



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

EĞİTİM MÜZİĞİ DAĞARI OLUŞTURMADA KLASİK MÜZİK  
ESERLERİNİN ARMONİK ÇÖZÜMLEMELERİ VE EŞLİK  
MODELLERİ

PEYRUZE RANA ŞİMŞEK

İzmir  
2019

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ**

**EĞİTİM MÜZİĞİ DAĞARI OLUŞTURMADA KLASİK MÜZİK  
ESERLERİNİN ARMONİK ÇÖZÜMLEMELERİ VE EŞLİK  
MODELLERİ**

**PEYRUZE RANA ŞİMŞEK**

**Danışman  
Dr.Öğr.Üyesi Sermin BİLEN**

**İzmir  
2019**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Eğitim Müziği Dağarı Oluşturmada Klasik Müzik Eserlerinin Armonik Çözümlemeleri ve Eşlik Modelleri” adlı çalışmanın iğerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal iğermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

02/07/2019

Peyruze Rana şİMŞEK





DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORIJİNALLIK RAPORU



Tarih: 02/08/2019

**Tez Başlığı:**

Eğitim Müziği Dağarı Oluşturmada Klasik Müzik Eserlerinin Armonik Çözümlemeleri ve Eşlik Modelleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 189 sayfalık kısmına ilişkin, 02/08/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 15'tir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

**Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)**

**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)**

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
<b>EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı.</b> <input type="checkbox"/>	
<b>EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.</b> <input type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

**Adı Soyadı** : Peyruze Rana ŞİMŞEK  
**Öğrenci No** : 2013950265  
**Anabilim Dalı** : Güzel Sanatlar Eğitimi  
**Programı** : Müzik Öğretmenliği  
**Statüsü** : Yüksek Lisans

Doktora

**ÖĞRENCİ**

**DANIŞMAN**

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Peyruze Rana ŞİMŞEK

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Dr. Öğr. Üyesi Sermin BİLİR

**Açıklamalar**


- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.  
Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya [ali.tas@deu.edu.tr](mailto:ali.tas@deu.edu.tr)) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.



## DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Peyruze Rana ŞİMŞEK tarafından Dr. Öğr. Üyesi Sermin BİLEN yönetiminde hazırlanan Eğitim Müziği Dağarı Oluşturmada Klasik Müzik Eserlerinin Armonik Çözümlenmeleri ve Eşlik Modelleri başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “**Doktora Tezi**” olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Sermin BİLEN

  
Danışman

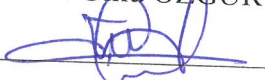
Doç. Dr. Banu ÖZEWİN

  
Tez Komitesi Üyesi

Doç. Dr. Onur NURCAN


  
Tez Komitesi Üyesi

Prof. Ülkü ÖZGÜR

  
Jüri Üyesi

Doç. Dr. Nedim YILDIZ

  
Jüri Üyesi

3.7.2019  


Prof. Dr. Süha YILMAZ  
Enstitü Müdürü V.

## TEŞEKKÜR

Bu zorlu yolculukta, yanımda iyi ki güzel insanlar ve çocuk şarkıları vardı. Yolumu kaybettiğimi hissettiğim ve nasıl bulacağıma dair fikir yürütemediğim sancılı zamanlarda minik karıncanın iyimserliğine gülümsedim; ırmakla birlikte “akmayı” hatırladım; “sessiz bir gecenin kalbinden” çıkan yıldızlarla konuştum çoğu zaman. Üzücüdür ki, ikimizin de hayatlarının en zorlu zamanlarına rastlayan bu yolculukta, akademik hayatımdaki en büyük şanslarımdan olan, deneyimi, özverisi, duyarlılığı ve bilgisiyle yolumu aydınlatan danışmanım, öğretmenim, yol arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Sermin BİLEN’ e, tezimin her aşamasında değerli fikirlerini paylaşan, umutsuzluklarımı sabırla dönüştürüp beni motive eden Doç. Dr. Banu ÖZEVİN’ e, bilgisi, ilgisi ve nezaketi ile yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Onur NURCAN’ a, hayatımın her anında yanı başımda olan biricik öğretmenim Prof. Ülkü ÖZGÜR’ e, önerileriyle bakış açımı genişleten ve tezime önemli ve değerli katkılar sağlayan Doç. Dr. Nedim YILDIZ’ a, anlayışlı ve inançlı yaklaşımıyla bana destek olan bölüm başkanım Prof. Dr. Nergiz ŞAKİRZADE SARI’ ya, tüm yakınmalarımı sabırla dinleyişi ve huzur veren sakinliği için arkadaşım Dr. Aslı KAYA’ ya, pek çok esin kaynağı çocuk şarkısı paylaşımları ve desteği için Öğr. Gör. Ender BİLGE’ ye, yardımı, desteği ve sürecin boğucu zamanlarını kahkahalarla süsleyişimize katkısı için arkadaşım Onur AKINÖNDER’ e, birbirimize can dostu olduğumuz kadar “tez dostu” da olduğumuz arkadaşım Seda NALİÇ KOÇ’ a ve hayatımı güzelleştiren varlığı, sabrı, desteği ve yardımları için Fatih ÇETİNKAYA’ ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Müzik serüvenimin mimarı, ilk öğretmenim, arkadaşım, dostum, en büyük destekçim ve daha pek çok güzel şeyim canım babam Siracettin ŞİMŞEK’ e, çokça özverili yardımları için biricik kardeşim Yusuf Can ŞİMŞEK’ e ve fedakarlığıyla bugünlerimizi ilmek ilmek ören, bizi bırakıp gitmiş gibi gözükse de yıldızların ötesinden daima bana yardım ettiğini ve beni korumaya devam ettiğini bildiğim melek annem Nejla ŞİMŞEK’ e minnetimi, teşekkür cümlelerine sığdırmam zor. İyi ki ailemsiniz; beni ben yapan ve güzel olan ne varsa, sizin sayenizde...

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem .....	2
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	3
BÖLÜM II .....	4
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. Sanat ve Sanat Eğitimi .....	4
2.1.1. Sanat yaşamın kendisidir .....	4
2.1.2. Sanatın büyüğü: Anda kalmak.....	5
2.1.3. Sanat eğitimi: Duyarlılık eğitimi.....	6
2.1.4. Sanat ve çocuk.....	7
2.2. Güzeli aramak: Estetik .....	8
2.2.1. Güzeli anlamak: Estetik yargı .....	11
2.3. Söylenemeyenleri Söylemek: Müzik .....	14
2.3.1. Bir eğitim aracı olarak müzik.....	15
2.4. Eğitim müziği: Bir müzik türü mü, müzikal araçlar bütünü mü? .....	17
2.4.1. Müzik eğitiminin kanatları: Şarkılar .....	19
2.5. Dinleyici Olma Sanatı .....	24
2.6. Müzik Eğitiminde Çok Renkliliğe Kapı Aralamak: Eşlikleme.....	25
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....	29



BÖLÜM III .....	35
YÖNTEM .....	35
3.1. Araştırmanın Modeli .....	35
3.2. Evren ve Örneklem .....	35
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları .....	38
3.4. Verilerin Analizi.....	38
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	38
3.6. Araştırmacının Rolü .....	38
BÖLÜM IV .....	39
BULGULAR.....	39
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	39
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	40
4.2.1. Patetik Sonat “Sonata Pathetique Op. 13 No: 8”(1799).....	40
4.2.1.1. Yalnız Devrimci: Ludwig van BEETHOVEN.....	41
4.2.1.2. Patetik Sonat İkinci Bölüm Çözümlemesi .....	42
4.2.2. Cezayir’de İtalyan Kızı (1813).....	46
4.2.2.1. Mösyö Kreşendo: Gioacchino ROSSINI .....	46
4.2.2.2. Cezayir’de Bir İtalyan Kızı Uvertür Çözümlemesi.....	47
4.2.3. Sevil Berberi (1816).....	49
4.2.3.1. Sevil Berberi Uvertür Çözümlemesi .....	49
4.2.4. Brahms Valsler Op. 39 (1866) .....	51
4.2.4.1. Genç Kartal: Johannes BRAHMS.....	52
4.2.4.2. La bemol Majör Vals Op. 35 No:15 Çözümlemesi .....	53
4.2.5. Moldau (1874).....	56
4.2.5.1. Vatansever bir Senfonik Şair: Bedrich SMETANA .....	56
4.2.5.2. Moldau Çözümlemesi .....	57

4.2.6. Tuna Dalgaları Valsi (1880).....	60
4.2.6.1 Bando şefliğinden dans müziklerine: Ion IVANOVICI.....	60
4.2.6.2 Tuna Dalgaları Valsi Çözümlemesi .....	61
4.2.7. Norveç Dansları Op.35 (1881).....	64
4.2.7.1. Norveç Esintisi: Edvard Hagerup GRIEG .....	64
4.2.7.2. Norveç Dansı Op.35 No:2 Çözümlemesi.....	64
4.2.8. Peer Gynt Suiti No:1. Op. (1888) .....	68
4.2.8.1. Peer Gynt Süiti, Aase'nin Ölümü Çözümlemesi.....	68
4.2.9. Hayvanlar Karnavalı (1886).....	71
4.2.9.1. Çok yönlü Deha: Camille SAINT-SAENS .....	71
4.2.9.2. Hayvanlar Karnavalı Finale Bölümü Çözümlemesi .....	72
4.2.10. Telli Turna (1967) .....	75
4.2.10.1. Bir Çağdaş Türk Müziği Ustası: Nevit KODALLI.....	76
4.2.10.2. Telli Turna Süiti 3. Bölüm Çözümlemesi .....	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80
4.3.1. Yeni Gün .....	81
4.3.2. Minik Karınca .....	81
4.3.3. Tavşan ve Avcı.....	82
4.3.4. Ninni.....	83
4.3.5. Irmak .....	83
4.3.6. Tuna .....	84
4.3.7. Cadı ve Peri.....	84
4.3.8. Gemi.....	84
4.3.9. Karnaval .....	85
4.3.10. Turna .....	86
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	87

4.4.1. Yeni Gün Şarkısı ve Eşlikleri.....	92
BÖLÜM V .....	153
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	153
5.1. Sonuçlar .....	153
5.2. Tartışma.....	155
5.3. Öneriler .....	157
KAYNAKÇA.....	158
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ.....	168
EK 2. İZİN BELGELERİ.....	169
EK 3. BEĞENİ FORMU .....	172



**TABLolar LİSTESİ**

Tablo 1 Yaşlara göre çocuk ses sınırları .....	23
Tablo 2 Eser evreni .....	36
Tablo 3 Eser örnekleme .....	36
Tablo 4 Cinsiyet değişkenine ilişkin dağılım .....	37
Tablo 5 Okul değişkenine ilişkin dağılım .....	37
Tablo 6 Sınıf değişkenine ilişkin dağılım .....	37
Tablo 7 Eserlerin beğeni ortalamaları .....	39
Tablo 8 Öğrencilerin en çok beğendiği 10 eser .....	40
Tablo 9 Tuna, Yeni Gün, Ninni ve Minik Karınca şarkılarına ilişkin yapısal bilgiler .....	80
Tablo 10 Gemi, Turna ve Irmak şarkılarına ilişkin yapısal bilgiler .....	80
Tablo 11 Cadı ve Peri, Karnaval ve Tavşan ve Avcı şarkılarına ilişkin yapısal bilgiler .....	81

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Patetik Sonat ikinci bölüm teması.....	43
<i>Şekil 2.</i> Patetik Sonat ikinci bölüm A bölümü ilk cümlesi ve çözümlemesi .....	43
<i>Şekil 3.</i> Patetik Sonat ikinci bölüm A bölümü ikinci cümlesi ve çözümlemesi.....	44
<i>Şekil 4.</i> Patetik Sonat ikinci bölüm B Bölmesi ilk üç ölçü ve çözümlemesi.....	44
<i>Şekil 5.</i> Patetik Sonat ikinci bölüm B Bölmesi 4. ve 5. ölçü ve çözümlemesi .....	45
<i>Şekil 6.</i> Patetik Sonat ikinci bölüm B Bölmesi 5.,6. ve 7. ölçüleri ve çözümlemesi.....	45
<i>Şekil 7.</i> Patetik Sonat ikinci bölüm B bölümü 8. ve 9. ölçüler ve çözümlemesi .....	45
<i>Şekil 8.</i> Patetik Sonat ikinci bölüm B bölümü 10., 11. ve 12. ölçüler ve çözümlemesi .....	46
<i>Şekil 9.</i> Cezayir’de İtalyan Kızı Uvertürü Allegro teması .....	47
<i>Şekil 10.</i> Cezayir’de Bir İtalyan Kızı Allegro teması ilk cümle çözümlemesi.....	47
<i>Şekil 11.</i> Cezayir’de Bir İtalyan Kızı Allegro teması ikinci cümle çözümlemesi .....	48
<i>Şekil 12.</i> Sevil Berberi Uvertürü Allegro Vivace teması .....	49
<i>Şekil 13.</i> Sevil Berberi tema girişi.....	50
<i>Şekil 14.</i> Sevil Berberi Allegro Vivace tema A bölümünün ilk cümlesi ve çözümlemesi .....	50
<i>Şekil 15.</i> Sevil Berberi Allegro Vivace tema A bölümünün ikinci cümlesi ve çözümlemesi. ....	50
<i>Şekil 16.</i> Sevil Berberi Allegro Vivace tema köprü bölümünün viyolonsel partisindeki görüntüsü .....	51
<i>Şekil 17.</i> Sevil Berberi Sevil Berberi Allegro Vivace tema A’ bölümünün ikinci cümlesi ve çözümlemesi .....	51
<i>Şekil 18.</i> La bemol majör Vals teması.....	53
<i>Şekil 19.</i> La bemol majör Vals A bölümü, ilk iki ölçü ve çözümlemesi .....	53
<i>Şekil 20.</i> La bemol majör Vals A bölümü, 3. ve 4. ölçü çözümlemesi.....	53
<i>Şekil 21.</i> La bemol majör Vals A bölümü, ikinci cümle 1. ve 2. ölçü çözümlemesi .....	54
<i>Şekil 22.</i> La bemol majör Vals A bölümü, ikinci cümle 3. ve 4. ölçü çözümlemesi .....	54
<i>Şekil 23.</i> La bemol majör Vals köprü bölümü 1. ve 2. ölçü çözümlemesi .....	54
<i>Şekil 24.</i> La bemol Vals köprü bölümü 3. ve 4. ölçü çözümlemesi.....	55
<i>Şekil 25.</i> La bemol majör Vals köprü bölümü 5. ve 6. ölçü çözümlemesi .....	55
<i>Şekil 26.</i> La bemol majör Vals A’ bölümü son iki ölçü çözümlemesi.....	55
<i>Şekil 27.</i> Moldau ana teması .....	57
<i>Şekil 28.</i> Moldau A bölümü birinci cümle çözümlemesi.....	58
<i>Şekil 29.</i> Moldau A bölümü ikinci cümle çözümlemesi .....	58
<i>Şekil 30.</i> Moldau B bölümü birinci cümle çözümlemesi.....	59

Şekil 31. Moldau B bölümü ikinci cümle çözümlemesi .....	59
Şekil 32. Moldau köprü bölümü çözümlemesi .....	60
Şekil 33. Tuna Dalgaları Valsi ana teması .....	61
Şekil 34. Tuna Dalgaları A bölümü birinci cümle çözümlemesi .....	62
Şekil 35. Tuna Dalgaları A bölümü ikinci cümle çözümlemesi .....	62
Şekil 36. Tuna Dalgaları B bölümü birinci cümle çözümlemesi .....	63
Şekil 37. Tuna Dalgaları B bölümü ikinci cümle çözümlemesi.....	63
Şekil 38. Norveç Dansı teması .....	65
Şekil 39. Norveç Dansı A bölümü birinci cümle eşlik partisi ve çözümlemesi .....	65
Şekil 40. Norveç Dansı A bölümü ikinci cümle eşlik partileri ve çözümlemesi.....	66
Şekil 41. Norveç Dansı A bölümü üçüncü cümle eşlik partileri ve çözümlemesi .....	66
Şekil 42. Norveç Dansı B bölümü birinci cümle eşlik partileri ve çözümlemesi.....	67
Şekil 43. Norveç Dansı B bölümü ikinci cümle eşlik partileri ve çözümlemesi .....	67
Şekil 44. Aase'nin Ölümü teması .....	68
Şekil 45. Aase'nin Ölümü A bölümü ilk dört ölçü ve çözümlemesi.....	69
Şekil 46. Aase'nin Ölümü A bölümü ikinci cümle ilk ölçüdeki altere akor .....	69
Şekil 47. Aase'nin Ölümü A bölümü ikinci cümle 3. ve 4. ölçüler ve çözümlemesi .....	70
Şekil 48. Aase'nin Ölümü B bölümü ilk cümlesi ve çözümlemesi.....	70
Şekil 49. Aase'nin Ölümü B bölümü ikinci cümlesi ve çözümlemesi.....	71
Şekil 50. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü teması.....	73
Şekil 51. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü 1. ve 2. ölçü çözümlemesi.....	73
Şekil 52. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü 3. ve 4. ölçü çözümlemesi.....	74
Şekil 53. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü 5. ve 6. ölçü çözümlemesi.....	74
Şekil 54. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü 7. ve 8. ölçü çözümlemesi ve 9. ölçüye çözümü .....	74
Şekil 55. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü ikinci cümle son iki ölçü çözümlemesi.....	75
Şekil 56. Telli Turna Süiti 3. bölüm teması.....	77
Şekil 57. Telli Turna Süiti 3. Bölüm A bölümü tema eşlik partileri ve çözümlemesi .....	77
Şekil 58. Telli Turna Süiti 3. Bölüm B bölümü birinci cümle ve çözümlemesi .....	78
Şekil 59. Telli Turna Süiti 3. Bölüm B bölümü ikinci cümle ve çözümlemesi .....	78
Şekil 60. Telli Turna Süiti 3. Bölüm C bölümü birinci cümle ve çözümlemesi .....	79
Şekil 61. Telli Turna Süiti 3. Bölüm C bölümü ikinci cümle ve çözümlemesi .....	79
Şekil 62. Yeni gün şarkısı ses sınırı.....	81
Şekil 63. Minik Karınca şarkısı ses sınırı.....	81



Şekil 64. Minik Karınca şarkısı tema değişimi .....	82
Şekil 65. Tavşan ve Avcı şarkısı ses sınırı .....	82
Şekil 66. Tavşan ve Avcı şarkısı tema değişimi .....	82
Şekil 67. Ninni şarkısı ses sınırı .....	83
Şekil 68. Ninni şarkısı tema değişimi .....	83
Şekil 69. Irmak şarkısı ses sınırı .....	83
Şekil 70. Irmak şarkısı tema değişimi .....	83
Şekil 71. Tuna şarkısı ses sınırı .....	84
Şekil 72. Cadı ve Peri şarkısı ses sınırı .....	84
Şekil 73. Cadı ve Peri şarkısı tema değişimi .....	84
Şekil 74. Gemi şarkısı ses sınırı .....	85
Şekil 75. Gemi şarkısı tema değişimi .....	85
Şekil 76. Karnaval şarkısı ses sınırı .....	85
Şekil 77. Karnaval şarkısı tema değişimi .....	86
Şekil 78. Turna şarkısı ses sınırı .....	86
Şekil 79. Do majör tonalitesinde dereceler .....	87
Şekil 80. Eşlik figürü 1 .....	88
Şekil 81. Eşlik figürü 2 .....	88
Şekil 82. Eşlik figürü 3 .....	89
Şekil 83. Eşlik figürü 4 .....	89
Şekil 84. Eşlik figürü 5 .....	89
Şekil 85. Eşlik figürü 6 .....	90
Şekil 86. Eşlik figürü 7 .....	90
Şekil 87. Eşlik figürü 8 .....	90
Şekil 88. Eşlik figürü 9 .....	90
Şekil 89. Eşlik figürü 10 .....	91
Şekil 90. Yeni Gün şarkısı sınıf eşliği .....	92
Şekil 91. Yeni Gün şarkısı konser eşliği .....	95
Şekil 92. Minik Karınca şarkısı sınıf eşliği .....	100
Şekil 93. Minik Karınca şarkısı konser eşliği .....	103
Şekil 94. Tavşan ve Avcı şarkısı sınıf eşliği .....	108
Şekil 95. Tavşan ve Avcı şarkısı konser eşliği .....	110
Şekil 96. Ninni şarkısı sınıf eşliği .....	113
Şekil 97. Ninni şarkısı konser eşliği .....	115

<i>Şekil 98.</i> Irmak şarkısı sınıf eşliği .....	118
<i>Şekil 99.</i> Irmak şarkısı konser eşliği.....	120
<i>Şekil 100.</i> Tuna şarkısı sınıf eşliği .....	125
<i>Şekil 101.</i> Tuna şarkısı konser eşliği .....	128
<i>Şekil 102.</i> Cadı ve Peri şarkısı sınıf eşliği.....	131
<i>Şekil 103.</i> Cadı ve Peri şarkısı konser eşliği .....	134
<i>Şekil 104.</i> Gemi şarkısı sınıf eşliği.....	138
<i>Şekil 105.</i> Gemi şarkısı konser eşliği .....	141
<i>Şekil 106.</i> Karnaval şarkısı sınıf eşliği .....	144
<i>Şekil 107.</i> Karnaval şarkısı konser eşliği .....	146
<i>Şekil 108.</i> Turna şarkısı sınıf eşliği .....	149
<i>Şekil 109.</i> Turna şarkısı konser eşliği.....	151

## ÖZET

### Eğitim Müziği Dağarı Oluşturmada Klasik Müzik Eserlerinin Armonik Çözümlemeleri ve Eşlik Modelleri

Eğitim müziği dağarı oluşturmada Klasik Batı müziği ve Çağdaş Türk müziği eserlerinin temalarından uyarlama okul şarkıları oluşturmayı ve bu şarkıları, eserlerin armonik analizlerine dayalı olarak piyano ile eşliklendirmeyi amaçlayan bu çalışma, genel tarama modelinde ve pragmatik bir çalışmadır. Araştırma grubunu İzmir Buca ilçesine bağlı dört ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında ve 2016-2017 öğretim yılında öğrenimine devam etmekte olan 390 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak üçlü likert tipindeki Beğeni Formu kullanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda seçilen 25 eser, araştırma grubuna dinletilmiş ve en çok beğeni alan 10 eser seçilmiştir. Seçilen bu 10 eserin temalarının bulunduğu bölümlerin armonik ve biçimsel çözümlenmeleri yapılmış, bu çözümlenmeler doğrultusunda temalara söz yazılarak uyarlama şarkılar ve piyano eşlikleri oluşturulmuştur. Çalışmanın, sanat değeri yüksek, evrensel müzik örneklerinin, eğitim müziği dağarına piyano eşlikli uyarlama şarkılar olarak aktarılması ve eser çözümlenme basamakları ile müzik öğretmenlerine ve müzik öğretmeni adaylarına kılavuzluk etmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Müziği Dağarı, Uyarlama Şarkılar, Eşlikleme

## ABSTRACT

### **Harmonic Analysis of Classical Music Pieces and Accompaniment Models on Creating Educational Music Repertoire**

The aim of this study is to create school songs from the themes of Classical Music pieces and to write piano accompaniment based on the harmonic and formal analysis of these pieces. This study is in survey model and a pragmatic research. The research group consisted of 390 students attending the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of four secondary schools in Buca district of Izmir, in the 2016-2017 academic year. The rating scale which is in the three-point likert type was used as the data collection tool. 25 classical pieces selected according to expert opinions were listened to the research group and 10 most appreciated pieces were determined. Harmonic and formal analyses of themes of these selected pieces were made and adapted songs and piano accompaniments were created in accordance with these analyses. It is thought that the study is important in terms of transferring high-quality and universal musical pieces to educational music repertoire as adapted songs with piano accompaniments and guiding music teacher and prospective music teachers explaining the analysis steps.

**Keywords:** Educational Music Repertoire, Adapted Songs, Piano Accompaniment

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Müzik eğitiminin öncelikli hedefi, bireye müziği yaşatmak, bireyi müzikle yaşatmaktır. Kişinin müzikal biliş düzeyini ve müziği algılama becerisini derinleştirmesinin, etkin biçimde müzikal deneyimlerde var olmasının ve bu deneyimlerin tekdüzelikten sıyrılmasının, müziğe ilişkin dinleme, yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gücü kazanmasının, müziği ve müzik yoluyla sanatı bir yaşam biçimi haline getirmesinin yolunu açarak bireyin taşıdığı duyguları sanat yoluyla ifade etme olanağı yaratmaktır. “Müzik insana kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kendini anlatma, kendini aşma olanağı verir” (Say, 2001, s. 19).

İnsan, hakikat arayışından da önce iyi olanı, güzel olanı arar ve arzular (Sevim ve diğerleri, 2012, s. 44). Sanat yapıtını bir estetik nesne olarak ele aldığımızda, ona ilişkin duygulanımlar yansıtan ve onun hakkında fikir üreten kişi, artık estetik öznedir ve söz konusu estetik objeye ilişkin tavır da estetik tavır, estetik yargı olarak nitelenir (Tunalı, 1989, s. 186). Bu yargıda bulunan, bulunacak olan bireyin sanat ile olan etkileşiminde bir anlama, kavrama olgusu söz konusudur. “Böylece insan kendi hakikatının ve var oluşunun temelini keşfeder” (Yılmaz, 2012, s. 74).

Estetik yargının doğruluğu ve tamlığı konusu, bizi biricik aydınlatıcı unsura götürür: eğitim. Bourdieu da estetik yargının, kaynağını sınıfsal terbiye ve eğitimden alan, toplumsal bir yeti olduğunu söyler (Wacqaunt, 2007 ; aktaran Arun, 2014, s. 168). Farklı kültürel sınıflar ve yapılanmalar, beğeni ve yargıları da doğrudan etkileyeceği için, bu ayrımı eşitleyecek her türlü araç, eğitimin oda klarından olmalıdır.

