

# MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA ULUSLARARASI ÇALIŞMALAR

EDİTÖR

DOÇ. DR. ONUR ZAHAL



**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana**

**Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi**

**Birinci Basım / First Edition • © MART 2026**

**ISBN • 978-625-8682-88-5**

**© copyright**

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

**Serüven Yayınevi / Serüven Publishing**

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

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

**Telefon / Phone:** 05437675765

**web:** [www.seruvenyayinevi.com](http://www.seruvenyayinevi.com)

**e-mail:** [seruvenyayinevi@gmail.com](mailto:seruvenyayinevi@gmail.com)

**Baskı & Cilt / Printing & Volume**

Sertifika / Certificate No: 47083

# MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA ULUSLARARASI ÇALIŞMALAR

EDİTÖR

**DOÇ. DR. ONUR ZAHAL**



## İÇİNDEKİLER

### BÖLÜM 1

#### TÜRKİYE'DE FLÜT EĞİTİMİ LİTERATÜRÜ: TÜRKÇE KAYNAKLARIN TEMATİK VE PEDAGOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ

<i>Melodie Elif PAMİL GÜZELKÖYLÜ</i> .....	1
<i>Gülce COŞKUN ŞENTÜRK</i> .....	1

### BÖLÜM 2

#### OKUL ÖNCESİ KEMAN EĞİTİMİNDE GÖRSEL VE İŞİTSEL İMGELEM KULLANIMI: SASSMANNSHAUS “EARLY START ON THE VIOLIN” METOT ÖRNEĞİ

<i>Melih GÜNAYDIN</i> .....	17
-----------------------------	----

### BÖLÜM 3

#### TÜRK KÜLTÜRÜ İYELERİNİN ANADOLU SAHASINDA NİNNİLERE YANSIMASI: KARS İLİ ÖRNEĞİ

<i>Uygar ÖNALAN</i> .....	33
<i>Onur ZAHAL</i> .....	33

### BÖLÜM 4

#### FLÜT VE KLARNET EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL BİR EŞİK: KARMAŞIK TARTIM KÜMELERİNİN DEŞİFRE PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

<i>Harun KESKİN</i> .....	61
<i>Gülce COŞKUN ŞENTÜRK</i> .....	61





# TÜRKİYE'DE FLÜT EĞİTİMİ LİTERATÜRÜ: TÜRKÇE KAYNAKLARIN TEMATİK VE PEDAGOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ



*Melodie Elif PAMİL GÜZELKÖYLÜ<sup>1</sup>*

*Gülce COŞKUN ŞENTÜRK<sup>2</sup>*

1 Yüksek lisans öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, Muğla, e-mail: melodieelifpamil@posta.mu.edu.tr ORCID: 0009-0003-4932-7688

2 Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, Muğla, e-mail: gulcecoskun@mu.edu.tr ORCID: 0000-0003-4011-2229

## GİRİŞ

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin temel boyutlarından biridir (Cüceoğlu-Önder & Sena-Temiz, 2020; Özmenteş, 2005). Her çalgı eğitiminde olduğu gibi flüt eğitiminin amacı, öğrencinin enstrümanı keşfetmesini, teknik beceriler kazanmasını, farklı eserleri icra edebilmesini ve çalgı aracılığıyla kendini ifade edebilmesini sağlamaktır (Cüceoğlu-Önder, 2012; Kurtaslan-Yıldırım, 2016; Turgut, 2024). Atak-Yayla (2000) flüt eğitiminde hedeflenen temel davranışları; doğru tutuş ve duruş, diyafram nefesinin etkin kullanımı, güçlü bir ton elde edilmesi ve etüt ile eserlerin nüans ve süslemelerine dikkatin yanı sıra temiz ve kontrollü bir icranın sağlanması biçiminde tanımlamaktadır. Dolayısıyla flüt eğitimi, teknik kazanımlar ile müzikal becerilerin birbirini tamamlayacak şekilde ilerlediği aşamalı bir öğretim süreci gerektirir.

Diğer taraftan çalgı eğitiminde öğretmen, sürecin yönlendirilmesi ve öğrenci gelişiminin desteklenmesi bakımından önemli bir role sahiptir (Ece, Dönmez & Kınıklı, 2013). Öğretmenler bu süreçte bilgi ve deneyimlerinin yanı sıra çeşitli kaynak kitaplardan yararlanır. Bu kaynakların başında metotlar gelmektedir. “Metot” kitapları, çalgı öğreniminde sistemli ve planlı çalışma için öğretmen ve öğrenciye yol gösteren yapılandırılmış bir öğrenme yaklaşımı sunmaktadır (Ece, Dönmez & Kınıklı, 2013; Küçükosmanoğlu, 2006; Başak, Bağcı & Can, 2020). Çalgı öğrenme sürecinde doğru yöntemin ve doğru kaynağın seçilmesi, hata payını azaltmak ve planlı bir çalışma düzeni oluşturmak açısından oldukça önemlidir. Çünkü özellikle başlangıç düzeyinde ortaya çıkan yanlış alışkanlıklar ve hatalı bilgiler, öğrencinin ilerleyen süreçteki gelişimini yavaşlatabilmekte hatta engelleyebilmektedir (Cüceoğlu-Önder, 2012; Başak, Bağcı & Can, 2020; Kurtaslan-Yıldırım, 2016). Bu nedenle kaynak kitaplar, öğrencinin aşamalı olarak ilerleyebileceği, teknik beceri ve müzikal farkındalığı eş zamanlı geliştirecek bir yol haritası sunması bakımından kritik öneme sahiptir. Nitekim James Galway de tüm eğitim ve deneyimlerinin ardından asıl önemli unsurun doğru yöntem ve kitapların olduğunu, her işin doğru bir yapılaş biçimi bulunduğunu ve buna uyulması gerektiğini vurgulamaktadır (İngle, 2014).

Bu noktada, çalgı eğitiminde kullanılan temel kaynakların öğretim sürecine önemli katkılar sunduğu bilinen bir gerçektir. Metot kitapları, belirli bir çalgıya özgü teknik kazanımları ilerleyici bir sırayla sunarak öğrencinin aşamalı biçimde gelişmesini sağlar. Teknik egzersiz kitapları, gamlar, arpejler, uzun ses çalışmaları veya artikülasyon egzersizleri gibi teknik becerileri hedefleyen yoğunlaştırılmış alıştırmalar içerirken; etüt kitapları teknik becerilerin müzikal bağlama yerleştirilmiş hâlini temsil ederek öğrencinin hem teknik hem müzikal yorumlama yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Repertuar kitapları ise öğrencinin seviyesine uygun eserleri bir araya getirerek müzikal ifade, stil bilgisi ve performans becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Bu materyallerin çeşitliliği, öğrencinin hem teknik hem de müzikal yönlerden

dengeli şekilde gelişmesi, tekdüzelikten uzak bir çalışma süreci oluşturması ve motivasyonunu sürdürebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Buna ek olarak, çalgı eğitiminin yalnızca teknik ve müzikal becerilerle sınırlı olmadığı; çalgının tarihsel gelişimini, kültürel bağlamını ve pedagojik temellerini anlamayı da gerektirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda flüt eğitiminin tarihçesi, çalgının ulusal ve uluslararası düzeydeki gelişim aşamaları, önemli flüt okulları ve flütistlerin katkıları gibi konuları ele alan pedagojik kitaplar da eğitim sürecine değerli katkılar sunmaktadır. Ayrıca ülkemizde flüt eğitimi üzerine yapılan bilimsel araştırmaları, yöntemsel yaklaşımları ve öğretim modellerini inceleyen akademik içerikli kaynaklar, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim sürecini daha bilinçli ve sistematik bir biçimde yürütmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda bu kitaplar, flüt eğitimine bütüncül bir bakış kazandırarak teknik-müzikal gelişimin yanı sıra kuramsal bilgi birikimini de desteklemektedir.

Kullanılan tüm materyallerin amaçlarına uygun olarak değerlendirilmesi büyük önem taşır. Metot, etüt, teknik çalışma, repertuar ve kuramsal kitaplarının verimli biçimde kullanılabilmesi için bireyin doğru seçimler yapması gerekmektedir. Kaynakların tematik ve içeriksel özelliklerinin belirlenmesi, eğitim sürecinde karşılaşılabilecek olası aksaklıkların önüne geçilmesini sağlamakta ve eğitimcinin bilinçli tercihler yapmasına katkıda bulunmaktadır (Ece, Dönmez & Kınıklı, 2013). Ancak Cüceoğlu-Önder ve Sena-Temiz (2020), flüt eğitimcilerinin çoğunlukla İngilizce ve diğer yabancı dillerde yazılmış kaynaklara yöneldiğini; bu durumun ise kitaplarda yer alan yazılı açıklamaların anlaşılmasını güçleştirebileceğini belirtmektedir. Öte yandan, Türkçe flüt kitaplarının sayısı son yıllarda artsa da, bu kaynakların içerik, yöntemsel yaklaşım ve kuramsal düzen açısından sistematik biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu gereksinim, Türkiye’de yayımlanan Türkçe flüt kitaplarının yapısal, tematik ve kuramsal açılardan incelenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’de yayımlanan Türkçe flüt kitaplarını tematik ve pedagojik açıdan inceleyerek mevcut durumu ortaya koymak, bu kaynakların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemek ve alanyazına güncel veri sağlayacak kapsayıcı bir çerçeve sunmaktır. Böyle bir değerlendirme, hem Türkçe kaynakların görünürlüğünü artıracak hem de flüt pedagojisine yönelik eğitim uygulamalarının daha metodolojik bir zeminde şekillendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Flüt kitaplarının künyeleri nasıldır?
2. Bu kitaplar içerik bakımından hangi türlerde (metot, teknik çalışma, etüt, repertuar ve kuramsal) ve hangi konu alanlarına göre sınıflanmaktadır?

3. Ulaşılan metot, teknik çalışma, etüt, repertuar kitaplarında yer alan eserler, örnekler ve egzersizler hangi düzeyde teknik beceriler gerektirmektedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Türkiye’de flüt eğitimi alanında üretilen basılı kaynakların sayısal ve niteliksel gelişimi, hem eğitimci hem öğrenci açısından önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın, Türkçe flüt kitaplarını; yayınlanma tarihleri, yayınevleri, türleri, konu alanları ve teknik düzeyleri açısından bütüncül bir yaklaşımla ele alarak değerlendirmesi bakımından literatürde özgün bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir.

Çalışma, mevcut kaynakların yalnızca bibliyografik künyelerini değil; aynı zamanda kapsamalarını ortaya koyması bakımından özgün bir değer taşımaktadır. Elde edilen bulguların, flüt eğitimcilerine uygun kaynak seçiminde rehberlik etmesi, araştırmacılara güncel yayınları göstermesi ve yayıncılara/yazarlara içerik geliştirme konusunda eksik yönleri işaret etmesi beklenmektedir. Böylece çalışma, Türkçe flüt literatürünün hem niceliksel hem de niteliksel olarak mevcut durumu ortaya koyacaktır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmada incelenen eserler, erişim imkanları dahilinde ulaşılan Türkçe flüt kitapları ile sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda değerlendirmeye alınan kaynaklar, 2025 yılında temin edilen ve inceleme sürecine dahil edilen yayınlardan oluşmaktadır.

### **YÖNTEM**

Araştırma nitel çerçevede doküman incelemesi (analizi) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek 2005. s187)

Doküman analizi, mevcut yazılı materyalleri sistematik biçimde inceleyerek içeriksel özelliklerini ortaya koymayı amaçlar. Bu araştırmada Türkiye’de yayımlanan flüt kitapları tespit edilerek içerik bakımından incelenmiştir ve yorumlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu flüt alanında yayınlanmış Türkçe kitaplardan oluşmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilecek kitapların belirlenmesinde “doğrudan erişilebilirlik” ve “temin edilebilirlik” kriterleri esas alınmıştır. Bu bağlamda kolay erişilebilir örnekleme kapsamında araştırmanın sürecinin yürütülebilirliği ve zaman planlaması gözetilerek, araştırmacının fiziksel veya dijital olarak erişim sağlayabildiği, 31 kitap örneklem olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda ulaşılan kitaplar aşağıda yer alan Tablo 1’de listelenmiştir.

**Tablo 1: Flüt Literatüründe Yer Alan Türkçe Kitaplar**

Kod	Kitap Adı	Yazar	Yayın Evi	Yayın Yılı
1	K1 Yan Flüt Metodu	Mustafa Arı	Tunç Yayıncılık	(2005-2009-2013-2023)
2	K2 Flüt Metodu	A. Gülşen Tatu	Pan Yayıncılık	2006
3	K3 Flüt İçin Piyano Eşlikli Albüm	Seyhan Bulut	Müzik Eğitimi Yayınları	2013
4	K4 Başlangıç Seviyesi Flüt Metodu	Ece Karşal	Pan Yayıncılık	2015
5	K5 İki Flüt İçin Türküler	Ajda Şenol Sakin	Gece Kitaplığı	2018
6	K6 İki Flüt İçin Anadolu’dan Türküler-1	Hazan Kurtaslan	Anı Yayıncılık	2018
7	K7 Flüt İçin Piyano Eşlikli 12 Türkü	Mustafa Erdoğan	Müzik Eğitimi Yayınları	2018
8	K8 Flüt İçin Günlük Çalışmalar (Legato Çalışmaları)	Doç. Jülide Gündüz	Gece Kitaplığı	2019
9	K9 Türk Çağdaş Flüt Müziği: Akademisyen Bestecilerin Flüt Eserleri	Doç. Seyhan Bulut	Cinius Yayınları	2019
10	K10 Makamsal Ezgiler ile Flüt Öğretimi	Dr. Emre Üstün	Eğitim Yayınevi	2019
11	K11 Başlangıç Seviyesi Flüt Metodu	Ceren Oray Hepyücel	Gece Kitaplığı	2020
12	K12 Flüt, Viyolonsel ve Piyano İçin 10 Türkü	Doç. Dr. Erdem Kaya, Dr. Öğr. Üyesi Emre Üstün, Dr. Öğr. Üyesi Burcu Özer	Eğitim Yayınevi	2020
13	K13 Flüt Güncesi Flüt İçin Teknik Çalışmalar	Gülce Coşkun Şentürk	Eğiten Kitap Yayıncılık	2020
14	K14 Gitar ve Flüt İçin Geleneksel Türk Müziği Düzenlemeleri	Atahan Kaya	Gece Kitaplığı	2021
15	K15 Flüt ve Flüt Pedagojisi	Doç. Dr. Begüm Aytemur, Dr. Evrim Onay	Eğitim Yayınevi	2021
16	K16 Ege Fısıltıları	Hakan Halit Turgay	Ürün Yayınları	2021
17	K17 Flüt İçin Dizi Dizi ve Arpej Çalışmaları	Özge Gençel Ataman	Gece Kitaplığı	2021
18	K18 Oda Müziği Repertuarı “Flüt Başrolde”	Seçil Soyток Nalçacı	Gece Kitaplığı	2021

19	K19	Çağdaş Türk Bestecilerinden Flüt Eserleri	Babur Tongur, Betin Güneş, Elif Ebru Sakar, ve ark.	Gece Kitaplığı	2022
20	K20	Flüt Orkestra Soloları	Bahar Sarıboğa Akca, Çiler Talu	Gece Kitaplığı	2022
21	K21	Türkülerle Trio 1 (Flüt-Keman-Piyano)	Barış Kardeş, Gökalp Parasız, Özge Gençel Ataman	Gece Kitaplığı	2022
22	K22	Fransız Flüt Ekolü ve Paris Konservatuvarı Morceau Impose geleneği	Emel Doğan Uğurlu	Gece Kitaplığı	2022
23	K23	Çağdaş Flüt Teknikleri	Prof. Cem Önertürk	Eğitim Yayınevi	2022
24	K24	Flüt İnciracılarının Ton Problemleri ve Marcel Moysse'un "De La Sonorite" Başlıklı Kitabına Kısa Bir Bakış	Prof. Cem Önertürk	Eğitim Yayınevi	2022
25	K25	Flüt İçin Piyano Eşlikli Longa Albümü	M. Ayça Önal, Kübra Sevim Güleç	Gece Kitaplığı	2022
26	K26	Flüt İçin Gamlar ve Arpejler (piyano eşlikli Örneklerle)	Yalçın Yıldız	Gece Kitaplığı	2022
27	K27	Türkiye'de Flüt Ekolü	Çiler Talu	Gece Kitaplığı	2023
28	K28	Flüt İçin Türk Müziği	Doç. Dr. Gülден Filiz Önal, Doç. Hamit Önal	Sonçağ Akademi Yayıncılık	2023
29	K29	İki Flüt İçin Albüm (piyano eşlikli)	Merve Soycan	Eğitim Yayınevi	2023
30	K30	İki Flüt ve Piyano İçin Oda Müziği	M. Ozan Uyan, Z. Deniz Uyan	Akademisyen Yayınevi	2024
31	K31	Flüt Topluluğu İçin Düzenlemeler	Dr. Seçil Soytok Nalçacı	Eğitim Yayınevi	2025

### Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri kaynağını Türkiye'de yayımlanan Türkçe flüt kitapları oluşturmuştur. Kapsama alınma ölçütleri:

- Türkçe dilinde yazılmış olması,
- Türkiye'de yayımlanmış olması,
- Flüt eğitimiyle doğrudan ilişkili içerik taşıması (metot, etüt, teknik çalışma, repertuar ve pedagojik kitaplar),

Temin edilen kitaplar araştırmacının maddi imkanları dahilinde ulaşılabilen kitaplarla sınırlıdır. Tespit edilen kitaplar 2025 yılında temin

edilmiş ve incelenmiştir.

### Veri Analizi

Araştırmada, flüt kitaplarının incelenmesiyle elde edilen nitel çerçevedeki veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve temalandırılmıştır. “Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaya içerik analizi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227)”. Çalışmada flüt kitapları K1, K2, K3... kısaltmalarıyla kodlanmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler, araştırma sorularına yanıt verecek şekilde sistematik bir sırayla sunulmuştur.

Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt problemi olan “**Flüt kitaplarının künyeleri nasıldır?**” Sorusuna ilişkin oluşturulan tablo aşağıda verilmektedir.

**Tablo 2:** *Flüt Kitaplarının Künyeleri*

Tema	Alt tema	Kod	Kitaplar	f
		2005	K1	1
		2006	K2	1
		2009	K1	1
		2013	K1, K3	2
		2015	K4,	1
		2018	K5, K6, K7	3
		2019	K8, K9, K10	3
		2020	K11, K12, K13	3
		2021	K14, K15, K16, K17, K18	5
	Yayın Yılı	2022	K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26	8
		2023	K1, K27, K28, K29	4
		2024	K30	1
		2025	K31	1
Künye	Yayınevi	Tunç Yayıncılık	K1	1
		Pan Yayıncılık	K2, K4	2
		Müzik Eğitimi Yayınları	K3, K7	2
		Gece Kitaplığı	K5, K8, K11, K14, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K25, K26, K27	13
		Anı Yayıncılık	K6	1
		Cinius Yayınları	K9	1
		Eğitim Yayınevi	K10, K12, K15, K23, K24, K29, K31	7
		Eğiten Kitap Yayıncılık	K13	1

Ürün Yayınları	K16	1
Sonçağ Akademi	K28	1
Akademisyen Yayınevi	K30	1

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, kitapların yayın yıllarının 2005–2025 aralığında dağıldığı görülmektedir. 2018 yılından sonra yayın sayısında belirgin bir artış olduğu, en fazla yayının ise 2021(5 kitap) ve 2022 (8 kitap) yıllarında olduğu dikkat çekmektedir. Bu artışın, flüt eğitimi literatürünün son yıllarda geliştiğini ve bu alana akademik ilginin arttığını gösterdiği düşünülmektedir.

Yayınlara kurumsal dağılımı ele alındığında, verilerin belirli yayınevlerinde kümeleniği görülmektedir. Gece Kitaplığı (13 kitap), en yüksek yayın sayısına sahip kurum olarak öne çıkmakta ve özellikle son dönem literatürünün büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Eğitim Yayınevi (7 kitap) ise alana düzenli katkı sağlayan diğeri bir kurum olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra Tunç Yayıncılık, Pan Yayıncılık ve Müzik Eğitimi Yayınları, Anı Yayıncılık, Cinius Yayınları ve Eğiten Kitap gibi yayınevlerinin ise daha sınırlı sayıda (1 veya 2 kitap) yayınlara temsil edildiği görülmektedir.

Genel bir değerlendirmeyle tablo verileri, ilgili literatürde son yıllarda yükselen bir yayın ivmesine işaret etmektedir. Yayınların bu artışı alana sevindiricidir ve alana çeşitlilik sağlayacaktır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan **“Bu kitaplar içerik bakımından hangi türlerde (metot, teknik çalışma, etüt, repertuar ve kuramsal) ve hangi konu alanlarına göre sınıflandırılmaktadır?”** ilişkin oluşturulan tablo aşağıda verilmektedir.

**Tablo 3: Flüt Kitaplarının Türleri Ve İçerikleri**

Tema	Alt tema	Kod	Kitaplar	f	
Tür	Metot	Flüt ile İlgili Teorik Bilgiler	K1, K2, K4, K10, K11	5	
		Nefes	K1, K2, K4, K10, K11	5	
		Duruş Tutuş	K1, K2, K4, K10, K11	5	
		Dizi ve Arpej	K1, K2, K4, K10	4	
		Artikülasyon	K1, K2, K4, K10, K11	5	
		Etüt ve Eser	K1, K2, K4, K10, K11	5	
		Ton	K1, K2, K4, K10, K11	5	
		Müzik Teorisi	K1, K10	2	
		Türk Müziği	K1, K10	2	
	Teknik Çalışma	Dizi ve Arpej	K8, K13, K17, K26	4	
		Artikülasyon	K8, K13, K17, K23, K26	5	
		Ton	K13, K23	2	
		Nefes	K13, K23	2	
		Teorik Bilgi	K8, K13, K23	3	
	Egzersiz	Etüt ve Egzersiz	Orkestra Soloları	K20	1
			Piyano Eşlikli	K3, K7, K9, K16, K18, K19, K25, K29, K30	9
		Repertuar	Oda Müziği	K9, K12, K14, K18, K19, K21	6
			Düet	K5, K6	2
			Flüt Toplulukları	K9, K18, K19, K31	4
Teorik Bilgi			K5, K9, K19, K28	4	
Türk Müziği			K3, K5, K6, K7, K9, K12, K14, K16, K18, K19, K21, K25, K28, K30	14	
Solo Flüt			K19, K28	2	
Ekol			K22, K27	2	
Kuramsal		Tarihçe	K22, K27	2	
		Akademisyenler	K22, K27	2	
		Sanatçılar	K22, K27	2	
		Eğitim Kurumları	K22, K27	2	
	Flüt ile İlgili Teorik Bilgiler	K22, K24, K27	3		
Bilimsel Araştırma	K15, K27,	2			

Tablo 3 incelendiğinde, flüt kitaplarının metot, teknik çalışma, etüt ve egzersiz, repertuar ve kuramsal kitaplar olmak üzere 5 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Metot türündeki 5 kitabın (K1, K2, K4, K10, K11) ağırlıklı olarak flüt eğitiminin temel bileşenleri olan nefes, duruş-tutuş, ton, artikülasyon, dizi ve arpej ile etüt ve eser barındırdığı; bu bağlamda flüt eğitimine bütüncül bir yaklaşım ile temel kaynak işlevi gördüğü söylenebilir. Dizi ve arpej çalışması içermeyen tek kitap K11'dir. Bu durumun kitabın temel başlangıç aşaması için kurgulanmış ve ilk planda doğru ve temiz ses üretimine odaklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Teknik çalışma kapsamında yer alan 5 kitabın (K8, K13, K17, K23, K26) öğrencinin teknik yeterliğini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Bu kapsamdaki kitapların bazıları (K8, K13, K17, K26) dizi ve arpej ve artikülasyon odaklı çalışmalar içerirken, bazı kitapların (K13, K23) ton ve nefes konusunda çalışmalar ve teorik bilgiler (K8, K13, K23) de içerdiği görülmektedir. Repertuar türündeki kitapların (15 kitap) ise piyano eşlikli eserler (9 kitap), oda müziği (6 kitap), düet (2 kitap), flüt toplulukları (4 kitap) ve solo flüt (2 kitap) örnekleri sunduğu belirlenmiştir. 15 adet repertuar kitaplarından 14'ünde (K3, K5, K6, K7, K9, K12, K14, K16, K18, K19, K21, K25, K28, K30) Türk müziğine yönelik içeriğin dikkat çekici düzeyde yer alması sevindiricidir.

