzetmeler esasında rezonans yapısını, sesin tınladığı yerleri ifade etmektedir. Güzel ve doğru rezonansa sahip bir seste, volüm (ses kuvveti), kalite ve gücün birlikteliği esastır. (Sabar, 2008: 78)

Ses eğitimi çalışmalarının Türk müziğine adaptasyonu konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların temel yaklaşımı, rezonansı geliştirmeye yönelik egzersizlerin makam dizileri içerisinde Türk müziğine özgü perdelerle oluşturulmasıdır. Böylelikle öğrencilerin, Batı kaynaklı ses ya da şan tekniklerini kendi üsluplarına daha kolay adapte edebilecekleri düşünülmektedir. Bu görüş, teknik ve stil arasındaki uyumun sağlanması bakımından önemli bir çaba olarak değerlendirilebilir (Polat, 2019 ve Öner, 2020).

Bununla birlikte, makamsal yapıların doğası gereği söz gelimi Hüzzam, Karıcığar veya Saba gibi diziler üzerinde hazırlanacak egzersizlerin rezonans çalışmaları için her zaman elverişli olmadığı söylenebilir. Rezonans egzersizlerinin temelinde, sesin kromatik olarak yarım ses aralıklarla tizleşmesi ya da pesleşmesi yer alır. Bu uygulamanın amacı, öğrencinin karmaşık melodik yapılara odaklanmaksızın rezonansa yoğunlaşması ve sesini doğru pozisyonuna yerleştirmesidir. Ancak koma sesleriyle şekillenen makam dizilerinde –ki bir koma, tam ses aralığının $1/9$ 'u kadardır, bu tür kromatik ilerleyişleri çalgılarla icra etmek çoğu zaman mümkün olmayabilir. Dahası, öğrencinin dikkati rezonans üzerine yoğunlaşması gerekirken, perdelerin ince ayarlarına yönelmesi öğrenme sürecini zorlaştırabilir ve tekniğin asıl amacından uzaklaşmasına sebep olabilir.

Ayrıca şu hususun da altı çizilmelidir ki majör diziler, makam dizilerinin yapısı içerisinde yer almaktadır. Örneğin, Sol majör dizisinin inici seyir karakteri *Mahur* makamını; Fa majör dizisinin yine inici kullanımı ise *Acemaşiran* makamını meydana getirir. Bu açıdan bakıldığında, majör diziler temel alınarak hazırlanan ses egzersizleri, öğrencilerin yalnızca teknik çalışmaları değil, aynı zamanda makam müziği içerisinde icralarını da gerçekleştirmelerine imkân tanımaktadır. Dolayısıyla majör dizi temelli egzersizler, bir yandan evrensel ses eğitimi yöntemlerine dayalı teknik gelişimi sağlarken, öte yandan Türk müziği geleneğiyle de örtüşen bir zemin sunmaktadır.

Sonuç olarak rezonans, ses eğitiminin yalnızca bir teknik bileşeni değil; aynı zamanda Türk Müziği'nin üslup, estetik ve ifade dünyasını aralayan temel unsurlarından biridir.

3.5. Artikülasyon (Boğumlanma)

Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, ses eğitiminin en önemli ve en yaygın olarak öğretilen bölümlerinden birini oluşturur. Bu başlığın adlandırılmasında kullanılan kavramlara bakıldığında, artikülasyon Fransızcadan, diksiyon İngilizceden, telaffuz ise Arapçadan dilimize

geçmiştir. Cumhuriyet döneminde bu kavramları öz Türkçe karşılamak üzere “boğumlama” ifadesi tercih edilmiştir.