Derinliği olan sanatsal ve evrensel müziklerle yoğrulmak, öğrencilerin müzikal beğeni ve kültür edinimlerini desteklemenin yanında, estetik duyarlılık kazanmalarına ve bütüncül bir estetik tavır edinmelerine de yardım eder. Bu bağlamda, yalnızca var olduğu toplumdaki kültürel, politik ve sosyolojik parametrelere göre şekillenmektense, bu çerçeveyi ve zaman sanrısını aşarak tüm insanlığı içine alma gizilgücüne sahip müzik yapıtlarından yararlanmak, bu yapıtları bir eğitim aracı olarak kullanmak, iyi bir yol olabilir.

Müzik eğitiminin temel araçlarından olan okul şarkıları, çocukların müziği müzikle yaşamayı deneyimlemeleri, müziğin içinde dinleyen, söyleyen, çalan konumunda aktif olarak hem bireysel, hem de topluluk halinde yer almaları ve müzik kültürü ile tanıştırılmaları için vazgeçilmez yardımcılardır. Şarkılar aracılığı ile çocukların seslerini

doğru ve etkili kullanmaları, müzikal duyma yetilerinin geliştirilmesi ve toplulukla uyum içinde iş yapmaları olanaklı olur. Bu nedenle, sanatsal değeri yüksek ve nitelikli okul şarkılarına gereksinim duyulur.

Müzik eğitiminin temel hedeflerinden bir diğeri de, müzik kültürü ediniminin ayrılmaz bir parçası olan etkili müzik dinleme alışkanlığını oluşturmak, dinleme yaklaşımlarını geliştirmektir. Dinleme eyleminin, sözlü iletişim sürecinde olduğu gibi müzikal iletişim sürecinde de tamamlayıcı ve vazgeçilmez bir unsur olduğunu vurgulamak gerekir. Martinez (2015) şöyle der: “Müzik tam zamanında gözlemlenebilen ya da sabit kalan bir örneğin parçası olmaktan çok aktif ve hareketi görünmeyen bir nesnedir/şeydir. O an’ ı yakalamak için dinleme, müzik eğitiminde gelişimi çok önemli bir beceridir” (aktaran Özdemir ve Can, 2019, s. 372).

Tüm bu boyutlardan yola çıkılarak evrensel, sınırlardan bağımsız, zamanın ve mekanın ötesine ulaşabilen klasik müzik yapıtlarının temalarından oluşturulacak şarkılar aracılığı ile çocukların bu eserlerle ve eserler yoluyla klasik ve çağdaş müzikle tanışmaları olanaklı olur. Bunun yanında, etkili müzik dinleme sanatının öznesi olmalarının yolu açılır; pasif bir dinleyici konumundan çıkarak müziğin içinde söyleyen, dinleyen, hisseden ve yorumlayan konumunda aktif olarak var olurlar. Yine bu şarkılar yoluyla, çocukların, müzik yaşantılarını kültürel açılımlarla donatabilmelerine, zenginleştirmelerine yardımcı olunur ve var olan eğitim müziği repertuarına ve kaynaklarına katkı sağlanır.

## **1.2. Amaç ve Önem**

Bu çalışmanın amacı; eğitim müziği dağarı oluşturmada Klasik Batı Müziği ve Çağdaş Türk Müziği eserlerinin temalarından okul şarkıları oluşturmak ve bu şarkıları, eserlerin armonik ve biçimsel çözümlemelerine dayalı olarak piyano ile eşliktirmektir.

Klasik temalardan oluşturulan şarkılar aracılığı ile, klasik yapıtları, çocukların renkli dünyalarına daha etkin biçimde dahil etmek, çocukların klasik eserler ve bestecilerle buluşmalarını, onları tanıyıp daha kolay algılamalarını sağlamak ve müzik beğenilerini geliştirip çeşitlendirmek için etkili bir yol sunulur.

Bu süreci yönetecek ve yeni şarkılar oluşturacak olan müzik öğretmeni adaylarının da, eserlerin biçimsel ve armonik yapısını çözümlayebilmeleri, piyano eşliğı yaratma ve çalma açısından yetkin olmaları gerekir. Eser temalarından şarkı yaratma, eser çözümleme ve piyano eşliğı oluşturma sürecini kapsayan bu çalışma, müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin oldukça önemli boyutlarından olan bu kazanımlar doğrultusunda yol gösterici olması bakımından önem taşımaktadır. Bunun yanında, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bir repertuar sunması açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

Klasik Batı Müziği ve Çağdaş Türk Müziği eserlerinin çözümlemelerine dayalı olarak okul şarkıları ve eşlik modelleri nasıl oluşturulur?

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Araştırma kapsamına alınan 25 eserden öğrencilerin en çok beğendiği 10 eser hangileridir?
2. Seçilen 10 eserin temalarının bulunduğu bölümler için yapılan eser çözümleme adımları nelerdir?
3. Eser temalarından uyarılama şarkı oluşturma adımları nelerdir?
4. Temalardan uyarılan şarkılara eşlik yazılırken, hangi temel noktalardan hareket edilmiştir?

### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma grubu; İzmir Buca ilçesindeki Saadet Emir Ortaokulu, Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu, Kozağaç Ortaokulu ve Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu ile ve bu okullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam etmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, 25 Klasik Batı müziği ve Çağdaş Türk müziği eseri içinden seçilen 10 eser ile sınırlıdır.

### 1.5. Sayıtlar

1. Araştırma grubu, eser seçiminde gerçek müzikal beğenilerini yansıtmışlardır.

### 1.6. Tanımlar

**Bölme:** Cangal' ın (2004) ifadesiyle iki, üç, dört cümlenin art arda gelişiyle oluşan, yeterli genişliğe sahipse bir cümleden de oluşabilen ve tam kalıpla sona eren biçimsel yapıdır (s.35).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Sanat ve Sanat Eğitimi

##### 2.1.1. Sanat yaşamın kendisidir

Yaşamın akışını gözlemlediğimizde, sanatın her bir zerreye işlemiş olduğunu fark ederiz. Yaşamın kendisi sanattır. Bir kelebeğin kozasından çıkışında, bir tohumun ağaca dönüşmesinde, toprağın yenileyici ve yaratıcı döngüsünde, doğa ananın sanatsal yaratım süreci işler. Tekrar eden doğrusal bir süreç olarak algıladığımız bu oluşumlarda, aslında her defasında değişim, dönüşüm ve yenilik vardır. Bizler, sanat dolu bir doğaya doğarız. Bu nedenle sanat, var oluşumuzun ayrılmaz bir parçasıdır; yaşam biçimimizdir.

“İnsanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat biçimleri ve tasarım ürünleri hemen her gün insanlara, kullandıkları bir sabah kahvaltısı tabağında, elbiselerinde, mobilyalarında, sofrta takımlarında görünür” (Brommer ve Horn, 1985; aktaran Mercin ve Alakuş, 2007, s. 15). Ancak sanat, doğanın da ötesine uzanabildiği zaman, olandan yola çıkıp olabilirleri gösterebildiği zaman sanattır (Özel, 2014, s,12).

Sanat, yaşamlarımızı tanıyıp anlamlandırabilmemiz ve yorumlayabilmemiz için gereksinim duyduğumuz yaratıcılığı besler. Dünyaya farklı açılardan bakabilme ve onu farklı yönlerden kavrayabilme becerisi kazandırır. Ruhlarımız sanatla yoğrulur, arınır ve yücelir; fikirlerimiz sanatla özgürleşir, zenginleşir.

İçinde yaşadığımız çağda, bilgiye kolayca ulaşabilmekte ve edinimlerimizi hızla tüketmekteyiz. Sanayileşme ile başlayan ve teknolojik devrimlerle devam eden bu süreç, bir yandan hayatlarımıza kolaylık ve konfor getirirken, öte yandan makineleşme gerçekliğini, tekdüzeliği duygularımıza da taşımaktadır. Özellikle metropollerdeki yoğun yaşam, kalabalık, hava ve ses kirliliği, stres ve kaygı, karmaşa içinde yaşamamıza neden olmakta ve bu karışıklığın içinde kendimizi bulmaya, dinlemeye ve dinlendirmeye alan bırakmamaktadır. Zihinsel süreçlerin baskısı altındayken ve duygularımızla olan bağlantımız her geçen gün körelirken, sanat, bir ruhsal sağaltım aracı olarak, bir bakıma kurtarıcı görevi üstlenebilir. Bir kurgu romanın sayfaları arasında, gerçekliğimiz olmayan olayları yaşıyormuşçasına bir duygulanım içinde oluruz; bir tablonun güzelliği ya da karmaşası karşısında onu özümsemeye, anlamlandırmaya ve bazen de yalnızca hissetmeye çalışırız; müzik bize elle tutamadığımız, gözle göremediğimiz bir düşler dünyasının kapısını açar. Sanat aracılığıyla duygu alanımız zenginleşir, böylece zihinsel ve ruhsal bir dengeye

ulaşmamız kolaylaşır. “Bu anlamda sanatın, insanların ruhlarını yaşamın karanlıklarından kurtarıp, gerçek yaşamdan daha üstün olan ideal bir yaşam için hazırladığı söylenebilir” (Mercin ve Alakuş, 2007, s. 15).

Dünyamız değişirken, sanatın misyonu da değişime uğrar; ancak tüm dönüşüme rağmen aynı kalan bir özelliği de söz konusudur: “Toplumsal durumlar değişse bile, sanatın hiç değişmeyen, bir gerçeği yansıtmaya niteliği de vardır. İşte biz yirminci yüzyıl insanını tarih öncesi mağara resimleri karşısında ya da çok eski ezgileri dinlerken heyecanlandıran, sanatın bu niteliğidir” (Fischer, 1990, s. 8-9).

Sanata ilişkin en önemli özellik anlatımdır. Kişinin çok özel iç dünyası, imgeleri, düşünceleri ve duyguları sanat ile görselleşir. Bu çok özel dünyanın dışa aktarılması, bir başka deyişle anlatımı, başkalarının anlatımının anlaşılması, insan için bir ihtiyaçtır. Hangi sanat formu olursa olsun yaratma eylemi anlatılmak isteneni izleyiciye iletme amacını güder. Bu aynı zamanda üretilen aracılığı ile bazı şeylerin paylaşılmak istenmesidir. Sanatsal anlatımı, onun özel dilini kullanmayı öğrenen kişi aynı zamanda bu dil yardımıyla geçmiş ve çağdaş sanat eserlerine yargısıyla ulaşabilir. Sanatın insana kazandırdığı bu niteliksel zenginlik, değerlerle düşünme gücü her incelemede biraz daha gelişir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 9-10).

### **2.1.2. Sanatın büyüü: Anda kalmak**

Her birimiz geçmişin tortuları ve geleceğin bilinmezliği arasında bir yerde yolculuklarımıza devam etmekteyiz. Aslında var olan, sahip olduğumuz tek an, şimdidir.

Anda kalmak, geçmiş ve geleceğe ilişkin duyulan tüm duygu durumlarından kendimizi sıyrarak şimdiye odaklanabilmektir. Elbette geçmişten çıkarılan dersler ve geleceğe dair planlamalar vardır; ama bunlara ilişkin uygulamaların yapıldığı yer, şimdidir.

Çocukluktan yetişkinliğe dek, varılması ve aşılması gereken belli hedefler doğrultusunda çalışmaya, geleceği planlamaya programlıyız. Fakat bu süreç içinde, şimdi’yi, geleceğe doğru bir atlama taşı haline getirirsek, andaki güzelliklerin farkına varamaz, var oluşun anlamını ve doğanın akışını göremez hale geliriz (Tolle, 2018, s. 77).

Bir tiyatro oyunu ya da film izlerken, bir tabloyu seyredirken, edebi bir eser okurken, bir konser dinlerken, o anın içinde, o etkinlikle ilgileniriz; başka herhangi bir şey ile değil. Dikkatimiz ve ilgimiz, o sanat yapıtına yönelmiştir; onda kendimizden bir şeyler buluruz (Mercin ve Alakuş, 2007, s. 15). Sanat, bizleri anda tutmak için yardımcı olabilecek sihirli yollardan biridir. O an içerisinde, kendimizle özdeşleştirdiğimiz parçalar bulduğumuz kadar, değer yargılarımızla örtüşmeyen şeyler de buluruz; bu sayede farkında olmadan çok boyutlu ve esnek düşünebiliriz; ki bu da, aslında sanatsal yönelimlerimize ve benlik algımıza ilişkin bilgiler verir.

Sanat aracılığıyla an'da kalmak daha olanaklı hale geldiği gibi, sanatla dolan o an, belleğimize de kaydedilir:

Sanat ve buna bağlı olarak sanat eseri, insan yaşamının belli zaman dilimlerinin sembolleşmesini, yani bireyin yaşamının o anki kesitinin kayıt altına alınmasını sağlar. .... Bir roman okurken roman içerisinde eğer hiç gitmediğimiz bir yer betimleniyor ise o yeri merak ederiz ve imkân olsa hemen gidip o yeri ziyaret etmek isteriz. İşte o merak duygusunun başladığı zaman dilimi, bizim o eser sayesinde o zaman dilimini sembolleştirdiğimiz an'dır (Mercin ve Alakuş, 2007, s. 16).

### 2.1.3. Sanat eğitimi: Duyarlılık eğitimi

Eğitim, en genel ifadesiyle gelişimdir. İnsanoğlunun sahip olduğu yetileri geliştirme, ileriye taşıma amacı güder. Bedenlerimizi, akıllarımızı ve düşüncelerimizi eğitebiliriz. Ancak insan beden ve akıl olmanın ötesinde, aynı zamanda bir duyu varlığıdır; duyarlık taşır. Bu, hem bir yeti, hem de bir yaşam alanıdır ve diğer tüm yetiler gibi geliştirilmeye, eğitime ihtiyacı duyar. Bu bağlamda sanat eğitimi de, insan duyarlılığının gelişimi için yapılan etkinlikleri kapsayan bir gelişim yoludur (Tunalı, 1983, s. 283).

Sanat eğitimi, bireyin duyu gelişiminin, algılama, yorumlama, düşünme ve eleştirme becerilerini kazanmasının ve bu becerileri bir arada işe koşabilmesinin yolunu açar. Sanat eğitimiyle yoğrulan birey, içinde taşıdığı yaratıcı gizilgücü tanır ve ortaya koyar. Sanatla dolu bir yaşamda hayal gücü de engindir. Aynı zamanda, “sanat eğitiminin duyuların eğitimi olduğu ve dolayısıyla bir duyarlılık eğitimi olduğu asla unutulmamalıdır” (Bağcı, 2009, s. 2).

Bugün, kültürel ve ekonomik gelişimini tamamlayamamış ülkelerde, sanat olmayan oluşumlar sanatmış gibi algılanabilir, yansıtılabilir ve insanlar bilinçli olarak sanattan mahrum bırakılır. Bu toplumlarda sanat, taklitten öteye geçemez; finansal kaygılar nedeniyle sözde sanat oluşumlarında ekonomik getiri yönü ağır basar ve gerçek sanatın niteliği geri planda kalır. Bu nedenle, sanatın özgün ve yeni olma ilkesi göz ardı edilir. Bu toplumlarda, gerçek sanata ilişkin doğru değerlerin ve ilkelerin özümsebilmesi için, sanatı algılayabilen, yorumlayabilen, sanattan haz duyabilen bireylere gereksinim vardır. Bu da ancak sanat eğitimi aracılığıyla mümkün olabilir (Özel, 2014, s. 49).

Sanat eğitimi, teknik bilgi ve beceriler kazandırmanın yanında, yaratıcı, yenilikçi, özgün bir anlayış geliştirmeyi, eleştirel ve sorgulayıcı bir tavır oluşturmayı, entelektüel bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlar. Kendimizi ve çevremizi algılamada, bunları biçimlendirmede gereksinim duyduğumuz bir alandır. Bakmakla görmek, duymakla işitmek, dokunmakla duyumsamak arasındaki farkı anlayabilmemize yardım eder. Yorumlama gücünün artmasına ve yaşantıları daha anlamlı hale getirmeye olanak sağlar. Sanat eğitimi aracılığıyla, bireyin çevresiyle ve kendisiyle kurduğu iletişim de güçlenir.

Sanat eğitimi, genel eğitim içinde önemli bir konumdadır. Ancak genel eğitimin bir parçası olsa da, özel ve öznel kuralları ve kendine özgü bir işleyişi vardır. Sadece özel yeteneği olan kişiler için değil, her birey için gerekli bir gelişim yoludur. Burada kastedilen, sanatçı yetiştirme amacı güden mesleki sanat eğitimi değildir; sanat aracılığıyla bireydeki yaratıcı gizilgücü açığa çıkarmak, bireyi ve dolayısıyla toplumu estetik açıdan eğitmektir. “Suut Kemal Yetkin (1962), ‘Sanat eğitimi bir çeşit ahlâk eğitimidir’ diyerek, insanın yetişmesinde, kişiliğinin olumlu yönde gelişebilmesinde sanat eğitiminin ne denli önemli olduğunu ifade eder” (aktaran Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 9).

#### **2.1.4. Sanat ve çocuk**

Sanatın özü olarak niteleyebileceğimiz yaratma eylemi, çocukların doğasında kendiliğinden var olan bir eylemdir. Onlar, şarkı söyleyerek, dans ederek, oyun oynayarak, çizerek, boyayarak kendilerini ifade etmeye yatkınlırlar. Kendi dünyalarında küçük birer sanatçıdırlar. Bu yatkınlıkları, bilinçli sanatsal etkinliklerle desteklendiğinde, estetik algılama ve estetik tavır alma becerileri gelişir.

Sanat eğitimi, çocuğun geniş anlamda gelişmesini içeren en güvenilir ortamdır. Çünkü o, bu ortamda kendi temposu paralelinde, doğal eğilimlerini uygular, kendi deneyimlerini kullanır. Eğitimin her kademesinde çalışmalar bu doğal eğilimin paralelinde olmalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2010, s. 9).

Çocuklarla sanat hakkında konuşmak, onlara sanat eserlerini ve sanatçıları tanıtmak ve onların yöntemlerine ilişkin fikirler vermek, çevrelerindeki güzelliklere ilgilerini çekmek, görmelerini, özümsemelerini ve sorgulayıcı bir yaklaşım edinmelerini öğretmek, estetik tavır geliştirmeleri açısından önemlidir ( Acer, 2015, s. 1680).

“Sanat yoluyla eğitim, çocuk ve ergende akıldan, aklın denetiminden çok duyulara, duyguya, heyecana yer vererek, eğitim sistemlerindeki aşırı rasyonalizasyona karşı çıkmayı, bu olguyu dengelemeyi amaçlamaktadır. Ağırılık duygusallıkta, duygusal yaşantıdadır” (İlhan, 2003, s. 15). Böylelikle, çocukların ve gençlerin yetişme sürecinde; tek boyutlu öğrenme yaşantılarından, çok boyutlu öğrenme ve çok yönlü bir yaratıcılık olanaklı hale gelir.

Sanatı anlamak, sanat eserini içselleştirmeyi ve yorumlamayı öğrenmek, belli bir süreçten geçmeyi gerektirir. Bu sebeple, Savva'nın (2003) da önerdiği gibi, sınıf içinde çocukların sanatçı ve eserleriyle ilgili fikir edinebilmeleri için etkinlikler planlanmalı, bu eserlerin yaratım sürecine ilişkin bilgi sahibi olabilmeleri için de çocuklar orijinal eserlerle tanıştırılmalıdır ( Acer, 2015, s. 1682).

Sanat eğitimi, yaratıcılık kavramını içkin olarak taşıdığı için, özgür düşünme yolunda önemli bir süreçtir. Bu süreçte, her çocuğun bireysel özellikleri ve eğilimleri göz önünde bulundurularak yönlendirilmesi beklenir. Kendini sanat yoluyla özgürce ifade edebilen çocuklar, geleceğin ideal toplumları için birer umut ışığıdır.

## 2.2. Güzeli aramak: Estetik

Estetik kavramı, antik çağdan bu yana, felsefe ve sanat tarihi boyunca tartışılmış, oldukça farklı, bir kısmı neredeyse karşıt bakış açılarınca ele alınmış bir kavramdır. Estetik fikrini kavramsallaştıran, bir bilim olarak ele alan ve ilk kez kullanan kişi, 1750-58 yıllarında yayımlanan “Aesthetica” adlı eserin yazarı ve Alman düşünür Alexander Gottlieb Baumgarten’dir (Özel, 2014, s. 32).

“Baumgarten’e göre estetik, duyulur bilginin bilimidir”. Mantık, zihin bilgisinin bilimi iken, estetik onun duyu bilgisindeki karşılığıdır. Mantık alanındaki yetkinlik hakikat olarak nitelenir; güzellik de duyu bilgisindeki hakikattir. Mantık hakikatin peşindeyken, estetik güzeli arar. Buradan çıkarımla, estetik, güzeli arayan, araştıran, düşünen felsefi bir bilimdir (Özel, 2014, s. 32).

Estetik, çoğu kaynakta konusunu duyuşal yetkinliğin oluşturduğu, güzeli sorgulayan, araştıran bir bilim olarak tanımlansa da, bununla sınırlandırılmayacak genişlikte bir kavram olduğu açıktır. Ziss’ in (2016) de ifadesiyle, güzel, estetiğin temel kategorisidir; ancak estetik, kimi kaynaklarca açıklandığı gibi güzelin bilimi olmaktan çok, “gerçekliğin sanatsal özümsemesinin bilimidir ve her şeyden önce de, sanatın yasalarının bilimi ve sanatsal yaratı kuramıdır.” Öte yandan, güzelden ayrılmış bir estetik fikri olanaklı değildir. Güzeli anlamlandırmadan ve ortaya çıkarmadan da sanatı, sanatsal süreci ve yaratıyı algılamak söz konusu olamaz (s. 130).

Erinç’ in ifadesiyle, estetik hep daha güzel olanı sorgulayan, bu sorgulama nedeniyle salt bir beğeni düzeyinden ibaret olmayan, kesintisiz bir inceleme sürecidir. Varıştan çok, başlangıçtır. Hem var olan güzeli, hem de güzele olan tepkiyi, yani beğeniye inceler (Erinç, 2013, s. 73).

Timuçin (2005), estetiği bir öngörü, bakış açısı, beğeni düzeyi olarak niteler. Özgün bir tasarlama ve birleştirme biçimi olduğunu vurgular (Timuçin, 2005, s. 16).

Estetik kavramının özüne ilişkin pek çok görüş söz konusudur. Çoğu değerlendirmede, hoşnut olma, beğenme duygusunun ortak bir nitelik olarak ele alındığı görülür. Mutlak bir estetik tanımı yapmak olanaklı görünmese de, estetik alanındaki düşünürlerin birçoğunun fikir birliğinde olduğu temel inceleme konusunun, güzel kavramı

olduğu söylenebilir. Estetiği farklı bir felsefi alan kılan da budur. Güzel kavramını çok boyutlu olarak ele almak, estetiği anlamak için ilk basamak sayılabilir.

Nedir güzel? Bir olguya, bir var olana karşı oluşan hayranlık duyma, beğenme, hoş gitme, ondan haz alma duygularının nitelenişidir. Soyut ve yoruma açık bir kavram olan güzel, bireysel, toplumsal ve kültürel bağlamda değişkenlik gösterebilir. Bu sebeple ortak bir tanım bulmak olanaklı görünmez. Öte yandan, güzele olan özlem ve yaşamlarımızda güzeli arayışımız, sonu olmayan bir süreçtir.

Estetik düşünce tarihindeki kimi kuramcılara göre güzel, maneviyatla ilişkilendirilir; nesnel bir temele dayanmayan, aksine ruhun derinliklerinden kaynaklanan bir kavramdır. Formüllerle dile getirilemez; rasyonel bir bakış açısıyla yansıtılamaz. Çünkü güzelin özü, anlatım gücünden oluşur. Bir diğer görüş ise, güzelin nesneliliği ilkesini temel alır; güzel, maddi dünya ile aynı özden gelir ve türlü uyum (simetri, ölçü, oran vb.) bağlantıları taşır. Başka bir görüş ise, güzelin manevi bir öz taşıdığını, ancak ona manevi anlam katanın insanın bilinci ve duygulanımları olduğunu öne sürer (Ziss, 2016, s.132). Kuşkusuz, birbirine karşıt görünen ama birbirini tamamlar nitelikler de barındıran bu görüşlerin, derin yanları kadar, sığ kalan taraflarından da söz etmek mümkündür.

Tüm farklı görüşlere rağmen, güzellik kavramı ayrıştırıcı değil bütünleştiricidir. Var oluşun bütünlüğünü destekleyen bir güçtür. Güzele ilişkin tek bir doğru olmayışının nedeni, onun sonsuzluğundan, sonsuzlukla bağından gelir. Sabah' ın (2011) da ifade ettiği gibi, “Gerçek güzellik, güzel olma veya olmama gibi, tüm zıtlıkların ortadan kalktığı, uyumdaki başarıdır” (s. 93).

Yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan güzel ile ilk kez doğada karşılaşırız, onu ilk kez doğada deneyimleriz. Bir kuşun ötüşü, güneşin doğuşu ya da dalga sesleri bizde duygusal bir haz yaratır. Doğa, güzeli kendinde barındırır; ancak güzeli gören, tanımlayan, ortaya çıkaran, insandır. Özel (2014) şöyle der: “Güzel bizimle anlamlıdır. Tek başına güzel, yalnızca bir ögedir. Güzel; algı ve ilgi alanımızda var olan, yaşam ortamımızı oluşturan farklı biçimdeki, renkteki ve ölçüdeki öğelerin tümüdür” (s.22).