Kuramsal içerikli kitapların (K15, K22, K27) tarihçe, ekol, akademisyenler ve flüt eğitimiyle ilgili teorik bilgiler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Genel olarak tablo, flüt alanındaki yayınların büyük ölçüde (31 kitaptan 28'i) uygulamaya dayalı olduğunu, kuramsal ve araştırma temelli çalışmaların (3 kitap) ise sayıca az olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan **“Ulaşılan metot, teknik çalışma, etüt, repertuar kitaplarında yer alan eserler, örnekler ve egzersizler hangi düzeyde teknik beceriler gerektirmektedir?”** sorusuna ilişkin oluşturulan tablo aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4:** Flüt Kitaplarının Düzeyleri

Tema	Alt Tema	Kod	Kitaplar	f	
Düzyey	Metot	Başlangıç	K1, K2, K4, K10, K11	5	
		Orta	K1, K2, K10	3	
		İleri			
	Teknik Çalışma	Başlangıç			
		Orta	K8, K13, K17, K26	4	
		İleri	K8, K13, K17, K23	4	
	Etüt ve Egzersiz	Başlangıç	Orta		
			İleri	K20	1
		Repertuar	Başlangıç	K3, K12, K25, K28, K29, K30, K31	7
			Orta	K3, K5, K6, K7, K12, K14, K16, K18, K21, K25, K28, K29, K30, K31	14
			İleri	K3, K9, K19	3

Tablo 4 incelendiğinde; kitapların metot (5 kitap), teknik çalışma (5 kitap), etüt ve egzersiz (1 kitap) ve repertuar (15 kitap) olmak üzere dört temel alt tema çerçevesinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Kitapların teknik seviyelerine yönelik bulgular aşağıda detaylandırılmıştır:

- **Metot Kitapları:** İncelenen 5 metot kitabının tamamının başlangıç düzeyine (n=5), 3 adedinin ise orta düzeye hitap ettiği; ileri düzeye yönelik herhangi bir metot kitabına ise rastlanmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, flüt eğitiminde temel teknik ve teorik kazanımların yapılandırıldığı erken aşamalara daha fazla öncelik verildiğini göstermektedir.
- **Teknik Çalışma Kitapları:** Bu kategorideki yayınların (5 kitap) orta (n=4) ve ileri (n=4) düzeylerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, teknik çalışma kitaplarının belirli bir temel beceriye sahip olan ve bu beceriyi derinleştirmek isteyen icracılara yönelik hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir.
- **Etüt ve Egzersiz Kitapları:** Bu başlık altında sadece bir adet (K20) yayına ulaşıldığı ve bu yayının da ileri düzeye yönelik olduğu belirlenmiştir.
- **Repertuar Kitapları:** Toplam 15 kitap ile en yüksek temsil oranına sahip olan repertuar türündeki yayınlar, her üç seviyede de (başlangıç: 7, orta: 14, ileri: 3) yer almaktadır. Ancak burada da ağırlığın başlangıç ve orta düzey üzerinde olduğu dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak Tablo 4'teki veriler genel bir perspektifle değerlendirildiğinde, flüt eğitimine yönelik kaynakların büyük bir bölümünün başlangıç ve orta düzeye odaklandığı, ileri seviye icracılara yönelik akademik ve eğitsel kaynakların ise sayıca oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Türkiye'deki flüt eğitimi literatürünün son yıllardaki gelişimini, ortaya koymaktadır. Elde edilen temel sonuçlar ve bu sonuçların literatür bağlamındaki yansımaları aşağıda tartışılmıştır.

**Yayın Sayısındaki Artış ve Dil Faktörü:** Araştırma bulguları, özellikle 2018-2023 yılları arasında flüt eğitimi yayınlarında ivme kazanan bir artış olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Urhal ve Can'ın (2018) çalışmalarında yalnızca 7 kitap tespit etmiş olmalarıyla kıyaslandığında, literatürün kısa sürede ne denli genişlediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu niceliksel artış alana yönelik akademik ve sanatsal ilginin arttığını, Cüceoğlu-Önder ve Sena-Temiz (2020) tarafından da vurgulanan, öğrencilerin kendi ana dillerinde kaynak kullanma ihtiyacının yayıncılar ve yazarlar tarafından fark edildiğini göstermektedir.

**İçerik ve Tematik Dağılım:** Kitapların büyük bir kısmının repertuar odaklı olması, flüt eğitiminde "eser icrası" merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Repertuarda Türk bestecilerin eserlerinin güçlü bir şekilde temsil edilmesi, ulusal müziğimizin pedagojik süreçlere entegrasyonu açısından son derece olumlu bir gelişmedir.

Ancak metot ve teknik çalışma kitaplarının (5'er adet) başlangıç seviyesindeki önemi düşünüldüğünde sayıca henüz yeterli düzeye

ulaşmadığı düşünülmektedir. Bu bulgu Kurtaslan-Yıldırım (2016) tarafından yapılan araştırmada Türkçe flüt metotlarının sayıca az olduğu bulgusunu desteklemektedir. 10 yıl sonra bu durumun değişmemesi dikkat çekicidir.

Diğer taraftan sadece bir adet etüt kitabına rastlanmış olması, bu alanın geliştirilmeye en açık ve en “yetersiz” kalan kısmını oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç ise flüt tarihi ve öğretim yöntemleri gibi bilimsel/teorik yayınların azlığıdır. Bu durum eğitim sürecinin entelektüel boyutunun desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

**Düzyer Dağılımı:** Yayınların yoğunlukla başlangıç ve orta düzyere hitap etmesi, temel eğitimin sağlam temellere oturtulması açısından beklendik bir durumdur. Ancak ileri düzyer kaynakların azlığı (özellikle metot ve teknik çalışma alanında), ileri seviye icracıları ve akademisyenleri yabancı kaynaklara mecbur bırakmaktadır. Bu bulgular, Başak, Bağcı ve Can'ın 2020 yılında keman ile ilgili Türkçe kitaplar üzerine yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, başlangıç seviye kitapların sayıca daha fazla olduğu, buna karşın ileri seviye keman kitaplarının nicelik bakımından sınırlı kaldığı ortaya konmuştur. Bu iki enstrüman adına da gözlenen durumun nedenlerinden biri, uluslararası literatürde ileri düzyer kaynakların oldukça zengin olması ve bunun Türkçe yazarların yeni kitap yayımlama motivasyonunu azaltması olabilir. Başlangıç seviyesine uygun “teknik çalışma” kitaplarının eksikliği ise literatürdeki bir diğer boşluk olarak saptanmıştır.

## **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, Türkiye'deki flüt eğitimi literatürünün nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmesine yönelik şu öneriler sunulmaktadır:

### **1. Metot Kitaplarının Sistematik Olarak Yapılandırılması**

Mevcut metot kitaplarının niceliksel olarak artırılmasının yanı sıra, öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerini planlamalarına yardımcı olacak şekilde daha sistematik bir yapıda hazırlanması önerilmektedir. İncelenen kaynaklarda ödevlendirme ve ilerleme takibine yönelik bölümlerin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğrenme sürecini yapılandıran, yönlendirici ve etkileşimli bölümler içeren metot kitaplarının geliştirilmesi alana katkı sağlayabilir.

### **2. Teknik Egzersizlerin Kademelenmesi**

Teknik çalışma kitaplarının ağırlıklı olarak orta seviyeye odaklandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, başlangıç düzeyinde temel teknik becerilerin kazandırılmasını hedefleyen ve ileri düzeyde profesyonelleşme sürecindeki icracılara yönelik çalışmaların yer aldığı, seviyelere göre kademelenmiş teknik egzersiz kitaplarının hazırlanması önerilebilir.

### **3. İleri Düzyer Kaynak Çeşitliliğinin Artırılması**

Araştırma bulguları, ileri düzeye yönelik teknik ve egzersiz kitaplarının sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. İleri düzey flüt icracılarının yerli kaynaklardan daha etkin biçimde yararlanabilmeleri amacıyla, bu seviyeye uygun, yüksek teknik yeterlilik gerektiren özgün çalışma kitaplarının üretilmesi önerilmektedir.

#### 4. Kuramsal ve Tematik İçeriklerin Zenginleştirilmesi

Flüt eğitiminin yalnızca icra boyutuyla ele alınmaması, eğitimin bütüncül yapısını güçlendirebilir. Flüt pedagojisi, öğretim yöntemleri, farklı flüt ekolleri, uluslararası sanatçı yaklaşımları ve repertuvar incelemelerini kapsayan kuramsal kaynakların hazırlanması, her seviyedeki öğrenci ve eğitimci için yol gösterici nitelikte olabilir.

#### 5. Kaynak Kullanımına Yönelik Alan Araştırmalarının Artırılması

Son yıllarda sayısı artan Türkçe flüt yayınlarının eğitim sürecindeki işlevselliğini değerlendirmek amacıyla yeni alan araştırmalarının yapılması önerilmektedir. Bu kapsamda, eğitimcilerin ve öğrencilerin mevcut Türkçe kaynakları kullanım durumları, bu kaynaklara yönelik tutumları ve tercih nedenleri nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle incelenebilir

## KAYNAKÇA

- Arı, M. (2023). Yan Flüt Metodu. *Tunç Yayıncılık*.
- Atak Yayla, A. (2000). *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Flüt Eğitiminde Öğrencilerin Psiko-motor Alan Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyleri (94504)* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ataman, Ö. G. (2021). Flüt İçin Dizi Dizi ve Arpej Çalışmaları. *Gece Kitaplığı*.
- Aytemur, B. Ve Onay, E. (2021). Flüt ve Flüt Pedagojisi. *Eğitim Yayınevi*.
- Başak, N. B., Bağcı, H. ve Can, Ü. K. (2020). Türkiye’de Klasik Batı Müziği Alanında Yayımlanmış Keman ile İlgili Öğretici Ulusal Kitapların İncelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(30), 917-935. <http://dx.doi.org/10.12981/mahder.679746>
- Bulut, S. (2013). Flüt İçin Piyano Eşlikli Albüm. *Müzik Eğitimi Yayınları*.
- Bulut, S. (2019). Türk Çağdaş Flüt Müziği: Akademisyen Bestecilerin Flüt Eserleri. *Cinius Yayınları*.
- Coşkun Şentürk, G. (2020). Flüt Güncesi: Flüt İçin Teknik Çalışmalar. *Eğiten Kitap Yayıncılık*.
- Cüceoğlu Önder, G. (2012). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Kullanılan Başlangıç Flüt Eğitimi Metotlarının İncelenmesi. *Fine Arts*, 7(2), 100-109. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Cüceoğlu Önder, G. ve Sena Temiz, N. (2020). Başlangıç Flüt Eğitiminde Kullanılan Metotların İçerik Bakımından İncelenmesi. *İDİL*, 9(76), 1821-1831. <https://doi.org/10.7816/idil-09-76-05>
- Ece, A. S., Dönmez, E. C. ve Kınıklı, B. B. (2013). Ulusal ve Uluslararası Alandaki Başlangıç Viyola Metot Kitaplarının İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(5), 937-959. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1329>
- Erdoğan, M. (2018). Flüt İçin Piyano Eşlikli 12 Türkü. *Müzik Eğitimi Yayınları*.
- Gündüz, J. (2019). Flüt İçin Günlük Çalışmalar (Legato Çalışmaları). *Gece Kitaplığı*.
- Hepyücel, C. O. (2020). Başlangıç seviyesi flüt metodu. *Gece Kitaplığı*.
- İngle, G. L. (2014). Foundations for learning. *American Music Teacher*, 64(1), 20-25. <https://www.jstor.org/stable/43543769>
- Kardeş, B., Parasız, G. Ve Ataman, Ö. G. (2022). Türkülerle Trio 1 (Flüt-Keman-Piyano). *Gece Kitaplığı*.
- Karşal, E. (2015). Başlangıç Seviyesi Flüt Metodu. *Pan Yayıncılık*.
- Kaya, A. (2021). Gitar ve Flüt İçin Geleneksel Türk Müziği Düzenlemeleri. *Gece Kitaplığı*.
- Kaya, E., Üstün, E. Ve Özer, B. (2020). Flüt, Viyolonsel ve Piyano İçin 10 Türkü. *Eğitim Yayınevi*.

- Kurtaslan Yıldırım, H. (2016). Türkçe Flüt Metotlarının İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (68), 117-134. <https://izlik.org/JA39JB34MN>
- Kurtaslan, H. (2018). İki Flüt İçin Anadolu'dan Türküler-1. *Anı Yayıncılık*.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2006). *Eğitim Fakültelerinde Başlangıç Gitar Eğitiminde Kullanılan Metotların İncelenmesi (189262)* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Nalçacı, S. S. (2021). Oda Müziği Repertuarı “Flüt Başrolde”. *Gece Kitaplığı*.
- Nalçacı, S. S. (2025). Flüt Topluluğu İçin Düzenlemeler. *Eğitim Yayınevi*.
- Önal, M. A. Ve Güleç, K. S. (2022). Flüt İçin Piyano Eşlikli Longa Albümü. *Gece Kitaplığı*.
- Önertürk, C. (2022a). Çağdaş Flüt Teknikleri. *Eğitim Yayınevi*.
- Önertürk, C. (2022b). Flüt İcracılarının Ton Problemleri Ve Marcel Moysse’un “De La Sonorite” Başlıklı Kitabına Kısa Bir Bakış. *Eğitim Yayınevi*.
- Önal, G. F. Ve Önal, H. (2023). Flüt İçin Türk Müziği. *Sonçağ Akademi Yayıncılık*.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89-98.
- Sakin, A. Ş. (2018). İki Flüt İçin Türküler. *Gece Kitaplığı*.
- Sarıboğa Akça, B., Talu, Ç. (2022). Flüt Orkestra Soloları. *Gece Kitaplığı*.
- Soycan, M. (2023). İki Flüt İçin Albüm (Piyano Eşlikli). *Eğitim Yayınevi*.
- Talu, Ç. (2023). Türkiye’de Flüt Ekolü. *Gece Kitaplığı*.
- Tatu, A. G. (2006). Flüt Metodu. *Pan Yayıncılık*.
- Tongur, B., Güneş, B., Sakar, E. E. Ve Ark. (2022). Çağdaş Türk Bestecilerinden Flüt Eserleri. *Gece Kitaplığı*.
- Turgay, H. H. (2021). Ege Fısıltıları. *Ürün Yayınları*.
- Turgut, M. (2024). *Flüt Literatüründe Yer Alan Deşifre Kitaplarının İçeriksel Olarak İncelenmesi (895180)* [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uğurlu, E. D. (2022). Fransız Flüt Ekolü ve Paris Konservatuvarı Morceau İmpose Geleneği. *Gece Kitaplığı*.
- Urhal, N. ve Can, Ü. K. (2018). Türkiye’de Yayınlanmış Çello, Keman, Viyola ve Flüt Nota Kitaplarının İncelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 56-89. <http://dx.doi.org/10.31811/ojomus.4436905>
- Uyan, M. O. Ve Uyan, Z. D. (2024). İki Flüt ve Piyano İçin Oda Müziği. *Akademisyen Yayınevi*.
- Üstün, E. (2019). Makamsal Ezgiler ile Flüt Öğretimi. *Eğitim Yayınevi*.
- Yıldız, Y. (2022). Flüt İçin Gamlar ve Arpejler (Piyano Eşlikli Örneklerle). *Gece Kitaplığı*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 5. Baskı. *Seçkin Yayıncılık*





**Bölüm**

**2**

**OKUL ÖNCESİ KEMAN  
EĞİTİMİNDE GÖRSEL VE  
İŞİTSEL İMGELEM KULLANIMI:  
SASSMANNSHAUS “EARLY  
START ON THE VIOLIN” METOT  
ÖRNEĞİ**

*Melih GÜNAYDIN<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Yaylı Sazlar Ana Sanat Dalı, e-posta: melihgunaydin@sdu.edu.tr ORCID: 0000-0002-0644-6180

## 1. Giriş

Keman eğitimi, doğası gereği hem ince motor becerilerin hassas koordinasyonunu hem de soyut müzikal sembollerin eş zamanlı olarak işlenmesini gerektiren karmaşık bir bilişsel süreçtir. Bu sürecin, henüz okuma-yazma becerileri gelişmemiş veya soyut düşünme yetileri tam olarak olgunlaşmamış okul öncesi dönem (4-6 yaş) çocuklarına uyarlanması, müzik eğitimcileri için tarihsel bir pedagojik meydan okuma olmuştur. Jean Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı’na göre, bu yaş grubundaki çocuklar “işlem öncesi dönem içerisinde yer almakta olup, sembolik düşünme yetileri gelişmekle birlikte, soyut kavramları (nota değerleri, aralıklar, ritmik yapılar) doğrudan algılamakta güçlük çekmektedirler (Burdette, 2018). Bu nedenle, keman pedagojisinde soyut teknik terimlerin, çocuğun dünyasına ait somut nesnelere ve oyunlarla ilişkilendirilerek “somutlaştırılması”, öğrenme sürecinin temel bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lev Vygotsky’nin “Oyun Kuramı” ve “Yakınsal Gelişim Alanı” perspektifinden bakıldığında, oyun, çocuğun bilişsel sınırlarını genişleten en güçlü araçtır. Vygotsky’ye göre çocuk, oyun esnasında gerçek davranışlarının üzerinde bir performans sergiler ve oyun, soyut anlamların nesnelere ayırıştırılmasını sağlayan bir geçiş alanı yaratır (Burdette, 2018; Newman, 2013). Bu teorik zeminde, keman eğitiminin katı disiplinler yapısının, oyun ve imgelem odaklı bir pedagoji ile yeniden kurgulanması, çocuğun enstrümanla kurduğu ilişkinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda, Alman keman pedagogları Egon ve Kurt Sassmannshaus tarafından geliştirilen “The Sassmannshaus Tradition: Early Start on the Violin” metodu, geleneksel öğretim modellerinden ayrılarak çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt veren özgün bir model sunmaktadır. Suzuki metodunun işitsel taklit odaklı yaklaşımının aksine, Sassmannshaus notasyonel okuryazarlığı eğitimin en başından itibaren sürece dahil eder; ancak bunu yaparken geleneksel metotların (örneğin Sevcik veya Kayser) teknik dilini değil, görsel ve işitsel imgelemin gücünü kullanır (Yu, 2012). Metodun en ayırt edici özelliklerinden biri, büyük notalar kullanımınıdır. Literatürde “Kritik Punto Boyutu” olarak tartışılan ve özellikle disleksik veya küçük yaşta okuyucular için görsel işleme hızını artırdığı bilinen bu yaklaşım, Sassmannshaus metodunda çocuğun bilişsel yükünü hafifleterek teknik odaklanmayı kolaylaştırmaktadır (O’Brien vd., 2005; Sassmannshaus, 2008).

Metot, sadece görsel tasarımıyla değil, teknik becerilerin aktarımında kullandığı güçlü metaforlar ve imgelem diliyle de öne çıkmaktadır. Örneğin, minör 3’lü aralığı gibi soyut bir işitsel kavram, çocuğun zihninde bir “Guguk Kuşu” sesiyle somutlaştırılırken; sol el parmaklarının çevikliği ve bağımsızlığı “Örümcek” metaforu üzerinden oyunlaştırılmaktadır (Sassmannshaus, 2008). Woody (2000) ve Schippers (2006) gibi araştırmacıların vurguladığı üzere,

bu tür metaforik anlatımlar, karmaşık kas hareketlerini ve müzikal ifadeleri çocuğun anlayabileceği “tanıdık” bir dile çevirerek psikomotor öğrenmeyi hızlandırmaktadır (Meissner, 2021).

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi keman eğitiminde görsel ve işitsel imgelemin kullanımını, Sassmannshaus - Early Start on the Violin metodu örneği üzerinden incelemektir. Çalışma, metodun pedagojik mimarisini Piaget ve Vygotsky’nin gelişim kuramları ışığında analiz ederek, imgelem kullanımının teknik kazanımlar (duruş, tutuş, entonasyon) ve motivasyon üzerindeki etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ana problem cümlesi;

Okul öncesi dönem keman eğitiminde, soyut teknik ve teorik kavramların çocukların bilişsel seviyelerine uygun hale getirilmesinde görsel ve işitsel imgelem kullanımı ne düzeydedir ve Sassmannshaus metodu bu bağlamda nasıl bir pedagojik model sunmaktadır? olarak kurgulanmıştır.

Araştırmada bu ana problem cümlesinden yola çıkarak çalışma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

### **Alt Problemler:**

1. Sassmannshaus metodunda duruş ve tutuş yönergeleri hangi görsel imgelemler (metaforlar) üzerine kurgulanmıştır?
2. Metot içerisinde işitsel imgelem (seslerin karakterizasyonu) teknik beceri aktarımında nasıl kullanılmıştır?
3. Metodun görsel tasarımı ve notasyon, okul öncesi çocuğun bilişsel yükünü hafifletme noktasında nasıl bir işlev üstlenmektedir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi deseni ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin, belirli bir sistematığe göre analiz edilmesi sürecini kapsar (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem, eğitim materyallerinin pedagojik yaklaşımlarını, örtük programlarını ve öğretim stratejilerini, araştırmacıya doğrudan gözlem olanağı bulunmayan durumlarda dahi derinlemesine inceleme fırsatı sunduğu için tercih edilmiştir (Kıral, 2020; Özdemir ve Efe, 2024).

### **2.2. Veri Kaynağı ve Örneklem**

Araştırmanın temel veri kaynağı, Egon ve Kurt Sassmannshaus tarafından hazırlanan “The Sassmannshaus Tradition: Early Start on the Violin, Volume 1” adlı başlangıç keman metodudur (Sassmannshaus, 2008). Örneklem seçiminde, nitel araştırmalarda kullanılan “Amaçlı Örneklem” (Purposive Sampling)

yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” stratejisi benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Söz konusu metodun seçilmesindeki temel ölçütler; metodun 4-6 yaş grubu okul öncesi çocukların bilişsel gelişimine özgü tasarlanmış olması, geleneksel (Suzuki vb.) metotlardan farklı olarak notasyon eğitimini görsellerle destekleyerek erken aşamada başlatması ve küresel ölçekte “çocuk dostu” pedagojinin öncü örneklerinden biri kabul edilmesidir (Yu, 2012).

### 2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde “Betimsel Analiz” tekniği kullanılmıştır. Bu analiz türünde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Sassmannshaus metodunun pedagojik yapısını ortaya koymak amacıyla veriler şu üç ana tema altında sınıflandırılarak analiz edilmiştir:

1. *Görsel Tasarım ve Notasyon*: Sayfa düzeni, punto büyüklüğü ve sembol kullanımı.

2. *İşitsel İmgelem ve Metaforlar*: Teknik becerilerin (aralıklar, yay teknikleri) öğretiminde kullanılan benzetmeler.

3. *Teknik Yönergeler*: Duruş, tutuş ve motor beceri aktarımı.