Ses eğitiminin önemli bileşenlerinden biri olan artikülasyon, konuşma organlarının (dil, dudak, damak ve çene) uyumlu çalışmasıyla seslerin açık, anlaşılır ve akıcı biçimde üretilmesini sağlar. Doğru artikülasyon, yalnızca söylenen sözlerin net anlaşılmasını değil, aynı zamanda sesin akışkanlığını ve müzikal ifadenin doğallığını da destekler. Ses icracısının her zaman gerilimden uzaklaşmayı, kaslarını gevşetmeyi ve kullandığı organları denetim altına almayı bilmesi gerekmektedir. (Sabar, 2008: 54)

Türk müziği zaviyesinden konu değerlendirildiğinde, burada musikimizin edebiyatla olan yakın ilişkisine özellikle dikkat çekmek gerekir. Zira sözlü musikimizde çoğunlukla aruz vezni ile yazılmış güfteler yer almaktadır. Aruz vezni, hecelerin açık ya da kapalı olmasına göre belirlenmiş kalıplara dayanır. Bu sebeple telaffuzun anlaşılır, doğru vurgulu ve ölçüye uygun bir biçimde yapılması büyük önem taşır. Yapılacak telaffuz hataları, kelimeleri anlamlarından koparabileceği gibi, yanlış anlaşılmalara da yol açabilir. Bu nedenle artikülasyon eğitimi kapsamında öğrencilere yalnızca teknik boğumlama çalışmaları değil, aynı zamanda Türk musikisine ait edebî metinleri okuma alıştırmaları da yaptırılmalı; böylelikle kadim Türkçe'ye ait kelime dağarcığının gelişmesine katkı sağlanmalıdır.

Eğitim sürecinde öğrenciler, öncelikle sesli ve sessiz harfleri doğru üretmeye, ardından bunları müzikal bağlamda akıcı şekilde birleştirmeye yönlendirilir. Dil-damak uyumunun güçlendirilmesi, hızlı pasajlarda bile sözcüklerin netliğini artırır. Aynı zamanda doğru artikülasyon, rezonansın etkin kullanımını destekler; çünkü boğumlama organlarının doğru konumlanması, sesin doğal akışını kolaylaştırır.

Artikülasyon, yalnızca teknik bir gereklilik değil, aynı zamanda söz ve müziğin bütünleşmesini sağlayan estetik bir köprü olarak görülmelidir. Özellikle Türk musikisinde güftenin anlamını bozmadan, sözün inceliklerini dinleyiciye en anlaşılır biçimde aktarabilmek, icranın hem sanatsal hem de duygusal değerini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Güzel şarkı söylemenin yolu, doğru ve güzel konuşmadan geçer. (Egüz, 1991: 38)

3.6. Ses Sağlığı (Hijyeni) ve Bakımı

Ses sağlığı ve bakımı, ses eğitiminin yalnızca ileri aşamalarında değil, başlangıç düzeyinde dahi ele alınması gereken temel bir konudur. Zira sesin korunmasına yönelik bilgi ve alışkanlıklardan yoksun bireylerin, eğitim sürecinde veya sonrasında çeşitli patolojik sorunlarla karşılaşma riski artmaktadır. Sağlıklı bir ses, ses eğitimi çalışmalarının verimini belirleyen

en önemli unsurlardan biridir. Ses hijyeninin temelinde, sesin fizyolojik sınırlarının bilinmesi, doğru kullanım alışkanlıklarının kazanılması ve ses organlarını yıpratıcı etmenlerden uzak durulması yer alır. Sesiyle müzik yapan her insanın, uzun süre şarkı söyleyebilmesi için, beden ve ruh sağlığı kurallarına gereken önemi vermesi ve ses tekniği açısından da sesine özen göstermesi gerekir. (Egüz, 1991: 8)

Ses hijyeni açısından en önemli konulardan biri de hidrasyondur. Bol su tüketmek, hem mukozaların nemli kalmasını sağlar hem de ses tellerinin titreşimlerini kolaylaştırır. Buna ek olarak, düzenli yapılan ses açma ve ısınma egzersizleri, ses tellerinin ani zorlanmalara karşı korunmasına yardımcı olur. Soğuk ortamlarda korunmasız konuşmak ya da ısınmadan şarkı söylemek ise ciddi ses problemlerine yol açabilir.