“İnsan ruhen sanatçıdır ve yaşamına durmadan güzeli katmak ister. Güzelliğe karşı sönmeyen bir istek vardır içinde; insanoğlunun yarattıkları hep güzel olmasa bile, çirkinlik de yaşamdaki kusurları ortaya koyar ve böylece güzellik özlemini uyandırır” (Ziss, 2016, s. 135).

Doğada var olan güzelden haz almak, öğrenme yoluyla mümkün olur. Birey, doğanın sunduğu güzelliklerin yarattığı duygulanımları ve fikirleri ifade etmenin ve tüm bunlardan yola çıkarak kendi güzelini yaratmanın yollarını arar.

İşte insanın yarattığı güzel, sanatsal güzeldir ve doğadaki güzel ile sanatsal güzel farklı nitelikler taşır. Doğada var olan güzele ilgi duymak için, sanatla ilgili olmak gerekmez; ancak kişi, bir doğa görünümüne, estetik bir obje, bir ürün, bir eser oluşturacak biçimde yaklaştığında estetik bir ilişkiden söz etmek mümkün olabilir.

Güzeli arayan, güzelin peşine düşen ve onu görünür kılan kişi sanatçıdır. Theodor Lipps şöyle der: “Güzel, çevresel gerçekliğin olaylarına sanatçının iç dünyasının ‘duygularını üflemeinden’ doğar” (aktaran Ziss, 2016, s. 134). Sanatçının yakaladığı güzeli görebilen ve kavrayabilen kişi de alıcı olur.

Güzele ulaşma arzusuna, genel bir insani güdü olarak bakıldığında, güzelin sadece sanatçının değil, sanata ilgi duyan, sanatı seven tüm insanların ortak arayışı olduğu görülür. Bu sebeple sanatı bir amaç olarak benimsemiş kişiler, daha güzele ulaşma çabaları ile diğer bireylerden ayrılır. Daha güzele ulaşma çabası sonucunda edinilen estetik beğeni, sanatçının ve alıcının ortak tavrıdır.

Özel’in (2014) ifade ettiği gibi, alıcının sanat yapıtına yaklaşımındaki estetik kaygı, eseri ortaya koyan sanatçının kaygısıyla ortaktır. Beğeni durumu da değişim ve gelişim gösterir, aynı kalmaz. Bu değişim hali, beğeni durumunu geliştireceği için, alıcı hep daha güzel olana ulaşma çabası içinde olur; bu sayede, beğenisi daha ince ve gelişmiş bir hal alır (s.27). Tüm bu bakış açılarından hareketle, güzelin, bir varma hali değil, arama ve yolda olma hali olduğunu sonucuna varılabilir.

Tunalı’nın (1983) ifade ettiği gibi, güzel, anlamın maddede görünüşüdür (s. 21). Estetik bilimi de bu anlamın izdüşümünün peşindedir; onu düşünür ve düşler. Güzel, tanımlayamadığımız ancak niteleyebildiğimiz özür. “Öznenin bilinçsiz olarak, nesnede algıladığı bir özür, birçok *nitemdir*, tanımlanamaz *biçemdir* (özneye özgü yansıma). Biçimden uzak bir şeydir o” (Timuroğlu, 2013, s.13).

Schiller’e göre güzellik, salt duyguyla ya da salt akılla ifade edilemeyen, ikisinin birleşip kaynaştığı bir uyum halidir. Bu uyuma ulaşmanın yolu sanattan geçer ve uyuma ulaşabilen birey, estetik bireydir; estetik bireyler yetiştirebilmek için de estetik devletlere gereksinim duyulur. Toplumlar için özgürlük ve eşitlik ancak estetik devletlerle olanaklı hale gelebilir (aktaran Balcı, 2016, s. 32). Schiller’ in bu görüşlerine dayanarak denilebilir ki, estetik oluş hali, yalnızca sanata ilişkin bir kavram değil, toplum yapılanmasının, eşitlik ve özgürlük arayışının, ideal devlet oluşumunun da temelini doldurması gereken bir kavramdır. Estetik devlet, estetik bireyler yetiştirir; böylelikle geleceğin toplumları estetik bakış açısını benimseyen, tüm toplumsal işleyiş alanlarında, mimaride, sanatta, şehircilikte, insan ilişkilerinde dahi estetik tavır alabilen bireylerden oluşur.



### 2.2.1. Güzeli anlamak: Estetik yargı

Beğeni nedir? Estetik yargıya nasıl varırız? Estetik yargı neye dayanır?

Bu sorulara yanıt aranırken, öncelikle birbiriyle rahatlıkla karıştırılabilecek iki kavramı ayırmakta fayda vardır: Güzel ve hoş.

Estetik yargı ya da beğeni yargısına ilişkin temellendirmeyi yapan, onu ilkelere dayandıran ve bu kavramı detaylıca tartışan Immanuel Kant'ın çıkış noktası şu olmuştur: Güzel ve hoş kavramlarını birbirinden ayırarak ele almak. Hoş, duyulara bağlı olarak kişisel yönelimlerimiz doğrultusunda verdiğimiz bir yargıdır. Soğuk bir kış akşamında içilen sıcak çorba, baharda açan çiçeklerin kokusu, hoşta gider; kişiseldir. Hoş' un ötesine geçtiğimizde ise "güzel" in ülkesine varırız. Güzel dediğimizde, bir beğeni yargısı söz konusudur; bu yargının dayandığı ilkeler vardır. Kişisellikle ilgili değildir (Bengisu, 2007, s. 101-102). Kant'ın bakışıyla, güzele ilişkin yargımızda yatan hoşlanma duygusu, estetik bir hoşlanmadır; amaçlılık taşımaz, çıkar ilişkisi kurmaz. Bunun yanında hoşlanma, bir nesnenin belirleyiciliğindedir, güzele ilişkin yargımız öznenin belirleyiciliğindedir (Delice, 2007).

Kant, beğeni yargısının kökünde yatan hoşlanma durumunun herhangi bir yarar sağlamak üzerine kurulmadığını söyler. Estetik hoşlanma, güzel olarak nitelenen nesnenin varlığından herhangi bir karşılık beklemeksizin, ona duyulan hazdır (Tunalı, 1983, s. 80). Bu sebeptendir ki, estetik hoşlanma ile duysal hoşlanma, öz bakımından birbirinden ayrılır.

Estetik hazın temelinde de duyular yatar, ancak kavramın tamamı bundan ibaret değildir. Duyuların ötesine geçerek kişiliğimizde bir değişime yol açar. İncelenen bir tablo, izlenen bir oyun, dinlenen bir konser, uzun soluklu etkiler bırakabilir. Burada duyulan haz, ruha dokunur. Sanatsal yaratılarla kurulan haz da, bu hazdır. Çıkardan uzaktır. Yalnızca duysal düzlemde kalmayıp duyarlılıklarımız ve zihnimiz arasındaki bağlardan ve uyumdan kaynağını alır. "Kant'ın 'duyarlılık ile zihin arasındaki özgür oyun' olarak dile getirdiği estetik haz, derin bir psikolojik-estetik anlamı içerir" (Bengisu, 2007, s. 102).

Güzel kavramının, hoş kavramından bir diğer farkı da savunulabilir olmasıdır. Kişiye hoş ve çekici gelen birçok şeyden söz etmek olanaklıdır, ancak güzel yargısının verilmesiyle birlikte, kişi, diğer insanların da güzel olandan aynı hazzı almalarını bekler. Bu genel-geçerliği Tunalı (1983) şöyle detaylandırır:

Bir obje hakkında, 'o güzeldir' derken, verdiğimiz yargının bana göre güzel olduğunu söylemek istemem. Tersine, bu şey güzeldir, derken, herkesten o şeyi güzel bulmasını beklerim. Kant'a göre, bu şey güzeldir dediğimizde, o şeyden duyduğum hazın nedeninin herkeste bulunması lâzım geldiğini düşünürüm. Çünkü, böyle bir yargı, benim özel kişisel durum ve eğilimlerimle ilgili değildir. Ben güzel bir objeden haz duyarım, aynı zamanda o güzel objeden herkesin aynı hazzı almasını beklerim, çünkü, duyduğum haz, yalnız benim aldığım bir haz, yalnız benim özel bir

hoşlanmam değildir. Şu halde, seyrettiğim bir tabloya, okuduğum bir şiire güzel diyorsam, onlardan haz duyuyor, zevk alıyorsam, herkesin onları güzel bulmasını, onlardan aynı hazı duymasını beklerim. Buradan çıkan zorunlu sonuç şudur ki, beğeni yargısı, estetik yargı üzerinde pekâlâ tartışabiliriz. Çünkü, beğeni yargısının bir genelliği vardır, beğeni yargısının dayandığı bir prensip vardır (s. 98).

Buradan çıkarımda bulunacak olursak, kişi yargılarını salt kendisi için değil, genel ölçekte başkaları için de verir. Hoş olanda belirleyiciliği olan kişisel yönelimler, güzel olanda geçerliliğini yitirir. Bu nedenledir ki, Kant, güzel yargısının ya da estetik yargının genel-geçer ve dolayısıyla tartışılabilir olduğunu öne sürer.

Aslında bu yaklaşım, beğeni kavramının tartışılmazlığı sorunsalından gelir. Gerçekten de beğeniler üzerinde bir ortak görüş, estetik yargılarda temel alınacak olan bir takım kural ve ilkeler söz konusu olamaz mı? Beğeniler ve zevkler tartışılmaz mıdır? Eğer yanıt evet ise, Tunalı' nın (1983) deyişiyle, "bir Grek tapınağının ya da bir Gotik ya da Rönesans yapısının estetik değerinden şüphe eden, Raffaello' nun sanatını değersiz bulan ya da Bach' ı bir sanatçı olarak reddeden kimsenin olmayışını" nasıl açıklayabiliriz? Söz konusu kişi ya da yapıtların değerini neye bağlayabiliriz?"(s. 96). Kant'ın deyimiyle, güzel, bir kavram olmanın ötesinde, evrensel bağlamda mutlu edendir. Buradan çıkarımda bulunulacak olursa, güzele ilişkin yargı, evrensel anlamda var olabilen ve kaynağını nesneden değil, öznenen alan bir yargıdır. Bu genel-geçerliği sağlayan şey, güzele ilişkin yargılaşma becerisinin, ideal bir kurallar bütünü olarak tüm insanlıkta ortak bulunuşudur. Bu yeti, birey-üstü bir ilkedir (Tunalı, 1982, s. 99).

Estetik yargının evrenselliği fikri, bizi kültür yapılanmasıyla karşı karşıya getirir; beğenileri yönlendiren ilk boyutlardan biri kültürdür. Güvenç, kültür kavramının, toplumun davranış, biliş ve duyuş kalıplarından oluşan bir birikim ve bütünlük anlamında kullanıldığını belirtir (Güvenç, 2003, s. 273). Kültür, bilim alanında uygarlık, beşeri alanda eğitim sürecinin bir ürünü, estetik alanda güzel sanatlar, maddesel ve biyolojik alanda da tarım ve üretimdir. Öğrenilebilirdir, tarihi ve süreklidir, toplumsaldır, ideal kurallar sistemidir, ihtiyaçları karşılar, değişir ve bütünleştiricidir (Güvenç, 2003, s. 101-104). Öğrenilebilir oluşundan da çıkarımda bulunulabileceği üzere, eğitimle paralel ilerler; birey ait olduğu topluma ilişkin parametreleri, toplumun sağladığı çeşitli eğitim olanaklarıyla öğrenir. Kültürün eğitimle kazanılması evrensel görünse de, içerik bakımından toplumsal farklılıklar gösterir. Birey, ait olduğu toplumdan gelen kültürle beslenir ve farklılaşır (Güvenç, 2003, s. 280). Edinilen bu kültürel içerik, dört ana süreçte kendini gösterir: kültürleme, kültürleşme, kültürlenme ve kültür değişmesi süreci (s. 286). Bu süreçlerden ilki

olan kültürleme, aslında toplumsal boyuttaki eğitimidir denilebilir. Kültürleşme, farklı kültürlere ait birey ya da toplulukların etkileşimleridir. Eğer bilinçli ve sistemli bir süreç olursa, çağdaşlaşmanın yolunu açar. Kültürlenme, bireyin geleneksel olana özgün katkılarda bulunabilme hedefiyle yeni kültürel bileşenler arayarak ve yeni üsluplar deneyerek kendini yenilemesi ve dolayısıyla toplumun yenilenmesi sürecidir. Kültür değişmesi ise, hızı değişkenlik göstermekle birlikte her toplumda var olan bir süreçtir. Değişimin değişmeyen tek süreç olduğu paradoksenden hareketle, eğitimin bu kaçınılmaz süreci doğru yönlendirmedeki önemi tartışılmazdır (Güvenç, 2003, s. 286-289). Bu süreci yönetmenin kolay olduğu söylenemez, ancak kolaylaştırmak için doğru politikalar izlenmeye çabalanması gerekir. Kültür, bir birikimdir; yalnızca bugünü değil, dünden gelenleri de kapsar. Geçmişten gelen bu birikimde aydınlık yönler kadar, karanlık yaşanmışlıklar da vardır. Bu yaşanmışlıklardan gerekli dersleri alabilmek için sağlam temelli eğitim sistemlerine ihtiyaç duyulur.

Kültürler, bazı parametreler üzerinden ayrışırlar. Yaşayış ve düşünüş biçimi, inanç sistemi, maddesel yapılar, normlar, gelenekler, değer yargıları gibi boyutlardaki bu ayrışmalar, estetik beğeni için de geçerlidir. Farklı kültür çevrelerinin sanata ve sanat eserine olan bakışı, değerlendirme ve algılama düzeyi de, bu parametrelerce belirlenecektir. Sanat eserlerinin de birer kültür varlığı olduğu göz önüne alındığında, ilk bakışta, bağlı oldukları kültürün sınırları içinde kalacakları düşünülebilir. Oysa, kültürler arası açılımlar ve etkileşim sağlandığında bu sınırın aşılması olanaklı olur.

Estetik beğeniye yönlendiren boyutlardan bir diğeri de, eğitimidir. Sanatı ve sanat eserini anlamak, anlamlandırmak için estetik tavır alabilmek gerekir; ancak bu şekilde estetik beğeni oluşabilir. Dolayısıyla denebilir ki, beğeni, durağan bir yeti değil, gelişmeye, dönüşmeye, ilerlemeye açık ve bu sebeple de eğitime gereksinim duyan bir yetidir (Tunalı, 1983, s. 105).

İki boyutu bir araya getirdiğimizde ise; bir sanat yapıtını anlamak, ona yakınlık duymak ve ona ilişkin beğeni oluşturmak için, bu eserle tekrar tekrar bir araya gelmek ve bu bir araya gelişlerde esere ilişkin kültürel kodu çözümlenmek gerekir. Bu çözümlenmeyi yapabilmek, ya aileden ve yakın çevreden gelen tanıdıklık yoluyla ya da -ve daha etkili olarak- eğitim yoluyla olanaklı olur. Bourdieu (2015), estetik yargıya varışın, eğitimden kaynağını alan toplumsal bir yeti olduğunu belirtir. Estetik beğeni, kültürel ve çevresel unsurlardan etkilense de, bilgi, görgü, eğitim ve öğretimle çok daha doğru yönlendirilebilir.

İnsanoğlunun daimi arayışı olan Güzel'e giden yolculukta, sanatın vazgeçilmez bir aracı oluşundan yola çıkarak denilebilir ki, sanatı, sanatçıyı ve sanat eserini anlayabilmek ve

buna ilişkin olarak estetik yargıya varabilmek ve estetik yaşantılar içinde bulunabilmek için, bireysel beğenilerin ötesinde evrensel bir dile ulaşabilmeyi hedeflemek gerekir. Bu hedefe varmak elbette kolay değildir-belki olanaklı da değildir-, ancak sürecin kendisi ve bu süreç için çabalamak, oldukça değerlidir. Schiller'ın idealindeki estetik devlete ve dolayısıyla estetik toplumlara ulaşabilmek de, ancak etkili sanat eğitimiyle olanaklı hale gelir.

### 2.3. Söylenemeyenleri Söylemek: Müzik

“ ‘Müzikten anlamıyorum’ diyen olabilir, ama müziği sevmeyen olamaz. Bitkiler bile seviyor müziği” (Say, 2002, s. 65).

Müzik; dil, din, ırk, kültür ayrımı gözetmeksizin tüm insanları ezgilerde birleştirebilen evrensel bir güç taşıır. Bu sebeple sanatın diğer dalları arasında ayrıcalıklı bir yer kazanır. Günlük yaşantılarımızın bir parçası olan müziğin, bireyi sadece sanatsal yönden beslemekle kalmadığı, sosyal, akademik, kültürel olarak da gelişimi desteklediği yaygınca bilinen bir gerçekliktir. Hem bireysel, hem de topluluk halinde yapılan bir etkinlik olarak, bireyin duyarlılığını artırmak, onu ruhsal bağlamda daha doyumlu, başarılı ve mutlu kılmak için gereken süreçler üzerinde olumlu ve anlamlı etkiler bırakırken, toplumsal temelde de kişiler arasında bütünlüğü, paylaşımı, işbirliğini, sosyalleşmeyi ve bir aradalığı oluşturmada önemli bir rol üstlenir. Müziğe ilişkin olumlu bireysel tutum ve yaşantılar, kişinin hem ruhsal, hem toplumsal gelişimine katkı sağlar.

Müzik, sözcüklerin anlatabildiği, zekanın kavrayabildiği şeylerin çok ötesine gidebilir. Müziğin alanı, belirsizliğin, elle tutulamayanın, düşlerin alanıdır. İnsanların bu dili konuşabilmelerini, Tanrının bizlere verdiği en büyük zenginliklerden biri olarak görürüm.” diyen orkestra şefi Charles Munch müziğin insanı nasıl eşsiz bir duygu ortamına sürüklediğini vurgulamıştır (Öz, 2001, s. 102).

Schopenhauer’ a göre, müzik zamansal ve dışavurumsal bir sanattır. Bir derinlik sanatı olarak müzik, içsel yaşantının en uygun dışavurum şeklidir. Müzik ve benlik bir aracılık ilişkisi içindedir; iç dünyamız müzik yoluyla bilinir hale gelir (Olteteanu, 2010, s. 166).

Victor Hugo şöyle der: “Müzik, söylenemeyen ve hakkında sessiz kalmanın imkansız olduğu şeyleri ifade eder”. Şiirsel bir söylem yoludur. Aşkın bir bütünlük duygusu uyandırır (Olteteanu, 2010, s.167).

Müzik, ahenkle dengelenmiş ruhun güzelliğini taklit eder. Müziğin güzelliği, taklit ettiği ideal güzelliği yansıtır. Müzik duyguları harekete geçirmek ve uyandırmak için olağanüstü bir güce sahiptir. Müzikal zevk, bize adeta kutsal bir güç tarafından, içgüdülerimizi ve değerlerimizi, akıl ve ahlaki doğrulukla uyumlu çizgiler boyunca

geliştirmenin bir aracı olarak verilir. Müzik bize, evrenin uyumuna ilişkin, o olmadan bilemeyeceğimiz şeyler söyler. Yalın müziğin güzelliği, her şeyden önce duyumsaldır. Zaman içinde, müzik dolu yaşantılar yoluyla, müziğin uyumu, dengesi ve ölçülülüğü, insanların doğasının bir parçası haline gelir. Platon'un da vurguladığı gibi, müzikal deneyim, diğer sanatlardan ya da günlük yaşamın işleyişinden ayrı tutulan özerk bir mesele değildir (Olteteanu, 2010, s.165).

Sanatın belki de en içe dönük, en ruha dokunan, bireyin her anına eşlik edebilen, iyinin ve kötünün, aydınlığın ve karanlığın, doğrunun ve yanlışın, kısaca tüm ikilemlerden ötede, aynı zamanda hem içkin, hem de aşkın dalı olan müzik, aynı zamanda bir eğitim alanı ve aracıdır. Antik düşünürlerden günümüze, tüm doğu ve batı yaklaşımlarında bu fikrin süregeldiğini görürüz.

### **2.3.1. Bir eğitim aracı olarak müzik**

Yunan düşüncesinin ilk akla gelen düşünürlerinden olan ve özellikle eğitim olgusuna ilişkin fikirleri ve katkıları yadsınamayacak Aristoteles (2008), müzikal modların ve usullerin her birinin insan ruhu üzerinde farklı iz ve etkiler bıraktığını, buradan yol çıkıldığında müziğin ruhsal karakterlerimizi değiştirme gücüne sahip olduğunu ve böyle büyük bir güce sahipse gençlerin eğitimi sürecinde mutlaka müzikten yararlanılması gerektiğini söyler (syf. 164). Batı uygarlığının diğer önemli düşünürleri Sokrates ve Platon da eğitim ve öğrenme konuları üzerine eğilmiş, beden eğitiminin fiziksel, müziğin ve sanatsal etkinliklerin de ruhsal iyileşmeyi sağladığını, bu sebeple hayat boyu eğitimin parçası olmaları gerektiğini öne sürmüşlerdir (Komşu, 2011, s. 41).

Platon'un da söylediği gibi, müzik bir eğlence aracı olmaktan çok, güzellik, iyilik ve eğitim aracıdır. "Güzel ülkelerde bir meltemin kanadında gelen sağlık gibi, sanat eserleri de gençlerimizin gözlerine, kulaklarına mutlu etkiler sağlayan birer kaynak olsun. Gençlerimiz, ta çocukluktan güzelliği sevmeye, güzele benzemeye, onunla bir olmaya, kaynaşmaya özensinler." der. Müzik eğitiminin, bu nedenle, eğitimlerin en iyisi olduğunu, hiçbir şeyin insanın içine ritim ve düzen kadar işleyemediğini, gerektiği gibi yapıldığında müzik eğitiminin insanın özünü güzelleştirerek onu yücelttiğini ifade eder. İyi yetişmiş bir birey olmak isteyen insanın, güzeli arayıp övdüğünü, güzelden hoşlandığını belirtir. Müzikten anlamak, güzelden anlamaktır; çünkü "müziğin insanı götüreceği yer güzellik sevgisidir" (Platon, 2018, s. 94-96).

Müzik, yalnızca zevk aldığımız zaman bile, toplumsal ve ortak bir meseledir. Johnson, müziğin her zaman bir zevk meselesinden daha fazlası olduğunu savunur (Olteteanu, 2010, s. 179). Sun da benzer şekilde, müziğin insan üzerindeki fiziksel ve ruhsal

etkileri aracılığıyla bireyin var oluşunun ve davranışlarının şekillendiğini, bu gücüyle, toplumların daha iyiye ve geleceğe yönlendirilmesinde bir eğlence aracı olmanın ötesinde, bir kılavuz olabileceğini vurgular. Bu sayede müzik, pasif bir olgu olmaktan çıkıp işlevsellik kazanır; toplum yaşantısında yönlendirici bir yer edinir (Say, 2005, s. 87).

Müziğin etik gücü, onu ahlak eğitiminin önemli bir parçası haline getirir; etkileyici yapısı, içsel yaşantının belli yönleriyle benzerlik gösterir ve insanların karakterlerini şekillendirir. Müziğin, önemli sosyal değerlerin netleştiricisi ve pekiştiricisi olarak sihirli kullanımı, Platon'un ideal devlet kuramında, onu ulu bir konuma yerleştirir. Müzik, insanların sosyal uyumu için gerekli olan ortak değerlere bağlılığını yaratmada ve sürdürmede önemli bir rol oynar ve bu nedenle, her tür sosyokültürel amaç için bir araç olarak tanınmalıdır (Olteteanu, 2010, s. 165).

Müziğin toplumsal gücünü Attali (2004) şöyle vurgular: “Müzik, toplumların geleceğini öngören ve intiharlarını önleyen olağanüstü bir araçtır. Asla müziksiz yaşayamadığım için hiçbir şey bana müziğin, insanlığın son umutlarından biri olduğunu hatırlatmak kadar acil görünmedi” (s.12).

Müzikle tanışmamız doğumumuzdan itibaren anne-babamızın söylediği ninnilerle, yakın çevremizdeki kişilerin söylediği tekerleme benzeri ezgilerle başlar. Ailenin müzik zevki ve tercihleri, çocuğun da müzikal yönelimini etkiler. Bu nedenle, çocuğun müzikle tanışma ve müziği algılama sürecinde etkili olan en önemli faktörlerden ilkinin aile olduğu söylenebilir. Ailede başlayan müzik serüveni, okul öncesi kurumlarda zenginleşmeye, ilköğretim çağında pekişmeye ve sonraki tüm eğitim yaşantısı boyunca gelişmeye devam eder.

Villa-Lobos, “Müziği kendi kendine konuşması için özgür bırakalım” der. Bireyin müzik eğitimiyle olan ilişkisinin yalnızca nota okur-yazarlığından ibaret olmadığını, müziğe hayat veren şeyin, içinde barındırdığı anlam ve ruh olduğunu, bu nedendir ki, müziğin dil öğrenimine benzer şekilde, başından sonuna yaşayan, canlı, dinamik bir süreç olarak öğretilmesi gerektiğini söyler. Nasıl ki anadilimizi bir kurallar dizini olarak öğrenmekten çok önce, ses, sözcük ve cümle yapılarını kullanmayı öğreniyorsak, müziğin de tanımlamalardan ve kurallardan önce dinleme, seslerin verdiği doyuma ulaşma yoluyla özümsemesinin daha doğru bir yol olabileceğini belirtir (Say, 2005, s. 28-29).