### 3. Bulgular

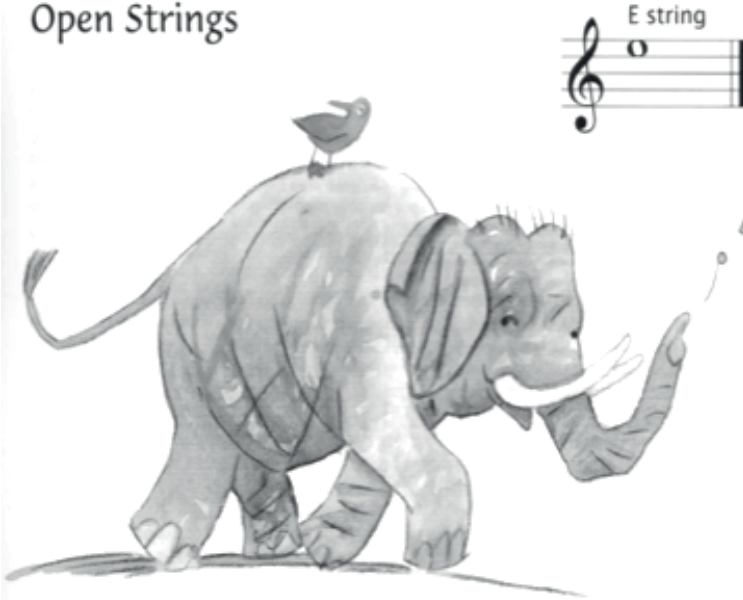
Bu bölümde, *Early Start on the Violin* metodunun görsel, işitsel ve teknik öğelerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Duruş ve Tutuş Öğretiminde Kullanılan Temel İmgelem Yapıları

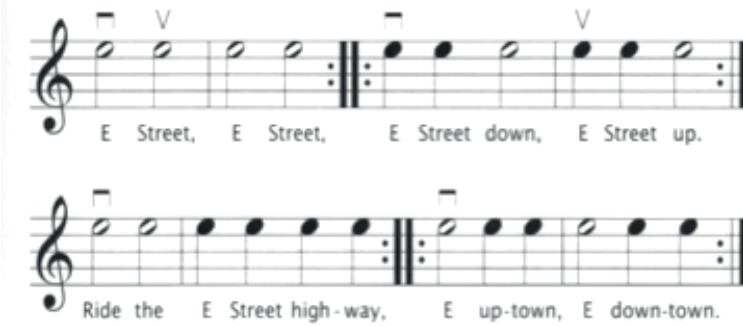
Sassmannshaus metodu, sol elin klavye üzerindeki konumunu ve parmakların yerleşimini öğretirken harf-imge eşleşmesine dayalı hayvan metaforlarını kullanır. Bu yaklaşım, çocuğun sol el tutuşunu (holding) doğru bir açıda şekillendirmesine yardımcı olur. Metotta Mi (E) telinin öğretimi sırasında, E harfi ile başlayan “Elephant” (Fil) görseli kullanılır. Çocuğun sol el parmaklarını Mi teli üzerine yerleştirirken fil görselinden yararlanması, soyut bir “Mi teli” kavramı yerine somut bir “Fil teli” imgesiyle bağ kurmasını sağlar. Bu illüstrasyonlar, çocuğun dikkatini çekmek ve parmak pozisyonunu eğlenceli hale getirmek için renkli ve büyük tasarlanmıştır (Yu, 2012). Fil görselinin üzerinde yer alan kuş figürü, sesin inceliğini veya tel üzerindeki konumu betimlemek amacıyla kullanılarak işitsel ve görsel algıyı birleştirir. Bu yaklaşım, çocuğun nota okuma sırasındaki bilişsel yükünü hafifleterek, dikkatini duruş ve tutuş pozisyonunu korumaya odaklamasına olanak tanır. Kaynaklarda belirtildiği üzere, bu “çocuk dostu grafikler”, teknik disiplinin (Sassmannshaus geleneği) oyun tabanlı bir dille aktarılmasını sağlar.

Şekil 1. Mi (E) telinin öğretimi sırasında, E harfi ile başlayan “Elephant” (Fil) görseli

Open Strings



E string



E Street, E Street, E Street down, E Street up.

Ride the E Street high-way, E up-town, E down-town.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: İşitsel İmgelem ve Teknik Beceri Aktarımları

Sassmannshaus'un "Early Start on the Violin" metodunda işitsel imgelem ve seslerin karakterizasyonu, teknik becerilerin (özellikle entonasyon, ritim ve yay kullanımı) aktarımında soyut müzikal kavramları çocuğun somut dünyasına tercüme eden birincil pedagojik araç olarak kullanılmaktadır. Metot, teknik talimatları doğrudan vermek yerine, bu talimatları çocuğun işitsel belleğinde yer eden tanıdık sesler ve hikayelerle kodlamaktadır. Metodun teknik becerilerin aktarımında, çocuğun günlük yaşamından ve doğadan aldığı sesleri pedagojik bir araç olarak kullandığı görülmüştür.

Sassmannshaus metodunda aralık kavramı, matematiksel bir mesafe

olarak değil, karakteristik bir “ses kimliği” olarak sunulur. Özellikle başlangıç aşamasında çocukların doğal olarak algılayabildiği majör-minör 3’lü aralığı (Sol-Mi), “Guguk Kuşu” (Cuckoo) sesi ile özdeşleştirilmiştir. Guguk Kuşu Üçlüsü (The Cuckoo’s Third): Kitabın 15. sayfasında yer alan çalışmada, majör-minör 3’lü aralığı (Sol-Mi) “Guguk Kuşu” (Cuckoo) sesiyle ilişkilendirilmiştir (Sassmannshaus, 2008). Schippers (2006) ve Woody (2002) tarafından belirtildiği üzere, bu tür metaforlar, çocuğun soyut aralık bilgisini (minör 3’lü) işitsel belleğindeki tanıdık bir kodla (kuş sesi) eşleştirmesini sağlayarak entonasyon başarısını artırmaktadır. u (2012), Sassmannshaus’un bu yaklaşımının, Suzuki’nin “önce ses” ilkesini korurken, bunu notasyonel okuryazarlıkla birleştirdiğini belirtmektedir. Çocuk, aralığı teknik bir terimle değil, doğadaki bir sesin taklidi olarak öğrenir, bu da entonasyonun doğruluğunu artırır (Yu, 2012, s. 12-13). Çocuğun kelimelerin hecelerindeki vurguyu ve ritmi (prosodi) hissetmesi, yay kolundaki hareketin hızını ve basıncını doğal bir şekilde düzenlemesine yardımcı olur (Yu, 2012, s. 10). Konuşma prozodisi ile müzikal ritim arasındaki ilişkinin, beyindeki işitsel işleme bölgelerini ortaklaşa kullandığını ve bu tür sözel metaforların müzikal öğrenmeyi hızlandırdığını göstermektedir (Flohr & Trevarthen, 2006, s. 6-7). Örümcek (The Spider) metaforu Kitabın 10. sayfasında, sol el parmaklarının çevikliği ve bağımsızlığı “Örümcek” metaforu üzerinden işlenmiştir. Parmakların tuşe üzerindeki hareketliliği, bir örümceğin ağ üzerindeki yürüyüşüne benzetilmiştir. Bu imgelem, çocuğun parmaklarını “basmak” gibi mekanik bir eylemden ziyade, “yürütmek” gibi akıcı bir eylem olarak algılamasına yardımcı olmaktadır (Yu, 2012).

Sassmannshaus metodunda işitsel imgelem, teknik bir duruşun ötesine geçerek, “Guguk Kuşu” gibi ses metaforları aracılığıyla çocuğun içsel duyumunu geliştirmeyi ve psikomotor hareketleri bu duyuma göre şekillendirmeyi hedefler.

Şekil 2. 3'lü aralığı (Sol-Mi) "Guguk Kuşu" (Cuckoo) sesiyle ilişkilendirme

The "Cuckoo's Third" With The Second Finger

Nut Thread Strings

1/5<sup>th</sup> of string length

For our young violin players the cuckoo's third is a very familiar interval. It is more easily recognized than the whole step or half step. Children will recognize it from many nursery rhymes.

We mark the place on the finger board where the second finger finds the cuckoo's third: the teacher measures one fifth of the string length between the nut and the bridge, marks the point with a pencil and binds a light colored thread or tape around the finger board and the neck of the violin. The thread can be secured with clear adhesive tape.

The second finger stops the string right on the thread. This aid soon leads to secure intonation. As the other fingers are introduced, the secure position of the second finger greatly facilitates fast progress.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Görsel Tasarım ve Notasyonun Bilişsel Yükü Hafifletmedeki İşlevi

Egon ve Kurt Sassmannshaus tarafından geliştirilen "The Sassmannshaus Tradition: Early Start on the Violin" metodu, okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 yaş) soyut müzik sembollerini işleme kapasitelerini artırmak ve fiziksel koordinasyon gerektiren karmaşık bir süreci yönetilebilir hale getirmek amacıyla görsel tasarımı stratejik bir pedagojik araç olarak kullanmaktadır. Metodun görsel yapısı, çocuğun bilişsel yükünü (cognitive load) hafifleterek teknik odaklanmayı kolaylaştıran işlevler üstlenmektedir. Sassmannshaus metodunun en belirgin özelliği, geleneksel yetişkin metotlarından farklı olarak

ekstra büyük notasyon kullanmasıdır (Yu, 2012). Literatürde, okuma hızının ve doğruluğunun belirli bir kritik punto boyutunun altına düşüldüğünde dramatik şekilde azaldığı belirtilmektedir (O'Brien vd., 2005). Sassmannshaus, notaları ve dizeleri büyüterek çocuğun görsel ayırt etme sürecinde harcadığı zihinsel enerjiyi minimize eder. Bu yaklaşım, çocuğun dikkatini deşifre zorluğundan ziyade, entonasyon ve yay tekniği gibi motor becerilere yönlendirmesine olanak tanır (Özdemir & Efe, 2024; Yu, 2012). Henüz okuma-yazma becerisi tam gelişmemiş çocuklar için nota isimlerini ve tel konumlarını somut görsellerle eşleştirerek ‐ikonik öğrenme‐ sürecini destekler.

Özellikle Alpha Notes (nota içi harf isimleri) sistemine benzer şekilde, Sassmannshaus metodunda da yeni öğrenilen notaların ve parmak numaralarının, görsel kalabalık yaratmadan, çocuğun odaklanabileceği sadelikte sunulduğu görülmüştür (Yu, 2012). Örneğin, açık tellerin öğretildiği sayfalarda (s. 6-7), her tel bir hayvan görseliyle veya büyük puntolu harflerle kodlanarak, çocuğun nota okuma sürecindeki kaygısı minimize edilmiştir. Bu tasarım, disleksik veya okuma becerisi henüz gelişmekte olan çocuklar için görsel bir iskele işlevi görmektedir (Newman, 2013; Solis, 2010). Sassmannshaus, Suzuki metodundaki ‐ebeveynin kitaba hakim olması‐ ilkesinden ayrılarak, kitabın doğrudan ‐çocuk tarafından okunabilir‐ olmasını hedefler (Yu, 2012). Duruş, sol elin şekli ve yay tutuşu gibi temel teknikler, uzun metinler yerine detaylı fotoğraflar ve çizimlerle sunulur. Bu görseller, öğretmenin yokluğunda çocuğa anlık geri bildirim sağlayan birer ‐görsel rehber‐ işlevi görür (Yu, 2012). Metottaki görsel tasarım; sadece estetik bir tercih değil, çocuğun nöro-bilişsel sınırlarına (dikkat süresi, görsel algı eşiği) saygı duyan ve teknik öğrenimi hızlandıran bir ‐pedagojik arayüz‐ dür.

Şekil 3. Her tel bir hayvan görseliyle veya büyük puntolu harflerle

A string

V V

A Street, A Street, A Street down, A Street up.

V V

Ride the A Street high-way, A up-town, A down-town.

All these exercises should be sung first. While the pupil is playing, the teacher or parent should point at each note with a pencil. This guidance is especially important for preschool children.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

##### 4.1. Sonuç

Sassmannshaus'un *Early Start on the Violin* metodu, keman eğitimini sadece teknik bir beceri aktarımı olarak değil, çocuğun gelişimsel evrelerine ve sosyal öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı bütüncül bir "kültürel oyun alanı" olarak kurgulamaktadır. Bu çalışma, okul öncesi dönem (4-6 yaş) keman eğitiminde soyut teknik ve teorik kavramların çocukların bilişsel seviyelerine uygun hale getirilmesinde görsel ve işitsel imgelemin kritik bir rol oynadığını ortaya

koymuştur. Araştırma bulguları, Egon ve Kurt Sassmannshaus'un "*Early Start on the Violin*" metodunun, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklılaşarak, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı, görsel ve işitsel iskeleler üzerine kurulu bütüncül bir pedagojik model sunduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında ele alınan alt problemler çerçevesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar, Sassmannshaus metodunun keman eğitiminin en kritik aşaması olan duruş ve tutuş öğretiminde, didaktik ve anatomik açıklamalar yerine görsel metaforlar ve ikonik temsiller kullandığını göstermiştir. Metot, sol el parmaklarının tel üzerindeki konumunu ve elin şeklini öğretirken, soyut tel isimlerini (örneğin Mi teli) somut hayvan figürleriyle (örneğin Fil/Elephant) eşleştirerek çocuğun zihninde kalıcı bir şema oluşturmaktadır (Yu, 2012). Özellikle metotta yer alan "Kukla" (Puppet) metaforu ve ilgili illüstrasyonlar, çocuğun bedensel gerilimden arınması (gevşeme) gibi karmaşık bir fiziksel durumu, oyunbaz bir imgelem yoluyla içselleştirmesini sağlamaktadır (Sassmannshaus, 2008). Bu yaklaşım, Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" kuramıyla örtüşmekte; çocuğun tek başına anlamlandıramayacağı "doğru duruş" kavramını, görsel araçlar yardımıyla başarılabilir bir göreve dönüştürmektedir (Burdette, 2018; Yu, 2012).

İkinci alt probleme yönelik bulgular, metodun teknik becerileri (entonasyon, ritim) öğretirken sesleri izole frekanslar olarak değil, karakterize edilmiş işitsel imgeler olarak sunduğunu ortaya koymaktadır. Metot, majör-minör 3'lü aralığı gibi soyut bir işitsel kavramı "Guguk Kuşu" (The Cuckoo) sesiyle özdeşleştirerek, öğrencinin entonasyon hassasiyetini tanıdık bir doğa sesi üzerinden geliştirmesini sağlamaktadır (Ketenci, 2019; Yu, 2012). Ayrıca, ritmik yapıların öğretiminde kullanılan şarkı sözleri (lyrics) ve tekerlemeler, yay kolunun hızını ve basıncını düzenleyen doğal bir "işitsel rehber" işlevi görmektedir. Bu teknik, müzikal ritmin dilsel prozodi ile eşleştirilerek öğrenilmesini sağlayan "Ana Dili" yaklaşımının (Suzuki), notasyonel eğitimle sentezlenmiş halidir (Ertuş & Fidan Erten, 2025; Yu, 2012).

Üçüncü alt problem kapsamında elde edilen sonuçlar, Sassmannshaus metodundaki görsel tasarım ve büyük notasyon kullanımının, okul öncesi çocuklarda oluşan bilişsel yükü minimize ettiğini kanıtlamaktadır. Literatürde "Kritik Punto Boyutu" olarak tanımlanan görsel standartlara uygun olarak tasarlanan geniş dizeler ve büyük nota başlıkları, çocuğun görsel işleme hızını artırmakta ve notasyon korkusunu engellemektedir (O'Brien vd., 2005; Özdemir & Efe, 2024). Suzuki metodunun aksine notasyonu ilk dersten itibaren sürece dâhil eden Sassmannshaus, bunu "Alpha Notes" (nota içi harf/işaret kullanımı) veya renkli illüstrasyonlar gibi görsel ipuçlarıyla destekleyerek, çocuğun dikkatinin teknikten kopmadan notaya odaklanmasına olanak tanıyan bir "bilişsel köprü" kurmaktadır (Burdette, 2018; Yu, 2012).

Metottaki “Guguk Kuşu” (aralık duyumu) veya “Kukla” (duruş) gibi imgeler, soyut müzik kavramlarını somutlaştırarak öğrencinin teknik kaygılarını minimize etmekte ve motivasyonu sürdürülebilir kılmaktadır.

Türkiye bağlamında incelendiğinde, formal keman eğitimi ortamlarında, kurumlarda, eğitimciler tarafından sıklıkla tercih edilen sıklıkla kullanılan Ömer Can Keman Eğitimi gibi yerel metotların, repertuvar açısından zengin ve kültürel kodlara uygun olduğu (Ertuş & Fidan Erten, 2025); ancak pedagojik yönergeler ve çocuğa yönelik görsel dil açısından “sessiz” kaldığı görülmektedir (Göbelez, 2015). Yerel metotlar, genellikle öğretmenin sözlü aktarımına dayalı (usta-çırak/meşk geleneğinin bir uzantısı olarak) tasarlanmış olup, öğrencinin bireysel çalışmasını destekleyecek yazılı ve görsel metaforlardan yoksundur (Bükülmez Dubaz, 2025; Kesendere, 2017). Sassmannshaus örneği, bir metodun öğretmenin yokluğunda bile öğrenciyle “konuşabilen” görsel ve metaforik bir dile sahip olmasının, eğitimin verimliliği üzerindeki kritik rolünü kanıtlamaktadır.

#### 4.2. Tartışma

*Early Start on the Violin* metodunun analizinden elde edilen bulgular, Sassmannshaus’un teknik öğretimde kullandığı “Kukla” (Puppet) ve “Örümcek” (Spider) gibi metaforların, sadece çocuksu bir oyunlaştırma aracı olmadığını; aksine karmaşık psikomotor becerilerin kodlanmasında stratejik birer “bilişsel arayüz” işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, keman pedagojisi tarihindeki diğer hakim ekollerle karşılaştırıldığında belirgin bir ontolojik fark sergiler.

Leopold Auer’in Rus ekolünü temsil eden yaklaşımı, teknik mükemmeliyeti “zihinsel bir emek” ve üst düzey bir sanatsal disiplin olarak kurgular. Auer (1921), öğrencinin fiziksel yetersizliklerini aşması için katı bir usta-çırak hiyerarşisi ve otoriter bir dil kullanırken; pedagojik süreci, çocuğun dünyasına indirmekten ziyade, çocuğu sanatın ciddi seviyesine yükseltmeyi hedefler (Arney, 2006). Diğer yanda, Paul Rolland’ın (1974) Amerikan ekolü, keman çalmayı “biyomekanik” bir eylem olarak analiz eder. Rolland, “Total Body Action” (Bütüncül Vücut Hareketi) ilkesiyle, gerilimi azaltmak için bilimsel ve kinesiyolojik verileri kullanır; ancak dili yetişkin merkezli ve analitiktir (LaVallee, 2012; Perkins, 1995).

Sassmannshaus ise, Auer’in sanatsal hedeflerini ve Rolland’ın bedensel farkındalık ilkelerini (gevşeme, denge) korurken, bu süreçleri Piaget’in “işlem öncesi” dönemindeki çocuğun algısına uygun metaforik bir dile tercüme etmiştir. Örneğin, Rolland’ın “statik gerilimin önlenmesi için omuz kuşağı serbestliği” olarak tanımladığı biyomekanik ilke, Sassmannshaus’ta “ipleri gevşetilmiş bir kukla” imgesiyle somutlaşır (Sassmannshaus, 2008). Bu imgelem, Vygotsky’nin belirttiği gibi, çocuğun soyut bir fiziksel komutu (“gevşe”) anlamlı bir oyun bağlamında (“kukla ol”) içselleştirmesini sağlayan bir “yapı iskelesi” (scaffolding) görevi görür (Yu, 2012).

Görsel Okuryazarlık ve Suzuki'nin "Nota Okuma Gecikmesi" Sorunsalı Literatürde Shinichi Suzuki'nin "Ana Dili" (Mother Tongue) yöntemi, işitsel becerileri ve ezber yeteneğini geliştirmesi bakımından devrimci kabul edilse de, notasyon eğitimini ertelemesi nedeniyle öğrencilerin ilerleyen yaşlarda "nota okuma gecikmesi" (reading delay) ve görsel okuryazarlık sorunları yaşadıkları sıkça eleştirilmektedir (Coff, 1998; Comeau, 1998; Ertuş & Fidan Erten, 2025). Suzuki öğrencileri, işitsel olarak çalabildikleri karmaşık eserleri (örneğin Vivaldi konçertoları), notasyon üzerinden deşifre etmekte zorlanabilmektedir (Colwell ve Richardson, 2002). Bu çalışmanın bulguları, Sassmannshaus metodunun bu kronik soruna "Büyük Notasyon" (Large Print) ve "Erken Başlangıç" stratejisiyle çözüm ürettiğini göstermektedir. Metot, Suzuki'nin aksine notasyonu ilk dersten itibaren sunar; ancak bunu yaparken geleneksel metotların (Örn: Şevçik veya Hohmann) küçük puntolu, yoğun ve soyut grafik dilini kullanmaz. Bunun yerine, *Alpha Notes* (nota içi harf isimleri) benzeri büyük semboller ve renkli görseller kullanarak çocuğun görsel işleme kapasitesine uygun bir "görsel sözlük" oluşturur (Yu, 2012). Böylece Sassmannshaus, Suzuki'nin işitsel odaklı başarısını dışlamadan, görsel okuryazarlığı çocuğun bilişsel yükünü (cognitive load) artırmadan sürece entegre etmeyi başarmaktadır.

Türkiye bağlamında incelendiğinde, başlangıç keman eğitiminde sıklıkla kullanılan Ömer Can Keman Eğitimi gibi yerel metotların, Türk müziği ezgilerini içermesi ve kültürel kodlara uygunluğu bakımından güçlü olduğu (Coşkuner, 2016; Ertuş & Fidan Erten, 2025), ancak pedagojik yönergeler, görsel anlatım ve çocuk dostu grafikler açısından sınırlı kaldığı görülmektedir (Göbelez, 2015; Kesendere, 2017). Yerel metotlar, genellikle öğretmenin sözlü aktarımına dayalı (meşk/usta-çırak geleneğinin uzantısı) bir yapıda olup, öğrencinin bireysel çalışmasını destekleyecek yazılı ve görsel metaforlardan yoksundur. Sassmannshaus örneği, bir metodun öğretmenin yokluğunda bile öğrenciyle "konuşabilen" görsel bir dile sahip olmasının önemini vurgulamaktadır.

### 4.3. Öneriler

Elde edilen bulgular ve yapılan tartışmalar ışığında, Türkiye'deki keman eğitimcilerine, program geliştiricilere ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulmaktadır:

1. Yerel Metotların Pedagojik Metinleşmesi: Türkiye'de kullanılan başlangıç keman metotları (Ömer Can, Seybold vb.), sadece nota içeren "repertuar kitapları" olmaktan çıkarılmalı; Sassmannshaus örneğindeki gibi teknik hareketleri betimleyen metaforik yönergeler, öyküleştirmeler ve çocuk dostu görsellerle zenginleştirilmelidir. Türk kültürüne özgü metaforların (örneğin; yay çekerken "ok atma" hareketi, parmak basarken "yağmur damlası" sesi vb.) pedagojik terminolojiye kazandırılması önerilmektedir.

2. İmgelem Temelli Öğretmen Eğitimi Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda, keman eğitimi dersleri sadece “nasıl çalınır” (teknik) üzerine değil, “çocuğa nasıl anlatılır” (pedagoji) üzerine kurgulanmalıdır. Öğretmen adaylarına, Auer’in otoriter dili veya Rolland’ın anatomik dili yerine; okul öncesi gruplar için oyun tabanlı ve imgesel dilin (örneğin; “sol elini gevşet” yerine “elini bir hamur gibi yumuşat”) nasıl kullanılacağı öğretilmelidir.

3. Hibrit Modellerin Geliştirilmesi Suzuki’nin işitsel gücü ile Sassmannshaus’un görsel okuryazarlık avantajını birleştiren hibrit modellerin Türkiye’de uygulanabilirliği üzerine deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle grafiksel imgelemelerin pedagojik anlatımlarının kullanımının, çocukların deşifre becerileri üzerindeki etkisi nicel araştırmalarla test edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Arney, K. M. (2006). *A comparison of the violin pedagogy of Auer, Flesch and Galamian*. [Unpublished master's thesis]. Southern Illinois University.
- Auer, L. (1921). *Violin playing as I teach it*. Frederick A. Stokes Company.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Burdette, S. (2018). *A new curriculum design for brass pedagogy*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Indiana University.
- Bükülmez Dubaz, İ. (2025). The violin in Turkish music: A systematic literature review of studies in Turkey (2014-2024). *Yegah Musicology Journal*, 8(4), 3228-3248.
- Coff, R. (1998). The Suzuki and traditional methods of violin instruction: A comparison. *American String Teacher*, 48(2).
- Colwell, R., & Richardson, C. (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press.
- Comeau, G. (1998). *Comparing various approaches to piano instruction*. University of Ottawa Press.
- Dilsiz, Z., & Şendurur, Y. (2022). Başlangıç keman eğitiminde doğal durumun sol el hedef davranışların kazanılmasına etkisi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 71, 321-332.
- Ertuş, M., & Fidan Erten, C. (2025). Başlangıç Suzuki ve Ömer Can keman metotlarının teorik, teknik, müzikal bakımdan karşılaştırılması. *Online Journal of Music Sciences*, 10(1), 318-335.
- Flohr, J. W., & Trevarthen, C. (2008). Music learning in childhood: Early developments of a musical brain and body. *Neurosciences in music pedagogy*, 53-99.
- Göbelez, G. (2015). *Başlangıç düzeyi keman eğitiminde yaygın kullanılan 3 Türk 3 yabancı metodun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Kempton, S. (2003). *How muscles learn: Teaching the violin with the body in mind*. Alfred Music.
- Kesendere, Y. (2017). Özengen keman eğitimine başlangıçta yaşanan problemler ve çözüm önerileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 55-70.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- LaVallee, A. A. (2012). *Technical and pedagogical overview of Paul Rolland's The Teaching of Action in String Playing* [Unpublished master's report]. The University of Texas at Austin.