Ses sağlığını olumsuz etkileyen faktörler arasında yetersiz uyku, düzensiz beslenme, sigara ve alkol kullanımı, aşırı kafein tüketimi, yüksek sesle veya bağırarak konuşma, kirli hava koşulları ve yetersiz nem oranı sayılabilir. Bu faktörler doğrudan solunum yollarını ve ses tellerini etkileyerek çeşitli patolojilere zemin hazırlayabilir. Ayrıca uzun süreli stres ve yoğun duygusal baskı da ses kalitesini olumsuz yönde etkileyen psikolojik etmenler arasında değerlendirilmektedir. Vokal kord nodülleri, polipi, kistleri, reinke ödemi, üst solunum yolları enfeksiyonları, reflü, kas gerilimine bağlı ses kısıklıkları ciddi ses problemleri arasında yer almaktadır (Evren, 2006: 10-16).

Ses sağlığının korunmasında düzenli tıbbi kontroller de önemli bir yere sahiptir. Özellikle profesyonel ses kullanıcılarının belirli aralıklarla kulak-burun-boğaz uzmanlarına başvurmaları, olası rahatsızlıkların erken teşhis edilmesini ve tedavi edilmesini sağlar. Kronik rahatsızlıklar da ses icrasını olumsuz etkileyebilir. Sinüzit, kafa rezonansını zayıflatır; faranjit, sesini yoğun kullananlarda meslek hastalığına dönüşebilir; alerjik reaksiyonlar burun tıkanıklığına yol açarak nefesi ve rezonansı olumsuz etkiler.

Sonuç olarak, ses sağlığı yalnızca fizyolojik değil, aynı zamanda yaşam tarzı, psikolojik denge ve çevresel faktörlerin bütüncül olarak yönetilmesiyle korunabilir. Ses sağlığını korumak, icracının mesleki sürdürülebilirliğinin en güçlü teminatıdır.

3.7. Nüans ve Süsleme İfadeleri

Ses eğitimi sürecinde, doğru rezonans ve register geçişlerinin sağlanmasının ardından sesin icra ve yorum kapasitesini geliştiren önemli unsurlardan biri nüans ve süsleme çalışmalarıdır. “Nüans” kavramı, kelime anlamı itibarıyla “ince fark” demektir ve müzikte sesin gürlüğüne ifade eden işaretleri karşılar. Batı müziği literatüründe pianissimo (çok hafif), piano

(hafif), mezzo piano (orta hafiflikte), mezzo forte (orta kuvvette), forte (kuvvetli), fortissimo (çok kuvvetli), crescendo (gittikçe kuvvetlenerek) ve decrescendo (gittikçe hafifleyerek) gibi işaretler ses icrasının ifade gücünü şekillendiren temel göstergeler arasında yer alır. Özellikle crescendo–decrescendo ifadelerinin doğru uygulanabilmesi için, ses eğitiminde en zor egzersizlerden biri olan “*messia di voce*” tekniğine hâkim olmak gerekir. Bu da ancak ses eğitiminde ileri seviyelerde mümkün olmaktadır. “*Messia di voce*”yi başarıyla uygulayabilmek için nefesi iyi denetleyebilmek, rezonans sorununu halletmiş olmak gerekir (Sabar, 2008: 123)

Benzer şekilde, legato, staccato, vibrato ve glissando gibi teknikler sesin esnekliğini ve estetik kapasitesini artıran unsurlardır. Müzikal süslemeler ise appoggiatura, acciaccatura, mordent, gruppetto, tremolo, trill gibi figürleri kapsamakta ve melodinin yorum boyutunu zenginleştirmektedir. Bu süslemelerin icrasında hançere kaslarının esnekliği ve kontrolü belirleyici faktördür; alt çene veya baş hareketleriyle yapılan yapay müdahaleler doğru kabul edilmediği gibi estetik bir görüntü de vermez.