Yönetken (1950;1952), “Çocuklarımızı, gençlerimizi müziğe, müzik etkinliklerine yöneltmekten çekinmeyelim. Müziği seven çocuk insanı sever, toplumu sever, yaşamı sever, eşsiz bir ruh kudreti ve zenginliği kazanır. .... Müzik yapmaya önem verelim. Çocukta estetik ve artistik zevki yaratmaya, çocuğa güzelliğin ne olduğunu duyurmaya çalışalım” der

(aktaran Say, 2005, s. 20-71). Sanattan kopuk bireyin, genel donanım ve yetişim açısından eksik kalacağını, eğitim müziğinin bu anlamda toplumsal rolünün önemli olduğunu, müzik aracılığıyla bireyin estetik gelişiminin desteklenebileceğini belirtir. Müziğin besleyiciliğini vurgulayan Salih Aydoğan, bir ocuk şarkısı kitabının (Köse, 2006) kapak yazısında şoyleder:

Yetişkinler olarak, çocuklarımızın yeterli ve dengeli beslenebilmeleri için onları hep etle, sütle vb. beslemeyi düşünürüz. Çünkü bu tür besinlerle beslenen çocukların sağlıklı ve gürbüz olduklarını biliriz, onların et, süt kadar şarkıya, şiire, öyküye, oyuna gereksinim duyduklarını çoğu kez göz ardı ederiz. Böylelikle bilerek ya da bilmeyerek, duygusal zekası yeterince gelişememiş, hayalleri olmayan, kendini ifade etmekte zorlanan, iletişim engelli yetişkin çocuklardan oluşan bir toplum yaratırız.

Nitelikli olan, daima yaşar; niteliksiz olansa yok olmaya mahkumdur. Sun ve Seyrek (1998), ocukların küçük yaşlardan itibaren nitelikli müziklerle yoğruduklarında, ileride müziği meslek olarak semeseler bile, nitelikli olanı ayırt edebilen, seven ve ondan yararlanabilen yetişkinler olacaklarını belirtirler. Müzik, diğer sanat dallarına kıyasla, bireyin yaşantısında en uzun süreyi kapsamaktadır; bu sebeple denebilir ki, yaşam müziktir (s. 31). Müzik aracılığıyla, insan sevgisi, doğa sevgisi, birlik bilinci gibi olumlu kazanımlar edinilir. Bunların yanında müzik, akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerin, genel motivasyonun ve odaklanmanın da destekleyicisidir.

*Gelişmişlik*, toplumsal açıdan bakıldığında bütünsel bir kavramdır; bilimde, sanatta, sanayide, ekonomide ve sonuç olarak toplumsal refahta ileri olma durumudur. O nedenledir ki, çağımızın gelişmiş toplumlarına baktığımızda, tüm bu alt boyutlara, birbirinden ayırmaksızın önem verildiğini, gelişimin ancak bu birliktelikten doğabileceğini görürüz. Sanatsal gelişimin de, sistemli ve sağlam temelli bir okul müzik eğitimi ile başlayacağı söylenebilir. Eğitim müziği, bireyin ve toplumun ulusal müzik kültürünün ve evrensel müzik beğenisinin geliştirilmesi, yönlendirilmesi ve şekillendirilmesini hedefleyen ve tüm eğitim-ğretim yaşamı süresince devam eden genel müzik eğitiminin temelini oluşturur. Hem bireysel, hem toplumsal bağlamda sosyal ve kültürel gelişime katkı sağlayan bir yapıdır.

#### **2.4. Eğitim müziği: Bir müzik türü m, müzikal araçlar bütünü m?**

Eğitim müziğinin, kavramsal olarak tam anlamıyla açıklanabilmiş değilse de, müzik türleri arasında bir alt boyut olarak ele alınan, bunun dışında temel müzik eğitimi içinde yer alan müzik eserlerini ifade etmek için de kullanılan bir kavram olduğu söylenebilir. Okul



müziği, çocuk müziği dağarı, okul şarkıları dağarı gibi eşanlı kullanılan ifadelerle de karşılaşmak mümkündür (Aksu, 2010, s. 7).

Aksu'nun (2010) aktarımıyla Yücel Elmas, eğitim müziğini şöyle tanımlar: "Eğitim müziği, çocuk ve gençlerimizin müzik eğitimlerine esas olan ilkeler, eğitsel değerler ve şarkı söylemelerini olumlu yönde etkileyen ses tekniği kurallarının, hayatîyetlerini ve gerçekliklerini koruyup sürdürdükleri şarkılardır" (s. 8).

Eğitim müziği kavramı, eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde "Eğitim Müziği Dağarı", "Eğitim Müziği Besteleme" gibi ders tanım ve içeriklerinde de karşımıza çıkmaktadır; ancak yaygınca kullanılan bu kavramın kapsadığı alan bakımından net bir tanımlamaya gereksinim vardır. Kavram, Türk halk müziği, Klasik Batı müziği gibi bir müzik türü müşçesine ele alındığında, ağırlıklı olarak temel müzik eğitimi destekleyen, okul öncesi, ilköğretim birinci ve ikinci kademe için tasarlanan, derlenen ve uygulanan, sade, kolay anlaşılır ve küçük biçimli şarkı ve türküleri kapsadığı anlaşılabilir. Buradan hareketle, kavramın kapsam alanının, müzikal süreçleri ders içinde, okul çatısı altında ya da okul dışında da yürütülebilmeyi destekleyen şarkılar, türküler ve diğer müzikal yapılardan oluştuğu düşünülür. Ancak eğitim olgusuyla doğrudan ilintili olan bu kavram, sadece belli bir tür olarak sınıflandırılmaktan çok daha kapsamlı bir anlam taşıyor olabilir.

Eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreci ifade ediyorsa, Eğitim Müziği fikrinin de yaş, sınıf, eğitim kademesi sınırı olmaksızın, bir yaşam boyu devam eden müzikal bir süreç olması beklenir. Eğiten, eğitimi destekleyen her müzik eğitim müziği olarak değerlendirilebilir (Aksu, 2010, s. 11-13). Bu şekilde değerlendirildiğinde, tüm eğitim kademelerine ve süreçlerine göre düzenlenmiş bir araç görevi gören müzikler ve müzikal yapılardan oluşan bir kavram olarak ele alınmış olur. Burada, farklı müzikal süreçleri, yaklaşımları ve olguları kapsayan daha geniş bir çatı söz konusudur.

Kavramın kendinde içkin olarak bulunan bir diğer nitelik de, eğitsel oluşudur; bireyi eğitici, farklı öğrenme süreçlerine alan tutan, motive edici, bireysel ve toplumsal değerleri ve bakış açılarını sorgulatan, genişleten ve genel kültür edinimini destekleyen bu nitelik, eğitim müziği kavramını başka disiplinlerin de eğitiminde kullanılabildiği bir boyuta taşır. Bu bağlamda, eğitim olgusunun yaşamın her anı ve alanına yayılan kapsayıcılığını destekleyen bir nitelik söz konusudur.

Tüm bu yaklaşımlardan yola çıkılarak kapsamlı bir eğitim müziği tanımı yapılmak istendiğinde, Aksu'nun (2010) şu tanımına yer verilebilir:

"Eğitim müziği; bireylere müzik disiplinin temel ve özel hedeflerini kazandıran (nota, ritim, solfej, enstrüman çalma, müzik kültürü gibi temel müzik bilgileri ile mesleki müzik eğitimi için gerekli olan özel hedefler),

müzik dışındaki diğer disiplinlerin (dilbilgisi, matematik, sosyal bilgiler, resim vd.) öğretilmesine katkı sağlayan, her türlü ders için istendik motivasyonlar ve çağrışımlar oluşturmada aktif bir rol oynayabilecek şekilde organize edilmiş olan, en alttan en üste kadar her eğitim kademesine göre (anasınıfı, ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki-yükseköğretim) oluşturulmuş-düzenlenmiş, her tür müziği (Geleneksel Türk müzikleri, klasik müzikler, çok çeşitli popüler müzikler, çok çeşitli dünya müzikleri) kapsayan, çok farklı konuları işleme potansiyeli olan ve örgün eğitim dışında, yaygın eğitim süreçlerindeki her yaş grubundan insan için de geçerli olan müzikal araçlardır.” şeklinde tanımlanabilir. Bu şekilde tanımlandığında eğitim müziği; hem sadece temel müzik eğitimi için söz konusu olan müziklerdir yanılsamasından, hem de belli bir müzik türüdür saptamasından farklı olarak düşünülecek ve tüm müzik türlerini kapsayan, bu şekli ile de türlerin üstünde imiş gibi duran bir kavrama işaret edecektir (s. 17-18).

Eğitim müziğinin yaygın kullanımı ve kullanım alanı, yani temel müzik eğitimi süreci ele alındığında ise, Uçan’ ın Örgün Genel Eğitim Müziği önermesinin kullanımı, kavramı daha anlaşılabilir, daha kapsamlı ve daha dolu hale getirebilir. Aynı şekilde, temel müzik eğitimi sürecindeki kitleyi hedef alan bir eğitim müziği tanımı yapmak ve bu grubu, genel müzik eğitiminin kapsadığı geniş gruptan ayrı olarak kavramlaştırmak istendiğinde, Aksu’nun (2010, s. 19) önerisindeki gibi *okul müziği*, Sun’un (2012, s. IX) kullandığı şekliyle *eğitsel müzik* ve Sun ve Seyrek’in (2002, s. 23) tanımladığı üzere *çocuk müziği* kavramlarını kullanmak daha doğru olabilir. Bu çalışmada, *okul müziği* kavramı tercih edilmiştir.

#### 2.4.1. Müzik eğitiminin kanatları: Şarkılar

Okul müziğinin en önemli yapı taşlarından biri, okul şarkıdır. Seslerle örülü bir doğaya doğarız ve var oluşumuz boyunca iletişim kurma eylemlerimizde ses, önemli bir öğedir. Sesimizi kullanma yetimizin ulaştığı en estetik düzey ise, sözün ve sesin müzikal bir düzlemde birleştiği şarkı söylemedir.

Müzik eğitimi yalnızca şarkı söyleme eğitiminden ibaret değildir; ancak şarkılar ve şarkı söyleme bu sürecin en önemli ve doğal boyutunu oluşturur:

Konuşma dilinin gücü gibi, müzik dilinin de gücü tartışılmaz. Şarkı, bu iki gücü bünyesinde toplayan, her tür engeli aşabilecek, her tür zorlukla baş edebilecek muhteşem bir güçtür. Dolayısıyla bu güç; müzik eğitiminin amacı, aracı, kazanımı, her şeyi değilse de birçok şeydir. Çocuk sevgiyle, sevgi sanatla büyür. Sevgiyi kalıcı kılabilmenin yolu şarkılardan geçer (Aydoğan, 2007).

Özellikle ilköğretim kademesinde, çocukların müziği yaşamayı, *müzikle yaşamayı* deneyimlemeleri, müziğin içinde dinleyen, söyleyen, çalan konumunda aktif olarak hem bireysel, hem de topluluk halinde yer almaları, müzikal algı ve bilgi kapasitelerini

genişletmeleri ve müzik kültürü ile tanışıp yoğrulmalarının hedeflendiği yolda, okul şarkıları vazgeçilmez bir araçtır. Şarkılar aracılığı ile çocukların seslerini doğru kullanmaları, denetlemeleri ve müziksel duyma yetilerini geliştirmelerini, toplulukla uyum içinde iş yapmalarını sağlamak mümkün olur. Ayrıca Yönetken'e (1951) göre, şarkı aracılığıyla müzik derslerindeki beğeni düzeyi yükseltilebilir (aktaran Say, 2005, s. 45).

Şarkı söyleme eylemi, ilkel toplumlardan beri insanoğlunun var oluşunda yer alan bir kendini ve duygulanımlarını ifade etme, bir iletişim şekli olmuştur. Bu nedenle, müziğin şarkı söylemekle *başladığı*, insan sesinin kullanımının çalgı kullanımından önceye uzandığı vurgulanır (Sachs, 1965; aktaran Bozkaya, 2001, s.15). Jacques Attali (2014) de şöyle der: "İnsanlığın şafağında herkes şarkı söylüyor ve dans ediyordu" (s. 23). Şarkılar, geçmiş yaşamlardan bugüne kalan en özel miraslardandır; gerek toplumsal, gerek bireysel hikayeleri, yaşanmışlıkları, sevinçten hüzne, umuttan korkuya kadar pek çok renkteki ve derinlikteki duygulanımları çağlar boyunca aktarır. Bu nedenlerledir ki, eğitim müziğinin ham maddesinin şarkılar olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Çocuk şarkıları, müzik sevgisini aşlayan ve müzik becerisini geliştiren, aynı zamanda toplumsal kuralları, milli değerleri öğreten, kişisel gelişime katkıda bulunan, oyunlara eşlik eden, çocuklara mutluluk veren, bireyler arası iletişimi sağlayan, özellikle ilk çocukluk yıllarında bilişsel gelişime, dil gelişimine katkıda bulunan bir unsurdur (Göher, 2006, s. 1).

Çocuk şarkı söylerken, aynı zamanda kendisi için yeni olan sözcüklerin anlamları ve kullanımlarıyla tanışır. Bu süreçte dil gelişimi de desteklenir ve doğru telaffuz edebilme yetisi, artikülasyon becerisi gelişir. Bunun yanında mecazlı ifadeleri de öğrenir ve soyut düşünme becerisi gelişir, hayal dünyası genişler. Birlikte şarkı söyleme süreci ise, çocuklar arasındaki ses ve davranış uyumu pekiştirmeye, birlikte bir etkinlik içinde bulunmanın doyumuna ulaşmalarına yardımcı olur. Böylece çocuklar hem dil gelişimi açısından, hem de sosyal ve duygusal gelişim bakımından desteklenmiş olur.

Okullarımızda uygulamaya çalıştığımız eğitimin sevinci, coşkusu, umudu; duyguların ortak dili olan müzik derslerinde yoğunlaşır. Çocuk şarkıları ise, müzik eğitiminin kanatlarıdır. O kanatlar hepimizi alır, yurdumuzun dağlarına, denizlerine, ormanlarına, köyelerine, kentlerine, ulusumuzun ve insanlığın yüce değerlerine taşır. Sevmeyi, sorumluluğu, paylaşmayı, çalışkanlığı, özveriyi, özgürlüğü, insanlık onurunu çocuk şarkılarının eşsiz müziğinde ve engin felsefesinde pekiştirebiliriz. Çocuklarını ve gençlerini geçmişten geleceğe insanlığın sınırsız ufuklarına taşıyacak özgün eğitim müzikleri olmayan bir toplumun geleceği yoktur (Saydam, 2008, s.5).

Okul şarkıları yoluyla çocukların duygu dünyalarına dokunulurken, sesler, sözcükler ve onların ses örüntülerinden yararlanılarak müziği somutlaştırmak olanaklı olur. Şarkılarla

çocuklar arasında bir etkileşim sağlayabilmek için, şarkıların çocuk dünyasına uygun bir anlatım ve gerçeklik taşımaları gereklidir (Satır, 2009, s. 387). Bir eğitim aracı olarak kullanılan müzikal yapılar, doğru şekilde tasarlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiğinde, bireysel ve toplumsal ölçekte kültürel gelişimi destekler. Çocuğun deneyimlediği müzikal süreçteki kazanımlar, ailesine, çevresine, çocuğun gelecekteki yetişkinlik yaşantısına ve böylece topluma yayılır. O nedenle ki, eğitim müziği kavramı, bireysel olduğu kadar toplumsal müzik yaşantısının da temelidir ve modern toplumlarda uygulama alanı geniş ve yenilikçidir.

Yönetken' in (1951) sınıflandırmasıyla eğitim müziğinde yer alan şarkılar üç ana başlıkta toplanabilir: Yerli bestecilerce yaratılan özgün şarkılar, halk müziği dağarından seçilmiş okula uygun türküler, yabancı ülkelere ait ezgiler ve yabancı bestecilerin eserlerinden yapılan uyarlamalar. “Okul şarkısı ister özgün, ister uyarlama, ister halk ezgisi olsun, çocuk beğeni ve psikolojisine, onların düzeyine uygun olmak zorundadır” (aktaran Say, 2005, s. 45).

Sun ve Seyrek' e (2002) göre ise, okul şarkılarının dört kategoride toplandığı düşünülebilir: Türk okul şarkıları, anonim şarkılar, aktarma şarkılar ve öykünme şarkılar (s. 26).

- *Türk okul şarkıları*: Türk bestecilerine ait, özünü halk türkülerinden alan şarkılardır. Türk müziği dizi ve ölçü sistemleri dahilinde yazılmış ve özgün yaratımlardır.
- *Anonim şarkılar (Tekereleme- Saymaca- Ninni- Halk Türküleri)*: Tekereleme ve saymacalar, çocuklar tarafından ya da çocuk yaşamının doğası gereğince yakın çevre tarafından oluşturulan, anlamlı- anlamsız ya da yarı anlamlı sözcüklerden oluşan yaratılardır. Bazıları ezgisel bir çizgiye sahiptir, bazıları yalnızca tartımsal bir yapıdadır. Ninniler genellikle anne tarafından oluşturulup çocuğu uyutmak için söylenen yaratılardır. Türküler, kendimize özgü olan halk müziğimizin içinde yer alan, bölgelere göre türlü özellikler barındıran yaratımlardır. Bunların içinden, tartım ve ezgi yapısı açısından çocuklara uygun olanlar, eğitsel müzik dağarına dahil edilebilir.
- *Öykünme şarkılar*: Türk Okul müziği bestecilerince yaratılan, yabancı ulusların müziklerinden esinlenerek, Batı müziği dizi ve ölçü sistemi içinde oluşturulan şarkılardır.
- *Aktarma (uyarlama) şarkılar*: Yabancı bir halk ezgisi, okul müziği ezgisi ya da bir müzik eserinin temasına Türkçe sözler yazılarak oluşturulan şarkılardır. Sözlendirmek üzere seçilen ezgiler, genelde bazı Avrupa toplumlarının halk müziği

ve okul müziği eserlerindedir (Sun ve Seyrek, 2002, s. 26-27). Dvorak' ın 9. Senfoni' sinden (Yeni Dünya Senfonisi) uyarlanan “Yalvarış” şarkısı, Mozart' ın Sihirli Flüt Operası'ndan uyarlanan “Müzik” şarkısı ve bir Alman ezgisinden uyarlanan “Dostluk” şarkısı, evrensel müziği tanıtmak adına müzik eğitimi dağarına kazandırılmış olan en bilindik uyarlama şarkı örneklerinden sayılabilir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından 60'lı yıllara kadar, çağdaşlaşma düşüncesinden yola çıkılarak, tüm sistemlerde görüldüğü gibi eğitim müziği alanında da bir *batılılaşma* çabası söz konusu olmuştur. Ancak bu temel görüş, bir zaman sonra egemen davranış halini almıştır. Böylelikle aktarma ve öykünme şarkı ve marşlar eğitim müziğinin temelini oluştururken, halk türkülerine ve bu türkülerden biçimlenen özgün Türk okul müziği eserlerine, sistemde yeteri kadar yer verilmediği görülür. 60'lı yıllardan itibaren ise, önceki davranış biçimi ve uygulamaların yanlış olduğu düşüncesi yaygınlaşarak, esas çabanın *çağdaşlaşma* olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu yeni görüş doğrultusunda, eğitsel müzik alanında da aktarma ve öykünme şarkı ve marşlar kullanılmaz olmuştur. Aslında, temel görüşte yapılmaya çalışılan bu yön değişikliği, bir tutumu tamamen yok saymak ve yeni bir tutuma tamamen sarılmak anlamı taşııyordu. Birbirine zıt konumlanan bu iki yaklaşımın getirdiği karmaşadan çıkmak için gerekli olan, temel alınan görüşte ve uygulamada bir olmaktan geçmektedir. Kendi değerlerimize de, yabancı değerlere de açık olmak gereklidir. Aktarma ve öykünme şarkıların da, müziğimizi zenginleştirici ve geliştirici birer öge olarak ele alındığı ve kendi değerlerimizle yabancı değerlerin bir arada, iç içe değerlendirildiği bir eğitim müziği yaklaşımı benimsenmelidir. Böylelikle, bireyler okul öncesi eğitim dönemlerinden yetişkinliklerine dek, hem ulusal hem de evrensel müzik eserlerini tanıyabilecekler ve “Bir toplumun bireyi olmanın bilincine, insanlık ailesinin bilinçli bir bireyi olmanın zenginliğine sahip olacaklardır” (Sun, 2012, s. 7-9).

Gafarova' nın (2018) da ifade ettiği gibi şarkı söylemek, çocukların severek yaptıkları, müziğe olan tutumlarını ve müzikal yetilerini olumlu yönde geliştiren, hayal güçlerini destekleyen ve kendilerine güvenmelerini sağlayan bir etkinliktir (s. 13).

Okul şarkıları, önemli bir müzik eğitimi aracı olarak özenle seçilmeli ve bestelenmelidir. Dil gelişimini ve sosyal gelişimi destekleyen, bir kendini ifade etme biçimi sunan, değerleri öğretme gizilgücüne sahip okul şarkılarını oluşturmak için Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri adı altında toplanan yol haritası izlenmelidir. Bu haritada, etkili bir okul şarkısında bulunması beklenen nitelikler ve onu yaratmanın basamakları verilir. Şarkı seçimine ve oluşturmaya yönelik basamaklandırmalar kısaca şöyle özetlenebilir:

- *Şarkının biçimsel özelliklerini belirlemek:*

Etkili, akılda kalıcı ve geliştirmeye elverişli bir motif, tüm müzikal yapıyı etkileyen en önemli unsurdur; yapıtaşdır. Tekrar eden, benzetimli motifler ve bu motiflerden oluşan soru-cevap cümleleri, akılda kalıcı ve ilgi çekici bir çocuk müziği yaratmanın ilk adımıdır.

- *Şarkıyı seslendirecek yaş grubunun ses aralığını göz önünde bulundurmak:*

Çocukların fiziksel gelişimleri, her yaşta, her sınıf düzeyinde farklılık gösterir; bu nedenle seçilen ya da oluşturulan şarkılar, hedef kitleye uygun bir ses alanı içerisinde olmalıdır.

Bu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan 10-14 yaş grubu için ses sınırları, çeşitli kaynaklarda şöyle verilmektedir:

Tablo 1

*Yaşlara göre çocuk ses sınırları*

Yaş	Kaynaklar			
	Yönetken (1952)	Egüz (1976)	Deliorman (1977)	Lunchsinger ve Arnold (1967)
10	La2 – Sol4	Re3 – Re4	Re3 – Re4	Si2 – Mib4
11	Sol2 – La4	Do3 – Re4	Re3 – Re4	La2 – Mib4
12	La2 – Fa4	-	Re3 – Mi4	La2/Si2-Re4/Fa4
13	-	-	Do3 – Mi4	Si2-Do#4/Fa4
14	-	-	Do3 – Mi4	Si2-Mi4/Fa4

(aktaran Değer, 2012, s. 79).

- *Tartımsal yapının ve ezginin akılda kalıcı olmasına özen göstermek:*

Tartım kalıplarının ve ezginin tekrar edilebilirliği ve kolay algılanabilirliği, şarkının çocukların günlük yaşantılarına daha çabuk girmesi ve yer edinmesi için önemli unsurlardır.

- *Tonal yapı ve ölçü sisteminin gruba uygunluğunu belirlemek:*

Tonal yapıdaki temel bileşenlerin (altere sesler, aralıklar vb.) ve ölçü sisteminin kapsadığı tartımsal kalıpların hedef kitleye öğretilebilirliğini ve algılanabilirliğini gözetmek şarkı öğretim süreci ve doğru şarkı söyleme bakımından önem taşır.

- *Konu seçiminde hedef kitlenin yaş grubuna uygunluğu gözetmek:*

Yaş ve sınıf düzeyine göre değişmekle birlikte, çocuk dünyası ve yaşantısından izler barındıran ve ilgilerini çekecek konular seçmek yerinde olacaktır. Bunun yanında şarkıları seçerken ya da oluştururken, kullanım amacı doğrultusunda eğitsel fikirler gözetildiği kadar, günlük hayattan betimlemeler de yer alabilir.

- *Sözler ve ezgi arasındaki uyumu (prozodi) gözetmek:*

Fuad Koray'ın tanımıyla kısaca “dilin müziği” olan prozodi, sözel ve ezgisel dilin

işbirliğidir. Dilde yer alan seslerden oluşan sözcüklerin kendi ritimlerinin ve uzunluk-kısalık, incelik-kalınlık, açıklık-kapalılık, vurgu gibi özelliklerinin, müzik dili içerisine yerleştirilmesidir (Bozkaya, 2001, s. 47). Sözü edilen işbirliği, açık hecelerin kısa, kapalı hecelerin uzun seslendirilişiyle oluşan *ritmik uyum*, sözcükleri oluşturan hecelerin hece vurgusu ve sözcüklerin cümle içindeki yerinin gözetildiği cümle ya da anlam vurgusunun diğerlerinden daha ince seslerle söylenişiyle oluşan *vurgu uyumu* ve şarkı sözlerinin anlattıklarıyla ezgideki ifadelerin örtüşmesi anlamındaki *ifade uyumu* yoluyla sağlanabilir (Bozkaya, 2001, s. 95-113).

Şarkı öğretim sürecinde, doğrudan şarkının konusu, sözleri, ezgisi ve tartımsal yapısı ile şarkının kendisinden yola çıkılabileceği gibi, şarkıya hazırlama görevi görecektir olan, besteciye, söz yazarına ilişkin bilgilendirmeler, drama kurguları, oyunlaştırma, öyküleştirme gibi unsurlardan da yararlanılabilir (Özelma, 2010, s. 26).

## 2.5. Dinleyici Olma Sanatı

Şarkı söyleme eyleminde bulunmak kadar, bilinçli dinleme alışkanlığı edindirme ve nitelikli birer dinleyici yetiştirmek de müzik eğitiminin birincil hedeflerindedir. Aileden başlayarak tüm eğitim hayatı boyunca bireyin bir dinleyici, bir müziksever olarak müziğin içinde aktif şekilde rol alma fikri gelişir. Bu fikri doğru yönlendirebilmek için, müzik öğretimi, bireyin müzik beğenisini geliştirmeyi, ona müziği sanat değeri taşıyan iyi örnekler yoluyla tanıtmayı ve bilinçli bir dinleyici olabilmesinin önünü açmayı amaçlamalıdır (Kalender, 2001, s. 156).