- Meissner, H. (2021). Theoretical framework for facilitating young musicians' learning of expressive performance. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.573135>
- Newman, L. E. (2013). *My first violin fun book: Including coloring & activity pages for ages 4 to 7*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- O'Brien, B. A., Mansfield, J. S., & Legge, G. E. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Vision, 5*(10), 19-27. <https://doi.org/10.1167/5.10.2>
- Özdemir, S., & Efe, M. (2024). *Amatör keman eğitiminde kullanılan eğitim materyallerine yönelik bu alanda çalışan eğitimci görüş ve yaklaşımları*. Özgür Yayınları.
- Perkins, M. M. (1995). *A comparison of violin playing techniques: Kato Havas, Paul Rolland, and Shinichi Suzuki*. American String Teachers Association.
- Rolland, P. (1974). *The teaching of action in string playing*. Boosey & Hawkes.
- Sassmannshaus, E. (2008). *The Sassmannshaus tradition: Early start on the violin, Volume 1*. Bärenreiter.
- Schippers, H. (2006). "As if a little bird is sitting on your finger...": Metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International Journal of Music Education, 24*(3), 209-217.
- Solis, M. (2010). *The effects of colored paper on music reading accuracy for students with dyslexia* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas Tech University.
- Suzuki, S. (1978). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Exposition Press.
- Woody, R. H. (2002). Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research, 4*(2), 213-224.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yu, S. (2012). *A pedagogical guide: Using Sassmannshaus's "Early Start on the Violin, Volumes 1 and 2" as a supplement to the "Suzuki Violin School, Volume 1"* [Doctoral dissertation]. University of Cincinnati.





# TÜRK KÜLTÜRÜ İYELERİNİN ANADOLU SAHASINDA NİNNİLERE YANSIMASI: KARS İLİ ÖRNEĞİ\*

“

*Uygar ÖNALAN<sup>1</sup>  
Onur ZAHAL<sup>2</sup>*

\*Bu çalışma; IV. Uluslararası Müzik Araştırmaları Öğrenci Kongresi'nde sunulan bildirinin tam metnidir.

1 ORCID: 0000-0001-6837-4082, Öğr. Gör., Kafkas Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Üflemler ve Vurmalı Çalgılar.

2 ORCID: 0000-0003-0702-9159, Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Programı.

## Giriş

Müziğin temel ögesi sestir, ses ise titreşimdir. Müziğin ortaya çıkışı ile ilgili düşüncelerin ilki şüphesiz *doğadaki seslerin taklidinden* ileri geldiği fikri olsa da bu hususta farklı görüş ve bakış açıları da mevcuttur. Konu ile ilgili İslam dünyasında dikkate değer düşüncelerden biri İslam bilgini ve düşünür Mevlânâ Celaleddin Rûmi tarafından yapılmıştır. Mevlânâ Celaleddin Rûmi' ye göre müzik, insanın maddi dünyaya gelmeden önce kendisine yüklenmiş- bahşedilmiştir. Mevlânâ Celaleddin Rûmi, insanoğlunun işitmiş olduğu ilk müziğin Allahu Teâlâ' nın yarattığı tüm ruhlara Ruhlar Âlemi denilen bir âlemde “*Ben sizin Rabbiniz değil miyim?*” sorusuna cevap aldığı konuşmanın gerçekleştiği zamandan (Kâlû Belâdan) beri var olduğunu ileri sürer. Bu felsefi bakış açısı Rumi' nin felsefesinin varlığın birliği (Vahdet-i Vücut) ve ilahi aşk temalarına yoğunlaşması dolayısıyla müziği derin anlamlar taşıyan semiotik anlatılar olarak algıladığını göstermektedir (Altun, 2024, ss. 85- 86). Bir diğer görüş ise büyük filozof ve matematikçi Pitagor (Pisagor) un; “*Mûsikî, göklerin dönüşünden oluşan sestem ve bu sesin âhenginden meydana gelmiştir*” şeklindeki ifadesidir (Çetinkaya, 2022, ss. 56- 60; Gönül, 2007, s. 77). Bu beyanlardan başka müzik teriminin Yunanca “*mousike*” sözcüğünden türediği ve Yunan mitolojisinde Musaların (*Mousai= Müzler*) Zeus' un dokuz kızından ileri geldiği, Musalar sanatı veya Müz (bestecinin- şairin ilham perisi) sanatı anlamı taşıdığı görüşü de büyük öneme sahiptir (Büyükyıldız, 2015, s. 102; Mitoloji sözlüğü akt., İlyasoğlu, 2009, s. 14). Bütün bu felsefi açıklamalardan anlaşılacağı üzere, insan ve müzik arasındaki ilişkinin arkasında hep bir dini ve mistik düşünce var olmuştur.

Bütün semavi dinler ve inanç sistemlerini incelediğimizde hepsinde müziğin diğer disiplinlerden farklı olarak ayrı bir konuma sahip olduğunu görebilmekteyiz. Kutsal yerlerde yapılan çeşitli ritüellerde, okunan ilahilerde, ibadet vakitlerine yapılan çağrılarda, kutsal kitapların okunuşunda, iyi ruhların çağırılması kötülerin kovulmasında ve daha birçok tapınma- inanç biçiminde müzik ve ritimden yararlanılıyor olması, bu durumu basitçe özetlemektedir. Toplumların, inançlarını günlük yaşamlarının içine entegre etmeleri ve müziğin çekiciliği sayesinde zamanla kültürlerinin bir parçası haline gelen müzik, dilleri başta olmak üzere kültürlerinin diğer öğelerini de geleceğe taşımıştır. Bu nedenle müzik, yer yer toplumların yaşam biçimlerine de yön vermiştir. Müziğin kültürün bir parçası olduğunu belirten Kaplan (2013) bu hususu “*Müzik, kitlelerde ortak bilinç oluşturmada çok etkilidir. Müziğin harekete geçirdiği ilişkiler bütün bir topluluğu kapsayabilir. Belli toplumlarda müzik ve dans, topluluğun kendisini o topluluk olarak görmesini sağlayan tek araçtır*” şeklinde belirtmiştir (s. 42).

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Anadolu sahası Kars yöresi genelinde içeriğinde Türk iyelerine yer veren ninniler derlenerek literatüre kazandırılması ve ninnilerde yansımaları görülen Türk iyelerinin literatürdeki anlamlarına uygun kullanılıp

kullanılmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türk kültüründe bulunan iyelerin ortaya çıktığı hali ile öğrenilmesi ve geleceğe aktarılabilmesinde halk müziği türü olan ninnilerin önemine ve hayal gücü gelişimine katkısı tartışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “*Türk kültürü iyelerinin Anadolu sahasında ninnilere yansımaları nasıldır?*” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ninnilerde yer verilen iyeler literatürdeki anlamlarına uygun kullanılmış mıdır?
2. Ninnilerde bulunan söz öbeklerinin hayal gücüne olası etkisi nasıldır?
3. Kültürel devamlılığın sağlanabilmesi için müzikal ve edebi yönden ele alındığında ninnilerin önemi nasıldır?

### **Araştırmanın Yöntemi**

Nitel araştırma yöntemlerinin temel alındığı bu çalışmada doküman analizi teknik olarak kullanılarak derlenen ninnilerdeki söz konusu iyelerin anlamlarının literatüre uygun kullanılıp kullanılmadığının tespit ve analizi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. “Doküman analizi yöntemi, bir vaka (olay) ya da durum hakkında bilgi edinilebilen yazılı materyalleri incelenerek araştırma problemi ile ilgili görüş, fikir ve düşüncelerin analizini kapsar. Özellikle alan/ saha araştırması dışındaki tarihi veri içeren araştırmalarda ya da belgeye dayalı olgubilim, kuram oluşturma gibi nitel araştırmalarda öne çıkan bir yöntemdir. Alan/ saha araştırmasında, derleme sürecinde elde edilen özellikle arşiv, belge ya da notasyonun analizi için de tercih edilen bir yöntem olarak düşünülebilir” (Şen, Şen & Akçay, 2022, s. 169).

### **1. Türk Kültüründe İnanışlar**

İnsanoğlu, var oluşu ile birlikte ihtiyaçlarını da karşılayabilme gereksinimi hissetmiştir. Yeme, içme, solunum ve diğer fizyolojik ihtiyaçları ile birlikte barınma, güven, ait olma, sevgi- saygı gibi başka gerekliliklere de meyletmek zorunda kalmıştır. Anlama, algılayabilme ve çıkarım yapabilme kabiliyetlerine binaen aklını kullanabilen özel bir varlık olan insan, yaşadığı dünyada tapınma gibi birtakım hassas konularda da ihtiyaç hâlinde olmuştur. Tarih sahnesine çıkmış toplumların hemen hemen hepsinde bu inanma- tapınma ihtiyacının bir karşılığı vardır. Bu ihtiyacın karşılanması bir tanrının varlığına inanılarak zaman içerisinde dinlerin ortaya çıkmasına sebep olmuş ve böylece insanların bir gruba ya da topluluğa dahil olma gereksinimlerini de karşılamıştır. Merakını gideremediği noktalarda ise insan inanma gereksinimini genişleterek durumu ütopyik savlarla açıklamaya çalışmıştır. İşte bu savlar kendini kanıtlayamadığı dönemlerde, zamanla evrilmiş, mitolojik efsanelere dönüşmüştür. Tüm toplumlarda bu tür mitolojik efsane ve inanç yığınlarının var olduğunu hatta çoğunun ortaya çıkışı, yapısı ve işlevi hakkındaki ortak noktalar hususunda Bilgili (2020) şu açıklamaları yapmıştır;

Doğüstü varlıkların eylemlerinin hikâyesini oluşturur, öykü kesinlikle gerçek ve kutsal olarak kabul edilir, her zaman yaratılış ile ilgilidir ve insana özgü her anlamlı eylemin örnek tiplerini oluştururlar, miti bilmekle insan nesnelerin kökenini de bilir, insan miti yeniden anımsatılan ve yeniden gerçekleşme aşamasına getirilen olayların kutsal ve coşku verici gücünün etkisine girmek anlamında yarar. (s.237)

Asırlar boyu sözlü ve yazılı kaynaklarda varlığını devam ettiren mitolojik efsanelerin özellikle antik medeniyetlerde önem arz ettiği, günümüzdeki maddi ve manevi kalıntılarında anlaşılmaktadır. Çıkış noktası Orta Asya kabul edilen Türkler günümüzde *Orta Asya, Kafkasya, Rusya-Sibirya, Orta Doğu, İran, Anadolu* ve *Balkan* gibi geniş coğrafyalarda etkileşim göstermekte olup zengin ve köklü bir kültür geçmişine sahiptir. Kökeni Sümerlere dayandığı bilinen Türklerin, yazılı ve sözlü Çin kaynakları ile destan ve masal gibi kendilerine ait sözlü kaynaklar incelendiğinde, inanç yapılarının çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Tarihin ilk sahnelerinde bile Orta Asya’ da tek tanrılı Gök Tanrı dinine sahip olup beraberinde büyü, sihir gibi ritüeller içeren Şaman inancını da yaşatmışlardır. Türk kültür ve inancı hakkında yazılmış yazılı kaynak çok kısıtlı olsa da mevcut Çin kaynakları ve Türklere ait olduğu belirlenen çeşitli arkeolojik kazıntılarda, bu hususlar detaylıca belirlenebilmiştir. At üstünde sürekli konar göçer hâlde olan Türklerin dini için Kafesoğlu (1998) *tabiat kuvvetlerine inanma, Atalar kültü* ve *Gök Tanrı* inancı şeklinde 3 noktada toplandığını belirtmektedir. Dini inançlar için Kafesoğlu (1998) & Artun (2021) Türklerin tek tanrıya inandıklarını ifade ederken Türkler arasında Totemizm (insanla hayvan ve bitkilerin akrabalık bağı, gizli bağları olduğu inancı), Animizm (her şeyin ruhu olduğu inancı), Şamanizm, Budizm, Maniheizm, Zerdüştilik, Ortodoks, Musevilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet’ in görüldüğünü vurgulamışlardır (ss. 297-316; ss. 96- 116). Buradan anlaşılacağı üzere konar göçer Türkler gezdiği ve karşılaştığı tüm coğrafyalardaki inanç yapılarını da benimseyerek, kendi inanç yapılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Örnek (1995)’ de “Atalar, dinsel ve toplumsal buyrukların, gelenek ve adetlerin koruyucuları olarak kabul edilirler. Bunların yerine getirilmesi onları hoşnut ettiği gibi, tersi de öfkelenmekte, klanın ya da tribünün başına birtakım felaketlerin gelmesine sebep olmaktadır” (s. 95) şeklinde belirttiği üzere belki de *ata kültü*’ üne aykırı olmayan inanç yapılarını benimsemiş oldukları da düşünülebilir.

İncelenebilen inanç biçimlerinin içeriğine bakıldığında, doğanın bütün fenomenleri ile kendine yer bulduğu rahatça söylenebilir. Bu da insanın, doğa karşısında çaresiz kalabildiği ve bu çaresizlikten kurtulabilmek için ilahi yardıma başvurmuş olduğunun bir göstergesi olduğu ileri sürülebilir. Hemen hemen bütün inançlarda var olan *kurban adama* geleneğinin doğada ki karşılaşılan zorlukların sürekliliği ve çetinliğine karşılık verilen ödün olduğu düşünülebilir. Bilgili (2020) “bütün inançların özünde doğa olayları vardır. İnanç doğa olayları karşısında bir sanı olmaktan öteye geçemez.” şeklinde belirtmiştir (s. 247).

Ayrıca insan bir kıyaslama ile fayda görülen unsurları iyi, güzel ve hatta kutsal sayıp tanrı ile bağdaştırabilecek; zarar gördüğü unsurları ise kötü, fena ve musallat olan şeklinde birer mit' e dönüştürecektir. Bu durum yaşanan coğrafyaya, topluma ve dini inanışa göre farklılık gösterecek tam tersi bir hâl bile alabilecektir.

Günümüz yerleşik hayata geçmiş ve İslam dinini benimsemiş Anadolu coğrafyasında *kurt* tarım hayvanlarına zarar verdiği için canavar misali kötü, zararlı, vahşi hayvan olarak ele alınsa da Türk mitolojisinde Türk' ü koruduğu ve yol gösterdiği için ata olarak kabul edilmektedir. Kafesoğlu & Öztuna (1978) "...Göktürk hükümdar sülalesi olan Aşina ailesinin atasının bir dişi kurt olduğu inancı VI. ve VII. yy' da Türk halk çevresinde çok yaygındı. Göktürk hakanları atalarının hatırasına karşı duydukları saygıyı belirtmek için Ötüken de ata kurt' un Türk' ü beslediği mağaranın önünde her yıl bahar ayında törenler yaparlar. Açlık ve kıtlık sonrası yeni yurt arayışında kurt Uygurlara rehberlik etmiştir..." şeklinde belirtmektedir (ss. 223-224). Konuyu Bilgili (2020) ise "... terk edilmiş bir çocuğu emziren dişi kurt... Eski Çin kaynaklarında Türk asıllı olmayan halklar kurttan türeme değiller" şeklindeki ifadelerle açıklamaya çalışmaktadır (ss. 240-241). Konuyla ilgili benzer bir durumda Anadolu toprakları ve dünyanın birçok yerinde tarımda makineleşmenin gelişmiş olmasına rağmen kırsal ve zor bölgelerde tarım işleri için ve binek hayvanı olarak kullanılan *atın- beygirin* Türk inanışlarında kutsal kabul edilmesidir. Bilgili (2020)' de "ölmüş atların kafatası bina, tarla ve bostanları nazardan korumak için kullanılır" şeklinde belirtmiştir (s. 252). Kalafat (2006) ise "...eski efsanelerde Türk' ün at ile gökyüzünden indiğini, atın *nefs* olduğunu ve peygamberin *nefs*' ini yenerek atı ile miraca yükseldiği" (s. 18) şeklinde bir aktarıma giderek *Atın* Türklerde ki kutsallığına örnek vermiş ve yaptığı açıklamayla doğada karşılaşılan unsurların inanma biçimlerini nasıl etkileyebildiğini desteklemiştir.

### 1.1. Türk İnanışlarında Kült ve İye Kavramı

Kadim Türk kültür ve inanışları dediğimizde, sırasıyla Gök Tanrı inancı, Şaman kültürü ve diğer inanç yumakları akla gelmektedir. Farklı görüş ve ifadelere yer verilse de incelenen kaynakların çoğunda Gök Tanrı inancının Türklerin resmi dini mahiyetinde ele alındığı, Şamanizm' in ise Şaman adı verilen büyücü, gizemci, sihirbaz, dini uygulamalar yapan, şair-müzisyen olarak görülüp çeşitli ruhsal hastalıkları tedavi ettiği düşünülen kişilerin temsil ettiği inanç şekli olarak yer aldığı görülmektedir (Önalın, 2021, s. 5). Bu inanç türleri dışındakilerin ise kutsal ama kültürel bir misyon taşıyan, gündelik yaşam içinde toplumu etkisi alabilecek düzeye ulaşabilmiş biçim oldukları anlaşılmaktadır. Baskın iki inanıştan (*Gök Tanrı ve Şaman inançları*) karma özelliklere sahip bu biçimler, özellikle insan yaşamının çeşitli evrelerinde (doğum, evlilik, ölüm gibi geçiş dönemlerinde) karşımıza çıkarak, çeşitli belirsizlik veya çaresizliklerle desteklenen inanç pratikleri olarak nitelendirilebilirler. Bu inanç biçimlerinde açıklanamamış veya kanıtlanamamış çokça bilinmezliğin olmasına rağmen, Gök Tanrı' ya gösterilen derin saygı ve baskın bir korkudan mütevellit, inancın merkezinde tek tanrının varlığı sabittir.

Merkezinde Tanrı (Gök) olan Gök Tanrı dininde, tanrının yardımcıları olarak *Ay, Güneş, yıldızlar, yağmur, rüzgâr, sular, dağlar, bitkiler* ele alınırken Şaman kültüründe yoğun olarak işlenen *ruhlar alemi* (kötü ruhlar inancı) ortaya çıkan diğer inanç pratiklerinin bu sahada kendilerini çeşitleyerek gelişebilmelerine olanak sağlamıştır. Ruhun varlığı inancı, Tanrının yardımcılarına da yüklenerek, yaşama dair kararlar verdiklerine inanılmış ve kutsiyet kazanmıştır. Kafesoğlu (1998) in “*tabiat kuvvetlerine inanma*” olarak nitelendirdiği bu inanç pratiklerini Artun (2021) *kült* olarak tanımlamış ve “*tabiat kültleri (dağ, ağaç, Güneş, Ay, kasırga- rüzgâr, yer, taş, kaya), hayvan kültü, su kültü, ateş kültü, ölüm ve ölümler kültü, ev kültü, ocak, od, ağıl kültü, kişiöğlü, ata(arvak), ruh kültü*” olarak sınıflandırmıştır. Türklerin eskiden tabiatta bazı gizli kuvvetlerin varlığına inandıklarını belirten Gömeç (2003) “Fiziki çevrede bulunan dağ, deniz, ırmak, ateş, fırtına, gök gürültüsü, ay, güneş, yıldızlar gibi tabiat şekillerine ve hadiselerine karşı hayret ve korkuyla karışık bir saygı hissi eskiden beri olmuştur... Eski Türklerde ruhların insan biçiminde tasavvurları olmamıştır fakat ruhlara karşı bir saygı bulunduğu...” şeklinde ifadeler yer vermiştir (s. 100). Anlaşılacağı üzere hemen hemen bütün ilkel dinlerde olduğu gibi eski Türklerde de her şeyin ruhunun olduğu düşüncesinden ileri gelen kadim “*canlılık- animizm- ruhçuluk*” inancının, baskın özellik taşıdığı görülmektedir. Animizm (ruhçuluk) kavramına göre ilkel insan düş, birsam, ateşli hastalık, bayılma, ölüm vb. gibi psikolojik ve fizyolojik yaşantılar sonucu bedeni terk eden bir ruh kavramına varmıştır. Bedenden ayrı tasarımlanan bu canlılık ilkesinin zamanla hayvanlara, bitkilere, nesnelere de uygulanması sonucu *animatizm* (doğacılık ya da doğayı canlandırma) inancı doğmuştur (Örnek, 1995, ss. 127-128). Daha çok Şamanizm ile bağlantılı gibi görünen bu inançla ilgili İnan (1986) “... dağlardan ve ırmaklardan bahsettiğini dinlerken bunun gözle görülen dağlardan ve sulardan mı, yoksa bu coğrafi isimleri taşıyan insan oğullarından mı bahsettiğini fark etmek güçtür; ruh bizzat dağdır, dağ bizzat ruhtur. Şamanistlerin bu inanmalarında çok eski ve iptidai animizm devrinin hatıraları yaşamaktadır” şeklinde aktarım yapmıştır (s. 51).

Türk kültür ve inanişında tabiat öğeleri, hayvanlar, ata, ev, ocak v.b. varlıkların animizmle ile bağdaştırılarak kültleştirilmesi nasıl ve hangi özellikleri ile ortaya çıktıysa günümüz modernizminde de hemen hemen aynı özellik, aynı saygı ve aynı bağlılık ile yaşamaya devam ettiği söylenebilir. *Kült* için Yıldız Altın (2019) da “Literatürdeki kült tanımları içinde yaygın olarak “*saygı duyma, kutsama, kendini bir şeye adama, ululama, yüceltme*” anlamları görülür” şeklinde bir ifadeye yer vermiştir (s. 4). Çetin (2010)’ da ise *kült* ü şöyle tanımlamaktadır; “Bilindiği gibi kült kavramı kısaca yüce ve kutsal olarak bilinen varlıklara gösterilen saygıyı ifade etmektedir. Bu anlamda toplum tarafından kutsallık verilen, saygı gösterilen, kendisiyle ilgili inanişlar bulunan unsurlara kült denir” demektedir (s. 1). Artun (2021) ise konuyu “Gök Tanrı kültü, tabiat kültleri, hayvan kültü, su kültü, ateş kültü, kişiöğlü- ruh- arvak, atalar kültü, ev ruhu kültü, ocak kültü, ölüm ve ölümler kültü” olarak sıralamıştır (ss.117- 138).

Bütün bu tanımlara baktığımızda Türk inanışlarında bulunan iyelerin kült olmuş nesne ve kavramlardan ince bir çizgi ile ayrılmakta olduğunu görmekteyiz. Öyle ki Türk kültür ve inanışlarında *ieye* olarak belirtilen şeyin, kutsal sayılan bir nesne ya da canlının özünde barındırdığı güç, ortaya koyabileceğine inanılan performans olduğu anlaşılmaktadır. Kalafat (2006) İyelerin semavi dinlerdeki meleklerle benzediğini ifade ederken (s. 21) “*yer iye- gök iye*” olarak çeşitlendirilen iyelerin yardımcı ve koruyucu nitelikte olanlarının insanoğlunun hayatına “*kısmet, bereket, koruyucu, yardımcı, hayat, huzur, mevki, soy*” gibi daha nice özellikleri sayesinde yön verdiğine inanılır. Buradan da anlaşılan o ki iyenin Tanrı olmayıp onun emri altında bulunan, işleri yapan- yürüten gibi algılanabilen soyut/ somut varlıklardır. Günümüz Türk dünyasında daha çok kültürel bir konuma sahip olan iyeler, toplum tarafından günlük hayat içerisinde farkında bile olunmadan yaşamlarını sürdürmektedirler. Konu ile ilgili Kalafat (2006) “*ieye /ige /ısı /tös* gibi muhtelif adlarla Tengri etrafında yer alan inanç sistemi içinde görülüp Güneş, Ay, yıldızlar, gök, yer, su ve Umay gibi örnekleri *ieye* olarak vermek yanlış olmaz” şeklinde aktarım yapmıştır (s. 21).

Türk kültüründe kültleşmiş olan nesnelere ya da varlıkların ruhu sayabileceğimiz iyeler, Türk inanışında yardımcı ve koruyucu isimlerle addedilse de hepsinin ortak noktası insan yaşamına yön verebildiğidir ve bu sebeple insan yaşamın her aşamasında bulunabilmekte, gerektiğinde kişinin baş ucunda belirebilmektedir. *İye*, kültleşmişin özellikli ruhudur. Öksüz (2014) konuyu detaylandırarak şu ifadelerle yer vermektedir;

(...) bazılarını tanrıdan daha aşağıda saydıkları iyi ve kötü ruhlar şeklinde gruplandırmıştır (...) Gök Tanrı dışında ruh ya da kutsal kabul edilen başka tanrıların da yaşadığına inanılır. İyiliğin sembolü olup, iyi olan her şeyi yarattığına inanılan Ülgen bunların en önemlisidir. Erlik ise tüm kötülüklerin yaratıcısıdır. Bunlar da kendi aralarında iyi/temiz ruhlar ve kötü/kara ruhlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. (s.14)

Bu bağlamda Öksüz (2014) ün ifadelerinden de anlaşıldığı üzere Türk inanışlarında iyimser görülmeyen iyelere de değinmek gerekir. Anadolu halk edebiyatında özellikle acı ve zorluk hissedilen olaylarda bu iyelere yer verilebildiği görülürken (bestelenerek halk müziği eserleri ağıt ve destanlara dönüşmüşlerdir), halk içinde bu iyelerin yol açabilecekleri felaketlerden sakınmak için sinirlenmemelerini sağlamak ve hatta adak adanması gerektiği şeklinde uygulamalara başvurulduğu görülmektedir. Konu ile ilgili Kars yöresi genelinde yapılan araştırmalarda, bir halk inanışı olan “kara Çarşamba/ kara cingiloz” adı verilen ve yılın belli tarih aralığında (hicrî takvime göre mart ayının ilk çarşambası) gerçekleştirilen ritüellere ve bu ritüellerde kötü- zararlı sayılan iyelere yer verildiği (isimlerinin geçtiği) tespit edilmiştir.