Batı müziğinde nüans ve süsleme işaretleri nota yazımında açıkça belirtilirken, Türk Müziği'nde bu tür göstergeler notasyonda yer almaz. İcracılar, güftenin anlamına, melodik seyre ve üsluba bağlı olarak nüans ve süslemeleri doğaçlama biçimde uygular. Bu durum, meşk geleneğinin önemini ortaya koymaktadır. Üslup ve tavrın aktarımı yalnızca yazılı notalara dayanmakla sınırlı değildir; usta-çırak ilişkisi ve örnek icraların doğrudan dinlenmesi, pedagojik sürecin merkezinde yer almaktadır.

Ayrıca vurgulanması gereken bir nokta da, ses eğitiminin önceki aşamalarında ele alınan konuların nispeten kısa sürelerde kavranıp uygulanabilir nitelikte olmasıdır. Buna karşın nüans ve süslemeler, icracıdan son derece esnek ve gelişmiş bir hançere kullanımını gerektirir. Bu becerilerin kazanımı ise çoğu zaman uzun yıllara yayılan bir süreci zorunlu kılar. Sanat yaşamında icracının üslup ve tavrını olgunlaştırarak kendine özgü bir yorum çizgisi oluşturması, kimi zaman bir ömür boyu devam eden bir arayışın sonucu olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla bu noktada hızlı ve kısa vadeli sonuçlar beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır.

Oter (2013: 115-132), Türk müziği ses eğitimi kapsamında hançere çalışmalarına da özel bir yer vermiştir. Kolaydan karmaşığa doğru kurgulanan toplam otuz bir egzersiz, metronom eşliğinde yavaş tempodan hızlıya doğru uygulanacak şekilde tasarlanmıştır. Bu yönüyle çalışma, hançere kaslarının esneklik ve kontrolünü geliştirmeyi hedeflemiş olup; egzersizlerden birkaçı aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4. Hançere Egzersizleri (Oter, 2013: 122,127)

Türk musikisinde özellikle 20. yüzyılın başlarında bestelenen şarkılarda süslemelere yoğun biçimde yer verildiği görülmektedir. Bu dönemde, Batı sanatındaki “rokoko” anlayışını andıran süslü ve gösterişli bir üslubun Türk müziğinde de karşılık bulduğu söylenebilir. Nitekim bu dönemin önde gelen bestekârlarından Zeki Arif Ataergin ve Artaki Candan’ın eserleri, sahip oldukları zengin süsleme örnekleriyle dikkat çekmekte ve hançere çalışmalarına kaynaklık edebilecek nitelik taşımaktadır.

Ağır Alakalı

Sesde Zeli Aşık Aksegin

Türk Halkı Zeli Aşık Aksegin

Hicaz

Kürdîlîhicazkâr Şarki
"Ay dalgınken suların oynak zinde"

Bey no: 939

EMİN ÖNGEN
DAĞDAR MEHMET
CEMİYETİ NEŞR-ATI

Reste Artaki CANDAN
Göfte Vokal BENGÖLÜ

Uslû-Türk Alakalı

Ay dal ga la mır ken su la rin ay nak i zin de (SAZ...) de (SAZ...) Meh tî ha a çıl sak ge ce nin gen de ni zin de (SAZ...) de (SAZ...) Dal sam o de rin göz le re bir lüh za di zin de (SAZ...)

Ay dalgınken suların oynak zinde
Mehtâba açlıcak gecenin sen denizinde
Dalama o derin gövleri bir lüha zincinde
Mehtâba açlıcak gecenin sen denizinde.