Dinlemek ve işitmek, tıpkı görmek ve bakmak gibi birbirinden farklı eylemlerdir; dinlemek bir beceri, hatta bir sanattır. Dinlemek, salt duymanın ötesinde, farkındalıkla yüklüdür; dinlenen şey bilinçli olarak seçilir. Bunun yanında, dinlemek için dikkat ve ilgi gerekir; kişi dinleme eylemi içinde zihnen aktif ve odaklıdır.

Müziğin sanatsal çıktısı olan müzik eseri, aslında bir iletişim sürecinin de ham maddesidir. Say'ın (2008) deyimiyle bu *müzikal iletişim* sürecinde, eseri sunan besteci, eseri dinleyiciye ulaştıran yorumcu ve süreci tamamlayan alıcı ve dönüt verici konumundaki dinleyicinin varlığıyla olanaklı olan bir iletişim ağı söz konusudur; bu öğelerden birinin eksikliğinde, ağdan artık söz edilemez (s. 19).

Besteci tarafından ortaya konan özel ve biricik eserler, seslendiriciler tarafından dinleyiciye ulaştırıldığında, iletişim sürecini gerçek anlamda tamamlayacak dönütleri verecek olan dinleyiciye, iletişim kalitesi göz önüne alındığında aslında düşünülenenden çok daha fazla sorumluluk yüklenir (Özdemir ve Can, 2019, s. 370). Buradan hareketle



denilebilir ki, dinleyicinin niteliğinin, dinleme yaklaşımının, yorumlama becerisinin önemi büyüktür; çünkü sanatsal sürecin tamamlayıcısı konumundadır.

Say, Birkan'ın (2006) kitabındaki sunuş yazısında, en etkili kendini ifade biçimlerinden biri olan müziğin var oluş etkenlerinden ve sürecin son halkası olan “dinleyici” olmazsa, bestecilerin eserlerini kimin için besteleyeceğini ve yorumcuların kimin için eser seslendireceğini sorarak bu halkanın vazgeçilmezliğini vurgular.

En genel anlamıyla müzik dinleme eylemini, müziğin dinleyiciye asıl olarak başka eylemlerle ilgilendiği anlarda eşlik eden konumda olduğu *pasif dinleme* ve asıl ilgi odağının müzik olduğu *aktif* dinleme olarak ayırabiliriz. Aktif dinleme sürecinde dinleyici, dinleme eyleminin içinde, sesler, ritmik yapı, müzikal dinamikler, biçim, tını ve doku, armoni, sözler, çalgılar gibi öğeleri algılayabilen ve anlayabilen bir konumdadır (Özdemir ve Can, 2019, s. 371).

Müziği dinlemek de, müziğe ilişkin yazmak, konuşmak, müziği seslendirmek/yorumlamak, çözümlmek gibi önemi yadsınamaz bir müzikal beceridir. Campbell (2004), müzik dinlemeyi müziği anlamının merkezine koyar. Müziğin bileşenlerini tanıyan ve onlara odaklanabilen bireyler, müziği daha iyi çözümleyebilirler (aktaran Gürgen, 2015, s. 11).

Müziği dinlemeyi etkileyen etkenler, genel olarak iki türde sınıflandırılabilir: müziğe ilişkin etkenler, dinleyiciye ilişkin etkenler. İlk grup, müziğin ritim, ezgi, armoni, biçim, tını, doku gibi öğelerini, ikinci grup ise dinleyiciye ilişkin yaş, cinsiyet, inanç, eğitim düzeyi, kültür, duygular gibi geniş bir yayılım gösteren kişisel özellikleri barındırır (Gürgen, 2015, s. 3).

Her bireyin, farklı yollarla da olsa, müzikle ilişkisi vardır. İnsan müzik dinler, müziği anlar ve ondan hoşlanır; bunun tersi de olasıdır. Bireyin dinlediği müziği anlayıp algılayıp çözümleyebilmesi ve nihayetinde ondan hoşlanabilmesi için müzikal öğeler, besteciler gibi unsurlara ilişkin bilgi sahibi olması gerekir. Salt dinlemenin dışında, dinleyicinin, çalgı özellikleri, müzikal stil, estetik ve müzik tarihi gibi konularda donanımlı olması, müziği gerçek anlamda anlayabilmesi için destekleyici olabilir. Bu sayede, müziği bilinçli olarak dinleyen, algılayan ve çözümleyebilen, dolayısıyla doyurucu estetik yaşantılar biriktirebilen bireyler, estetik ve aydın bir toplum oluşturma yolunda itici güç olacaklardır (Kalender, 2001, s.151-152).

## 2.6. Müzik Eğitiminde Çok Renkliliğe Kapı Aralamak: Eşikleme

Çokseslilik, çok renklilik gibidir; renklerle bezeli bir doğayı müzikle anlatmak için renkli bir yol sunar. Çoğunlukla tek sesli olan okul şarkıları, çocuklarda çokseslilik algısını,

duyuşunu ve uyumunu geliştirebilmek için, piyano ve gitar gibi çoksesli çalgılarla desteklenebilir. Bir çalgı eşliğinde şarkı söylemek, daha dolu, daha uyumlu, daha akıcı bir müzikal deneyim sağlar; aynı zamanda doğru ve temiz söylemeyi kolaylaştırır. Teksesliliğin tekdüzeliğinden sıyrılmaya ve *birlikteliğin* uyumu ve gücünden yararlanmaya olanak tanır.

Müzikte eşlik kavramına ilişkin tanımlamalara bakacak olursak, en yaygın olarak karşılaştıklarımızdan biri, Bilgin'in (1998) tanımlamasıdır: Eşlik, bir altyapı oluşturarak eserin ana ezgisini destekleyen, armonik ya da ezgisel çizgilerle temel atarak ana ezgiyi zenginleştiren ve öne çıkarmayı amaçlayan yardımcı parti ya da partilerdir (s.24).

Say'ın (2002) tanımlamasıyla eşlik, bir eserin ana sesini destekleyen parti ya da partiler, ses ya da çalgı müziğinde armonik yapıyı, ona derinlik kazandırarak ortaya çıkaran müzikal birlikteliktir (s. 186).

Eşlikle destekli şarkı söyleme, şarkının doğru söylenmesine yardımcı olur ve öğrencinin işitsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Aynı zamanda çoksesli eşliklerle, bu kavramın öğrencide duyuşsal olarak yerleşmesi ve gelişmesi olanaklı olur. (Bilgin ve Şaktanlı, 2007, s.131). Eşlikle birliktelik, öğrencinin ezgiyi temiz ve doğru seslendirmesine yardımcı olur ve müzikal ifade gücünü kuvvetlendirir; çoksesliliği algılamasını, tanımını, duymasını ve söyleme alışkanlığı edinmesini destekler (Özgür, 2001, s.150). Bunun yanında, süreci hem öğretmen hem öğrenci açısından daha ilgi çekici, akıcı ve keyifli kılar. Şarkının anlatım gücünü, bırakacağı izi kuvvetlendirir.

İnsan sesi, çalgı ya da çalgı grupları için yazılmış bir eser, başka çalgılar ya da seslerce eşiklenebileceği gibi, tartımsal eşlik de yapılabilir; vurmali çalgılar ya da beden perküsyonundan yararlanılabilir. Ses eşliği ile, tek sesli bir ezgiye ikinci bir ses ile eşlik edilebilir; böylece çoksesliliğin ilk basamağına adım atılabilir. Çoksesli eşlikler için, piyano, org, gitar, arp gibi çoksesli çalgılar ya da armonik dokuyu ayrı ayrı seslendiren bir çalgı grubu ya da orkestra-koro partileri kullanılabilir.

Eşlik sanatının tarihi gelişimine kısaca değinilecek olduğunda, ilk çağı kadar uzandığı düşünülür. İlk insanlar, düşmanlarını korkutma amacıyla bağırırken, bir yandan taş, sopa, kemik gibi materyalleri birbirine vurarak daha da korkutucu olmayı hedefliyorlardı. Antik çağda, Yahudiler ve Yunanlar, ezgilere eşlik için üflemler, telli ve vurmali bazı antik çalgılar kullanıyorlardı. Şiir ve insan sesi, müziklerinde önemli yer kaplıyordu. Ortaçağı gelindiğinde, egemen olan tür dinsel müzikti; serbest tartımdaki tek sesli ezgilerden oluşan, kutsallık atfedilen şarkılar ve ilahiler eşiksiz seslendirilirdi. Armoni fikri henüz gelişmemişti. 11. ve 15. yüzyıllar arasında, çoğunlukla aşka ilişkin yazdıkları

şiiirleri, yalın bir yapıdaki ve tekrara dayalı ezgiler üzerine söyleyen gezgin ozan/şarkıcılar<sup>1</sup>, şarkılarına bazı çalgılarla eşlik ediyorlardı. Yine aynı dönemlerde, ezgiye karşıt hareketlerle ya da kontrpuantal yapılarla süren ikincil ezgilerin oluşturulmasıyla çoksesliliğe adım atılmış oldu. Daha sonra kullanılmaya başlanan yalın, zarif akor eşlikleri de bu adımı ileriye taşıdı. Barok döneme gelindiğinde, gelişen klavyeli çalgılar, karmaşık ve zengin yapıdaki eşlikleri çalmaya elverişliydiler. Ezgi ya da şarkıların alt yapısında süren *sürekli bas*<sup>2</sup> fikri, çoksesli eşliği eşlikçinin doğaçlama ve armoni bilgisine bırakıyordu; bu nedenle eşlikçinin iyi bir kuram bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında bas partisindeki rakamlar/şifreler eşlikçinin bu rakamlara uygun akorları kurgulayarak çalmasını gerektiriyordu. Klasik döneme gelindiğinde, eşlik sanatının günümüzdeki boyutlara gelişinin hazırlığı söz konusuydu. Önce, Barok dönemin yoğun ve eşlikçinin bilgi düzeyini ön planda tutan eşlikleri, yerini Haydn ve Mozart'ın eserlerinde kullandıkları yalın akorlar ve *Alberti bas*<sup>3</sup> figüründeki eşliklere bıraktı. Pişano, günümüze de yansıdığı üzere, ana eşlik çalgılarından biri haline geldi. Sonraki dönemlerde Schubert liedleri<sup>4</sup> ile, şarkı formu ve vokal eşliği, o güne kadarki en üst düzeye ulaşmıştı; eşlikler salt destekçi öge olmanın ötesinde, şarkıda geçen konu ya da karakteri betimleyici, sözleri vurgulayıcı bir ana öge şeklinde yazılmıştır. Bu dönemden sonra, pişano eşlik partileri, yalnızca eşlik eder konumdan çıkarak eserdeki ikinci solo çalgı konumunda düşünölmeye başlanmıştır. Beethoven keman sonatları, bu kullanıma güzel örneklerdendir (Kutluk, 1996, s. 5-7).

Yönetken' in görüşüyle, geniş bir ses alanına sahip oluşu, çoksesliliğe elverişliliği ve armonik bir eşlik çalgısı oluşu, eser çözümlenmeye destek olması, her türdeki çoksesli eserin düzenlenmesinin yapılabilirliği gibi nedenlerle pişano, müzik eğitiminin temel çalgılarındanındır (Bilgin ve Şaktanlı, 2007, s. 131). Pek çok başka etkili kullanım alanının yanında, ses ısıtma çalışmalarında, şarkı öğretiminde ve şarkılara eşlik edilmesinde de oldukça önemli bir araçtır (Durmaz, 2009, s. 10).

Pişano çalgı olarak her tür ve yoğunluktaki çoksesliliğin elde edilebileceği, gelişimini tamamlamış, tartışmasız tek çalgıdır. İşte bu özellik onu müzik öğretmeninın öğrenim ve meslek yaşamına önemli bir üstünlükle

<sup>1</sup> Bir tür saz şairi olan gezgin şarkıcılar, 11. ve 13. yüzyıllar arasında Avrupa'da, ulaşılmayan gizemli aşkları konu edinen şarkılarını çalgı eşliğinde seslendirirdiler. Aynı zaman da şiir okuyup dans eden bu gezgin müzisyenler, tek kişilik eğlenceli gösteriler de sergilerdi. Troubadour olarak da bilinirler; bu kelime "ezgi ve şiir yaratan kişi" anlamındadır (İlyasoğlu, 1996, s.12).

<sup>2</sup> Basso continuo olarak da bilinen bu öge, Barok dönemde sıklıkla kullanılır. Temel bas ses bir çalgı aracılığıyla baskın kılınır ve uzatılırken, süslü tiz partiyle birlikte iki ana ezgi çizgisi oluşturacak şekilde yazılır (İlyasoğlu, 1996,s.26). Rakamlı ya da şifreli bas olarak da bilinir. Rakamlar aracılığıyla akorun durumu belirlenir ve çalgı bu şifreleri okuyarak eseri icra eder. Bu nedenle, üst düzey bir armoni bilgisi gerektirir (Say, 2005, s. 444).

<sup>3</sup> bkz. s. 80 Eşlik figürü I

<sup>4</sup> Müziği ve sözleri lirik olan şarkılardır. Şiiirlerin pişano eşliğinde şarkıya dönüşümleridir. Kökü Rönesans'a kadar uzanır, ama en üstün örneklerini Franz Schubert ile bulmuştur. Çalgı müziğindeki lirik anlatımlar için de esin kaynağı olmuştur (İlyasoğlu, 1996, s. 85).

oturtmuştur. Müzik öğretmenliği eğitiminde bu çalgının alana ilişkin kullanım özellikleri ve amacına uygun eğitimi planlanıp programlandığında genel müzik eğitimine katkıları da oldukça büyük olacaktır (Kıvrak, 2003, s. 210).

Piyano eşliği, şarkı öğretiminde karşılaşılabilecek tempo sorunlarını en aza indirmesi, öğrencilerin doğru ve temiz seslerle, doğru tonalite içinde kalabilmesine yardımcı oluşu ve öğrencilere *söylerken dinleme* alışkanlığı kazandırarak çokseslilik deneyimi yaşatmasının yanında oldukça önemli başka bir kazanım daha sağlar: Öğretmen ve öğrencilerin *birlikte* müzik yapmalarını olanaklı kılar. Öğretmenin sadece yönlendiren ya da öğreten konumundan çıkarak çocuklarla birlikte müziğin içinde var olmasının yolunu açar.

Çok seslilik, ezgiye ikinci, üçüncü ve daha fazla sesin eklenmesi ile elde edilebilir; ancak yalnızca bundan ibaret değildir. Şarkı öğretimini piyano eşliğinde sürdürmek, öğrencilerin fikir ve duygu dünyalarına dokunarak çok sesliliği algılamalarının önünü açar (Şaktanlı ve Özelma, 2014, s. 44). Şarkıların akıcılığının ve karakterinin desteklenmesine, öğrencinin armoni duyumun gelişimine, ritmik öğelerin daha kolay anlaşılır duruma gelmesine de yardımcı olur.

Belirli estetik anlayışlar ve armonik yöntemler doğrultusunda geliştirilen piyano eşlikleriyle, şarkıların taşıdığı fikir, duygu ve tasarılar istedik yönde güçlendirilebilir. Böylelikle iletilmesi hedeflenen fikir ve duygular aracılığıyla, müzik eğitimini daha anlamlı kılmak olanaklı olur ( Dağdeviren, 2006, s. 314).

Öğrencilerin müzikal duyum ve algılayışları üzerindeki önemli etkisi göz önünde bulundurulduğunda, piyano eşliklerini oluştururken doğru ve destekleyici armoniler kullanmak, şarkının karakter özelliklerini ve aktarmak istediği fikir ve duyguları ön planda tutmak gerekir. Özgür (2000), eşliğin, çok sesliliğin önemli bir boyutu olduğunu, şarkının ya da okuma parçalarının karakterine uygun olan ve hedeflenen kazanımları destekleyen doğru bir eşlik figürü seçimi ile başka pek çok bilgiyi de kazandıran bir müzikal deneyim elde edileceğini vurgular (s.111).

## İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Mercin ve Alakuş (2007), “Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği” başlıklı, genel tarama modelinde, literatür taraması yapılan çalışmalarında, genel eğitim çerçevesinde birey ve toplum için sanat eğitiminin neden vazgeçilmez olduğunu ulusal ve uluslararası kaynaklardan yararlanarak ortaya koymaya çalışmışlardır. Sanat eğitiminin çocukluktan yetişkinliğe tüm bir yaşam çizgisini kapsadığını, çağdaşlaşma yolunda yaratıcı düşünme stratejilerinin geliştirilmesinde, yardımcı bir öğrenme alanı olmaktan çok, temel bir eğitim alanı olarak ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bireyin dünyayı anlama çabası içinde kendi kültürel, bilimsel ve teknolojik evrenini oluştururken, sanat eğitiminin büyük katkısı olacağını belirtmişlerdir.

Ünver (2016), “Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi” başlıklı çalışmada, çağdaş bir toplum oluşturma yolunda insanı her yönden eğiten sanatın, bilim ve teknoloji ile birlikte oluşturduğu bileşkenin önemli bir parçası olduğunu belirtir. Sanat eğitiminin, özellikle endüstrileşme çağından günümüze geçtiği evrelere ve sanat eğitimine ilişkin çeşitli yaklaşımlara değinmiş, sanat eğitiminin amaçları ve ilkesel temellerine yer vermiştir. Sanatın toplumdan soyutlanamaz bir parça olduğunu, nitelikli sanatın toplumsal yaşantının bir parçası haline gelmesinin, sanat eğitimiyle olanaklı kılınabileceğini vurgular. Eser ortaya koymak kadar, ortaya çıkarılan eserleri anlayabilen ve estetik tavır geliştirebilen bireyler yetiştirmek gerektiğini ifade eder. Sanattan edinilen kazanımların ve değerlerin kendine özgü olduğunu ve sanatın bir amaç olarak ele alınması gerektiğinin altını çizer.

Tuna (2007), “Estetik Algı ve Beğeni Gelişimi Açısından, İlköğretimde Sanat Eleştirisi Öğretimi” başlıklı çalışmada, sanat eğitiminin bireye bir uygulama alanı tanınmasının yanı sıra, eleştirel yaklaşım ve yorumlama yetisini geliştirmeyi ve estetik tavır kazandırmayı amaçladığını belirtir. Sanatsal yaratım kadar sanat eleştirisinin de önemini vurgular; sanat eleştirisi yoluyla sanat eserini anlamının, tanımanın ve ondan haz duyabilmenin olanaklı olduğunu belirtir. Sanat eleştirisi öğretimi için önerilen bazı yöntemlerdeki basamaklandırmalara yer verir. Estetik algıyaştan yoksun olmanın bireysel olduğu kadar toplumsal bir sorun olduğunu ifade eder.

Acer (2015), “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sanat Hakkındaki Düşünceleri: ‘Çocuk Sanatçı-Sanatçı Çocuk Projesi’ başlıklı, 120 çocukla yürüttüğü nitel çalışmada, proje kapsamında çocukların sanat eleştirisi yöntemiyle sanat eseri ve sanatçı ile etkileşim içinde olmaları sağlanmıştır. Çalışmanın başlangıcında ve sonunda çocuklara, sanata ve sanatçılara ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu süreç içerisinde yürütülen proje kapsamında, çocukların sanatsal bir ürünün ortaya çıkış evrelerine ve sanatçının rolüne tanıklık etmelerine

ve kendilerinin de birer sanatçımışçasına ürünler ortaya koyarak bunları sergilemelerine olanak sağlanmıştı. Etkileşimde buldukları sanat eserine ilişkin yorumda bulunmaları beklenmiş ve desteklenmiştir. Proje başında sanata ve sanatçıya ilişkin fikir yürütmekte ve kendilerini ifade etmekte zorlanan çocukların, proje bitiminde kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve sanat eserine ilişkin yöntem ve teknik bakımından da fikir sunabildikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerle de grup görüşmeleri yapılmış, bu görüşmeler ve proje sürecindeki gözlemler betimsel analizlerle, video kayıtları ise içerik analizi ile yorumlanmıştır.

Akgül (2013), “Enstrüman Eşlikli Uygulamaların İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tezinde, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki ayrı grupta çalışmasını yürütmüş, deney grubuna enstrüman eşlikli müzik dersi programını uygularken, kontrol grubuyla var olan uygulamadaki müzik dersi ile devam etmiştir. Öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmek için 59 maddeden oluşan Müzik Dersi Başarı Testi, tutumlarını belirlemek içinse 28 maddeden oluşan Otacıoğlu tutum ölçeği uygulanmıştır. Her iki ölçme aracından elde edilen verilerde de, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur; deney grubundaki öğrencilerin müzik dersi başarı testi son test sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin sonuçlarından anlamlı derecede farklılık göstermiştir [ $p<.001$ ]. Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalamalarının da, kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır [ $p<.05$ ].

Demirtaş (2011), “İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Şarkıların Piyano Eşlikli Öğretilmesinin Öğrenci Kazanımlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, kontrol gruplu son-test modeli kullanmış, 24 ifadeden oluşan beşli likert tipindeki Gözlem Aracı ile veriler toplanmıştır. Gözlem, denel işlem sürecinde deney grubundaki öğrencilere şarkı öğretimi sırasında piyano eşliği uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine eşiksiz öğretim yapılarak sürdürülmüştür. Bir aylık öğretim sürecinin sonunda 3 şarkı deney ve kontrol gruplarına tekrar söylenilerek son-test işlemi gerçekleştirilmiştir. Ezgiyi doğru söyleme, birlikte söylemeye katılım, hız ve gürlük basamaklarını doğru seslendirme, tartımları doğru seslendirme gibi önemli kriterlerde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır [ $p<.05$ ].

Bilgin (2006), “Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi” başlıklı çalışmasında, piyanonun eşlik çalgısı olarak kullanılabilirliğinden, eşlikli şarkı söylemenin kazandırdıklarından söz etmektedir. Müzik öğretmenlerinin eşlik yaparken ve yazarken izleyebilecekleri yol ve yöntemler açısından bilgilendirmeler yapmış, bazı okul şarkıları üzerinden armonik çözümleme örnekleri sunmuş ve çeşitli eşlik modelleri önermiştir.

Bilgin ve Şaktanlı (2007), “Okul Şarkılarının Müzik Öğretmeni Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi” isimli çalışmalarında, yine eşlikli şarkı öğretiminin gerekliliği ve önemini vurgulamışlardır. *Kırlara Doğru* şarkısı üzerinden, armonik anlamda bir tonalitenin temel dereceleri ve yan derecelerini kullanarak ve bunlar arasında basit akor bağlantıları kurarak, yalın ezgili bir okul şarkısına basamaklandırmalı bir eşlik önerisi sunmuşlardır.

Şaktanlı ve Özelma (2014), “Eğitim Müziği Çok Seslendirme Yaklaşımları ve Yaklaşımların İlköğretim Müzik Dersi Kapsamında Kullanımı ile İlgili Örnek Uygulamalar” adlı çalışmalarında, armonik çok seslendirme yaklaşımı altındaki iki seslendirme yaklaşımı, kanon yöntemiyle çok seslendirme yaklaşımı, kontrpuantal çok seslendirme yaklaşımı, çalgı eşliği ile çok seslendirme yaklaşımı, Türk müziğinde dörtlü armoni ile çok seslendirme yaklaşımı ve teknolojik çok seslendirme yaklaşımını açıklamış, bunlardan müzik öğretmenlerince en uygun bulunanları betimsel istatistikle belirlemişlerdir. 100 müzik öğretmeniyle yürüttükleri çalışmanın verilerini, 28 kapalı ve 2 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuyla elde etmişlerdir. Açık uçlu sorular için içerik analizi yapılmıştır. Yaklaşımları örneklendirmek için seçilen şarkılar, farklı yaklaşımlarla çok seslendirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, çalgı ile çok seslendirme yaklaşımının müzik öğretmenlerince daha uygun bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkanoğlu (2007), “Okul Şarkılarının Müzik Öğretmenlerinin Bilgi ve Beceri Düzeylerine Göre Piyano ile Eşliklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, eğitim müziğinde yaygınca kullanılan şarkıları beş kategoride bulgulamış, sırasıyla şarkıların armonik analizlerini yapmış, akor seslerini belirlemiş, akor seslerinin armoni kurallarınca bağlantılarına yer vermiş, sol elde bas partisinin, sağ elde diğer akor seslerinin kalıplandığı eşlik modelini ve akor seslerini iki ele dağıtarak oluşturduğu eşlik modelini sunmuştur.

Bağcı (2009), “Eşlik Desteğinin Armoni ve Solfej Eğitimindeki Başarı Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde müzik öğretmeni adaylarıyla bir çalışma yürütmüş ve çalışmayı öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneme modelinde kurgulamıştır. Solfeje ilişkin 32 maddelik ve armoniye ilişkin 51 maddelik bir başarı ölçeği geliştirmiştir. Deney grubuna eşlik desteğinin verildiği, kontrol grubunun ise eşiksiz sürdürdüğü armoni ve solfej dersleri bir öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Süreç başlangıcında iki grubun solfej başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, sontest solfej başarı testi ve armoni başarı testinden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır [ $p < .01$ ]. Ayrıca deney grubunun kendi içindeki öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında, bu öğrencilerin solfej dersine ilişkin başarı düzeylerinin anlamlı derecede arttığı gözlenmiştir [ $p < .01$ ]. Kontrol grubunun kendi içindeki değerlendirmede ise, solfeje ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmazken [ $p > .05$ ], armoniye ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $p < .05$ ].