## 2. Kars' ın Jeopolitik Önemi ve Müzik Kültürü

Türkiye' deki en eski Türkçe isme sahip il olma özelliğini barındıran Kars, coğrafi konumu itibarıyla Türkiye' nin en yüksek bölgesi olan Kuzeydoğu Anadolu bölgesinin Kür ve Aras nehirleriyle Hazar denizine ve Çoruh vasıtasıyla Karadeniz' e dökülen bölgesinde olup, batısında Allahuekber dağlarının doğusunda ise Ağrı dağının yükseltisini gördüğü (Kırzioğlu, 1953, ss. 1-3) Kafkasya, Azerbaycan ve İran' a giden yolların kavşağında bulunmaktadır. M.Ö. 9000 yıl öncesine dayanan ilin tarih boyunca çeşitli medeniyetlere beşiklik yaptığı ve çok sayıda savaş gördüğü yazılı kaynaklarda mevcuttur. 40 yıllık “karagünler” denilen 1877-1918 arası yaşanan esaret dönemi bu savaşların sonuncusu sayılmaktadır. Kopuzun babası ve ozanların piri Dede Korkut' un 3. el yazmasında Kars için “*Salur Kazan' ın Aras Suyı ile Kars Kalasını Aldığı Boy*” şeklinde bahsedilmektedir. Kışlarının soğuk, yazlarının ise oldukça sıcak geçtiği kurak bir iklime sahip olan Kağızman ilçesinin yaylalar, otlak ve çayırılık kullanımı için oldukça elverişli olması (Budak, 2014, s. 68) hasebiyle olsa gerek Dede Korkut' un gelip yurt edindiği (Kars/ Kağızman- Karacaören) ve kışlak olarak kullandığı rivayet edilir. Başka bir rivayete göre adını Gürcü dilinde “kapı kenti” anlamına gelen “*Karis Kalaki*” sözcüğünden aldığı söylenen il için en güçlü teorisinin M.Ö. 130-127 arasında Kafkasların kuzeyi Dağıstan bölgesinden gelerek buraya yerleşen Bulgar Türklerinin Valentur boyunun Karsak Oymağından almış olduğudur (Kırzioğlu, 1953, s. 15). Türklerin Orta Asya' dan Anadolu'ya geçişleri 1071 Malazgirt zaferi olarak bilirse de bu geçişin 1067 Kars/ Ani kentinden başlamış olduğu gerçeği vardır. Bu da Türk kültür ve inanışlarının Anadolu coğrafyasına Kars/ Ani kentinden yayılmaya başladığının bir göstergesi sayılabilir. Ayrıca M.Ö. XVII. yüzyılın başlarında Anadolu' nun kuzey doğusuna kadar (yer bulma amacı gütmeyen ve topluluk olarak) gelen *İskitler*, Aras nehri boyunca yerleşen Hazar Türklerinin *Kahs- Kalız* boyundan ismini alan *Kalızvan* (Kağızman) şehri sınırları içerisindeki Keçivan (Tunçkaya) köyüne yerleşmişlerdir (Yüksel, 2007; akt., Budak, 2015, s. 27). *İskitler*, bilinmeyen sebeplerden kitabesi kaybolmuş Keçivan (Tunçkaya) kalesini, bölge halkı arasında dolaşan bir rivayete göre adına bir destan yazılmış en önemli hükümdarları *Alp Er Tonga* için inşa ettirmiş oldukları bölgenin önemini gösteren diğer önemli husustur (Önal, Karaağaç & Küçük, 2000, ss. 130- 131).

Türklüğün binlerce yıllık ve en önemli manevi kültür mirası saz söz sanatı âşıklığın Anadolu coğrafyasına taşınması ile ilgili Önalın (2021) de yaptığı aktarımda şu ifadelere yer vermiştir, “Bütün bu veriler, Kars ilinin âşıklık geleneğinden çok daha önce ozan-baksı geleneğini Anadolu coğrafyasına kazandırmış olduğu ve geleneğin Anadolu'ya giriş noktası olması hususunda kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir” (s. 8). Kars müzik kültürünün temelini, yöre genelinde hikâye anlatıcılığı, deyim, bilmece, dans- oyunculuk, müzisyenlik ve öğretmenlik gibi rolleriyle halk üzerinde derin izler bırakmış olan âşıklık geleneğinin oluşturduğunu söylemek yanlış olmaz. Tarih boyunca

âşıklık geleneği ile bağlantılı çok sayıda müzisyen- sazende yetiştirmiş olan Kars ili, jeopolitik konumu itibarıyla çeşitli etnik kökleri içerisinde barındırmış olması dolayısıyla yöre müzik kültürünün de çeşitlilik gösterdiği ileri sürülebilir. Yörenin etnik çeşitliliğine baktığımız zaman Turhan, Şahin & Şimşek (2010) un araştırmacı yazar M. F. Kırzioğlu'ndan yapmış oldukları aktarıma göre *yerli* olarak isimlendirilen Türkler, *Azeri*, *Karapapak* ve *Terekeme* olarak belirtilen Kafkas kökenli halk, *Kurmanç- Kürt* aşiretleri, *Türkmen* olarak nitelendirilen Alevî- Bekdeşi- Bektaşî aşiretleri ile kendilerine *muturup- mutrip* ve *karaçi-karaçili* gibi isimlerle bahsedilen Çingeneler de bulunmaktadır (ss. 29- 39). Yörede *Laz* olarak tanınan Ahıska Türkleri olan kitle ile birlikte yine yakın tarihe kadar azınlık olarak ve yörede doğup büyümüş Rus/ Malakan ve Alman ailelerin yaşadığı da bilinmektedir.

Turan (2019) da Kars halk edebiyatı hakkında bilgi verirken şu ifadeleri kullanmıştır; “Hiç kuşku yok ki Kars halk edebiyatı ürünlerine el atılırken orada hem Türkçenin farklı ağız özellikleriyle konuşan boyların ürünlerini hem de farklı etnik gruplara ait folklor zenginliğinin varlığıyla karşılaşırız” (s. 187). Turan'ın da bahsettiği üzere bu etnik çeşitliliğe binaen yörenin müzik kültüründe, Türk halkının geleneksel müzik yapısı, sözlü ve enstrümantal şekliyle karşımıza çıkmaktadır. Türk halk müziğinin kaynağı saz- söz sanatı yani *âşık müziğinin* (yörede Azeri ve yerli havaları olarak ayrılmaktadır) temelini oluşturduğu yöre müzik kültüründe, *Türk halk müziğinin* (kırık hava- uzun hava, deyiş, semah, bar ve halay türküleri gibi türleriyle karşımıza çıkmaktadır) baskın olduğu görülmektedir. Kafkas kökenli halkın (Azeri- Terekeme- Karapapak) çalgı eşlikli (vokal olarak) icra ettikleri *mugamlar, mahnılar, tek oyun havaları ve yalli havaları*; Alevî -Bektaşîlerin (Türkmen) *türkü, deyiş, semah, uzun hava, bar ve halaylar*; yerli ve diğer vatandaşlar arasında da görülen *türkü, deyiş, uzun hava, bar ve halaylar* mevcut olup, beraberinde sadece vokal bir tür olarak yöre genelinde yoğun ilgi görmüş yerli ve Kürt halk tarafından halaylar ve barlarda icra edilen *deme çevirme türküleri* mevcuttur (Aydın, Alin & Özkaya, 2010, ss. 32- 57; Çiçek & Küçük, 2023, ss. 11- 12; Demirci, 2019, ss. 1- 7; Turhan vd. 2010, ss. 17- 43). Vokal türün yörede ki bir diğer örneği Kürtler arasında görülen/ icra edilen ve Kürtçe olarak anlatılan savaş, ölüm, doğanın güzellikleri ve doğal felaket, mutlu ve hüznü hatıraları, gizli veya herkesçe bilinen aşkları, kavgaları, ihanetleri, kahramanlık ve yenilgileri, övgü ve yergileri gibi tamamen insan yaşamına odaklı her türlü konunun ele alındığı *dengbej* geleneğidir. Bu gelenek kendi içinde manzum hikâye şeklinde ele alınıp sesli ezgilerle makamlandırılarak usulsüz (ölçü ve ritim serbest, uzun hava formatında şarkı- türkü) söylenen *kilamlar (klamlar)* ve şarkı anlamındaki *stranlar* olarak iki türe ayrılmaktadır (Barlık & Ağcakaya, 2023, s. 82; Cebe, 2012, ss. 1153- 1158; Uygur, 2020, s. 109). Dengbêjlere bazen *bağlama, mey, balaban, bendir* gibi enstrümanların eşlik ettiği de görülmektedir.

Yörede tüm kesimlerce sadece enstrümantal olarak ilgi görmüş *barlan-nanaylar- halaylar- tek oyun havaları- yallı havaları* da yaygındır. Bu etnik ve müzikal çeşitlilik ile bağlantılı yöre folkloründe bulunan çalgılar ise şöyle sıralanabilir; “kopuz, bağlama, meydan sazı, cura, tambura, tar, kemanca, mey, balaban, zurna (Erzurum zurnası ve kara zurna adı verilen Azerbaycan zurnası), klarnet, tulum, kaval, dil düdüğü, akardeon, garmon, asma davul, nağara, goşa nağara, tef, bateri ve keman” (Aydın *vd.* 2010, ss. 60- 67; Turhan *vd.* 2010, ss. 17- 39).

### 3. Türk Kültüründe Ninni

İslam öncesi Türk medeniyetleri hakkında çok az bilgi olsa da Türk toplumuna ait dil ve kültür(el) yapının detaylarını; yazılı Çin kaynakları, Türklere ait abideler, kitabeler, nasihatnameler, sözlükler ile sırtındaki kopuzuyla Dede Korkut’ un müziği ve destanları sayesinde başarılı bir şekilde öğrenebilmekteyiz. Müsiki dilin anlatamadığını anlatır diyen Kaplan (2004), kültürlü olmayı tarihin ve eski eserlerin terbiyesini alarak olgunlaşp, sonra yeni eserler vücuda getirmek ya da ruhunu onlara da açmak olarak belirtmektedir. Devamında, kadim Türk müziğinin, Anadolu sahasında Türk sanat müziği ve Türk halk müziği şeklinde ayrıma sokularak zıt kutuplar gibi bir birlerini dışlamalarından huzursuzluğunu belirterek Azerbaycan, Kazak, Kırgız, Türkmenler ve Özbek Türkleri için şu ifadelere yer vermiştir; “... dilde olduğu gibi musikide de bizim Anadolu’ da yaşayanların unuttukları birçok şeyleri muhafaza ettiklerini ve onların musikilerini dinlerken, içimizde adeta çok uzaklarda kalmış anayurda, eski cedlere ait duygular ve özelemler uyanır” şeklinde ifadelere yer vermiştir (ss. 58-61). Türk Cumhuriyetlerinin günümüz müziklerinin, İslam öncesi Türk müzik ve kültürüne ait motifleri içerisinde ölçü ölçü sakladığını özetlemiş olan Kaplan’ ın ifadelerinden, hangi müziğin hangi duyguyu anlattığının rahatlıkla anlaşılabilirdiğini düşüncesi ortaya çıkıyor. Bu bakımdan, Anadolu ve yakın Türki Cumhuriyetlerin müziği incelenecek olursa; günümüz Türk dünyası müzik kültüründe acı, kahramanlık, özlem, hasret ve insan yaşamında tesiri olan daha birçok olayın ele alındığı görülecektir. Müziklerin icra edildiği çalgılar, icra yerleri ve icracıları ile icra şekillerinden, Türk kültüründe müziğin nasıl bir pozisyona sahip olduğu rahatlıkla anlaşılacaktır. Bu durum bir kültür biçimi olan müziğin topluma ait dili ve diğer kültürel öğeleri aktarmada ki önemini ortaya koymaktadır. Kaplan (2004) konuyu, “Müsiki de dil, edebiyat ve tarih gibi millî kültür hazinelerinden biridir. O da bağrından çıktığı milletin hususiyetlerini taşır. Onun keder ve neşesini ifade eder. Anadolu’ da kadınlar, yakınları ölünce başında ağıt söylerler” şeklinde beyan ettiği ifadelerinden Türk yaşamının özünün kendi ananeleri olduğu çıkarımına ulaşılmaktadır (s. 57). Kaplan’ ın bahsettiği üzere, ilişkili olduğu her alandan bir şeyler taşıyan musikiye, Anadolu kültüründe temel teşkil eden kaynaklarda (ağıt geleneği ve evveliyatı ninninin okunmasında) kadınların rolü manidardır. Türk töresinde kadının

kağanın yanı başında bulunması ve söz sahibi pozisyonda görülmesi kadar kültürün devamlılığının sağlanması ve bunu müziği kullanarak gerçekleştirmede rol alması da önem arz eden bir diğer konudur. Kadının, geleceğe taşıyacağı emarelere değinirken, konuşmanın da müziksel öğeler içerdiğini belirten Kaplan (2013), müzik olgusuyla birey arasında doğum öncesi oluşma sürecinde dolaylı olarak başlayan, doğumla birlikte veya doğumdan hemen sonra ana kucığında doğrudan veya dolaysız bir ilişki ağı olduğunu ifade etmektedir (ss. 19- 20). Devamında kadın için geleceğe aktarımda anne rolünün önemini belirterek, "...çocuk daha anne karnında iken, annenin kalp atışlarında müzikle ve ritimle tanışmaktadır. Doğumdan hemen sonra bu bildik sesi yeniden bulmanın bebek üzerinde rahatlatıcı etki yaptığı ve belki de bu yüzden, annelerin bebeklerini rahatlatıp uyutmak için genellikle kalpleri üstüne yasladıkları öne sürülmektedir" şeklinde ki ifadelerle yer vermektedir (s. 20).

Bu açıklamalara göre insan daha doğmadan müziği annenin kalp atışlarından alarak, belki de hayatına yön verecek olan müzik- kültür ilişkisini bu ritimler sayesinde gerçekleştirecektir. Bir geçiş dönemi olan doğumun gerçekleşmesi sonrası kalp atışları annenin kendi dilinden dökeceği ninnilere ritim olacaktır. Turan (2011), "yeni doğmuş birine, çok dolaylı olarak içerisinde doğduğu kültürel iklimin özellikleri kavratılarak, anne sütü kadar gerekli olan sevgiden aktarılmış olunur. Bu sevginin öne çıkan, en önemli araçlarından birini ninniler oluşturur" (s. 60). Ninnilerin işlevlerini hayatı tanımlama, derdin anlatımı olarak belirten Turan (2011), Türk kadının annelik rolü altında ve müzik aracılığıyla kültür aktarımını, "... bu duygu henüz gözlerimizi dünyaya açtığımız anda kulağımıza okunan ezan sesinden yahut Köroğlu koçaklamasından, dualardan; ağlamaya başladığımızda yatıştırmak için annemizin veya ninemizin adeta sesinden bütün tılsımı aktarırcasına dudaklarından dökülen ninnilerde saklıdır" sözleriyle ifade etmiştir (s. 60).

Edebiyatta ninniler, hece ölçüsü bakımından daha çok anonim özellikte ve 7' li olarak ortaya çıkarken, bazı âşıklar tarafından (nadir rastlanan) 8' li veya 11' li hece ölçüsüyle yazıldığı da görülmektedir. Türk halk edebiyatı gibi Türk halk müziğini de ilgilendiren *ninni* söyleme geleneği, dil ve kültür aktarımının ilk ayağı olması sebebiyle stratejik bir öneme sahiptir. Oğuz vd. (2017) ninniler hakkında şu ifadelerle yer vermiştir:

Türküleri kapsayan sınıflandırmada, tıpkı "ağıt" gibi "türkü" içerisinde gösterilen ve çoklukla "ninni yavrum ninni" ifadesiyle başlayan ninniler, anaların çocuklarını sakinleştirmek ve uyutmak amacıyla söyledikleri ezgili manzumelerdir. Ninnilerdeki ezgi; sakinleştirici, gevşetici ve uyku getirici bir ezgidir. Ninni söyleyen kadın ya hazır şiir örneklerinden istifade eder ya da doğaçlama yoluna başvurur. Ninnilerde, kadınların kendilerini ve çocuklarını üzen durumlardan da serzenişte bulduklarına rastlanmaktadır. Bu yönü ninnileri, belli bir ölçüde *ağıtlara* yaklaştırmaktadır. İçlerinde özgü sözlerine yer vermeleri ya da baştan sona övgü niteliğinde olmaları onları, ayrıca "*alkışlara*" yaklaştırmaktadır. (ss. 251-252)

Kars halk kültüründen bahseden Turan (2019), ninninin edebiyattaki yeri hakkında bilgi vererek ninninin eğitici yönü ile ilgili şu ifadelerle değinmiştir; “ninni, çocukların eğlendirilmesi ve daha çok uyutulması için söylenen; içeriğinde eğitici mesajlarla birlikte dileklerin yer aldığı türlerdir. Ninniler düşük ve ezgili bir ses tonuyla söylenirler (s. 192). *Nenni yavrum nenni, olmayasın perili cinni ...*”

Ninnilerin Türk kültür tarihi içinde geçmişı derindir. Sümerlere kadar uzandığı bilinen Türklerin, o tarihten taşdıkları somut ve soyut malzemeler net olarak ispatlanamamaktadır fakat Türklerde ki ata kültü ve töre anlayışı başta olmak üzere *dil, kadim inanç biçimleri ve müziğe bağlı birtakım ritüellerin* küçük değışikliklerle Türk dünyası günlük yaşamında bugün halen var olduğunu söyleyebiliriz. Ninninin, Sümerlilerin en önemli tanrıçası İnanna’ nın bir diğeri ismi olduğunu ifade eden Yaltırık (2012), Tanrıca İnanna’ nın “Nin-Ana” (Gök-Ana) dan türediğine dair bir yaklaşımın mevcut olduğunu belirtmiştir. Kadim Türk kültür ve töresinde kadının rolüne örnek teşkil olacak aktarımlar yapan Yaltırık, bu hususun Anadolu coğrafyasında İslami düşünce çatısı altında aldığı şekli ile devam ettiğini ise şu şekilde bildirmektedir:

(...) Sümer Güneş tanrısı Utu’ nun kız kardeşı İnanna (Ninanna) aynı zamanda aşk tanrıçasıdır ve Uruk kentinin tanrıçası olarak da bilinir. Tanrıca İnanna’ nın en önemli sembolü *yıldızdır*. Cennetin kraliçesi olması nedeniyle sabah ve akşam ilk parlayan yıldız odur ve çocuklarına, inananlarına rahatlık ve huzur sağlar. Anadolu’da Alevi-Bektaşî inanışlarında Fatma Ana’nın başka bir ismi *Zühre Anadır*. Hatta bir Nefeste “Ali’ min Alında Zühre Yıldızı” olarak geçmektedir ki Fatma Ana’ya işaret eder. Venüs’ ün Anadolu’daki adı “Zühredir. Sümer Aşk Tanrıçası İnanna; Akadlarda İştar, İsrail’de Astarta, Yunanlılarda Afrodite, Romalılarda Venus adı altında saygı görmüş ve varlığını sürdürmüştür. Meryem Ana’ya Müslümanların özel saygılarının yanı sıra Hıristiyan inancı mensuplarınca göklerin hâkimesi gibi olağan üstülükler uygun görülmüştür. (s. 39)

Çelebioğlu (1987) de, günümüz Anadolu coğrafyasında başta *ninni* ifadesi olmak üzere çeşitli isimlerle anılan türün, Türkçenin ilk sözlüğü kabul edilen Dîvânü Lugâti’t-Türk’te “balu balu” olarak isimlendirildiğini aktarmaktadır. Günümüz batı dünyasında “*lullaby*” olarak isimlendirilen ninni için “müzikal özellikleri ve icra eden anne rolü için *musiki, tahayyül ve tefekkür* âlemine açılan ilk kapı ve umumiyetle ilk şairi ve bestekarının annelerimiz olduğu” şeklinde beyanda bulunan Çelebioğlu (1987) yazısının devamında şu ifadelerle yer vermiştir:

(...) onların, umid ve arzularını, yeis, keder ve ızdırablarını pırl pırl yansıtan bir aynaya benzeyen ninnilerimiz de bu hazinenin bir cuz’udur. Ninniler, en az iki-üç aylıktan üç-dört yaşına kadar annenin çocuğuna onu kucağında, ayağında veya beşikte sallayarak daha çabuk ve kolay uyutmak yahut ağlamasını susturmak için hususi bir beste ile söylediği ve o andaki halet-i ruhiyesini yansıtır mahiyette, umumiyetle mâni türünde bir dörtlükten meydana gelen bir çeşit türkülerdir. Ezgi itibariyle beşik sallama ahengine uygun olan ninniler söylenirken, yatırılmasından

uyumasına kadar veya ağlamasının azalması ile artmasına göre çocuk, az veya daha süratli sallandığı gibi annenin sesi veya bestenin tonu da artar yahut azalır. Yani anne sesini, çocuğunun ağlamasına, gülmesine, konuşmasına göre ayarlar. Bu vesileyle çocuk, ilk milli musiki zevkini ve tesirini, ninnilerle, anadilinde ve ana kucağında almaktadır denebilir. (ss. 211- 212)

Sözlü kültür geleneği ve aktarımında ninniler, sadece Anadolu sahasının değil bütün Türk dünyasının önemli türü olmuş, Türk boylarının hepsinde *ninni* ismini ses tekrarıyla oluşan sözcüklerin karşıladığı görülmektedir. Konu hakkında Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I (1991) ve Çelebioğlu (1995) in bildirdiğine göre; ‘Azerbaycan’ da “*laylay*”, “*layla*”; Başkurdistan’ da “*şangildak yırı*”; Çağatay Türkçesinde “*elle elle*”; Kazakistan’ da “*beşik jırı*”, “*eldi eldi*”, “*eldim*”, “*eldiy*”; Tataristan’ da “*bişik cırı (beşik türküsü)*”, “*bölü cırı*”; Kerkük’ te “*leyle*”, “*leyley*”, “*leylev*”; Kırgızistan’ da “*alday alday*”, “*aldehy aldehy*”, “*beşik ırları*”; Kırım’ da “*ayya ayya (nanıy)*”; Özbekistan’ da “*elle, alla*”; Türkmenistan’da “*hu-di (Allah de)*”, “*alley*”, “*hüvdi*”, “*huvdu*”; Doğu Türkistan’ da “*allay alay*”, “*alley*” şeklindedir” (Akt., Şimşek, 2016, s. 35). Kars yöresinde karşılaşıldığı üzere ninniler belirtilirken “*nenni*”, “*nanay*”, “*lalay*” (Turan, 2011, s. 62), “*ninni*”, “*layla*”, “*nen etmek*”, “*laylay*”, “*eydağ*” gibi isimlerin kullanıldığı anlaşılmıştır. Ninniler hakkında bilgi verirken ninnilerin sadece anneler tarafından değil *nine*, *hala*, *teyze*, *abla* ve *dadı* gibi kişiler tarafından da söylenebildiğini belirten Öztürk (2023), Kürtçe görüşenlerin yaşadıkları farklı coğrafyalarda bu edebî türün karşılığı olarak “*lori*, *lorîn*, *lorik*” gibi terimlerin (Kars yöresinde özellikle *lori*) kullanıldığını ifade etmiştir (s. 385).

## Bulgular

1. Araştırmanın birinci alt problemi olan “**Ninnilerde yer verilen iyeler literatürdeki anlamlarına uygun kullanılmış mıdır?**” doğrultusunda elde edilen verilere göre yorumlara yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin Kars yöresinde Türk iyelerine yer verdiği tespit edilmiş iki *ninni* örneğinde bulunan iyelerin, ninnilerde kullanıldıkları anlamlarının literatürdeki anlamları ile aynı olup olmadığı tespit edilmiştir.