Sekil 5. Hancere Çalışması İçin Örnek Eserlerin Notaları (Web 7,8,9)

Batı kaynaklı şan tekniğinin Türk Müziği'ne adaptasyonunda, nüans ve süsleme bağlamında yapılacak sistematik egzersizler ile hançere çalışmaları önemli bir rol üstlenecektir. Ayrıca, teknik egzersizleri pekiştirmek üzere tarihsel süreçte iz bırakmış kadın ve erkek solistlerin icralarının dinlenip etüt edilmesi, yüz yüze olmasa da bir bakıma meşk geleneği içinde üslup, tavır ve

hançere çalışmalarına destek sağlayacaktır. Bu nedenle, çalışmada Klasik Türk Müziği ses icrasında zirveye çıkmış isimlerin kayıtlarından seçkin örnekler QR kod aracılığıyla aşağıda sunulmuştur. Münir Nurettin Selçuk'un iki yüz on altı eserden oluşan arşivi ile onun ekolünü sürdürmüş Alâeddin Yavaşca, Bekir Sıdkı Sezgin, Tülün Korman ve Sabite Tür Gülerman'ın kayıtlarına yer verilmiştir. Ayrıca, Türk Musikisi'nin en parlak formu olan "gazel" icrası içerisinde müstesna bir yere sahip olan Hâfız Sâmî'ye ait bir kayıt da eklenmiştir.



Video 3. Hâfız Sâmî "Acemaşiran Gazel" (Web 10)



Video 4. Münir Nurettin Selçuk Ses Arşivi (Web 11)



Video 5. Alâeddin Yavaşca "Bir Nigah Et" (Web 12)



Video 6. Bekir Sıdkı Sezgin Odeon Müzik Albümü (Web 13)



Video 7. Tülün Korman "Hicranla Geçen Günleri" (Web 14)



Video 8. Sabite Tür Gülerman "Ne Gelen Var" (Web 15)

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, Türk müziğinde ses eğitiminin tarihsel, pedagojik ve uygulamaya dönük pek çok boyutunu ortaya koymuştur. Öncelikle, ses eğitimi kavramının uzun yıllar boyunca Batı müziğine özgü “şan” anlayışıyla özdeşleştirildiği, bu durumun ise Türk müziği çevrelerinde kavrama karşı temkinli ve mesafeli bir tutumun gelişmesine yol açtığı

görülmüştür. Oysa ses eğitiminin, kavramsal, içerik ve uygulama bağlamında Türk müziğinin yapısal ve estetik değerlerini kapsayacak biçimde yeniden yorumlanması gerektiği anlaşılmıştır.

Tarihsel arka plan incelendiğinde, Osmanlı döneminde usta-çırak ilişkisine dayalı meşk sistemi ve toplu icra kültürünün, günümüzde hâlâ ses eğitimi açısından önemli bir referans değeri taşıdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Cumhuriyet'in erken döneminde Türk Müziği eğitiminde yaşanan kesintilerin ve Batı merkezli şan pedagojisinin kurumsal eğitimde baskın hale gelmesinin, Türk müziğine özgü metodolojilerin oluşumunu geciktirdiği görülmüştür.

Ses eğitiminin temel ilkeleri değerlendirildiğinde, duruş, nefes, larenks, rezonans, artikülasyon ve ses sağlığı gibi konuların evrensel ölçütler taşıdığı, ancak bunların uygulamasında Türk müziğine özgü üslup ve tavır özelliklerinin mutlaka dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulamadaki sorunlar kısmında ise, Batı şan tekniklerinin doğrudan Türk müziğine aktarılmasının üslup ve tavır kayıplarına yol açtığı; ayrıca kurumlar arasında standart bir metodoloji eksikliğinin bulunduğu anlaşılmıştır. Türkiye'de aynı alanda eğitim veren yükseköğretim kurumlarının ders planlarında ciddi farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Güncel tartışmalar incelendiğinde, makamsal ezgilere dayalı ses egzersizlerinin pedagojik sınırlılıklarının öne çıktığı, rezonansa odaklı Batı tarzı egzersizlerin Türk müziğine uyarlanmasının ise hançere çalışmalarıyla birlikte icra geleneğini temsil eden usta sanatçıların örnek kayıtlarının değerlendirilmesiyle mümkün olabileceği görülmüştür. Böylelikle, meşk kültürünün günümüzde de dolaylı olarak devam ettiği anlaşılmıştır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, Türk müziği ses eğitiminin hem tarihsel meşk geleneğinden hem de Batı şan pedagojisinin güçlü yönlerinden yararlanacak, disiplinlerarası bir yaklaşımla geliştirilmiş, aynı zamanda standardize edilmiş bir metodolojiye ihtiyaç duyduğu sonucuna varılmıştır.