Guilbault (2004) armonik eşliğin anaokulu öğrencilerinin tonal becerileri ve tonal doğaçlama yetileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, ana ezgiyle birlikte çalınan eşliğin çocukların tonal becerileri üzerinde anlamlı bir etkisini bulamamış, ancak tonal doğaçlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Bunun yanında, eşlik desteği ile şarkı söyleyen çocuklar tonda kalma konusunda, eşiksiz söyleyenlerden daha başarılı olmuşlardır. Diğer tonal becerilerdeki eşitliğin, eşlik desteği alan ve almayan iki gruptan oluşan çalışma grubundaki tüm çocukların, deneyin iki yıl öncesine kadar uzanan bir süredir özel müzik eğitimi alıyor olmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Gafarova (2018), “Ortaokul Müzik Ders Kitaplarındaki Çocuk Şarkılarının Piyano Eşlikli Kullanımının Değerlendirilmesi” adlı sanatta yeterlik tezinde 15 müzik öğretmeniyle görüşme yapmış, görüşme formu doğrultusunda topladığı veriler doğrultusunda piyano eşlikli şarkı söylemenin, müzikal hafızayı geliştirebileceği, ezgiyi kavramada yardımcı olacağı, işitme için katkı sağlayabileceği, ritim duygusunu ve doğru söylemeyi geliştirebileceği, müzik derslerinin ve müzikal etkinliklerin daha dolu ve verimli geçmesine katkı sağlayacağı sonuçlarına ulaşmıştır. Bunun yanında görüşme yapılan öğretmenler, eşlikli kitaplara duyulan ihtiyacı belirtmiş, müzik eğitimi programında bulunan şarkı repertuarının genişletilmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu bilgiler doğrultusunda, şarkı dağarcığına müzikal anlamda kolay algılanabilen ve çocukların benimseyebileceği yeni şarkılar katılabileceği sonucuna varılmıştır.

Sağır (2002), “Cumhuriyetten Günümüze Okul Şarkıları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı doktora tezinde, dağarımızdaki 2551 okul şarkısının analizini yapmış ve 30 okul şarkısı bestecisini incelemiştir. Şarkılar, konuları, ses alanları, tonal/makamsal/modal durumları, ölçü sistemleri bakımından ele alınmıştır. Tüm bu kategorilerin yıllara göre kullanım sıklıklarına da yer verilmiştir.

Göher (2006), “Türk ve Batı Çocuk Şarkılarının Karşılaştırmalı Analizi” başlıklı doktora tezinde 1000 tane Türk, 1000 tane Batı müziği çocuk şarkısını ele almış, tonlara göre en sık kullanılan diziler, ses sınırları, en çok kullanılan nota dağılımları, en sık kullanılan tonaliteler, majör- minör dağılımları, geçkilerin oranı, kullanılan aralıklar, ölçü sistemleri, ritim kalıpları gibi kategoriler açısından incelemiş ve frekans ve yüzde dağılımlarını kullanarak karşılaştırmıştır.

Kalaycıoğlu (2009), “Türkiye’deki İlköğretim Okullarında Müzik Eğitiminde Kullanılan Okul Şarkılarının, Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri Bakımından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf müzik derslerinde kullanılan kitaplardan alınan 210 okul şarkısını, eğitim müziği besteleme teknikleri bakımından ele almış, türlerine, konularına, ses sınırlarına, ölçü sistemlerine, karar seslerine, modal/tonal ve biçimsel yapılarına, tekseslilik- çokseslilik durumlarına ve prozodik uyum durumlarına göre



dağılımlarına yer vermiştir.

Bilgin (2009), “İlköğretim Öğrencilerinin Okul Şarkılarına Yönelik Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, 516 ilköğretim öğrencisiyle çalışmış, araştırma verilerini 14 maddeden oluşan anketle elde etmiştir. Okul şarkılarının konularının yaş grubuna uygunluğu, sözlerinin ilgi çekiciliğine, şarkı öğretim sürecinde bir çalgı ya da işitsel materyalin kullanım durumuna ilişkin görüşlerini bazı değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımları ile bulgulandırmıştır. Bulgular sonucunda, öğrencilerin şarkı konularına ve sözlerine ilişkin olumsuz bir görüş içinde oldukları, şarkıyı çalgı ya da işitsel materyal eşliğinde öğrenmenin süreci daha çekici kılabileceğini, ancak öğretmenlerinin çoğunun süreç içinde herhangi bir çalgı ya da materyal kullanmadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Özeren (2001), “İlköğretimde Konu Başlıklarına Göre Bir Okul Şarkıları Kitabı Denemesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim birinci kademedeki kullanılan müzik ders kitaplarını ve yardımcı kaynakları bazı değişkenler açısından inceleyerek sınıflandırmıştır. Buradan edinilen bilgiler ışığında, farklı konularda 15 özgün beste oluşturularak eğitim müziğine katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Karagöz (2013), “İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması” başlıklı doktora tezinde, paylaşım, hoşgörü ve sorumluluk değerlerinin öğrencilere kazandırılmasında okul şarkılarının etki düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu değerlerin öğretilmesine yönelik bir program hazırlanmış ve öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılarak, bu programın uygulandığı deney grubu ve uygulanmadığı kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Toplamda 40 öğrenciyle çalıştığı araştırmanın nicel verilerini 25 maddelik Müzik Dersi Değerler Ölçeği ile, nitel verilerini her bir değer için 4 adet açık uçlu sorunun yer aldığı formlarla toplamıştır. Bulgular ışığında, değer içeren çocuk şarkılarının değerler eğitiminde etkin olduğu, paylaşım, hoşgörü ve sorumluluk değerlerini kazandırma amacı ile seçilen şarkıların, bu amaç gözetilmeksizin seçilen şarkılardan daha etkili olduğu, önceden belirlenen amaçlara uygun seçilen okul şarkılarının etkili bir öğrenme aracı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uluçay (2006), “İlköğretim İkinci Kademe, Müzik Eğitimi Dersinde 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Müziksel Amaçlar Bakımından Analizi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 390 okul şarkısının analizini yaparak ölçü birimleri, konu dağılımları, kullanılan diziler, tonal/makamsal/modal yapılar, karar sesleri, besteciler ve kitaplarda tekrar edilme sıklıkları kategorilerine göre incelemiştir ve tabloştürmüştür.

Özelma (2010), “İlköğretim Müzik Derslerinde Çok Sesli Şarkıların Yeri, Önemi ve Eğitim Müziği Çok Seslendirme Yaklaşımları” başlıklı yüksek lisans tezinde, 100 müzik öğretmeniyle görüşme formu aracılığıyla görüşme yapmış, verilerin frekans ve yüzde dağılımlarını tabloştürmüştür. Araştırma sonuçlarında, çok sesli müziklere 5. sınıftan itibaren yer verildiği, müzik öğretmenlerinin şarkı öğretime önem verdiği, ancak tek sesli şarkıların dışındaki tonal ve makamsal çok sesli müziklerin yeteri kadar uygulanmadığını belirttikleri saptanmıştır. Bunun yanında, öğretmenler müzik dersi kılavuz kitaplarındaki çok sesli dağarın artırılmasına ihtiyaç duyduklarını, yardımcı kaynaklardan faydalanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen kılavuz kitaplarında, şarkılar için çok sesli çalgı eşliklerinin de yeterince yer almadığı ve bunun beklendiği de ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, araştırmacı tarafından 5 eğitim müziği şarkısı örneği, eğitim müziği çok seslendirme yaklaşımlarınca çözümlenmiş, düzenlenmiş ve eşliklendirilmiştir.

Eğitim müziği dağarımızda Ali Ulvi Elöve, Ahmet Muhtar Ataman, Erdoğan Okyay, Fuad Koray, Halil Bedii Yönetken, Saip Egüz, Salih Erdoğan, Muammer Sun gibi büyük besteci ve müzik eğitimcilerinin uyarlama şarkılarına, Sun (2012), Aydoğan (2005), Saygun ve Yönetken’ in (1958) yayınlarda da yer verilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olup genel tarama modelindedir. Fraenkel ve Wallen (2009) tarama araştırmalarının çoğunun sahip olduğu özellikleri şöyle sıralar:

- Veriler, evreni temsilen seçilen bir örneklemden elde edilir.
- Evrenin üyesi olan bir grup insandan, belli bir konuya ilişkin tutum, inanç, yetenek, beğeni gibi bulunuşlukların saptanması ve daha büyük bir topluluğa yordanması amacıyla araştırma verileri toplanır.
- Veriler esas olarak, örneklemin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlardan oluşur (aktaran Mazlum ve Mazlum, 2017, s. 5-6).

Farabi'nin detaylı sınıflandırmasında, müzik bir ilim olarak ele alınmakta ve iki kategoriye ayrılmaktadır: teorik ve pratik ( Arıkan, 2005, s. 33). Benzer şekilde bugün de, araştırmalar kullanım amaçlarına göre ikiye ayrılmaktadır: teorik ve pragmatik (faydacı). Teorik bir amaç taşıyan araştırmalar, bir sosyal olguyu derinlemesine incelerken, pragmatik araştırmalar bir sorunun çözümüne ilişkin katkı sağlamayı amaçlar ([http://bingol.edu.tr/media/205521/sayt-bolum9-Arastirma-Yontem-ve-Tekniklerinin Secimi.pdf](http://bingol.edu.tr/media/205521/sayt-bolum9-Arastirma-Yontem-ve-Tekniklerinin-Secimi.pdf)). Bunun yanında Aziz (2008), bir kurama dayanarak varsayımlar geliştirmeyi ve sınamayı değil, bir gereksinimi karşılamayı ve çalışma sonuçlarını yaşama geçirmeyi amaçlayan araştırmaları, uygulamalı araştırmalar başlığı altında toplar (s. 24). Tüm bu bilgilerden hareketle; uyarılma çocuk şarkılarından oluşan bir şarkı demeti ile müzik eğitimi dağarına katkıda bulunmayı, şarkı ve piyano eşliği oluşturma sürecindeki çözümleme basamakları ile müzik öğretmenleri ve öğretmen adaylarına bir yol haritası sunmayı amaçlayan bu araştırmanın, pragmatik ve uygulamalı bir çalışma olduğu söylenebilir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada iki evren ve örneklem yer almaktadır: 25 klasik müzik eserinden oluşan eser evreninden seçilen 10 klasik müzik eserinin oluşturduğu eser örneklemini ve bu örneklemin seçilmesine, beğenileriyle kaynaklık eden Buca ilçesindeki ortaokulların oluşturduğu evrenden seçilmiş 4 ortaokuldan oluşan çalışma örneklemini.

1. *Eser Örnekleme:*

Aşağıda, Tablo 2 ve Tablo 3' te eser evreni ve örnekleme yer almaktadır.

Tablo 2

*Eser evreni*

<b>Eserler</b>	<b>Besteci</b>
Sevil Berberi Uvertürü	Gioacchino Rossini
Hayvanlar Karnavalı/Final	Camille Saint-Saens
Norveç Dansı Op. 35 no:2	Edvard Grieg
Moldau	Bedrich Smetana
Telli Turna Süiti 3. bölüm	Nevit Kodallı
Peer Gynt Süiti /Aase'nin Ölümü	Edvard Grieg
Cezayir'de İtalyan Kız Uvertürü	Gioacchino Rossini
Vals Op. 39 no.15	Johannes Brahms
Patetik Sonat 2. bölüm	Ludwig van Beethoven
Tuna Dalgaları Valsi	Iosif Ivanovici
Kuşu Gölü Balesi/ Kuşu'nun Ölümü	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
The Skaters Waltz	Emile Waldteufel
3. Senfoni Op.11 1. bölüm	Johann Stamitz
Dört mevsim Konçertoları/Kış	Antonio Vivaldi
Keman Konçertosu Op. 35	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
Africa	Camille Saint-Saens
7. Senfoni 2. bölüm	Ludwig van Beethoven
Gold and Silver Waltz	Franz Lehar
Slav Marşı	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
Solveig's Song	Edvard Grieg
Rococo Varyasyonları	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
Gnossienne no. 1	Erik Satie
Telli Turna Süiti 1. bölüm	Nevit Kodallı
Şehrazat 3. bölüm	Nikolai Rimsky Korsakov
Norveç Dansı Op. 35 No.1	Edvard Grieg

Tablo 3

*Eser örnekleme*

<b>Eserler</b>	<b>Besteci</b>
Sevil Berberi Uvertürü	Gioacchino Rossini
Hayvanlar Karnavalı/Final	Camille Saint-Saens
Norveç Dansı Op. 35 no:2	Edvard Grieg
Moldau	Bedrich Smetana
Telli Turna Süiti 3. bölüm	Nevit Kodallı
Peer Gynt Süiti /Aase'nin Ölümü	Edvard Grieg
Cezayir'de İtalyan Kız Uvertürü	Gioacchino Rossini
Vals Op. 39 no.15	Johannes Brahms
Patetik Sonat 2. bölüm	Ludwig van Beethoven
Tuna Dalgaları Valsi	Iosif Ivanovici

## 2. Çalışma Örnekleme:

Çalışma örneklemini, Buca ilçesine bağlı Saadet Emir Ortaokulu, Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu, Kozağaç Ortaokulu ve Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu' nun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam etmekte olan 390 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan dört ortaokul, TEOG başarı sıralamasındaki alt, orta ve üst düzeyler gözetilerek ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden görüş alınarak seçilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin istatistiksel dağılımlar aşağıda tablolandırılmıştır:

Tablo 4

### *Cinsiyet değişkenine ilişkin dağılım*

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kız	194	49.7
Erkek	196	50.3
Toplam	390	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan 390 öğrencinin 196'sı erkek, 194'ü kız öğrencidir.

Tablo 5

### *Okul değişkenine ilişkin dağılım*

<b>Okul</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Saadet Emir Ortaokulu	100	25.6
Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu	119	30.5
Kozağaç Ortaokulu	138	35.4
Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu	33	8.5
Toplam	390	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 100 öğrenci Saadet Emir Ortaokulu, 119'u Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu, 138'i Kozağaç Ortaokulu, 33'ü Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu'nda öğrenimine devam etmektedir.

Tablo 6

### *Sınıf değişkenine ilişkin dağılım*

<b>Sınıf</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
5. sınıf	90	23.1
6. sınıf	108	27.7
7. sınıf	92	23.6
8. sınıf	100	25.6
Toplam	390	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin 90 tane 5. sınıf, 108 tane 6. sınıf, 92 tane 7. sınıf ve 100 tane 8. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışma gurubunu oluşturan 390 ortaokul öğrencisine, araştırmacı tarafından belirlenen 25 klasik müzik eserinin ana temalarının olduğu kesitler dinletilmiş ve beğenilerini belirleme amacıyla hazırlanmış “Beğeni Formu” nda yer alan negatif ve pozitif ifadelerden birini, her bir eser için seçmeleri istenmiştir. Beğeni formunda, “Çok beğendim”, “Beğendim” ve “Beğenmedim” seçenekleri bulunmaktadır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Beğeni formu ile elde edilen veriler IBM Statistics 23 programında analiz edilerek aritmetik ortalamalarına ve yüzde dağılımları saptanmış ve ortalamalar sonucunda en çok beğenilen 10 klasik müzik eserine ulaşılmıştır.

Şarkıya dönüştürülmek üzere belirlenen 10 eserin çözümlenmeleri yapılmış, bu çözümlenmeler yapılırken ton bilgisi, ölçü sistemi, biçim bilgisi, armonik yapı, akor bağlantıları ve geçki (ra) noktaları kategorileri göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, eserlere ilişkin bir içerik analizi yapıldığı düşünülebilir. İçerik analizinde esas olarak yapılan, benzerlik gösteren verileri belli kavram ve kategoriler altında bir araya getirerek anlaşılır biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır ( Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

### 3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırma, uyarlama çocuk şarkılarından oluşan bir şarkı demeti ile müzik eğitimi dağarına katkıda bulunmayı, şarkı ve piyano eşliği oluşturma sürecindeki çözümlenme basamakları ile müzik öğretmenleri ve öğretmen adaylarına bir yol haritası sunmayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Eserlerin seçim sürecinde, eserlerin çözümlenmelerinde ve şarkı eşlik oluşturma aşamasında okul müziği ve armoni alanındaki uzmanların görüşleri ile bu konuya ilişkin kaynak bilgilerin dikkate alınması, bu araştırmanın geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca her eser çözümlenme, o eserin içeriğine ilişkin bir analiz sunmaktadır.

### 3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmaya temel oluşturan klasik müzik eserlerinin çözümlenmeleri, temalara söz yazarak uyarlama şarkı oluşturma ve bu şarkılara sınıf ve konser eşliği yazma aşamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan 25 eserden öğrencilerin en çok beğendiği 10 eser hangileridir?” olarak ifade edilmiştir. Tablo 4’te en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralanmış şekilde 25 eserin beğeni ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 7

*Eserlerin beğeni ortalamaları*

<b>Eserler</b>	<b>Besteci</b>	<b>Ortalama</b>
Sevil Berberi Uvertürü	Gioacchino Rossini	2.28
Hayvanlar Karnavalı/Final	Camille Saint-Saens	2.20
Norveç Dansı Op. 35 no:2	Edvard Grieg	2.19
Moldau	Bedrich Smetana	2.18
Telli Turna Süiti 3. bölüm	Nevit Kodallı	2.17
Peer Gynt Süiti /Aase'nin Ölümü	Edvard Grieg	2.14
Cezayir'de İtalyan Kız Uvertürü	Gioacchino Rossini	2.14
Vals Op. 39 no.15	Johannes Brahms	2.14
Patetik Sonat 2. bölüm	Ludwig van Beethoven	2.02
Tuna Dalgaları Valsi	Iosif Ivanovici	2.02
Kuşu Gölü Balesi/ Kuşu'nun Ölümü	Pyotr Ilyich Tchaikovsky	2.00
The Skaters Waltz	Emile Waldteufel	1.97
3. Senfoni Op.11 1. bölüm	Johann Stamitz	1.95
Dört mevsim Konçertoları/Kış	Antonio Vivaldi	1.91
Keman Konçertosu Op. 35	Pyotr Ilyich Tchaikovsky	1.90
Africa	Camille Saint-Saens	1.76
7. Senfoni 2. bölüm	Ludwig van Beethoven	1.73
Gold and Silver Waltz	Franz Lehar	1.71
Slav Marşı	Pyotr Ilyich Tchaikovsky	1.67
Solveig's Song	Edvard Grieg	1.59
Rococo Varyasyonları	Pyotr Ilyich Tchaikovsky	1.55
Gnossienne no. 1	Erik Satie	1.54
Telli Turna Süiti 1. bölüm	Nevit Kodallı	1.51
Şehrazat 3. bölüm	Nikolai Rimsky Korsakov	1.45
Norveç Dansı Op. 35 No.1	Edvard Grieg	1.30

Tablo 7’deki veriler ele alınarak Tablo 8’de, 25 eserin içinden çalışma grubu tarafından en çok beğenilen 10 eser görülmektedir.

Tablo 8

*Öğrencilerin en çok beğendiği 10 eser*

<b>Eserler</b>	<b>Besteci</b>
Sevil Berberi Uvertürü	Gioacchino Rossini
Hayvanlar Karnavalı/Final	Camille Saint-Saens
Norveç Dansı Op. 35 no:2	Edvard Grieg
Moldau	Bedrich Smetana
Telli Turna Süiti 3. bölüm	Nevit Kodallı
Peer Gynt Süiti /Aase'nin Ölümü	Edvard Grieg
Cezayir'de İtalyan Kız Uvertürü	Gioacchino Rossini
Vals Op. 39 no.15	Johannes Brahms
Patetik Sonat 2. bölüm	Ludwig van Beethoven
Tuna Dalgaları Valsi	Iosif Ivanovici

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Seçilen 10 eserin temalarının bulunduğu bölümler için yapılan eser çözümleme adımları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Müziği var eden temel bileşenler, ritim, melodi, armoni ve formdur. Çalışmadaki eser çözümlemelerinde de, bu kategoriler dikkate alınmıştır.

Eser çözümleme adımları aşağıdaki gibidir:

- Eserlerin ana ve varsa yan temalarının belirlenmesi,
- Temaların bulunduğu bölümlerin biçimsel çözümlemelerinin yapılması,
- Temaların bulunduğu bölümlerin armonik çözümlemelerinin yapılması,
- Ton içerisindeki geçki (modülasyon) noktaları ve tonları belirlenmesi.

Eser çözümleme süreci dahilinde, eserlere ve eserlerin bestecilerine ilişkin bilgilere de yer verilmesinin uygun olduğu düşünülmüş, her eser ve besteci bilgilendirmesinin ardından eser çözümlemeleri yer almıştır.

##### 4.2.1. Patetik Sonat “Sonata Pathetique Op. 13 No: 8”(1799)

Beethoven’ın Pathetique, Moonlight ve Re minör gibi ilk piyano sonatları, romantik bir ifade taşımaları, ses dolgunluklarının yoğunluğu ve geleneksellikten uzak biçimsel yapılarıyla Mozart’ın ve Haydn’in piyano müziğinin ötesine geçtiler (Schonberg, 2013, s. 116). Beethoven, 1799’da basılan ve Kont Carl von Lichnowsky’ ye ithaf ettiği Op. 13 Sonat’a “Grande Sonate Pathetique” adını vermiştir. Türkçe’ de “dokunaklı” olarak karşılığını bulan “patetik” ismiyle eser, art arda gelen güzel seslerden ibaret olmanın ötesinde, gerçekten de acıdan beslenir ve adından çok, derinliğiyle tanınır. Patetik sonat, Beethoven’ın çok güçlü bir piyano yorumcusu olduğu, resitaleriyle ününün yayıldığı, ancak işitme duyusunu da gittikçe kaybettiği yılların ürünüdür ve H. Mersman’ ın deyişiyle adeta



Goethe'nin "Genç Werther'in Acıları" yapıtındaki Werther karakteri gibi ünlenmiş, amatör piyanistlerin bile ilgi odağı olmuştur (Aktüze, 2013, s. 205).

Üç bölümden oluşan sonatın, tezde yer alan ikinci bölümünün, ağır bir tempoda, sakince, şarkı söyler gibi bir ifade ile süren ezgi çizgisi, orta dönemde dramatikleşir; ancak sonunda yine o mistik, huzurlu havasına döner (Aktüze, 2013, s. 206).

#### **4.2.1.1. Yalnız Devrimci: Ludwig van BEETHOVEN**

(16 Aralık 1770, Bonn- 26 Mart 1827, Viyana)

Tüm zamanların en yüce sanatçılarından biri olarak tanınır. Çağının yaygın olarak kullanılan tüm ifade biçimlerini kapsayan bir dehası vardır, müziğinde de aşılmaz bir mimari, bir şiirsellik ve özgünlük söz konusudur. Beethoven'ın müziği erken 19. yüzyıl döneminin devrimci ve Rousseau' dan esinlenen düşüncesini aktarmak için bir araç görevi görür. Onun müziğindeki yenilikçi ritmik dinamikleri, armonik rengin yayılışını, mantıksal yoğunluğu, çalgıya ilişkin kıvraklığını ve kendini arayışın derin sularındaki kontrapuntal karmaşayı fark etmemek olanaksızdır (Young, 1954, s. 43)

Schonberg'in (2013) aktarımıyla, Goethe şöyle der: "Böylesine manevi yoğunlaşmaya ve yoğunluğa, böylesine yaşamsallığa ve büyük yürekliliğe sahip bir sanatçıyla hiç karşılaşmadım" (s. 104).

Beethoven'ı o güne kadarki bestecilerden ayıran en önemli özelliği özgünlüğüydü. Düzensizliği, başına buyrukluğu ve yaratıcılığıyla her daim farklıydı. Esinini doğadan alır, soyluların önünde asla eğilmezdi ( Feridunoğlu, 2005, s.56). Kurallar güzel ve özgür bir ezgi yaratmasına engel olduğunda, kuralları değiştiriyordu. Yıkıtından daha hızlı şekilde yaratan bir devrimciydi, sağduyulu bir demokrattı, diğerlerinin biçtiği değerle, o bir mihenk taşıydı. Onun görkemli ruhu müziğine asaletini katan şeydi. Gücü ve görüşüyle onu özgürleştiriyordu ve tüm zamanlara, tüm mekanlara, tüm insanlara hizmet eder hale getiriyordu (Kaufmann, 1943, s. 50-52).

Pek çok kişi tarafından güçlü bir düşünür olarak anılan Beethoven' ın, çoğu kaynakta klasisizm ve romantizm arasında bir köprü olduğu söylenir; ancak bu yorumun geçerliği tartışmalıdır. Beethoven klasik anlayışla yola çıkmıştır, ancak süreç içinde kendine has dilini ve anlatım gücünü oluşturmuştur. Bu dil, zamanın ve mekanın ötesine uzanır; anlatım biçimi ve biçimsel yapısı tamamen kendine özgüdür (Schonberg, 2013, s. 113).

Rafine armoni duyumundan yoksun olan Beethoven, müziğe farklı bir ses getirebilirdi ve getirdi- itici türden bir ritim, bütün müzikal yapıların bir genişlemesi, her şeyi malzemedem sıkıp çıkararak türden bir gelişme, müziği huzursuz ve beklenmedik metrik örüntülerin içine atan türden, çoğu kez tempo dışı bir vurgu, keskin bir bağımsızlık. Sunduğu şey, bir drama, bir çatışma ve çözüm duygusuydu (Schonberg, 2013, s. 114).

Besteci, sonat formunu geleneksel kalıplardan çıkararak başka bir boyuta taşımış, uzak tonları birbirine bağlamakta ustalaşmıştır. Müziğini zıtlıklarla, tematik bağlantılarla, ritmik dokuyla ve bunlardan beslenen gelişme bölümleriyle var eder. Eserlerinin ağır tempodaki bölümlerinde çoğu zaman mistik, kutsal bir ifade vardır ve bu da Beethoven'ın kendine özgü özelliklerindedir. Onun müziği aşkıncı bir müziktir; salt müzik olmanın dışında, ilahi olana ilişkin, Platon'un idealar öğretisindeki somutlukların, düşüncelerin ve kavramların görünenin ötesindeki bağımsız bir gerçekliğe olan bağına ilişkin bir müzik (Schonberg, 2013, s. 116).