### 1.1. Birinci *ninni* örneğinin analizi

“*Markutum* kuru haznemi

Değmesin uzak tut kemi”

*Merküt*, *Bürküt* olarak da adlandırılan *iye*, tıpkı İslam dininde peygamberin gökyüzüne (Miraç’ a yükselme olayı) yükselmesi olayı ile benzer şekilde, Kâm’ ın gökyüzü yolculuğunda kendisine eşlik eden dişi kuş olduğu bilinmektedir. Yeniden doğuşu, ebedi yaşamı, ölümsüzlüğü, güneşin doğuşunu simgeler. İlk şamanları yeryüzüne *Merküt* getirmiştir (Uslu, 2022, ss. 215- 216). Beydilli

(2004) de birinci dizede yer verilen iyenin kullanımı ile çelişkiye düşmeyen şu ifadelere yer vermiştir; “...çocuğu olmayanlara, Allah’ tan çocuk vermesini talep etmesi, bazı halk efsanelerine göre Allah vermezse çocuğu olmayan kişiye, Burkut’ un kendinin çocuk vereceğini söylemesi, efsanelerde rastlanan konulardır. Hazreti Musa Allah’ a sözüne sahip çıkmayıp, insanoğluna neden evlat verdiğini sorduğunda Allah, “Onu ben vermedim, Burkut verdi” diye cevap vermiştir.” Devamında “Anadolu ‘da geleneksel Türk kültürünün taşıyıcılarından olan Yörük boyları arasında, yaramazlık yapan çocukları korkutmak için uydurulan bir varlık olarak görülmektedir” (ss. 113- 116). Fakat ikinci dize incelendiğinde birinci dize de yer verilen iyenin Beydilli (2004) ün ifadelerinden ileri gelerek korkutma anlamının dışında koruyucu bir özellik yüklenmiş olduğu açıktır.

“Doğurғанım **Umay ana**

Şad eyle kutlu hanemi”

*Umay* isminin, Bengü Taş yazıtlarında çocukların koruyucu iyesi olarak geçtiği (Kalafat, 2006, s. 19), Anadolu coğrafyasında evin bereketi olarak görülen “*Sarı kız*” ile benzerlik hatta aynı varlık olduğu düşüncesi mevcuttur (Alizade, 2014, s. 76). Ninninin dizelerinden de anlaşılacağı üzere *Umay’ ın ana- dişil* özelliği ön plandadır. *Umay* ananın *dişil* olup *doğurғанlık* özelliği göstermesinin haneye bereket, mutluluk, sevinç ve koruyuculuk getirmesinin yanında *Umay’ın* koruyucu ve yardımcı iye olduğunu da anlayabiliriz. Roux (1994), “...ana rahmindeki plesantaya verilen isim olduğu da düşünülen *Umay*, Anadolu coğrafyasında çocuğun anne karnındaki arkadaşı olarak görüldüğünden buna halen “eş” ismi verilmesi de durumu açıklamaktadır.” Devamında Roux (1994) *Umay’ ın* yeni doğan kadınlara bela olan ve lohusalık hummasını temsil eden “*Al kadın*”, “*Alkızı*”, “*Alanası*” olarak adlandırılan kötü ruhun da düşmanı sayıldığını belirtmektedir (ss.112-114).

“**Dağ suyu besle ağacı**

Meyveler sun tatlı acı”

Dizelerde bahsi geçen dağ, su ve ağaç iyeleri, Türk inanışlarında ki tabiat kültlerinden ileri gelmektedir. Tabiat kültleri olarak nitelendirilen; dağ, taş, deniz, güneş, rüzgâr, ay, yıldız, ağaç gibi duyu organlarıyla hissedilebilir nesnelerin ruhunun var olduğu inancıdır. Türklerin bozkırlarda yaşam sürmeleri dolayısıyla *dağların* dik, sert, karla kaplı olması, ulaşılmazlığı ya da Tanrıya (Gök Tanrı) yakın olması, onları gizemli kılmış ve bu sebeple Türk destanlarında da en çok kullanılan motif olarak yerini almıştır. Dağlar, yeraltı ve yer üstü unsurlarını birleştirmekte ve koruyucu anne motifindedir. Ölen ataların ruhlarının dağlarda (ya da ağaçlarda yaşamlarına devam ettikleri) tevakkuf ettiği inancı (atalara olan saygıdan mütevellit), dağdan gelen suyun (dere motifi) bereket getireceği düşüncesini meydana getirir. Ayrıca, dizelerde bulunan evrenin dört elementinden biri olan *su*, kült inanışında ruhunun

kirletilemeyeceği ve hayat verici özelliğinin bulunması sebebiyle, dünya modeli ve ecdat rolündeki *evrensel ağacı* (bu Türk inanışlarında başta çam, servi ve kayın ağacı olarak ele alınır) besleyerek, dünyevi ve manevi faydalar sağlanabilmesinin istenmiş olabileceği düşünülebilir (Alizade, 2014, ss. 84- 90; Artun, 2021, ss. 119- 123; İnan 1986, ss. 48- 65; Roux, 1994, ss. 114- 128).

“Yansın ateş, tütsün ocak

Yer, gök beslesin muhtacı”

Dizelerde anlatılanların Türk inanışında *ateş, ev, ocak* kültleri ile ilgili olduğu açıktır. Kars yöresinde varlığını hâlen sürdüren *baba evi/ baba ocağı* tabirlerinin de bu kültlerle bağlantılı olduğu düşünülebilir. Wilhelm (2008) “ateş ve ocak” kültürünü atalar kültürüyle bağlı olduğunu ve Şaman dualarında “*atamızın yaktığı ocak*” şeklinde geçtiğini belirtmektedir (ss. 274- 275). Ayrıca ateşin gökten tanrı Ülgen tarafından indirildiği, ateşin en temiz şey olduğu ve Orta Asya bozkırlarının soğğunun ancak ateş yakılarak kırılabilmesinden dolayı Artun (2021), ateşin kutsal sayıldığını aktarmaktadır (ss. 131-132). Ergenekon destanında da ateşin yardımına değinen Kalafat (2006), Türklerin ateşe duydukları şükrandan dolayı, ocaktaki ateşi söndürmeyerek bu tazimi ömür boyu sürdürdüklerini belirtmektedir. Ateşin sonunun kül olduğunu, kül’ ün ise ateşin kor’ unu saklayarak tekrar yakabilmek için muhafaza ettiğini ve ateşin iyisi kabul edildiğini belirterek buna nispetle evin son çocuğuna “*Kül*” ismi verildiği (Kül- Tigin ve Od Çiğın’ i buna örnek göstermektedir) şeklinde ifadeler yer vermektedir (s. 84). İkinci dizede diğer yer verilen “Yer gök beslesin muhtacı” ifadesindeki *yer* ve *gök* iye olarak kullanılmış olup yer iyeler ve gök iyeler olarak değerlendirilmektedirler. Yer iyeler; dağ, kaya iken gök iyeler; güneş, ay ve yıldızlardır. Roux (1994) bu durumu “Gök’ ün mavi olması gibi, dünya esmer, koyu ve yağız’ dır” şeklinde ifade etmektedir (s. 109). Türk inanışında “gök- yer ve yeraltı” olarak 3 birime ayrılmaktadır. Yer altı *Erlık* adında ki kötü ruhun hüküm sürdüğü alan iken yer üstünde *Ülgen* adında ki iyi ruh hüküm sürmektedir. Gök ise *Gök Tanrı’* nın kendisidir ve tanrıların en büyüğü sayılmıştır. Türk inanışında rızıkta, belada, kahramanlık ve makam- mevkide Gök Tanrı tarafından verilir. Kalafat (2006) da şu ifadeler yer vermiştir “...kötülüklerin anası karanlığı kovan, yer yüzünü aydınlatan güneş, ay ve yıldızlar onun çadırı içindedir...” (s. 37). Kara yerin mavi gökten alacağı nasiple, yer üstünde yaşayan kişiogluna nasipler sunacağı çıkarımı yapılabilir. Bu görüşler ışığında, bahsi geçen iyelerin literatürde ki anlamları ile kullanıldığı söylenebilmektedir.

“Al kızının eli iyi

Sütü yağı balı iyi”

Türk inanışlarında koruyucu ve yardımcı nitelikleri olan iyi iyelerle beraber kötülük ve uğursuzluk getirdiğine inanılan iyeler- ruhlar da vardır. Literatürde genel olarak gök, yer ve yer altı iyeleri olarak ayrılan bu alemde

yer altı iyelerinin (Erlık' in önderliğinde) insana zarar verebilecek özelliği ile karşımıza çıkmaktadır. “*Al kadın*”, “*Alkızı*”, “*Alanası*”, “*Albastı*”, “*Albis*”, “*Al*”, “*Almis*” şeklindeki isimlerle anılan varlığın, lohusa döneminde ki (*alkarısı* ya da *albastı hastalığı* olarak tesmiye edilen bir ruh) kadınlara ve çocuğa musallat olduğu inancı vardır. Bazan yalnız kalan lohusanın yanına peri kızları gelerek, lohusanın (bazen de bebeğin) ciğerini alır giderler ve böylece lohusayı “al basarmış”. Lohusanın ciğerini alıp suya bırakırsa lohusa ölmüş. Bu suretle merasim yapılırsa albastı ciğeri yerine koyar ve ölen lohusa da iadei hayat edermiş (İnan, 1986, ss. 168- 170; Wilhelm, 2008, ss. 362- 365). Dizelerden anlaşıldığı üzere, kötü ruhun (*Al kızının*) iyi dileklerle gönlünün hoş tutulması düşünölmüş olabileceği gibi bu durumu Anadolu coğrafyasında, tehlikesinden korkulan ruhlara adak kurbanları (*at*, *koyun*) sunularak gerçekteştirilmesi olarak belirten Kalafat (2006), “... bu tür hareketlerle onların ruhları memnun edilmeye, rızaları kazanılmaya çalışılır. Bu davranışların, Türkler arasında, değişik kalıplar ve renkler içinde görönseler bile, İslâmiyet' ten sonra devam ettiğini görmekteyiz” ifadeleriyle aktarmaktadır (s. 106).

“**Tengriye** duaya dursa

**Ogurlu** hoş dili iyi”

Tanrı anlamında değerlendirilen *Tengri*, Türk inanç kültüründe kültleşmiş varlıklar ve bunların ruhlarının (iyelerin) yaratıcısı kabul edilmektedir. Kafesoğlu (1997), “Eski çağlarda başka hiçbir kavim ile iştiraki olmayan bu inanç sisteminde Tengri (Tanrı) en yüksek varlık olarak itikadın merkezinde yer almıştı. Yaratıcı, tam iktidar sahibi idi ve semavi mahiyeti haiz olup, çok kere “*Gök-Tanrı*” diye anılıyordu” şeklinde ifade etmiştir (s. 308). Dizelerde belirtilen “*Ogurlu*” terimini Kafesoğlu (1997), *Ticaret* başlığı altında ifade ettiği üzere, “Ballica tüccarlar da Ogurlar (Batı Türkleri) ile onlardan bir kol halinde gelişen *Bulgar Türkleri* idi...Ogur Türkleri aynı zamanda iyi çiftçi idiler. Kendilerini Doğu Türklerinden (Hunlar, Gök-Türkler, Uygurlar, Oğuzlar) ayıran başlıca vasıf da tacirlikleri yanında, bu yaygın ziraat kültürüne bağlı oluşlarıdır” şeklinde tanımlamaktadır (s. 327). Buradan çıkarılan anlama bakılırsa, *Oğurlu* terimi “*uğurlu*” anlamında kullanılmış olup önceki iki dizede *Al kızının* gönlünün hoşnut tutulması düşünçesi ile bağlantılı övgü mahiyetinde olduğu ileri sürölebilir.

## Markutum Kuru Haznemi

Yöre: Kars/ Kağızman

Sadık Miskini

♩ = 70

Uygar ÖNALAN

Soprano

Marku\_\_ tamko\_\_ ru haz\_\_ ne mi\_\_ Değme\_\_ sin u\_\_ zak tut\_\_ ke mi\_\_

S

Doğur\_\_ ganım\_\_ Umay\_\_ a na\_\_ Şadey\_\_ le kut\_\_ lu ha\_\_ nemi\_\_ Şadey\_\_ le kut\_\_ lu ha\_\_ nemi\_\_

S

Al kı\_\_ zı nm\_\_ e li\_\_ i yi\_\_ Sü tü\_\_ ya ğı\_\_ ba lu\_\_ i yi\_\_  
Tengri\_\_ ye du\_\_ a ya\_\_ dur sa\_\_ O gur\_\_ lu hoş\_\_ di li\_\_ i yi\_\_

### NAKARAT

Dağ suyu besle ağacı  
Meyveler şun tatlı acı  
Yansın ateş tütüsün ocak  
Yer gök beslesin muhtacı

Al kızının eli iyi  
Sütlü, yağlı, balı iyi  
Tengriye duaya dursa  
Oğurlu hoş dili iyi

### 1.2. İkinci ninni örneğinin analizi

“Bebeğim nurlu olsun

Gelişsin güçlü olsun

**Kurt** derisinden geçsin

Uzun ömürlü olsun”

Dizelerde anlatılan *kurt* ve *ömrü* ifadesinin, Türk mitolojisinde kurttan insana ya da tersi bir dönüşümden bahsedilmesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. *Kurt*, Türk mitolojisinin her zaman en önemli sembolü olmuştur. Konu ile ilgili Beydilli (2003), Azerbaycan mitolojik metnine göre, Türk'e kurtuluş yolunu gösteren Bozkurt' un Nuh Peygamber'in oğlu olduğunu belirtirken (s. 110), Kafesoğlu (1998), “...hala çeşitli ülkelerdeki Türkler arasında söylenen masal ve halk hikayelerinde hem ata hem de kurtarıcı-rehber vasıfları ile Bozkurt, bütün Türklerce kutlu sayılmış ve Türklüğün milli sembolü payesine yükselmiştir” şeklinde dile getirmiştir.

Üçüncü dizede geçen Kurt postuna bürünmek ifadesi, Kurt' a benzemek olarak algılanabilir. Bu durum Kurt' un yırtıcı özelliği, fiziki yapısı ve diğer hayvanlara oranla kuvvetinden ileri gelmiş, “...*kurt*' un saygı görmesi ise, yüzbinlerce baş sürülerin otladığı Bozkırların korkulu hayvanı olmasından ileri geldiği düşünülebilir ki...” (Kafesoğlu, 1998, s. 298) ve yabancı yaşamda kendini savunma kabiliyeti açısından üstün olması dolayısıyla Anadolu coğrafyası

Türk toplumunda, bir nevi Kurt' un koruyuculuğuna inanmanın, saygı ve hayranlık duyulmasının var olduğunun göstergesidir.

“Bebeğim **kartal** gibi

Yaşasın kral gibi”

“Işısın **güneş kuşum**

En güzel ikbal gibi”

Dizede göze çarpan *güneş kuşu* olarak bahsedilen iye, “*Burkut*, “*Bürküt*”, “*Markut*”, “*Merküt*” olarak isimlendirilen gökyüzü yolculuklarında Şaman' a eşlik eden dişi kuştur. Bu kuş Doğu Anadolu bölgesinde de yaygın olarak yer ve bölge adı olarak da kullanılan *Karakuş* yani Kartaldır. Boratav (2012) kıtada iki ayrı ismi ile yer alan söz konusu iye için; “Sözcük anlamı: “karakuş”; *Karakuş*, *bürküt/bürgüt* Türkler tarafından kartala eş anlamlı kullanılan sözcüklerdir. Sibiryalı halklarında muhteşem bir yeri olan bu kuş, Kaşgarlı Mahmud tarafından “Karakuş Yıldız” olarak...” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Alizade (2014), Azerbaycan mitinde Kartalın kuşların padişahı olarak tasvir edilmesi ile ilgili aktarımı şöyledir:

Bir gün insanoğlu düşünmüş ki her şeyin bir padişahı, bir büyüğü vardır. Kuşların da gerek padişahı olsun. Tüm kuşları bir araya toplayarak hanginiz en yükseğe kalkarsanız onu padişah tayin edeceğim demiş. Kuşlar bu öneriyi kabul etmiş. Uçmaya kalkmışlar. Kartal hepsinden yükseği uçmuş. O anda insanoğlu kartalın tüyleri arasından cırt cırt kuşunun çıktığını ve daha da yükseğe uçtuğunu görmüş. Bunu kuşlar da görerak perişan olmuş ve “bizden padişah olmaz” demişler. İnsanoğlu cırt cırt kuşuna demiş ki sen en yüksekte uçtun, fakat kurnazlık yaptın. Sana bir iş yaptıracağım. Git bana öyle bir çöp getir ki ne eğri olsun ne de düz. Cırt cırt kuşu o zamandan hep çalılıkları dolaşır, o çöpü arar fakat bulamaz. Kartal ise kuşların padişahı olur. (ss. 238- 239)

Alizade (2014) ün aktarımları, dizelerden çıkarılan anlamları destekleyici niteliktedir. Söz konusu iyenin kadim Gök Tanrı dininden ileri geldiği muhtemel olup, Anadolu Türk toplumunda da yaygın bir deyim olan “*mevki ve makamın yukarılarda (Gök' te- Gök' e yakında) olması*” ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Türk dünyasında, kartalın yüksekte uçabilmesi dolayısıyla her şeyi görebilmesi, yüksek irtifalarda uçabilecek bir aerodinamiğe sahip olması, yırtıcı fitratı ve buna uygun fiziki yapısından dolayı, kutsal sayıldığı söylenebilir. Buna binaen iyelerin kullanımının literatürdeki anlamlarıyla örtüştüğü ve söz konusu ninninin bebeğin güzel bir ömre sahip olması üzere söylenmiş *dilek ve temenni mahiyetinde* bir ninni olduğu rahatlıkla belirtilebilir.

**Bebğim Nurlu Olsun**

Yöre: Kars/ Kağızman Sadık Miskini  
Uygur ÖNALAN

♩ = 70

Flute

Be be ğimnur lu ol sun Geliş sin gür lü ol sun Kurtde ri sin den geçsin

U zun ö mür lü ol sun Kurtde ri sin den geçsin U zun ö mür lü ol sun

Bebğim Kartal gibi  
Yaşasın kral gibi  
Yaşasın güneş kuşum  
En güzel ikbal gibi

2. Araştırmamanın ikinci alt problemi olan “Ninnilerde bulunan söz öbeklerinin hayal gücüne olası etkisi nasıldır?” doğrultusunda elde edilen verilere göre yorumlara yer verilmiştir.

### 2.1. Birinci ninni örneğinin analizi

Birinci ninnide toplamda altı adet söz öbeği tespit edilmiştir. Bu altı adet söz öbeğinin dört tanesinin literatürde bahsi geçen *ie* olduğu anlaşılırken kalan iki söz öbeğinde böyle bir anlam olmadığı görülmüştür.

**Umay ana:** Ana ifadesinin bulunması ve olumlu anlam içeren cümlelerden oluşan dizeleri dinleyen bebek/ çocuk, hafızasındaki anne rolü ile bu figürü bağdaştırarak ortak bir imgenin oluşmasını sağlayacaktır. Ayrıca ortaya çıkardığı bu imge sayesinde iyenin “*koruyucu*” nitelikte olduğunu algılayabilecektir.

**Kutlu hane:** Önceki dize ile birlikte cümle içinde ele alındığında, söz öbeğinin olumlu bir anlam taşıdığı ve böylece hafızada oluşacak “*kutlu*” ve “*mutlu*” bağdaşımını gerçekleştirebilecektir. Ayrıca bebeğin/ çocuğun hanenin ev anlamı taşıdığını öğrenmesi, kelime haznesinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

**Dağ suyu:** Dağda su bulunması, bu su ile ağaçların ve tabiata ait diğer varlıkların bundan istifade etmesi, bebeğin/ çocuğun hafızasında olumlu bir çağrışım uyandıracaktır. Diğer bir husus ise tabiata ait öğelerin adeta birbirleri ile konuşurcasına uyum ve ahenk içinde bulunması, büyüme ve çevresini keşfetme çağındaki bebeğin ya da çocuğun hayal dünyasında huzur verici doğa tablosunun oluşmasına ve dağ, ağaç, kuş, böcek, çiçek gibi bildiği tabiat öğelerinin

hepsinin bir ruha sahip olduğuna inanmasına yol açabileceği ileri sürülebilir.

**Al kızı:** Literatürde kötü olarak tanımlanan iye, geçtiği kıtanın tüm dizeleri ile birlikte düşünüldüğünde iyi olarak bebeğin ya da çocuğun hafızasında yer edinecektir. Lâkin literatürde ki anlamına zıt bir aktarım olduğu düşünülse bile gerçek anlamında kullanılması durumunda, büyüme ve gelişme çağında bulunan sevgi ve masumiyet timsali bir bebeğin, zararlı ve kötülük saçan bir varlıktan- metadan, anne ile arasında kurulmuş olumlu duygusal bağ ve oluşan doğal ve müzikal bir öğrenme gereci sayesinde haberdar olmasının avantajlı olduğu düşünülebilir. *Al'* in bir renk (*kırmızı*) olduğunu bilmesinin, bebeğin/ çocuğun kelime haznesinin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

**Kızının eli:** Bebek ya da çocuk için bir kızın ve bu kızın elinin var olduğu (ki bu bir abla olarak da kodlanabilir) şeklindeki nötr bir düşünce öncelikle akla gelecektir. Fakat bir önceki söz öbeği ile birlikte düşünüldüğünde, olumlu kodlanmış bir al kızı ve bu al kızının elinin iyi, güzel olduğu anlamı anne ile bebek arasında gerçekleşen pozitif enerji dolayısıyla yanlış aktarıma mahal vermeden hafızasında imgeleştirdiği *kız- el- iyi* kavramlarının olumlu çağrışıma yardımcı olacağı düşünülebilir.

**Hoş dili:** Bir önceki dizede "*Tengri' ye duaya durma*" ifadesi ile ortaya çıkan, birinin başka birisine iletildiği söylemler anlamından yola çıkarak, "*Ogurlu hoş dili iyi*" cümlesinin bebeğin hafızasında zamanla "*güzel şeyler söyleyen*", "*hoş konuşan*" anlamlarını çağrıştırabileceği düşünülebilmektedir.

## 2.2. İkinci ninni örneğinin analizi

İkinci ninnide toplamda üç adet söz öbeği tespit edilmiştir. Bu üç adet söz öbeğinin iki tanesinin literatürde bahsi geçen *iy*e ile ilgili olduğu anlaşılırken kalan bir söz öbeğinde böyle bir anlam olmadığı görülmüştür.

**Kurt derisi:** Annenin bebeğine anlatacağı hikâye gibi herhangi bir aktarıma bağlı olarak, hayalinde oluşturacağı *Kurt* silüeti önem arz etmektedir. Söz öbeğinin bir iye ile bağlantılı olması diğer dizeler ile birlikte ele alınıp düşünüldüğü zaman, ortaya çıkan dua ve övgü mahiyetindeki anlama göre bebeğin hayal dünyasına olumlu yönden bir kazanım sağlamış olacağı da ileri sürülebilir. Ayrıca bebeğin kelime haznesine olası katkısı da ele alınabilir.

**Güneş kuşu:** Kuşların sesi, fiziki yapısı ve havada uçabilme kabiliyetleri bebeklerin/ çocukların her zaman ilgisini çekmiştir. Beraberinde güneşin her tarafı aydınlatıp ve ısıtması da olumlu diğer bir etken sayılabilir. Söz öbeğinin bir iyeyi ifade etmesi (Şamana gök yolculuğunda eşlik etmesi onun koruyucu ve yardımcı bir iye olduğunu gösteriyor) bu kültürel inanın bebeğin hayalinde olumlu kaydedilmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

**Güzel ikbal:** “*Güzel*” ifadesi bebeğin işittiği ilk kelimelerden biri olup annesi ile ilişkisinden mütevellit hafızasında olumlu konumlandığı ileri sürülebilir. Devamında ki “*ikbal*” kelimesi de dizedeki şekliyle birlikte ele alındığında hafızada edineceği yerin *güzel*’ den farklı olmayacağı gibi bebeğin kelime haznesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “**Kültürel devamlılığın sağlanabilmesi için müzikal ve edebi yönden ele alındığında ninnilerin önemi nasıldır?**” doğrultusunda elde edilen verilere göre yorumlara yer verilmiştir.