4.1. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Türk Müziği'nde ses eğitimi metodolojisi geliştirmeye yönelik daha fazla akademik çalışma yapılabilir.
- Batı şan tekniklerinin makamsal müziklerle uyumu konusunda deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Türk müziğinde kullanılan geleneksel egzersizlerin bilimsel temelde analiz edilmesi faydalı olabilir.

- Farklı kurumların müfredatlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle ortak bir çerçeve geliştirilebilir.

4.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Eğitim sürecinde meşk geleneği ile modern ses pedagojisi birlikte kullanılabilir.
- Öğrencilerin tarihsel icraları dinleyip etüt etmeleri, üslup ve tavır kazanımlarına katkı sağlayabilir.
- QR kod gibi dijital araçlarla seçkin icra örneklerinin öğrencilere ulaştırılması öğretim sürecini zenginleştirebilir.
- Öğrencilere verilen Türk müziği notalarının altına QR kod eklenerek, eserlerin çalışılması sırasında seçkin icraların dinlenmesi sağlanabilir. Böyle bir uygulama, öğretim sürecini zenginleştirebilir ve alana yenilikçi bir katkı sunabilir.
- Konservatuvar ve yüksekokullarda Türk müziği ses eğitime özel egzersiz kitapları ve yardımcı materyaller geliştirilebilir.

Kaynakça

- Ayaz, N. (2017). Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye’de ses eğitiminin tarihsel gelişimi. *Kalemîşi - Türk Sanatları Dergisi*, 10, 183-202.
- Cevanşir, B. & Gürel, G. (1982). *Foniatrı*. İstanbul: Sanal Matbaacılık.
- Egüz, S. (1991). *Toplu ses eğitimi 1: Temel konular*. Ayyıldız Matbaası.
- Eroğlu, D. (2023). *Klasik Türk Müziği ses eğitimi dersi için temel becerileri kazandırmaya yönelik bir eylem araştırması*, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Evren, F. G. (2006). *Ses eğitimi yöntemlerinin ses hastalıklarının tedavisinde kullanımı*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Göğüş, İ. M. (2007). *Sesin bakımı, korunması ve eğitimi*. Karen Ofset.
- Helvacı, A. (2012). *Şarkı söyleme eğitimi: Temel konular ve uygulamalar*. Ekin Yayınevi.
- İkesus, S. (1964). *Ses eğitimi ve korunması*. Devlet Konservatuvarı Yayınları, Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, L. (2024). Türkiye’de Türk Müziği alanında lisans düzeyinde eğitim veren kurumların müfredatlarında yer alan ses eğitimi ders planlarının incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 115-125.
- Koroğlu, G. N. (2022). Türk müziği devlet konservatuvarları ses eğitimi bölümlerindeki ses ve çalgı eğitimi ders içeriklerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(01), 310-326.
- Oter, T. S. (2013). *Türk müzikîsi ses eğitimi*. Ankara: Sage Yayıncılık.
- Öner, A. (2020). Klâsik Türk Müzikisinde ses açma egzersiz teknikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5) , 4043-4058.
- Özcan, N. (t.y.). Meşk. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/mesk#2-musiki> (Erişim tarihi: 20.09.2025)
- Özden, E. (2018). Arşiv Belgeleriyle Dârüelhan. *Conservatorium*, 5(1), 97-130.
- Özek, E. (2017). Türk Müziği Eğitiminde Meşkin Yeri, avys.omu.edu.tr 16, 83-92.
- Özkan, İ. H. (t.y.). Makam. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/makam--musiki> (Erişim tarihi: 20.09.2025)
- Özkan, İ. H. (t.y.). Usul. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/usul-musiki> (Erişim tarihi: 20.09.2025)