Beethoven: “Hiç arkadaşım yok, yalnız yaşamak zorundayım; ama kalpten biliyorum ki Tanrı, bana diğerlerinden daha yakın. Ona korkusuzca yaklaşıyorum, onu her zaman anlıyorum. Kötü kaderimin alt edemediği ve O'nu özgürleştiren müziğimden de endişe duymuyorum” (Young, 1954, s. 44).

Beethoven'ın, ölmeden hemen önce, dışarda şiddetlenen fırtınaya doğru salladığı yumruğu, adeta hayatı boyunca takındığı protest duruşunun bir simgesi gibidir (Kaufmann, 1943, s. 52).

#### 4.2.1.2. *Patetik Sonat İkinci Bölüm Çözümlemesi*

Patetik sonatın ikinci bölümü, yavaşça ve şarkı söyler gibi bir ifadeyle (adagio cantabile) şekillenir. 2/4'lük ölçü sisteminde ve la bemol majör tonundadır. Küçük rondo formundaki eserin biçimsel yapısı şu şekildedir: A(la bemol majör) +B(fa minör, mi bemol majör)+A+C(la bemol minör)+A+Codetta. A+B+A bölmeleri<sup>5</sup>, üç bölümlü şarkı biçimindeymiş gibi ele alınarak şarkıya dönüştürülmüştür.

---

<sup>5</sup> Şarkı formları da isimlerini bu kavramdan alır. Örneğin, tek müzikal dönemden oluşan şarkı formu, bir bölmeli şarkı formu olarak isimlendirilir. Kavram zaman zaman bölüm olarak da anılabilmektedir; ancak daha büyük formdaki bir eserin allegro bölümü, adagio bölümü gibi kendi içindeki bölümlenmesiyle karıştırılabileceği için çalışmada *bölme* olarak kullanılmıştır.

Şekil 1. Patetik Sonat ikinci bölüm teması

*A bölmesi:* Dörder ölçülük iki cümleden oluşmuştur. İlk cümlelerin ilk ölçüsünde birinci derece (la bemol majör) ve dominant yedili (mi bemol majör) fonksiyonu duyulur. İkinci ölçüde birinci derece altılı durumda ve ardından yine dominant yedili gelir. Üçüncü ölçüde sırasıyla birinci derece, altılı durumda dominant fonksiyonu, kırık kalış etkisiyle altıncı derece ve dominant tonuna kısa bir geçiş yapmak üzere dominant dominantı (si bemol majör) gelir. Cümlelerin son ölçüsünde, dominant fonksiyonuna (mi bemol majör) kısa süren bir geçiş yapılır ve cümle son sekizlikte kromatik çıkıcı bir altere sesle bir sonraki cümleye bağlanır.

Şekil 2. Patetik Sonat ikinci bölüm A bölmesi ilk cümlesi ve çözümlemesi

İkinci cümlelerin ilk ölçüsünde genel olarak dominant yedili üçüncü çevrimi duyulur. İkinci ölçünün ilk vuruşunda birinci dereceye çözülür, ikinci vuruşta ise bir ara dominant söz konusudur; ikinci derecenin dominant yedilisi (fa majör) gelerek üçüncü ölçünün ilk vuruşunda ikinci dereceye (si bemol minör) çözülür. İkinci vuruşta yeniden dominant



Dördüncü ölçüde bir kromatik geçki etkisi hakimdir; dominant ile başlar (si bemol majör), ardından kromatik çıkışla bir köksüz ara dominant yediliye bağlanır ve sonraki ölçüde altıncı dereceye çözülür.

Şekil 5. Patetik Sonat ikinci bölüm B Bölmesi 4. ve 5. ölçü ve çözümlemesi

Ölçünün devamında ikinci derece yedili, beşinci ölçüde dört-altı konumunda birinci derece (kadans 4/6) ve dominant yedili ile bir tam kadans oluşur ve yedinci ölçüde mi bemol majör tonuna ulaşılır.

Şekil 6. Patetik Sonat ikinci bölüm B Bölmesi 5.,6. ve 7. ölçüleri ve çözümlemesi

Sekizinci ölçü dominant yedili, dokuzuncu tonik, onuncu ölçü yeniden dominant yedili ve on birinci ölçüde yeniden tonik bağlantısı sürer. On ikinci ölçüde artık mi bemol majör tonu birinci derece olmaktan çıkıp dominant pozisyonuna dönerek ve son on altılıkta gelen re bemol sesiyle birlikte yedili haline gelip dominant etkisini kuvvetlendirerek eserin ana tonuna ve A bölmesine dönüş yapar.

Şekil 7. Patetik Sonat ikinci bölüm B bölümü 8. ve 9. ölçüler ve çözümlemesi

Şekil 8. Patetik Sonat ikinci bölüm B bölümü 10., 11. ve 12. ölçüler ve çözümlemesi

#### 4.2.2. Cezayir’de İtalyan Kızı (1813)

Rossini 19. operası olan ve en iyi operalarından biri kabul edilen bu ünlü yapıtı 21 yaşındayken, Angelo Anelli’ nin metni üzerine bestelemiş ve yirmi gün gibi kısa bir sürede bitirmiştir. Eser iki perdeden oluşur, şirin ariyalar, komik sahnelerle bezelidir. Hafif pasajların arasında parlayan ani ve güçlü akorlar nedeniyle Rossini’ nin Sürpriz Senfonisi ismiyle de anılan uvertürün başlangıcı kısa ve ağır tempodadır. Daha sonra ilk tema çabuk tempoda ve obua solosuyla duyurulur. İkinci tema da yine üflemeli çalgılardadır (Aktüze, 2013, s. 1928). Bu opera ile Rossini, geleneksel İtalyan opera değişinden uzaklaşmıştır. Orkestradaki renkleri, çalgı dağılımı, ezgisel zenginliğiyle, asil ve ince bir doku yaratmıştır (Birkan, 2006, s. 453).

##### 4.2.2.1. Mösyö Kreşendo: Gioacchino ROSSINI

(29 Şubat 1792, Pesaro- 13 Kasım 1868, Paris)

İtalyan romantizminin en önemli ismidir. İzleyiciyi eğlendirirken duygulandıran bir müzikal yaklaşımı vardır. Yoğun bir çalgısal doku kullanır, eserlerinde uzun, gösterişli ve ses yoğunluğu giderek artan pasajlar dikkat çeker. Mozart’ın opera yaklaşımını örnek almış ve onu mizahi bir üslupla takip etmiştir. İtalyan opera-komik tarzının en bilindik ve en iyi bestecisidir (Feridunoğlu, 2005, s. 70). Opera-komikleri güldürüyle doludur, aynı zamanda kışkırtıcı, kah kontrol edilemez kahkahalarla, kah ince yergilere cevap niteliğindeki sessiz gülüşlerle bezelidir. Müziğinde, oyundaki kişilikleri betimler, onlara coşkulu sololar verir; Mozart’ın da çoğunlukla yaptığı gibi. Bu nedenle “İtalyan Mozart” olarak anılır (Kaufmann, 1943, s. 63). Operalarının kendileri kadar, parlak ve akılda kalıcı ezgilerle dolu uvertürleri de çok bilindir. Özellikle bu giriş müziklerindeki “Rossini Kreşendoları”nın özgünlüğü ve etkileyciliği (Birkan, 2006, s. 450) nedeniyle, “Mösyö Kreşendo” takma adıyla da bilindir.

Rossini, Mozart ve Beethoven’ ı çok takdir ediyor, Bach’ ı “Tanrı’nın bir mucizesi” diyerek anıyordu. 18 yaşından 37 yaşına kadar otuz opera besteledi, daha sonra bir tane bile

yazmadı. Sevil Berberi, 26 yaşındayken sahnelendi, İtalyan operası günlüklerinde onu bir yıldız haline getirdi (Kaufmann, 1943, s. 62-63). Cezayir’de İtalyan Kız da en canlı operalarından oldu (Young, 1954, s. 285).

#### 4.2.2.2. Cezayir’de Bir İtalyan Kızı Uvertür Çözümlemesi

Rossini’nin iki perdelik operasının uvertüründeki canlı (allegro) tempolu bölümünün, obuada seslendirilen tatlı ve yumuşak (dolce) karakterdeki teması, sol majör tonunda ve 4/4’lük ölçü sistemindedir. Biçimsel olarak iki cümlelik bir A bölümünden oluşmaktadır. Ardından flütlerin seslendirdiği, dört ölçümlük bir köprüyle A bölümü yeniden duyulur ve bu kısa tema sonlanır.

Şekil 9. Cezayir’de Bir İtalyan Kızı Uvertürü Allegro teması

*A bölümü:* Eksik ölçüyle başlayan temada, ilk cümlenin ilk üç ölçüsü, son vuruşa kadar sol majör tonunda sürerken, son dörtlükte altılı konumdaki altıncı derece ile son ölçüdeki ikinci dereceye geçiş yapılmış ve la minörde yarım kalışla ilk cümle sonlanmıştır.

Şekil 10. Cezayir’de Bir İtalyan Kızı Allegro teması ilk cümle çözümlemesi

İkinci cümlelerin ilk iki ölçüsü ikinci derecede sürer, üçüncü ölçüde dominant yedili (re majör) geçişle, dördüncü ölçüde ana tona dönüş yapılarak tema sona erer.

Şekil 11. Cezayir'de Bir İtalyan Kızı Allegro teması ikinci cümle çözümlemesi

II II V 6 I

*Köprü:* Flütlerin seslendirdiği köprü bölmesinin ilk ölçüsü dominant yedili, ikinci ölçüsü birinci derecede sürer; üçüncü ölçüde altılı durumdaki ikinci derece, ardından beşinci derece duyulur ve son ölçüde toniğe çözümlenerek köprü sonlandırılır. Dördüncü derece yerine kullanılan ikinci derece ve ardından gelen dominant-tonik bağlantısı bir tam kadans oluşturur.

V7 I II6 V7 I



### 4.2.3. Sevil Berberi (1816)

Opera denildiğinde yine akla ilk gelenlerden biri Sevil Berberi'dir ve besteci bu eseri yine çok kısa sürede, yaklaşık üç haftada, Cesare Sterbini'nin metni üzerine bestelemiştir. İki perdeden oluşur ve sıra dışı bir ezgi çizgisine sahiptir. Uvertürü oldukça tanınmış ezgilerle bezelidir ve canlı, çabuk bir tempoda süren, şakacı karakterde bir ana teması vardır. Aslında bilinen uvertür, ilk yazdığı uvertürü kaybettiği için Rossini'nin sonradan ve hızla yazdığı versiyondur (Aktüze, 2013, s. 1929). Tezde yer verilen "Allegro vivace" bölümü, gelişme bölümü olmayan bir sonat biçiminin en güzel örneklerindedir (Birkan, 2006, s. 451).

#### 4.2.3.1. Sevil Berberi Uvertür Çözümlemesi

Sevil Berberi Operası'nın uvertüründeki minör tema, mi minör tonunda ve 2/2'lik (sebare) ölçü sistemindedir. Canlı ve çabuk (allegro vivace) bir tempodaki temanın biçimsel yapısı şu şekildedir: A(4+4)+köprü (4)+ A'(4+4).

Şekil 12. Sevil Berberi Uvertürü Allegro Vivace teması

*A bölümü:* Her iki A bölümünde de, tema birinci kemanlarda, flütlerde ve viyolalarda duyulmadan önce iki ölçülük kısa bir giriş eşliği bulunmaktadır.

Şekil 13. Sevil Berberi tema girişi

Tema eksik ölçüyle girer ve ilk cümle, birinci derecede (mi minör)sürer ve tam kararda sona erer.

Şekil 14. Sevil Berberi Allegro Vivace tema A bölmesinin ilk cümlesi ve çözümlemesi

İkinci cümle ise, iki ölçü boyunca tonik, üçüncü ölçüde dominant yedili (mi majör) ve dördüncü ölçüde birinci ve altıncı derece (do majör) duyurularak dominant tonunda yarım kararlar biter.

Şekil 15. Sevil Berberi Allegro Vivace tema A bölmesinin ikinci cümlesi ve çözümlemesi

Köprü: Dört ölçüden oluşan köprü unison olarak yaylı ve üflemlilerde duyurulur.



#### 4.2.4.1. Genç Kartal: Johannes BRAHMS

(7 Mayıs 1833, Hamburg- 3 Nisan 1897, Viyana)

Yakın arkadaşı Schumann'ın deyimiyle “genç bir kartal” olan Brahms, klasik biçimleri benimseyen ve Klasik Dönem'e ilişkin derin bilgi sahibi olan, romantizmin getirdiği yeniliklere kapılmaktansa, çoğunlukla kontrpuantal dokuları, çeşitleme ve sonat biçimlerini kullanmıştır. Beethoven, Bach ve Handel, Haydn ve Mozart'ın müziğine derinden bağlıydı ve 16. yüzyıl müziğine büyük bir ilgisi vardı. Tüm bu bestecilerin stilleri, Brahms'ın dönüşümü içinde ayırt edilebilir. Coşku dolu ezgileri, zengin ritmik yapılarıyla, kendine özgü bir müzik mimarisi vardır. Ses filozofu olarak nitelenen Brahms'ın müziği karmaşık ve zor olsa da derindir; gösterişçilikten uzaktır. Halk müziğini önemseyen bestecinin özgün ezgileri de halk müziği tadındadır (Schonberg, 2013, s. 272; Young, 1954, s. 61).

Sert ve huysuz davranışlarının altında, cömert ve iyi bir ruh taşıyan Brahms'ın müziği asil, derin ve büyüktür. Bu derin müziği, geleneksel ve tutucu bir yaklaşımla kurgular. Eserlerinde ezgiler kadar, fikirler de önemlidir. Saf müzikten yanadır; ona göre müzik sadece müzikle, seslerle anlatılır, başka çabalara gerek yoktur. Senfonik şiir ve sanatta bütünleşmeyi hedefleyen yeni akımları reddeder. Joseph Joachim, hakkında şöyle der:

Tek derdi rahatsız edilmeden müzik yazmaktır; daha yüce bir fantezi dünyasına inancı ve başka insanların sağlıksız duygularından ve hayali acılarından uzak durma tarzı deha sınırındadır. Zengin ve tüm dünyevi acıları acımasızca reddeden besteleri, en karmaşık kılıkta zahmetsiz bir oyundur. Böyle bir yetenekle hiç karşılaşmadım (Schonberg, 2013, s. 277).

“Onun müziği sakin, ılık bir ışık yayar. Malzemesinden tamamen emin, yaratıcı bir zihnin müziğidir ve tekniği yumuşak, altın bir parıltıyla birleştirir” (Schonberg, 2013, s. 283). Mimari dehası olağanüstüdür. Ezgisel ifadeleri ikna edici bir mantıksal çizgi içinde genişletir. Bunun yanında, dokudaki ve ritimdeki daha karanlık olasılıklara ilişkin iç görü ve anlayışını büyük ölçüde Schumann' a borçludur. Çoğu şarkısında, Schubert'in şiirsel yaklaşımı ve büyüleyici ton değişimlerinin etkisi de belirgindir (Young, 1954, s. 61).

Opera hariç her türde müzik besteleyen Brahms, ustalığını her birinde kanıtlamıştır. Üç B'nin –Bach, Beethoven, Brahms- sonuncusu olarak anılır. Bestelerini klasik kalıplarda yapmıştır, ancak onlar, “sıkı bir korse içinde” dans eden bir çingene kadını gibi tanımlanır. Zaman içinde, dört senfonisinin ve oda müziklerinin zengin ses dolgunluğu, iki yüz otuz şarkısının, koro ve çalgı eserlerinin güzelliği onu müzik dünyasında en iddialılar arasına koymuştur. O, *kaosun içinde kaybolmadan önce, tüm parçaları bir kez daha bir araya getiren Klasik mirasın mührünün koruyucusudur* (Kaufmann, 1943, s. 106-108).

#### 4.2.4.2. La bemol Majör Vals Op. 35 No:15 Çözümlemesi

La bemol vals, akılda kalıcı ezgisi, duru armonik yapısı nedeniyle seçilmiştir. Şefkatli ve zarif (teneramente e grazioso) karakterdeki eser, la bemol majör tonunda ve tek bölümlü şarkı (lied) formdadır: A+köprü+A'+köprü+A''.

Şekil 18. La bemol majör Vals teması



A bölümü: Dörder ölçülük iki cümle, birebir tekrarı ile toplamda on altı ölçüden oluşmuştur. İlk iki ölçüde de birinci derece (la bemol majör) sürer; kırık akorlarda arpej 4/6 ve 6'lı durumda duyulur.

Şekil 19. La bemol majör Vals A bölümü, ilk iki ölçü ve çözümlemesi

I 6 6 I 6 6  
4 4

Üçüncü ölçüde tonik pedalı üzerinde dördüncü derece, dördüncü derece yedili ve subdominant paraleli olan ikinci derecenin yedilisi duyulur ve dördüncü ölçü yine tonikle sonlanır.

Şekil 20. La bemol majör Vals A bölümü, 3. ve 4. ölçü çözümlemesi

IV<sub>6</sub> IV<sub>7</sub> II<sub>3</sub> I 6 6  
4 4 4

İkinci cümlelerin ilk ölçüsü, tonun ilgili minörü olan altıncı derece (fa minör) ile başlar, son dörtlükte tonik duyurarak ikinci ölçüde tekrar eder.

Şekil 21. La bemol majör Vals A bölmesi, ikinci cümle 1. ve 2. ölçü çözümlemesi

VI — I VI — I

Üçüncü ölçüde üçüncü derece (do minör) 6'lı durumda duyulur, son dörtlükte üçüncü derecenin dominant yedilisi (sol majör) gelir ve cümlelerin son ölçüsü üçüncü dereceye geçkiyle sona erer.

Şekil 22. La bemol majör Vals A bölmesi, ikinci cümle 3. ve 4. ölçü çözümlemesi

III6 — V7/III III —

*Köprü:* Altı ölçüden oluşan, bir cümlelik köprünün ilk ölçüsü dominant yedili (mi bemol majör) ile başlar ve ikinci ölçüde toniğe çözülür.

Şekil 23. La bemol majör Vals köprü bölmesi 1. ve 2. ölçü çözümlemesi

V7/IV — IV <sup>6</sup><sub>4</sub>

Üçüncü ölçüde dördüncü derecenin dominant yedilisi (1a bemol majör) duyurularak ve dördüncü ölçüde subdominantta çözülerek geçici bir geçki yapılır.

Şekil 24. La bemol Vals köprü bölümü 3. ve 4. ölçü çözümlemesi

V7 \_\_\_\_\_ I 6  
4

Beşinci ölçüde dominant dominantı (si bemol majör) duyurularak altıncı ölçüde dominantta çözülür; ancak bu bir geçki değil bir dönüş etkisi taşır. Çünkü çözülme noktasındaki dominant akoru da yedili durumdadır ve birinci dereceye çözülme beklentisi yaratır.

Şekil 25. La bemol majör Vals köprü bölümü 5. ve 6. ölçü çözümlemesi

V7/V \_\_\_\_\_ V7 \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_

*A' Bölmesi:* A bölümüyle son iki ölçüye kadar bire bir benzerlik taşıyan bu bölümün son iki ölçüsünde tam kalış söz konusudur. İlk olarak altılı durumdaki tonik, ikinci ve son vuruşta ise dominant yedili akoru duyulur ve son ölçüde toniğe çözülür.

Şekil 26. La bemol majör Vals A' bölümü son iki ölçü çözümlemesi

I6 V7 \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_

#### 4.2.5. Moldau (1874)

Vltava, Almanca adıyla Moldau, Bohemya'nın güney ucundan doğan, Prag'ı aşarak Elbe'ye dökülen büyük bir ırmaktır. 6 senfonik şiirden oluşan "Ma Vlast" dizisinin 2 numaralı şiirine ismini verir. Eserin yazımı 1874'te tamamlanmıştır. Çek yazar Vaclav Vladimír Zelený Moldau senfonik şiiri için şöyle bir açıklama yapar:

Bohemya ormanlarının gölgesinden iki kaynak fişkirir. Bunların neşeyle çırpınan dalgaları sabah güneşinin ışıkları altında parlayarak birleşir. Ormanın deresi, Bohemya bölgelerini aşan ve her zaman güçlü bir akıntıyla akan Vltava ırmağı haline gelir. Neşeli bir av sahnesinin duyulabildiği sık ormanlar arasından süzülür. Bir düğün şenliğinin şarkı ve danslarla kutlanışının neşeli seslerinin duyulduğu zengin otlaklı meralardan, ovalardan akar. Gece ay ışığında parlayan dalgaları üstünde orman ve su perileri oynaşmakta, birçok kale burcunun ve sarayın görüntüsü geçmiş zaferleri yansıtmaktadır. Svatoyan'da hızlı akıntı yerlerinde, çağlayanlarla coşar, girdaplar yaratır. Kayalar arasından köpüren dalgalarının gücüyle yol açar, geniş yatağına ulaşarak törensel bir huzurla Prag'a doğru yol alır. Eski ve gururlu Vişerad kenti tarafından selamlanır ve şairin gözlerinden uzaklara süzülerek kaybolur (Aktüze, 2013, s. 2212)

Moldau, akışına, flütlerle, çabuk tempoda ama sakince başlar. Ardından klarnet ve viyolalar da akıntıya dahil olur. Akıntı gittikçe güçlenir, tüm yaylıların katıldığı noktada, artık sıcak ve soğuk kaynak birleşmiştir. Sonunda kemanlarda ve tahta üflemlerde ana tema, bir halk ezgisi olarak duyulur: Moldau doğmuştur (Aktüze, 2013, s. 2213).

##### 4.2.5.1. Vatansever bir Senfonik Şair: Bedrich SMETANA

(2 Mart 1824, Litomyšl- 12 Mayıs 1884, Prag)

Bohemya'nın özgürlüğünü kazanmasıyla, milli sanatın, ulusal müziğin önü açılmıştı. Çekoslavakya'nın dağıldığı o kötü günlerde, Bohemya'nın ilk ulusal bestecisinin müziği doğuyordu (Kaufmann, 1943, s. 95). Ulusal müzik akımının öncülerinden ve Çek müziğinin temsilcisi, besteci, şef ve piyanist Smetana, çok küçük yaşta müzik serüvenine başlamış, altı yaşında ilk konserini vermiş, sekiz yaşında ilk bestelerini yapmaya başlamıştır (Feridunoğlu, 2005, s. 128).

Önceleri besteci kimliğinden çok, iyi bir piyanist olarak parladı ve bu nedenle piyano için pek çok küçük eser besteledi (Birkan, 2006, s. 499). Daha sonraları özellikle Chopin'deki Polonya esintilerinden ve Liszt'in etkileyici senfonik şiirselliğinden etkilenmiştir (Young, 1954, s.312).



Smetana'nın ilk operası olan Bohemya'daki Brandenburg' lular çok beğenildi. İkinci operası Satılmış Nişanlı, fırtına gibi geldi. Ulusal hikayelerden beslenen ilk Çek operası oldu (Birkan, 2006, s. 499).

Ne var ki, 1874'te, besteci tamamen sağır oldu. Beethoven'ın aksine, onun felaketi, önceden bir uyarı olmaksızın, sağlığının kötüleştiği ve çok çalışmayla geçen bir sürecin ardından aniden patlak verdi (Kaufmann, 1943, s.95). Yine de bestelemeye devam etti. 1874-79 yılları arasında, bugün hala başyapıtı olarak bilinen ve "Memleketim" başlığı altında yer alan altı senfonik şiir besteledi. Bu şiirler sırasıyla şöyledir: 1. Vysehrad, 2. Vlatava (Moldau), 3. Sarka, 4. Zceskyeh luhu a haju, 5. Tabor, 6. Blanik. Kaynağını ulusal dokulardan alan bu müzikal şiirler, Bohemya'nın tarihini, doğal güzelliklerini, manzaralarını ve masallarını anlatır. Her şiir, başka bir manzarayı ele alan tablolar gibidir. Özellikle Moldau nehrini betimleyen 2 numaralı şiir, senfonik şiir türünün en güzel örneklerindedir (Feridunoğlu, 2005, s. 129-130). Bu senfonik şiir dizisi, Smetana' nın Berlioz-Liszt'in çizgisinden esinlendiği, "saf orkestra müziği" türünden uzak bir "programlı müzik" örneğidir. Kulakları tamamen duyma yetisini yitirmiş bir dâhinin, ölümsüz eseridir (Birkan, 2006, s. 500-501).

Smetana, ulusunun renklerini yansıtan ilk müzik insanı olarak, kendinden sonra gelenler için bir temel oluşturmuştur (Feridunoğlu, 2005, s. 131). Hayal gücünün genişliği ve kendiliğindenliği, vatan sevgisinden beslenir ( Young, 1954, s. 312).