Sanders, eski Yunan’da matematik, şiir ve hitabet derslerinin müzik (mousike) ile öğretildiğini belirterek müzik sayesinde insanların yazıya geçiremediği nice duygu ve düşüncenin siyasal ve toplumsal alana katkı sunduğunu ifade etmiştir (Akt., Korkmaz, 2021, s. 126). William R. Bascom, çocukları disipline etmek için dev masallarını, iyi birer kişilik sahibi olmaları için ise ninnilerin kullanıldığını belirtirken eğitim ve kültür aktarımının gerçekleştirilebilmesinde (özellikle okuma- yazma bilmeyenlere yönelik) bu yöntemin ne denli geçerli olduğunu anlatmaya çalışmıştır (Akt., Oğuz vd. 2017, s. 88). Bu ifadelerden yola çıkarak tüm toplumlarda ilk olarak aile içinde başlayan müzik eğitiminin, tek bir amacının olmadığı, başka alan ve amaçlara yol gösterdiği aşıkardır. Türk kültüründe de dini, milli ve sevgi konularını işleyerek başlayan ve zaman içinde mitolojik, sosyolojik, siyasal, coğrafi ve toplumsal gibi birçok hassas konu sayesinde kültür öğelerin aktarımını gerçekleştiren müzik eğitiminin önemi büyüktür. Bu hususta Türk toplumunun geleneksel ve kültürel değerlerinin devamı için türkülerin önemini, eğitimde kullanılmasını ve özellikle eğitimin ailede başlaması gerektiğini belirten Sun (2000) de şu ifadelerle yer vermiştir:

Bir kültürde veya bir toplumda şarkı söyleme ve çalgı çalma alışkanlığının uyandırılmasında, daha net ifadeyle müzik sevgisinin ve bu sevginin verdiği hazzın aktarılmasında en önemli güç kaynağı şüphesiz o kültürün veya toplumun halk müziğidir. Toplumun ilgisini çekmek, tüm kesimlerini etkilemek ve en alt tabakasına kadar inebilmek daha kolay ve daha doğal olarak ancak bu yolla elde edilebilir. Ailede başlayan müzik eğitimden hemen sonra ilk eğitim kademesinden devam ederek tüm eğitim kademelerinde verilecek olan müzik eğitimi içerisine, halk müziği eğitiminin daha yoğunlaştırılması gerekir. ... halkın yarattığı değerleri temel alan halk havaları eğitime temel alındığı ölçüde: “derleme gereği” daha kolay anlaşılabilir; yok olma-unutulma daha aza indirilebilir; yozlaşmanın yaygınlaşması ve kökleşmesi önlenemez. Bağdarlar, öykünme ürünler yerine halk havalarından daha çok kaynaklanan, daha sağlıklı ürünler verebilir. (ss. 7- 10)

Çalışmada derlenen ninniler incelendiğinde, bir ninninin Kars yöresinde seslendirilen âşık havalarından birine ait olduğu diğerinin ise Anadolu sahasında görülen bir anonim Türk halk müziğine ait ezgi olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ninnilerde eski Türk inanışları ya da toplum dilinde kullanılagelmiş

kelime veya kelime grupları, isim veya ifadelerle birlikte günümüz güncel Türkçesinde kullanılan kelimelere rastlanmıştır. Bu durum, müzikal bir anlatı sayılabilecek türkü ya da ninnilerin her şeyden önce geleneksel (makamsal) Türk müziği aktarımını- eğitimini gerçekleştirirken, dil ve özelliklerinin aktarımına da temel teşkil ettiğinin göstergesidir. Ayrıca bu müzikal eserler içinde bulunan, annenin jest-mimik ve beden dili aracılığıyla anlattığı şiirsel hikâye anlatımları sayesinde; duygu, dil, hafıza, hayal gücü ve kulak gelişimi gibi birçok alana hitap ettiği ve bununda eğitimde geçerli olan çoklu zekâ türleri ile ilişkilendirilebileceği düşünülebilir. Dolayısıyla Anadolu’ da beşik türküleri olarak nitelendirilen ninniler, *kültürel devamlılığın sağlanabilmesi* için önemli ve değerlidir.

## Sonuç

### İyelerin Literatürdeki Anlamlarına Uygunluğu

Araştırma kapsamında Kars yöresi genelinde gerçekleştirilen derlemede çalışması ile Türk kültüründe bulunan kütleleşmiş bazı kavram, canlı veya nesnelere ait iyelere yer verilen iki ninninin tespiti sonrası yapılan analizlerle şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Birinci ninnide, iye olduğu düşünülen toplam on bir ifadenin varlığı tespit edilmiştir. Bu sayı ikinci ninnide üç olarak belirlenmiştir.

Birinci ninnide iye olduğu düşünülen on bir ifadenin dokuzu literatürde *koruyucu* ya da *yardımcı* iye olarak yer alırken bir ifadenin Türk boyu ismi olduğu ve diğer bir iyenin de *kötü* ve *tehlikeli* ya da kötü ruh denilen iyelerden olduğu anlaşılmıştır. İkinci ninnide ise iye olduğu düşünülen ifadelerin ikisinin literatürdeki anlamlarının aynı olduğu fakat farklı isimlerde kullanılmış iyeler oldukları tespit edilmiştir. İkinci ninnide toplamda koruyucu ve yardımcı olarak nitelendirilen iyelerden üç yerde bahsedildiği anlaşılmıştır.

- Koruyucu ve yardımcı iyelerin hepsinin literatürdeki anlamları ile ya aynı ya da yaklaşık bir anlamda kullanıldığı görülmüştür.

- Ninnilerde kötü ruhlu bir iyenin zararından kaçınmak için kendisine övgüler yağdırılarak iyimser bir pozisyona sokulmaya çalışıldığı ve kendisinden Tanrıya dua etmesi dolayısıyla yardım beklendiği anlamının ortaya çıktığı görülmüştür.

- Birinci ninnide görülen “*ogurlu*” ifadesi “*uğurlu*” anlamında kullanılmış olup literatürde bunun iye olmayıp *Batı Türklerine* verilen isim olduğu anlaşılmıştır.

- Ninnilerde Türk mitolojisi ve destanlarında en çok yer verilen *dağ*, *kurt*, *orman*, *ağaç*, *kartal*, *su* gibi tabiat kültlerinin (yer iyelerinin) yoğun olarak işlendiği görülmüştür.

Çelebioğlu (1982), Anadolu sahasında ninnileri 9 maddelik bir sınıflandırmaya sokmuştur. Bunları; “*Dinî- kutsî ve fikrî mahiyette, efsane ve*

*ağıt türküleri, dilek ve temenni mahiyetinde, sevgi ve alâka ifade eden, övgü ve yergi mahiyetinde, şikâyet ve teessür ifade eden, şikâyet ve teessür ifade eden, ayrılık ve gurbet ifade eden, va' d mahiyetinde, tehdit ve korkutma mahiyetinde* ninniler olarak ele almıştır (Akt., Oğuz vd. 2017, s. 252). Derlenen iki ninninin sözlerini genel bir tablo olarak ele aldığımızda bu ninnilerin Oğuz vd. (2017) nin belirttiği üzere; hem *sevgi ve alâka ifade eden ninniler* hem *övgü ve yergi mahiyetinde ninnilere* hem de *dilek ve temenni mahiyetinde ninnilere* örnek teşkil ettikleri anlaşılmaktadır.

### **Ninniler Beşik Türküleridir**

Orta Asya kopuz geleneğinden bu yana, saz- söz sanatı sazı kadar söz unsuru ile de değer görmüştür. Türkülerin kendine has müzikalinden ayrı olarak söz unsuru da öznel bir tavır sergilemektedir. Bu nedenle türküler için derinliği asırlar öncesine tarihlenmiş bir kültür ögesi olduğu ve gelenekselliği dolayısıyla da yörelere göre şive ve ağız farklılıkları barındırdığı söylenebilir. Bu nedenle türkülerin *dil ve dilin özellikleri* başta olmak üzere kültür aktarımını gerçekleştirdiği nettir. Asırlar boyu geleneği devam ettirenler hemen her konuda kaleme alınmış türküler ortaya çıkarsalar da bu türküler sadece birer müzikal eser olmakla kalmayarak tarihten, coğrafyadan, din ve inanışlardan, yaşamışlıklardan, kahramanlıklardan, savaşlardan, felaketler gibi insan yaşamı ile ilgili tüm olaylardan haberci, uyarıcı, aktarıcı, öğüt verici nitelikte olmuşlardır. Genel olarak bakıldığında türkülerin edebiyat, din, tarih, coğrafya başta olmak üzere diğer birçok disiplinle ilişkili olduğu anlaşılabilmektedir. Bu nedendir ki multidisipliner bir çalışmanın ürünüymüş gibi görünen türkülerin çeşitli ders kitaplarının bölümleriymiş gibi düşünülmesi de yanlış olmaz. Eğitimde halk şarkıları ve dolayısıyla türkülerin erken yaşta öğretimine önem veren Halil Bedii Yönetken' in 1950 yılında vermiş olduğu demeçlerde erken yaşta verilecek müzik eğitiminin bir yurt sevgisi ve insanlık borcu olduğunu, yarının aydın insanının formasyonunun da bu yönden tamamlanmış olacağını ve bu nedenle dönemin aydınlarına, yöneticilerine müzik ve müzik öğretimi- eğitimi önünde daha yakın, daha cömert olmaları gerektiğini belirtmiştir (Akt., Önalın, 2021, ss. 21- 32). Yönetken' in aktarımlarına baktığımız zaman her bir eğitim kademesinde verilen müzik eğitiminin bir sonraki kademe için temel olacağını anlamak zor değildir. Bu bağlamda Kuş (1995) in “*ninniler beşik türküleridir*” şeklinde belirttiği üzere (s. 5), temel eğitim kademesinde verilen müzik eğitime ilk basamağın kendilerine has ezgileri ile çocuğun müzik terbiyesini aldığı nağmeler olan *ninnilerle* atılmış olduğu akla gelmektedir. Ayrıca bebeğin ya da çocuğun doğup büyüdüğü kültüre karşı aitlik duygusunu da bu şekilde kurabileceği bilinmelidir.

Sonuç olarak müzikal aktarım ve aktarım şekli dolayısıyla büyük öneme sahip olup bu hususta çeşitlilik gösterdiği anlaşılan ninnilerin, özellikle Kars yöresi genelinde hem aktardığı söz unsurları (içerisinde barındırdığı kültür öğeleri) hem de Türk halk müziği makamı ve âşık havalılarına sahip olması

açısından çalışmanın kıymetini daha da artırmıştır. Derleme çalışması ile notaya döktüğümüz ninnilerin birincisinde Kars yöresi genelinde seslendirilen geleneksel bir âşık havasına benzerlik gösterdiği diğer ninninin ise Anadolu genelinde çeşitli türkülerde seslendiği görülen bir anonim Türk halk müziği ezgisine ait olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla Anadolu genelinde birçok türkünün seslenmesine yardımcı olan ezgi geleneksel tarzda, Kars yöresi genelinde çalınan âşık havasına benzerlik gösteren ezginin ise batı müziği formunda bestelemeye uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple ninnilerin biri Türk halk müziği formunda diğeri ise batı müziği formunda notaya dökülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Altun, F. (2024). The musical representation of unity, divine love, and inner journey in Graham Hair's Sufi Couplets. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education* 5 (Special Issue: Mevlana's Philosophy and Art), 85-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14593986> adresinden edinilmiştir.
- Artun, E. (2021). *Türk halk bilimi* (18. baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Aydın, S., Alin, K. & Özkaya, İ. (2010). *Kars yöresi halk bilimi çalışmaları- 1* (1. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık.
- Barlık, M. M. & Ağcakaya, N. (2023). Âşık ve dengbêj icralarında dinleyici rolü (karşılaştırmalı bir analiz). *Kurdiyat* (8), 69- 84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kurdiyat/issue/81465/1377751> adresinden edinilmiştir.
- Beydilli, C. (2004). *Türk mitolojisi ansiklopedik sözlük* (E. Ercan, çev. ed.). (1. baskı). Ankara: Yurt Kitap Yayın.
- Bilgili, A. S. (2020). *Türk kültür coğrafyası* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Boratav, P. N. (2012). *Türk mitolojisi* (R. Özbay, çev. ed.). (1. baskı). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Budak, M. E. (2014). Doğu Anadolu'nun kaya üstü resimleri (Kars-Kağızman). *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16(11), 68- 71.
- Budak, M. E. (2015). *Tarihi ve arkeolojik araştırmalarla eskiçağ'dan günümüze Kağızman* (1. baskı). İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.
- Büyükyıldız, H. Z. (2015). *Türk halk müziği ulusal Türk müziği* (1. baskı). İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Cebe, R. (2012). Dengbejlik ve melizma tekniği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi* 1(1), 1153- 1160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid/issue/29824/320961> adresinden edinilmiştir.
- Çelebioğlu, Â. (1987). Ninnilerimiz. *ERDEM İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 3(7), 211- 238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/693903> adresinden edinilmiştir.
- Çetin, N. (2010). Yunus Emre'de Kültler. *10. Uluslararası Yunus Emre Sevgi ve Bilgi Şöleni*, 141- 155, Eskişehir.
- Çetinkaya, Y. (2022). *Kozmik müzik Kâinatın zikrinden Kâinatın müziğine* (1. baskı). İstanbul: Ketebe Yayınevi.
- Çiçek, Z. & Küçük, S. (2023). *Kağızman kültürüne dair derlenen türküler* (1. baskı). Ankara: Ürün Yayınları.
- Demirci, Z. (2019). *Sarıkamış türküler, ozanlar ve danslar* (1. baskı). İzmir: Yayın B.
- Şimşek, E. (2016). Anonim halk şiiri içerisinde ninnilerin yeri. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi (Akra Journal of Culture Art and Literature (AKRAJOURNAL))*, 4(8), 33- 64. DOI: 10.31126/akrajournal.328346 adresinden edinilmiştir.

- Gömeç, S. (2003). Eski Türk inancı üzerine bir özet. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 22(33), 79- 104. [https://doi.org/10.1501/Tarar\\_0000000139](https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000139) adresinden edinilmiştir.
- Gönül, M. (2007). Mevlevîlik ve mûsîkî *International STEM*, 5(10), 75-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/istem/issue/26537/279378> adresinden edinilmiştir.
- İlyasoğlu, E. (2009). *Zaman içinde müzik* (9. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnan, A. (1986). *Tarihte ve bugün Şamanizm materyaller ve araştırmalar* (3. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk milli kültürü* (17. baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kafesoğlu, İ. & Öztuna, Y. (1977). *Türk tarihi* (1. baskı). Ankara: Yaygın Yükseköğretim Kurumu.
- Kaplan, A. (2013). *Kültürel müzikoloji* (3. baskı). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2004). *Kültür ve dil* (17. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kırzioğlu, M. F. (1953). *Kars tarihi* (1. baskı). İstanbul: Işıl Matbaası.
- Korkmaz, E. (2021). Siyaset Bilimi Bağlamında Stranların Toplumsal Etkisi: Nasturi ve Kürt Stranları Örneği. *Nûbihar Akademi*, 4(16), 124-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nubihar/issue/67778/983234> adresinden edinilmiştir.
- Kuş, Z. (1995). *Ninni desem nehâr olur* (2. baskı). İstanbul: Erdem Yayınları.
- Oğuz, M. Ö., Ekici, M., Aça, M., Düzgün, D., Akarpınar, P., Arslan, M., ... Özkan, T. (2017). *Türk halk edebiyatı el kitabı* (14. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Önal, M., Karaağaç, G. & Küçük, S. (2000). *Kağızman' a ısmarladım nar gele* (1. baskı). Muğla: Azim Ofset Matbaacılık.
- Önalın, U. (2021). *Geleneksel Türk halk müziği eğitiminde aşıklik geleneğinin yer alma durumunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 664151)
- Örnek, S.V. (1995). *100 Soruda İlkelerde Din, Büyü, Sanat, Efsane* (3. baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Öztürk, M. (2023). Kürtçe Ninnilerin (Lorî) Tanımı ve Bazı Özellikleri *Mukaddime*, 14(2), 385-415. DOI: 10.19059/mukaddime.1250011 adresinden edinilmiştir.
- Roux, J. P. (1994). *Türklerin ve Moğolların eski dini* (A. Kazancıgil, çev. ed.). İstanbul: İşaret Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1984' te yayımlanmıştır.)
- Sun, M. (2000). *Kır çiçekleri okullar için 100 seçme halk türküsü* (1. baskı). Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Şen, Ü. S., Şen, Y. & Akçay, Ş. Ö. (2022). *Müzik araştırmalarında bilimsel yöntem ve yaklaşımlar* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turan, M. (2011). *Halk deryasından damlalar* (2. baskı). Ankara: Ürün Yayınları.
- Turan, M. (2019). *Kars halk kültürü ve edebiyatı* (1. baskı). Ankara: Ürün Yayınları.
- Turhan, S., Şahin, S. & Şimşek, G. (2010). *Kars- Ardahan- Iğdır türküleri ve oyun havaları* (1. baskı). Ankara: Cem Web Ofset.

- Uslu, B. (2016). *Türk mitolojisi* (2. baskı). İstanbul: Kamer Yayınları.
- Uygar, Y. (2020). Sözü'nün hafızası: Dengbêjlik geleneğinin kolektif bellek inşası. *Kürd Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 103- 112. <https://kurdarastirmalari.com/yazi-detay-oku-86#:~:text=Tan%C4%B1k%20olunan%20zamana%20dair%20%C3%B6nemli,alan%C4%B1na%20yine%20klamlarla%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1larak%20d%C3%A2hil%20edilir> adresinden edinilmiştir.
- Yaltırık, H. (2012). Türkülerde “ninni” ve Sümer izleri. *EÜ Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, 2(2), 37-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/konservatuvardergisi/issue/46704/585651> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız Altın, K. (2019). Kült ve kültür arasında: yeni bir kült tanımlamasına doğru. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 12(28), 1052- 1068. DOI: 10.12981/mahder.630667 adresinden edinilmiştir.
- Wilhelm, R. (2008). *Türklük ve şamanlık* (A. Temir, T. Andaç, N. Uğurlu, çev. ed.). (1. baskı). İstanbul: Örgün Yayınevi.





# FLÜT VE KLARNET EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL BİR EŞİK: KARMAŞIK TARTIM KÜMELERİNİN DEŞİFRE PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

“ ”

*Harun KESKİN<sup>1</sup>*  
*Gülce COŞKUN ŞENTÜRK<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSE Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, harunkeskin@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9310-6159

<sup>2</sup> Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSE Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, gulcecoskun@mu.edu.tr, ORCID:0000-0003-4011-2229

## 1.GİRİŞ

Çalgı çalmayı öğrenme, başlangıç noktasından ulaşılabilen en üst performans seviyesine kadar bireyin sabırlı ve sistematik bir çalışma yapmasını gerektiren, uzun ve aşamalı bir süreçtir. Bu sürecin başarısı, ancak nitelikli bir programlama ve doğru çalışma stratejilerinin kullanılmasıyla mümkündür. Müzik eğitimi alan bireyleri, eğitime başladıkları ilk andan itibaren sistematik ve bilinçli bir çalışma sürecine adapte etmek oldukça önemlidir. Beceri ve yeteneklerin yanı sıra bireyi başarıya ulaştıran etmenler şüphesiz ki doğru çalışma alışkanlıkları, çalgı çalışma yöntem ve stratejilerini kullanabilme, zaman yönetimini öğrenme ve öz farkındalıklarını oluşturma ile mümkün olabilmektedir.

Bireyler başarısızlık durumunda genellikle sorunu tespit etmek ve çözümlenemeyen yerine kendi yetenek ve yeterliklerini sorgulamakta, yaşadıkları sorunun çözümsüz kalması durumunda da motivasyon kaybı yaşamaktadır. Halbuki özel yetenek sınavları ile müzik eğitimi almaya hakk kazanan öğrencilerin, bahsi geçen yetenek ve yeterlik sorgulamaları ile vakit kaybetmeleri yerine; çalışma alışkanlıklarını, problem çözme ve eleştirel düşünme yeterliklerini sorgulamaları daha doğru olacaktır. Çalgı çalışma sürecinin daha doğru ve bilinçli geçirilmesi şüphesiz ki başarıyı beraberinde getirecektir. İlgili literatür incelendiğinde; doğru ve nitelikli çalgı çalışma süreci ile çalgı başarısı arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucunu ortaya koyan birçok çalışmaya ulaşmak mümkündür (Boekaerts, 1999; Ericsson ve ark., 1993). Güncel çalışmalar, bu başarıda “bilinçli pratik” kadar, icracının karşılaştığı yeni materyalleri hızla çözümlenme yetisinin de belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Ancak çalgı çalışma sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar mevcuttur. Özellikle öğrencilerin bir öğretici gözetiminde olmaksızın kendi yaptığı çalışmaları dikkatli ve kontrollü yapması, ne çalışacağını ve nasıl çalışacağını bilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda; ders ortamında öğrencilerin eksiklerini belirlemek, daha hızlı ve etkili nota çözümlenmelerini sağlamak için deşifre çalışmalarının sıklıkla yapılması önem taşımaktadır. Çalgı derslerinin yanı sıra öğrencilerin günlük çalışmalarında da deşifre çalışmaları yapmaları; daha hızlı çözümlenme yapabilme becerisini kazandırmalarında ders içi çalışmaları destekleyici olacaktır. Deşifre becerisinin geliştirilmesi; bireylerin çalıştıkları eserleri çözümlenerek yorumlama aşamasına zorlanmadan geçmelerini, daha fazla eser tanımalarını, literatüre daha çok hâkim olmalarını ve yetenek gelişimlerinin olgunlaşmasını beraberinde getirecektir.

Her gün düzenli ve sistematik olarak gerçekleştirilmesi gereken çalgı çalışma süreci; bilinçli, kontrollü ve bireye özel taktikler içeren nitelikte gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte deşifre, sadece notayı sese dönüştürme eylemi değil; aynı zamanda icracının zihinsel şemalarını, görsel algı hızını ve motor tepkilerini eşzamanlı olarak yönettiği karmaşık bir bilişsel süreçtir. Çalışma anının amaca dönük olarak ne kadar nitelikli geçirildiği önemlidir.

Bu bağlamda hem ders anında hem de bireysel çalışma sırasında bireyin ihtiyaçları belirlenmeli; bu ihtiyaçları karşılayabilmek için de kendisine kendisini dinlemesine, gözlemlemesine ve değerlendirmesine olanak sağlayan öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu noktada bireyin ders içi ve ders dışı yeterliklerinin ve eksiklerinin farkına varması ve bu eksikliklerine yönelik çalışmalar yapabilmesi, performansını geliştirebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Şüphesiz ki çalgı çalışma süreçlerinde deşifre çalışmaları performans gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır. Bütün müzisyenler, ilk kez karşılarına çıkan bir eseri okuma ve çalmaya çalışma süreçlerinde nota okuyarak deşifre yapmaktadır. Deşifre yapma seviyesi ilerlememiş kişiler, bu süreçte çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Karşılaşılan eserin armonik yapısı, ritmik yapısı, formu, temposu ve ölçü yapısı gibi birçok etken deşifre becerisini etkilemektedir. Bu alt boyutlardan biri olan farklı ölçü yapıları ve farklı tartım kümeleri, öğrencilerin deşifre yaparken sıklıkla karşılaştığı sorunların başında gelmektedir. Parncutt ve McPherson (2002) öğrencilerin deşifre yaparken sıklıkla ritimle ilişkili sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Özellikle flüt ve klarnet gibi nefesli çalgılarda, karmaşık tartımların (beşleme, yedileme vb.) icrası sırasında nefes kontrolü ile parmak mekanizması arasındaki eşgüdümün sağlanması, deşifre sürecindeki bilişsel yükü daha da artırmaktadır. Deşifreyi geliştirebilmek için; müzikal performansın öncesinde kısa bir süre içerisinde notayı tüm öğeleriyle hızlıca gözden geçirme, zihinsel okuma yapma, deşifre anında dikkati yöneltme ve sürdürme, hatalı olma durumunda ise kendini dinleme, değerlendirme ve düzeltmenin öneminden bahsedilmektedir. Alan yazında genel deşifre becerilerine odaklanan çalışmalar bulunsa da, farklı ölçü yapıları ve beşleme/yedileme gibi spesifik tartım kümelerini merkeze alan yapılandırılmış egzersiz programlarının etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle; farklı ölçü yapıları ve farklı tartım kümeleri ile yapılan çalışmaların deşifre çalma becerisine olumlu yönde etki sağlayacağı düşünülmektedir. Bireylerin deşifre aşamasında yaşadıkları problemlerden biri olan bu unsurun incelenmesi ile literatüre farklı bir bakış açısı sunularak katkı sağlanacağı öngörülmektedir.