- Polat, S. (2016). Türkiye'deki ses ve şan eğitiminin köken kaynaklı algıda yarattığı kavram karmaşası üzerine bir değerlendirme ve yaklaşım önerileri. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(1), 33-44.
- Polat, S. (2019). Ses eğitiminde geleneksel müziklerden yararlanmaya yönelik görüşler. *The Journal of Academic Social Science*, 93(93), 96-103.
- Sabar, G. (2008). *Sesimiz: Eğitimi ve korunması*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Say, A. (1995). *Müzik tarihi*. Ankara: May Yayınları.
- Toker, H., & Özden, E. (2013). Osmanlı Devletinde müzik eğitimi veren önemli kurumlar. *Rast Musicology Journal*, 1(2), 107-128.
- Tosun, B. E., & İlhan, A. Ç. (2022). Konservatuvar şan/opera anasanat dalı lisans programlarında yürütülen eşlik dersi içeriklerinin çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 4(2), 223-241.
- Töreyn, M. (2008). *Ses eğitimi: Temel kavramlar – İlkeler – Yöntemler: Dünyada ve Türkiye'de ses eğitime genel bakış dil ve Türkiye Türkçesi*. Ankara: Sözkesen Matbaacılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Web Siteleri

- Web 1.** <https://tercihim.istanbul.edu.tr/index.php/konservatuvar/> (Erişim tarihi: 21.09.2025)
- Web 2.** https://www.instagram.com/p/C8CzMO_IuYE/ (Erişim tarihi: 21.09.2025)
- Web 3.** <https://guliskavadar.com/uzmanlik-alanlari/durus-bozukluklari-skolyoz-kifoz/> (Erişim tarihi: 21.09.2025)
- Web 4.** <https://www.biyolojix.com/solunum-sistemi/> (Erişim tarihi: 22.09.2025)
- Web 5.** <https://www.youtube.com/shorts/cnhWtB0ZO0U> (Erişim tarihi: 22.09.2025)
- Web 6.** <https://www.facebook.com/reel/2028132640982503> (Erişim tarihi: 23.09.2025)
- Web 7.** <https://divanmakam.com/forum/hak-sar-ettin-beni-cok-firkatinle-naze-nin-zeki-arif-ataergin-segah.19589/> (Erişim tarihi: 24.09.2025)
- Web 8.** <https://divanmakam.com/forum/hicranla-gecen-gunleri-hasretle-anarken-zeki-arif-ataergin-hicaz.21355/> (Erişim tarihi: 24.09.2025)
- Web 9.** <https://www.uskudarmusikicemiyeti.com/sozlu-eser/ay-dalgalanirken-sularin-oynak-izinde-artaki-candan-kurdilihicazkar/> (Erişim tarihi: 24.09.2025)
- Web 10.** https://www.youtube.com/watch?v=SdvY_zVyDX0 (Erişim tarihi: 25.09.2025)

- Web 11.** https://archive.org/details/munir_nurettin_selcuk (Erişim tarihi: 25.09.2025)
- Web 12.** <https://www.youtube.com/watch?v=KE3uh0CBvWg> (Erişim tarihi: 26.09.2025)
- Web 13.** <https://www.youtube.com/watch?v=oTKUQwTlWVM&t=1409s> (Erişim tarihi: 26.09.2025)
- Web 14.** https://www.youtube.com/watch?v=cLuMbdd_zg0&list=PLCl-88cqMRpQQAxgJRY8H5nyNlSlecmf-3&index=18 (Erişim tarihi: 27.09.2025)
- Web 15.** https://www.youtube.com/watch?v=M7sEvHpkHJM_ (Erişim tarihi: 27.09.2025)

Müzik Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Editör:

Doç. Dr. Özlem ONUK NATONSKI