Fenmen (1991, s. 31) deşifreyi şu şekilde tanımlamaktadır;

“Henüz çalışılmamış bir eseri ilk görüşte çalmaya ‘deşifre etmek’ denir. Böyle çalışılmamış bir eseri ilk görüşte iyi ve yanlışsız olarak çalabilmek hemen hemen imkansızdır. Ancak kültürlü bir müzikçi, ilk gördüğü bir eseri anlayarak iyiye yakın bir derecede çalabilir. İki türlü deşifre vardır: Birincisi, ilk ele aldığımız eseri yavaş yavaş ve her notasını inceleyerek okumak; ikincisi, eserin temposuna yakın bir hızla ve temiz çalmaya dikkatten çok, eserin karakter ve anlatımına dikkat göstererek okumak”.

Fenmen’in bahsettiği bu iki önemli husus dikkat çekicidir. Deşifre çalma süreçleri düşünüldüğünde, deşifre yapmanın iki temel noktada çalma süreçleri içerisinde var olduğu açıkça görülmektedir. Deşifre, bir eseri tüm ana çerçeveleri

ile dikkatli analiz etmeyi ve hatasız olarak tüm yapıyı ilk okumada görmeyi içerirken; diğer taraftan adeta teknik bir çalışma gibi tamamen kişinin hızlı çalmasını, hızlı nota okumasını ve eserin karakterini hızlıca kavrayıp uyum sağlayabilmeyi geliştirmeyi hedeflemektedir. Aslında buradaki ana unsur, deşifre ile neyin hedeflendiğini belirlemektir. Çimen (2001)'e göre ise bireyin zekâsı, yetenekleri ve müzikal birikimiyle gerçekleşen deşifre çalma becerisinin, çalgı eğitiminin en başında öğrenciye kazandırılması ve öğretim programlarında yer alıp düzenli bir çalışma ile geliştirilmesi gerekmektedir (Çimen, 2001: akt. Türkmen, 2008).

Alan yazındaki bu görüşler, deşifre başarısının temelinde karmaşık yapıların önceden deneyimlenmiş olmasının yattığını açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle nefesli çalgılar literatüründe icracıları en çok zorlayan unsurların başında gelen karmaşık tartım kümeleri ve değişken ölçü yapıları, bu disiplinli çalışmanın odak noktasını oluşturmalıdır. Bu kuramsal temelden hareketle, öğrencilerin karşılaştıkları karmaşık ritmik yapıları “ilk görüşte” çalabilme yetilerini artırmak için hazırlanan özel egzersiz programının etkililiğini ölçmek büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan araştırmanın temel problemi; “Flüt ve klarnet eğitiminde farklı ölçü yapılarında ve farklı tartım kümelerinde yapılan egzersizlerin öğrencilerin deşifre çalma becerilerine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiş olup, bu temel soru çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test deşifre performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test deşifre performanslarında; ritmik bütünlük ve tartım kümeleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test deşifre performanslarında; ritmik bütünlük ve tartım kümeleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ritmik bütünlük ve tartım kümeleri bakımından son test deşifre performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen” kullanılmıştır. Bu desen, deney ve kontrol gruplarının ölçümler yoluyla karşılaştırılmasına ve uygulanan bağımsız değişkenin (özel egzersiz programı) bağımlı değişken (deşifre performansı) üzerindeki etkisini belirlemeye olanak tanır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan flüt ve

klarnet eğitimi alan toplam 18 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler yansız atama yöntemiyle Deney (n=9) ve Kontrol (n=9) gruplarına ayrılmıştır. Katılımcıların seçiminde, enstrümanlarındaki teknik seviyelerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları ve İşlem

Araştırma süreci; hazırlık, ön test, uygulama ve son test olmak üzere dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir.

### • Veri Toplama Aracı: Deşifre Performans Testi (DPT)

Öğrencilerin deşifre becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Deşifre Performans Testi” kullanılmıştır. Testin içeriği; teknik güçlük, ritmik yapı çeşitliliği ve müzikalite kriterleri baz alınarak tasarlanmıştır. Hazırlanan taslak form, 3 uzman akademisyenin görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği onaylanmıştır. DPT’nin puanlanmasında; doğru nota (20 puan), doğru tartım (40 puan), ritmik bütünlük/akıcılık (20 puan) ve artikülasyon (20 puan) gibi alt boyutlardan oluşan bütüncül bir puanlama anahtarı (rubric) kullanılmıştır. Test materyalleri, araştırmacılara tarafından öğrencilerin daha önce çalışmadıkları ve aşına olmadıkları özgün müziksel pasajlarla hazırlanmıştır.

### • Uygulama ve İşlem Basamakları

Deneysel süreç aşağıdaki işlem basamakları doğrultusunda yürütülmüştür:

**Grupların Oluşturulması ve Ön Test:** Katılımcılar yansız atama (seçkisiz) yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrıldıktan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan “Ön Test Deşifre Performans Testi” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyindeki deşifre performanslarının birbirine benzer (denk) yapıda olduğu tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

**Deneysel Müdahale (Uygulama):** Grupların denkleğinin saptanmasının ardından 4 haftalık uygulama sürecine geçilmiştir.

**Deney Grubu:** Rutin müfredata ek olarak; aksak ölçüler (5/8, 7/8 vb.), karmaşık tartım kümeleri (5’leme, 7’leme vb.) ve geniş aralıklı atlamaları içeren, zorluk derecesi her hafta kademeli olarak artan “Deşifre Egzersizleri” programına tabi tutulmuştur.

**Kontrol Grubu:** Herhangi bir ek müdahale olmaksızın, MSKÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nın mevcut bireysel çalgı eğitimi müfredatını takip etmeye devam etmiştir.

**Son Test:** 4 haftalık uygulama sürecinin sonunda, her iki gruba da öğrenilen becerilerin kalıcılığını ve gelişimini ölçmek amacıyla “Son Test Deşifre Performans Testi” uygulanmıştır. Ön test ve son testte kullanılan pasajlar eş değer zorluk seviyesinde fakat farklı müzikal içeriktedir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir.

- Normallik Dağılımı: Örneklem sayısının  $n < 50$  olması sebebiyle Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım sergilediği ( $p > 0,05$ ) görülmüş ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

- İstatistiksel Yöntemler: Grupların kendi içindeki gelişimini incelemek için Eşleşmiş Örneklem t-Testi (Paired Samples t-Test),

- Gruplar arasındaki farkı (deney vs. kontrol) karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-Test) kullanılmıştır.

- Güvenirlik: Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha  $\alpha=,717$  olarak saptanmış olup bu değer alan yazına (Kline, 2013) göre kabul edilebilir düzeydedir.

### 3.BULGULAR

#### Güvenirlik

Araştırmanın ölçümlerinden elde edilen verilere yapılan güvenilirlik testinde Cronbach's Alpha katsayısı  $\alpha=,717$  olarak tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi prensibi ve uygulaması üzerine yayınlamış olduğu eserinde Kline (2013), güvenilirlik değerlerini gruplamış ve bu gruplamaya göre  $\alpha=,70$  civarı değerleri yeterli güvenilirlik değeri olarak belirtmiştir.

#### Normallik

Denek sayıları 50'den daha az ( $n=18$ ) olduğu için normallik testi için Shapiro-Wilk (1965) testi yapılmış, tüm ölçüm ve ölçüm toplamları verilerinin  $p>,05$  düzeyinde olduğu ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda gruplar arası farklılıkları ortaya koymak adına parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, ön test ve son test arasındaki farklılıkları ortaya koymak adına ise parametrik testlerden eşleşmiş örneklem t-testi analizine karar verilmiştir.

Tablo 1. Grupların Ön Testleri Karşılaştırması

	Çalışma grubu	N	Ort	Std. Sp	t	df	p
Toplam Puan	Deney grubu	9	59,89	19,618	0,54	16	,958
	Kontrol grubu	9	59,44	15,200			
Doğru Çalma	Deney grubu	9	17,67	3,354	1,112	16	,283
	Kontrol grubu	9	16,22	1,986			
Birinci Üçleme	Deney grubu	9	6,67	5,000	,459	16	,653
	Kontrol grubu	9	5,56	5,270			

İkinci Üçleme	Deney grubu	9	10,00	,000 <sup>a</sup>	-	-	-
	Kontrol grubu	9	10,00	,000 <sup>a</sup>			
Birinci Beşleme	Deney grubu	9	2,22	4,410	-	-	-
	Kontrol grubu	9	2,22	4,410			
İkinci Beşleme	Deney grubu	9	3,33	5,000	-,459	16	,653
	Kontrol grubu	9	4,44	5,270			
Birinci Altılama	Deney grubu	9	5,56	5,270	,447	16	,661
	Kontrol grubu	9	4,44	5,270			
İkinci Altılama	Deney grubu	9	8,89	3,333	-1,000	16	,332
	Kontrol grubu	9	10,00	,000			
Birinci Yedileme	Deney grubu	9	2,22	4,410	-	-	-
	Kontrol grubu	9	2,22	4,410			
İkinci Yedileme	Deney grubu	9	3,33	5,000	-,459	16	,653
	Kontrol grubu	9	4,44	5,270			

Tablo 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test deşifre performanslarına ilişkin toplam puan, doğru çalma ve farklı tartım kümeleri değişkenleri karşılaştırılmıştır. Yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, toplam puan açısından deney grubu (Ort=59,89) ile kontrol grubu (Ort=59,44) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(16)=0,54$ ;  $p=,958$ ). Benzer biçimde doğru çalma ( $t(16)=1,112$ ;  $p=,283$ ) ile üçleme, beşleme, altılama ve yedileme alt boyutlarının tamamında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bu bulgular, araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deşifre çalma becerileri bakımından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, araştırma sürecinin başlangıcında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, uygulama sonrasında ortaya çıkacak farklılıkların uygulanan eğitsel müdahaleden kaynaklandığını söyleyebilmek açısından önemli bir ön koşul sağlamaktadır.

Tablo 2. Kontrol Grubunun Ön Ve Son Testleri Karşılaştırması

	Kontrol Grubu	N	Ort	Std. Sp	T	Df	P
Toplam Puan	Ön Test	9	59,44	15,200	-,839	8	,426
	Son Test	9	61,11	13,071			
Doğru Çalma	Ön Test	9	16,22	1,986	,853	8	,419
	Son Test	9	15,56	2,242			
Birinci Üçleme	Ön Test	9	5,56	5,270	-1,512	8	,169
	Son Test	9	7,78	4,410			
İkinci Üçleme	Ön Test	9	10,00	,000	-	-	-
	Son Test	9	10,00	,000			
Birinci Beşleme	Ön Test	9	2,22	4,410	,000	8	1,000
	Son Test	9	2,22	4,410			
İkinci Beşleme	Ön Test	9	4,44	5,270	,555	8	,594
	Son Test	9	3,33	5,000			

Birinci Altılama	Ön Test	9	4,44	5,270	-2,530	8	,035*
	Son Test	9	8,89	3,333			
İkinci Altılama	Ön Test	9	10,00	,000	1,000	8	,347
	Son Test	9	8,89	3,333			
Birinci Yedileme	Ön Test	9	2,22	4,410	1,000	8	,347
	Son Test	9	1,11	3,333			
İkinci Yedileme	Ön Test	9	4,44	5,270	,555	8	,594
	Son Test	9	3,33	5,000			

Tablo 2’de kontrol grubunun ön test ve son test deşifre performans puanları karşılaştırılmıştır. Toplam puan açısından kontrol grubunun ön test (Ort=59,44) ve son test (Ort=61,11) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(8)=-,839$ ;  $p=,426$ ). Benzer şekilde doğru çalma ve üçleme, beşleme ve yedileme alt boyutlarında da anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir ( $p>,05$ ).

Bununla birlikte, birinci altılama değişkeninde ön test (Ort=4,44) ve son test (Ort=8,89) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmektedir ( $t(8)=-2,530$ ;  $p=,035$ ). Bu sonuç, kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitim sürecinin belirli ritmik yapılarda sınırlı düzeyde bir gelişim sağlayabildiğini; ancak genel olarak deşifre çalma becerilerinde belirgin ve yaygın bir ilerleme oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Deney Grubunun Ön Ve Son Testleri Karşılaştırması

	Deney Grubu	N	Ort	Std. Sp	T	Df	P
Toplam Puan	Ön Test	9	59,89	19,618	-5,735	8	,000**
	Son Test	9	89,33	6,103			
Doğru Çalma	Ön Test	9	17,67	3,354	-,401	8	,699
	Son Test	9	18,22	2,048			
Birinci Üçleme	Ön Test	9	6,67	5,000	-2,000	8	,081
	Son Test	9	10,00	,000			
İkinci Üçleme	Ön Test	9	10,00	,000	-	-	-
	Son Test	9	10,00	,000			
Birinci Beşleme	Ön Test	9	2,22	4,410	-1,414	8	,195
	Son Test	9	5,56	5,270			
İkinci Beşleme	Ön Test	9	3,33	5,000	-3,162	8	,013*
	Son Test	9	8,89	3,333			
Birinci Altılama	Ön Test	9	5,56	5,270	-2,530	8	,035*
	Son Test	9	10,00	,000			
İkinci Altılama	Ön Test	9	8,89	3,333	-1,000	8	,347
	Son Test	9	10,00	,000			
Birinci Yedileme	Ön Test	9	2,22	4,410	-1,835	8	,104
	Son Test	9	6,67	5,000			
İkinci Yedileme	Ön Test	9	3,33	5,000	-4,000	8	,004*
	Son Test	9	10,00	,000			

Tablo 3'te deney grubunun ön test ve son test deşifre performansları karşılaştırıldığında, toplam puan açısından son test lehine yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $t(8)=-5,735$ ;  $p=,000$ ). Deney grubunun ön test toplam puan ortalaması 59,89 iken, son testte bu değer 89,33'e yükselmiştir.

Alt boyutlar incelendiğinde, ikinci beşleme ( $t(8)=-3,162$ ;  $p=,013$ ), birinci altılama ( $t(8)=-2,530$ ;  $p=,035$ ) ve ikinci yedileme ( $t(8)=-4,000$ ;  $p=,004$ ) değişkenlerinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Buna karşılık doğru çalma, üçleme ve bazı alt boyutlarda anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ( $p>,05$ ).

Bu bulgular, deney grubuna uygulanan farklı ölçü yapıları ve farklı tartım kümelerine dayalı egzersizlerin, özellikle karma ve düzensiz ritmik yapılarda öğrencilerin deşifre çalma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubunda gözlenen bu gelişim, uygulanan eğitim programının etkililiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

*Tablo 4. Grupların Son Testleri Karşılaştırması*

	Çalışma Grubu	N	Ort	Std. Sp	T	Df	P
Toplam	Deney Grubu	9	89,33	6,103	5,869	16	,000**
	Kontrol Grubu	9	61,11	13,071			
Doğru Çalma	Deney Grubu	9	18,22	2,048	2,634	16	,018*
	Kontrol Grubu	9	15,56	2,242			
Birinci Üçleme	Deney Grubu	9	10,00	,000	1,512	16	,150
	Kontrol Grubu	9	7,78	4,410			
İkinci Üçleme	Deney Grubu	9	10,00	,000	-	-	-
	Kontrol Grubu	9	10,00	,000			
Birinci Beşleme	Deney Grubu	9	5,56	5,270	1,455	16	,165
	Kontrol Grubu	9	2,22	4,410			
İkinci Beşleme	Deney Grubu	9	8,89	3,333	2,774	16	,014*
	Kontrol Grubu	9	3,33	5,000			
Birinci Altılama	Deney Grubu	9	10,00	,000	1,000	16	,332
	Kontrol Grubu	9	8,89	3,333			
İkinci Altılama	Deney Grubu	9	10,00	,000	1,000	16	,332
	Kontrol Grubu	9	8,89	3,333			
Birinci Yedileme	Deney Grubu	9	6,67	5,000	2,774	16	,014*
	Kontrol Grubu	9	1,11	3,333			
İkinci Yedileme	Deney Grubu	9	10,00	,000	4,000	16	,001**
	Kontrol Grubu	9	3,33	5,000			

Tablo 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test deşifre performansları karşılaştırılmıştır. Toplam puan açısından deney grubu (Ort=89,33), kontrol grubuna (Ort=61,11) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek performans göstermiştir ( $t(16)=5,869$ ;  $p=,000$ ).

Alt boyutlar incelendiğinde; doğru çalma ((16)=2,634; p=,018), ikinci beşleme (t(16)=2,774; p=,014), birinci yedileme (t(16)=2,774; p=,014) ve ikinci yedileme (t(16)=4,000; p=,001) değişkenlerinde deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Buna karşın üçleme ve altılama alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

Bu sonuçlar, deney grubuna uygulanan ritmik çeşitliliği esas alan egzersizlerin, öğrencilerin deşifre çalma performanslarını kontrol grubuna kıyasla daha etkili biçimde geliştirdiğini göstermektedir.

Deney grubunun toplam puanındaki devasa artış (59,89 -> 89,33), uygulanan programın deşifre becerisini bir bütün olarak yukarı çektiğini göstermektedir. Özellikle yedileme alt boyutundaki p=,001 seviyesindeki anlamlılık, öğrencilerin en karmaşık tartım kümelerinde bile bilişsel eşliği aştıklarını kanıtlar niteliktedir.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, flüt ve klarnet eğitiminde farklı ölçü yapıları ve farklı tartım kümelerine dayalı olarak hazırlanan egzersizlerin öğrencilerin deşifre çalma becerileri üzerindeki etkisi derinlemesine incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen ilk önemli bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarının birbirine oldukça yakın çıkmasıdır. Grupların uygulama öncesinde deşifre çalma becerileri bakımından benzer düzeyde olduğunun belirlenmesi, araştırmanın deneysel geçerliği açısından kritik bir veridir. Bu durum, dört haftalık uygulama süreci sonunda gruplar arasında ortaya çıkan farklılıkların, bireysel yeteneklerden ziyade büyük ölçüde uygulanan “Deşifre Egzersizleri” programından kaynaklandığını açıkça kanıtlamaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunda geleneksel eğitim sürecine bağlı olarak yalnızca sınırlı ve belirli ritmik yapılar (özellikle birinci altılama) anlamlı bir gelişim olduğu gözlenmiştir. Ancak bu grubun toplam deşifre performansı ve diğer karmaşık tartım kümelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme sağlayamadığı saptanmıştır. Buna karşılık deney grubunda, toplam puan başta olmak üzere özellikle ikinci beşleme, birinci altılama ve ikinci yedileme gibi karma ve düzensiz ritmik yapılar istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler tespit edilmiştir. Özellikle ‘ikinci’ serilerdeki bu başarı, uygulanan egzersizlerin öğrencilerin sadece anlık ritmik algısını değil, aynı zamanda deşifre süreci boyunca devam etmesi gereken ‘zihinsel odaklanma ve bilişsel dayanıklılık’ (cognitive endurance) becerisini de geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubunun bu çok boyutlu gelişimi, uygulanan sistematik programın başarısını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırıldığında ise fark daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin toplam deşifre performansı, doğru çalma, ikinci beşleme, birinci ve ikinci

yedileme gibi zorlayıcı değişkenlerde, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdiği belirlenmiştir. Bu somut sonuçlar; flüt ve klarnet eğitiminde ritmik çeşitliliği odağa alan, yapılandırılmış ve sistematik egzersizlerin, öğrencilerin deşifre çalma becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre çok daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen tüm bu bulgular, müzik eğitiminde deşifre çalma becerisinin yalnızca teknik bir yeterlilik olmadığını; aynı zamanda ritmik algı, dikkat yönetimi ve bilişsel işlem süreçleriyle ne kadar yakından ilişkili olduğunu gösteren literatürle tam bir örtüşme içerisinde. Deşifre çalma sürecinde öğrencilerin en çok zorlandıkları alanların başında karma ölçü yapıları ve düzensiz tartım kümelerinin geldiği, alan yazındaki önceki çalışmalarda da sıklıkla vurgulanmaktadır (Parncutt, R., & McPherson, 2002). Bu araştırmanın sonuçları, söz konusu zorlukların hedefe yönelik egzersizlerle aşılabileceğini göstermiştir.

Deney grubunda özellikle beşleme, altılama ve yedileme gibi icrası güç ritmik yapıların anlamlı düzeyde gelişmiş olması, ritmik çeşitliliğe dayalı tekrarların öğrencilerin ritmik örüntüleri daha hızlı tanımasına ve bu örüntüleri fiziksel icraya daha doğru aktarmasına katkı sağladığını düşündürmektedir. Gordon (2008), ritmik örüntülerin farklı bağlamlarda tekrar edilmesinin öğrencilerin içsel zaman duygusunu (audiation) geliştirdiğini ve müzikal akıcılığı artırdığını belirtmektedir. Bu çalışmada kullanılan egzersizlerin, öğrencilerin karmaşık tartımları tekil notalar yığını olarak değil, 'bilişsel birer bütün/kalıp' (chunking) olarak algulamalarını sağladığı ve bu sayede deşifre anındaki bilişsel yükü (cognitive load) minimize ettiği söylenebilir. bağlamda, araştırma bulgularımız Gordon'un müzik öğrenme kuramı ile güçlü bir paralellik sergilemektedir.

Kontrol grubunda gözlenen o sınırlı gelişim ise, geleneksel öğretim yaklaşımlarının belirli ritmik kalıplarda ilerleme sağlayabilse de, öğrencilerin genel ve karmaşık deşifre becerilerini geliştirmede yetersiz kalabildiğini göstermesi açısından düşündürücüdür. Nitekim Hallam (2006), deşifre becerisinin gelişiminin tesadüfi olarak değil, hedefe yönelik ve önceden yapılandırılmış çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada deney grubunda uygulanan sistematik ritmik egzersizlerin, kontrol grubunun rutin müfredatına kıyasla çok daha verimli sonuçlar üretmesi bu akademik görüşü bütünüyle destekler niteliktedir.

Son test karşılaştırmalarında deney grubu lehine ortaya çıkan bu anlamlı farklar, ritmik çeşitliliğin öğrencilerin dikkat sürelerini artırdığı ve deşifre anında ritmik bütünlüğü korumalarını kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle yedileme gibi düzensiz tartım kümelerinde elde edilen yüksek performans başarısı, öğrencilerin karma ritmik yapıya yönelik algısal ve devinışsel uyumlarının ileri düzeyde geliştiğini kanıtlamaktadır. Bu durum,

müzik eğitiminde ritmik becerilerin sadece başlangıç aşamasında değil, çalgı eğitiminin her evresinde sistemli bir şekilde ele alınması gerektiğini bir kez daha ortaya koymuştur (Sloboda, 1986).

Genel bir değerlendirme yapıldığında, araştırma sonuçları flüt ve klarnet eğitiminde deşifre çalışmalarının, artık geleneksel ve dar kapsamlı yaklaşımların ötesine geçmesi gerektiğini; farklı ölçü yapıları ve tartım kümeleriyle zenginleştirilmiş içeriklerin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Bu yenilikçi yaklaşımın, öğrencilerin sadece notaları teknik olarak doğru basmalarını değil, aynı zamanda eserin müzikal bütünlüğünü ve **akıcılığını da en üst seviyede korumalarını sağladığı söylenebilir.**

#### 4.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Deşifre becerisinin kalıcı hale getirilmesi amacıyla, araştırmada kullanılan 4 haftalık yoğunlaştırılmış programa benzer “yapılandırılmış egzersiz setlerinin” akademik materyaller olarak geliştirilmesi ve bu çalışmaların çalgı derslerinin ilk 10-15 dakikasında ısınma egzersizleriyle birlikte sistematik olarak uygulanması önerilmektedir.

- Öğrencilerin deşifre sürecinde yaptıkları ritmik hatalara karşı farkındalık kazanmaları için kayıt alma ve dinleme gibi öz-değerlendirme yöntemlerinin eğitim sürecine entegre edilmesi; özellikle nefesli çalgılarda artikülasyon ve tartım uyumunu odağa alan özel deşifre metotlarının literatüre kazandırılmasının eğitim kalitesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

- Gelecek araştırmalarda, benzer çalışma grupları üzerinde “kalıcılık testleri” yapılarak bu tür egzersizlerin uzun vadeli etkilerinin gözlemlenmesi ve farklı çalgı gruplarında (yaylılar, tuşlu çalgılar vb.) karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi, alan yazındaki bilgi birikimini zenginleştirmek adına tavsiye edilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., ve Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin el kitabı*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Gordon, E. (2008). Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation. *Revista Electronica De Leeme*, (22), 53-56.
- Hallam, S. (2006). Music psychology in education. IEE, University of London.
- Kline, P. (2013). *The handbook of psychological testing* (2. baskı). Routledge.
- Parncutt, R., & McPherson, G. (Eds.). (2002). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Sloboda, J. A. (1986). The musical mind: The cognitive psychology of music. Oxford University Press.
- Türkmen, E. (2008). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitiminde deşifre çalışmaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 133-149.