Gerçekçiliğe ulaşma üzerine ona yöneltilen bir soruya şöyle yanıt vermiştir:

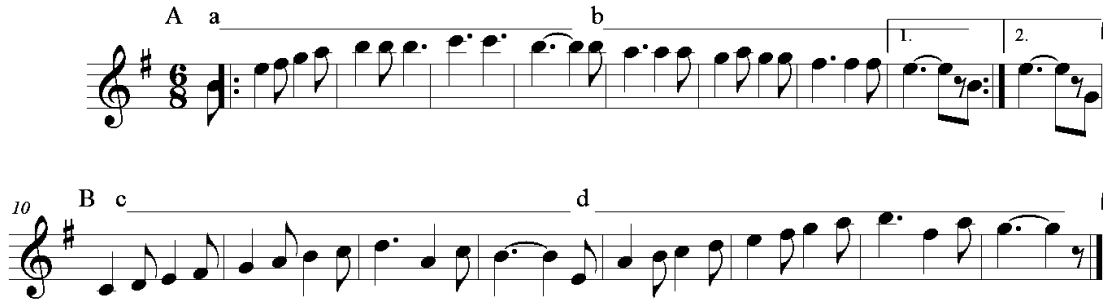
Müziğinizin daha ilk ölçüleri işitildiğinde "Bu Mozart, bu Chopin..." der gibi, sizin müziğinizi de tanıyorlarsa dinleyenler, gerçekçiliğe ulaşmış olursunuz. .... Günün birinde dinleyicilerimin, benim müziğimden birkaç ölçü dinledikten sonra, "İşte bu Smetana!" diyebileceklerini ummak istiyorum ( Birkan, 2006, s. 500-501).

Çek ulusal müziğinin öncüsü, sürüklendiği ruhsal bunalım sonunda, 60. doğum gününün bir kaç ay ardından bir akıl hastanesinde yaşama veda etti ( Kaufmann, 1943, s. 97). Milli kahraman töreniyle uğurlandı ( Feridunoğlu,2005, s. 130).

#### **4.2.5.2. Moldau Çözümlemesi**

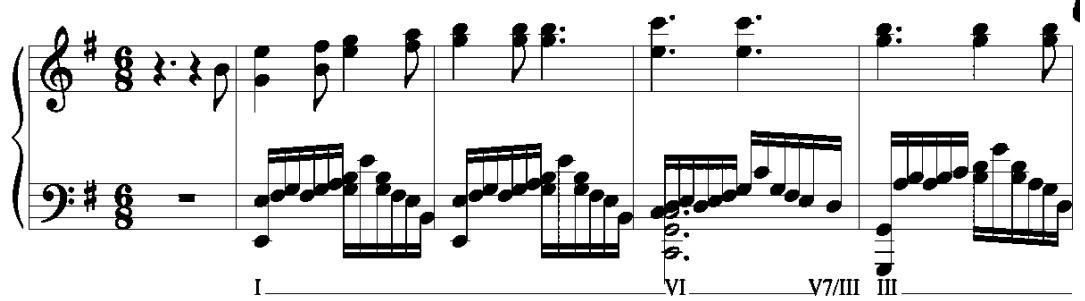
Rahat bir canlı tempoda (allegro commodo) ve aceleci olmayan (non agitato) sakin bir karakterde şekillenen Moldau, 6/8lik ölçü sisteminde ve mi minör tonundadır. Senfonik şiir biçimindeki eserin, bir anlatı niteliğinde oluşu sebebiyle pek çok bölümü vardır ve yalnızca A+B+A olarak şekillenen ilk ana bölüm teması üzerine şarkı oluşturulmuştur.

*Şekil 27. Moldau ana teması*



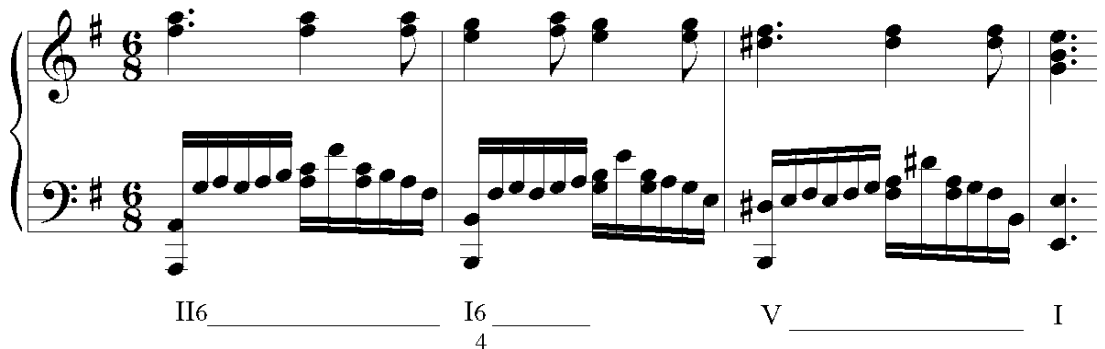
*A bölümü:* Uzun bir giriş/hazırlama bölümünden sonra, bölümün teması obua ve birinci kemanlarda duyulur. Birinci derece ile başlayan cümle, ikinci ölçüde de aynı derecede devam eder. Üçüncü ölçüde altıncı derece ve dördüncü ölçüde üçüncü derece duyulur. Esas olarak bu iki ölçüde bir tam kalış etkisi söz konusudur; varılan nokta olan üçüncü dereceye, yani esas tonun ilgili majörüne kısa bir geçiş için onun dördüncü derecesi (ana tona göre de altıncı derecedir ve bu nedenle iki tonalite arasın da ortak fonksiyondur) olan do majörden, son sekizliklerde ve onaltılıklarda oluşan re majöre (üçüncü derecenin dominantı) ve tam kalışla üçüncü dereceye çözülür. Minör tonalitelere ilk yakın uğrak noktalarından biri olan ilgili majör tonalitesine kısa bir geçiş yapılmış olur.

Şekil 28. Moldau A bölümü birinci cümle çözümlemesi



İkinci cümle altılı durumdaki ikinci derece ile başlar, bir sonraki ölçüde kadans 4/6 akoru ve sonraki ölçüde de dominant akoru duyurularak son ölçüde birinci dereceye dönülür ve tam kararlı sona erer.

Şekil 29. Moldau A bölümü ikinci cümle çözümlemesi



*B bölmesi:* A bölmesi iki kez duyulduktan sonra yeni gelen bölüme, ezgide bir sekvens (taklit) ile geçiş yapılır. Temanın başlangıcındaki dörtlü aralık geçişi, bu kez üçüncü derecenin dominantına doğru duyurulur. Bölümün ilk ölçüsü üçüncü dereceye gitmek için onun subdominantını ve son vuruşlarda gelen dominantını duyurur. İkinci ölçüde, altılı durumdaki üçüncü dereceye geçiş yapılır; sonraki ölçüde ise yine üçüncü derecenin dominant yedilisi, önce 3/4 durumunda gelir, sonra kök durumunda duyulur ve son ölçüde kök durumunda üçüncü derecede kalır.

Şekil 30. Moldau B bölmesi birinci cümle çözümlemesi

IV/III      III<sub>6</sub>      V<sub>4</sub>/<sub>3</sub>      V<sub>7</sub>/III      III

İkinci cümle yine dörtlü aralığın ezgideki taklidi ile başlar; bu kez dördüncü dereceye gider. Sonraki ölçüde altılı durumda birinci derece, ardından beşinci derece ve son ölçüde birinci derece gelir.

Şekil 31. Moldau B bölmesi ikinci cümle çözümlemesi

IV      I      V<sub>6</sub>/<sub>4</sub>      V      I

*Köprü:* Köprü bölmesi, dominantın köksüz dominant yedilisi, yani yedinci derece yedilisi ve dominant bağlantısı ile dört ölçü boyunca sürer. Son iki ölçüde de beşinci derecede kalır. Ardından eserin başında da duyulan ve şarkı temasına dahil olmayan, suyun akışını temsil eden temaya bağlanır.

Şekil 32. Moldau köprü bölümü çözümlemesi

The image displays three systems of musical notation for the Moldau bridge section. Each system consists of a treble clef staff with chords and a bass clef staff with a rhythmic melody. The first system is marked with 'VII7/V' and 'V'. The second system is marked with '3' and 'VII7/V' and 'V'. The third system is marked with '5' and 'VII7/V' and 'V'.

#### 4.2.6. Tuna Dalgaları Valsi (1880)

Ivanovici' nin 1880'de bestelediği Slav stilindeki vals, en ünlü Romen ezgilerinden biri olmakla kalmaz; aynı zamanda evrensel olarak da en tanınan ezgilerden birine sahiptir. Pek çok varyasyonu ve düzenlemesi yapılmıştır. Besteci Emile Waldteufel tarafından 1886'da yapılan orkestra düzenlemesiyle, 1889 yılında 116 marşın katıldığı Paris Dünya Sergisi'nde büyük ödülü almıştır. "Tuna Dalgaları" olarak da bilinen valsın ezgisi, 1926'da kaydedilen, Kore'nin en bilindik şarkısına kaynaklık eder; ezgiye Korece sözler yazılarak oluşturulan şarkı, aslında bir uyarlama şarkı örneğidir. 1946'da Al Jolson ve Saul Chaplin, yine ezgi üzerine İngilizce sözler yazarak "The Anniversary Song" isimli bir şarkı uyarlaması yapmışlardır. Bu ünlü ezgiye, o yıllardan 2000'li yıllara dek pek çok sanatçının albümünde yer verilmiştir ve dünyanın çeşitli yerlerinde pek çok uyarlama ve varyasyonlarına rastlamak olanaklıdır ([https://www.naxos.com/person/Iosif\\_Ivanovici\\_24525/24525.htm](https://www.naxos.com/person/Iosif_Ivanovici_24525/24525.htm)).

##### 4.2.6.1 Bando şefliğinden dans müziklerine: Ion IVANOVICI

(1845, Tamışvar- 28 Eylül 1902, Bükreş)

İosif Ivanovici ve Josef Ivanovich olarak da bilinen Romanya'lı besteci, en çok ünlü Tuna Dalgaları Valsi ile anılır; ancak 350'nin üzerinde dans şarkısı ve marş bestelemiştir.

Çocuk yaşlarda müziğe olan ilgisiyle, ilk olarak flüt çalmayı öğrenen Ivanovici, daha sonra ordu bandosuna katılarak asker olmuş ve klarnet öğrenmeye başlamıştır. Müziği tutkuyla bağlıdır ve kısa zamanda, bulunduğu alayın en iyi müzisyenlerinden olmuştur. Emil Lehr ile çalışmış ve sonraki yıllarda bando şefi olmuştur. 1900'den ölümüne dek de askeri müzik müfettişi olarak görev almıştır. Eserlerinin büyük kısmını zamanın önde gelen kişilerine ve Orta Avrupa ülkelerine adamıştır. Zamanının en önemli dans müziği bestecilerinden biri olmuştur, ancak yine de yeterince tanınmadığı söylenebilir. Müziği Strauss ve çağdaşlarının stillerine benzerlik gösterse de, kaynağını Romanya'nın kendine özgü dokusundan alır ([https://www.naxos.com/person/Iosif\\_Ivanovici\\_24525/24525.htm](https://www.naxos.com/person/Iosif_Ivanovici_24525/24525.htm)).

#### 4.2.6.2 Tuna Dalgaları Valsi Çözümlemesi

Tuna Dalgaları, la minör tonunda, 3/4' lük ölçü sisteminde, vals temposunda (tempo di vals) ve bir dans müziği karakterindedir. Tema yaylı ve üflemelilerde duyurulur. Biçimsel olarak A+B+C+B+A+D bölmelerinden oluşan eserin, ilk iki bölümü alınarak iki bölmeli bir şarkıya dönüştürülmüştür.

Şekil 33. Tuna Dalgaları Valsi ana teması

*A bölümü:* Eksik ölçüyle başlayan birinci cümlemin ilk dört ölçüsünde dominant fonksiyonu sürer, sonraki dört ölçüsünde ise birinci derece gelir ve cümle tekrar eder.

Şekil 34. Tuna Dalgaları A bölümü birinci cümle çözümlemesi

Violin I

Violin II

Viola

Cello

Double Bass

V 7

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

D.B.

I

Bölmenin ikinci cümlesi tonik pedalı üzerinde altılı durumda subdominant fonksiyonu ile başlar, ardından tonik, dominant yedili ve yeniden tonik gelir.

Şekil 35. Tuna Dalgaları A bölümü ikinci cümle çözümlemesi

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

D.B.

I IV6 I V 7 I

*B bölümü:* Bir ölçülük bir varış köprüsüyle bağlanan B bölümünün ilk cümlesi, ana tonun ilgili majörü olan do majör tonuna gitmek için, önce yedinci derece yedilisinden, daha

sonra dominant akoru olan sol majörden yararlanır. Cümlenin kendi içinde genel olarak bir V-I gidişi görülür.

Şekil 36. Tuna Dalgaları B bölümü birinci cümle çözümlemesi

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

Double Bass

VII<sub>4</sub> V<sub>7</sub> I <sup>3</sup> I-C (III) I <sub>4</sub><sup>6</sup> VII V<sub>7</sub> I <sub>4</sub><sup>6</sup>

Bölmesin ikinci cümlesi ise ana tona geri dönmek üzere kendi dominant fonksiyonu ile başlar, ardından birinci derece duyulur. Cümlenin son üç ölçüsünde ise altılı durumda ikinci derece, beşinci derece ve birinci derece bir tam kadans oluşturur ve dönem sona erer.

Şekil 37. Tuna Dalgaları B bölümü ikinci cümle çözümlemesi

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

Double Bass

V<sub>6</sub><sub>5</sub> V<sub>7</sub> I II<sub>4</sub><sub>3</sub> V<sub>7</sub> I

I=Am

#### 4.2.7. Norveç Dansları Op.35 (1881)

Edvard Grieg'in halk ezgilerine ilgisinin oldukça arttığı yılların ürünü olan Norveç Dansları, 1881'de bestelenmiştir. Dört bölümden oluşan eser, geleneksel halk müziği ezgileri üzerine kurgulanmış ve aslında iki piyano için yazılmıştır. Ünlü kemancı ve besteci Hans Sitt tarafından sonraki yıllarda orkestra için düzenlenmiştir (Aktüze, 2005, s. 937).

##### 4.2.7.1. Norveç Esintisi: Edvard Hagerup GRIEG

(15 Haziran 1843, Bergen- 4 Eylül 1907, Bergen)

Norveçli besteci, şef ve piyanist Edvard Hagerup Grieg, 64 yaşına kadar , oldukça başarılı bir yorumcu olarak ve Peer Gynt Süiti, muhteşem Piyano konçertosu ve pek çok büyüleyici şarkı ve çalgı eseri besteleyerek yaşadı (Kaufmann, 1943, s. 128). Müziği, Norveç halk dansları ve ezgilerinden kaynağını alan, armonik ve ritmik açıdan halk şarkılarından esinlenen bir yapıdadır. Grieg, Norveç müzik akademisini kurmuş, Norveç müziğinin tanınmasını sağlamış ve milli sanatçı kabul edilmiştir (Feridunoğlu, 2005, s. 147).

Müziği coşkulu ve saftı ve yerel halk ezgilerinin özgür bir kullanımını sunuyordu (Kaufmann, 1943 s. 128). Norveç müziğini şairane bir dille işleyen lirik bir ifade, modern bir armoni, halk danslarından esinlenen ritmik yapılar ve gösterişli ezgiler kullanan Grieg'in kendine özgü ince bir tarzı ve zevki vardır. Empresyonizm dendiğinde ilk akla gelen bestecilerden olan Debussy de Grieg'in müziğinden etkilenmiştir (Feridunoğlu, 2005, s. 148).

Avrupa'da bir uçtan bir uca konserler vermiş, boğucu konser salonlarına Norveç fiyortlarından ferah bir nefes getirmiştir. Uykusunda, yaşamında olduğu kadar huzur içinde öldüğünde, Norveçli bestecilerin duayeni olarak yası tutulmuş, küllerinin olduğu mermer kap, tepeler ve fiyortlar arasındaki Troidhaugen'e bırakılmıştır (Kaufmann, 1943 s. 128).

##### 4.2.7.2. Norveç Dansı Op.35 No:2 Çözümlemesi

Grieg' in 2 numaralı Norveç Dansı, Allegro' dan biraz daha yavaş orta bir tempoda (allegretto), sakin ve zarif (tranquillo e grazioso) karakterde sürer. La majör tonundaki ve 2/4lük ölçü sistemindeki tema ilk olarak obuada, ikinci gelişinde flüt, klarnet ve birinci kemanlarda duyulur. Biçimsel olarak ilk bölümü ve son bölümü kendi içinde tekrarlı sayılabilecek, ikinci bölümü de farklı bir tonda tekrar eden ve sonunda üç ölçülük kısa bir son sözün (codetta) yer aldığı üç bölümlü şarkı formundadır: A(la majör)+B( fa diyez minör)+B'(la minör)+A+ codetta.



Şekil 38. Norveç Dansı teması

The musical score for Norveç Dansı teması is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of three staves of music. The first staff (measures 1-8) is labeled 'A a' and 'b'. The second staff (measures 9-16) is labeled 'c', 'Fine', and 'B d'. The third staff (measures 17-20) is labeled 'e' and ends with a double bar line and a repeat sign.

*A Bölmesi:* Dörder ölçüden oluşan üç cümleyle meydana gelen A bölümünde, altere seslerin ve artık akorların çokça kullanıldığı bir armonik doku söz konusudur. İlk cümlelerin ilk ölçüsünde birinci derece (la majör) ve ardından beşinci derecenin altere edilerek tizleştirilmiş beşinci sesiyle bir artık beşli akoru (mi majör artık beşli) eşlik eder. İkinci ölçüde yine bir tonik-dominant yedili (mi majör) bağlantısı, üçüncü ölçüde tonik-dominant dominantı yedilisi (si majör) bağlantısı ve son ölçüde minör dominant dominantı yedili (si minör)- dominant yedili bağlantısıyla yarım kararda ve beşinci derece ile a cümlesi sona erer.

Şekil 39. Norveç Dansı A bölümü birinci cümle eşlik partisi ve çözümlemesi

The piano accompaniment for Norveç Dansı A bölümü birinci cümle eşlik partisi is written in G major and 2/4 time. It consists of four measures of music. The chord symbols below the notes are: I, V#5, I, V4, I, V4/V, V7/V, V7.

İkinci cümle, dört ölçü boyunca dominant etkisi ile devam eder. Beşinci derece üzerinde altere edilmiş seslerden abantılarla devam eder. Armonik doku, ağırlıklı olarak seslerin arasındaki dikey ilişkiye göre analiz edilse de, sesler ve akorlar arasındaki ilişkileri, kolay anlaşılır şekilde ifade etmenin zor olduğu bu gibi durumlarda yatay ilişkilere ve ses bağlantılarına bakmakta yarar vardır.

Şekil 40. Norveç Dansı A bölümü ikinci cümle eşlik partileri ve çözümlemesi

Violin

Viola

Cello

Double Bass

6 7  
#4 5  
V b3 3

Üçüncü cümle, dört ölçü boyunca tonik pedalı üzerinde tonik-dominant yedili bağlantısıyla sürer ve A bölümü tam kararla sona erer.

Şekil 41. Norveç Dansı A bölümü üçüncü cümle eşlik partileri ve çözümlemesi

Violin

Viola

Cello

Double Bass

V7 I V7 I V7 I V7 I  
I

*B Bölmesi:* Esas tonun ilgili minörü olan fa diyez minör tonunda başlayan (bu bölümde fa diyez birinci derece sayılır) bölümün, ilk iki ölçüsü dominant etkisiyle, üçüncü ölçüde subdominant-dominant yedili ve dördüncü ölçüde ikinci derece yedili- dominant yedili bağlantısıyla devam eder.

Şekil 42. Norveç Dansı B bölümü birinci cümle eşlik partileri ve çözümlemesi

Violin

Viola

Cello

Double Bass

F#m: V IV V<sub>6</sub><sub>5</sub> II<sub>7</sub> V

İkinci cümlede bu bölümün esas tonu olan fa diyez minöre varılır ve dört ölçü boyunca birinci derece pedalı üzerinde altere seslerden abantılarla da devam eder.

Şekil 43. Norveç Dansı B bölümü ikinci cümle eşlik partileri ve çözümlemesi

Vln.

Vla.

Vc.

D.B.

I V<sub>2</sub>/V V<sub>2</sub>/V

Sonraki cümlede bir önceki cümleyi taklit yoluyla, temayı seslendiren çalgı grubunu değiştirerek armonik doku devam eder.

*B' bölümü:* B bölümünün la minör tonundan (eserin ana tonunun minör hali) tekrarıyla oluşmuştur.

*Codetta:* Eserin sonunda yer alan üç ölçümlük bir son sözdür ve birinci dereceyi duyurur.

#### 4.2.8. Peer Gynt Suiti No:1. Op. (1888)

Bestecinin en ünlü eserlerinden biri Peer Gynt Süiti'dir. Dört bölümden oluşur. Tezde yer verilen Aase'nin Ölümü, ikinci bölümdür ve yalnızca yaylı çalgılar tarafından seslendirilir.

Ormanda bir kulübe yapıp orada yaşayan Peer Gynt'e, Solveig de evini terk ederek katılacaktır. Ama o kendini kanıtlamak için dünyaya açılacaktır, önce annesini ziyarete gider. Ancak fakir ve dul Aase ölüm döşegindedir. Oğlu ona heyecanla hayallerini anlatırken, annesi güzel ve sakin bir ölüme kavuşur. Sürdinli yaylılar hüzünlü bir soylulukla önce yükselir, sonra acı içinde kromatik olarak pesleşir. Bu matem müziği sona ermeden birkaç ölçü önce daha da koyu bir renk kazanır. Aase ölmüştür (Aktüze, 2013, s. 935).

##### 4.2.8.1. Peer Gynt Süiti, Aase'nin Ölümü Çözümlemesi

1 numaralı Peer Gynt Süiti' nin ikinci bölümü olan Aase'nin Ölümü, ağırca bir tempoda ve kederli bir karakterdedir. 4/4lük ölçü sisteminde ve si minör tonundadır. İki bölümlü şarkı formundaki eserin biçimsel dizilimi şöyledir: A+B+Codetta.

Şekil 44. Aase'nin Ölümü teması

*A bölümü:* Dönem, üç kez duyulur. İlk olarak si minör tonunda, ikinci gelişinde dominant tonu olan fa diyez minörde, son olarak tekrar si minör tonundadır. Armonik olarak bazı değişiklikler söz konusu olduğu için, son geliş A' olarak nitelenebilir.

Birinci kemanlarda duyulan temaya karşıt hareketlerle yürüyen bas partisi, armonik dokuyu belirler. Sekiz ölçüden ve iki cümleden oluşan A bölümünün bas yürüyüşünde, arpej sesleri ve geçit sesler çokça kullanılmıştır.

İlk iki ölçü ölçü tonik-dominant bağlantısıyla sürer, üçüncü ölçüde tonikten sonra ikinci derece ve ardından viyolonsel-kontrbas partisindeki koşut üçlülerle geçit sesleri kullanılır ve dördüncü dereceye geçilir, son vuruşta altılı durumdaki birinci dereceye dönülür. Dördüncü ölçü ikinci derece yedilisiyle başlar, ikinci ve üçüncü vuruşlardaki tonik-dominant bağlantısı ise, viyolonsel partisinde başlayıp viyola partisinde sonlanan melodik minör çıkışıyla kurulur.

Şekil 45. Aase'nin Ölümü A bölümü ilk dört ölçü ve çözümlemesi

İkinci cümlelerin ilk ölçüsünün son vuruşunda, ilk cümledekinden farklı bir armonik kuruluş vardır. İkinci derece yedili şeklinde kurulmuş bu akorun üçüncü sesi tizleşmiştir.

Şekil 46. Aase'nin Ölümü A bölümü ikinci cümle ilk ölçüdeki altere akor

Üçüncü ölçü ikinci derece yedilisiyle başlar, ikinci vuruşta altılı durumda birinci derece ile başlayan armonik dağılım, zayıf vuruştaki viyolonsel partisindeki melodik minör çıkışıyla yine dominant yediliye bağlanır ve kromatik bir melodik minör inişi duyulur. Son ölçüde zayıf vuruştaki dominant yedili çevrimine, kuvvetli vuruştan abantı sesleriyle gelir ve son vuruşta birinci dereceye çözülerek bölüm tam kararda sona erer. Sonraki sekiz ölçü,

bölümün fa diyez minör tonundan tekrarıdır. Ardından gelen sekiz ölçü, yine ana tondan, partileri katlayıp oktavlayarak tekrar eder.

Şekil 47. Aase'nin Ölümü A bölümü ikinci cümle 3. ve 4. ölçüler ve çözümlemesi

Violin I  
Violin II  
Viola  
Vc.  
D.B.

II7 I6 V7 II6 V<sub>3/4</sub> I

*B bölümü:* Bölmesin ilk üç ölçüsü altıncı derece- üçüncü derece bağlantısıyla sürer. Esas olarak bu iki derece arasında, varılan nokta olan re majöre göre düşünüldüğünde bir subdominant (sol majör)-tonik (re majör) ilişkisi vardır. Üst üç partide altere edilmiş, kromatik sesler ve geçit sesler vardır. Örneğin viyola partisindeki mi diyez sesi, re majöre göre düşünüldüğünde, tonik üçlüsüne çözülecek bir altere sestir. Dördüncü ölçüde üçlüsü tizleşen ikinci derece yedilisi ve dominant bağlantısı ile cümle yarım kalıpta son bulur.

Şekil 48. Aase'nin Ölümü B bölümü ilk cümlesi ve çözümlemesi

Violin I  
Violin II  
Viola  
Violoncello

IV/III III IV/III III IV/III III II<sub>7</sub> V

Bölümün ikinci cümlesi ilk üç ölçüde altıncı dereceye (sol majör) doğru, yine bir subdominant (do majör) - tonik ilişkisiyle sürer. Dördüncü ölçüde dominant- tonik

bağlantısıyla cümle tam kalıpla sona erer. Sonraki sekiz ölçü, bölümün bir oktav aşağıdan tekrarıdır.

Şekil 49. Aase'nin Ölümü B bölümü ikinci cümlesi ve çözümlemesi

IV/VI VI IV/VI VI IV/VI VI <sup>6 5</sup> V<sub>7</sub> V

#### 4.2.9. Hayvanlar Karnavalı (1886)

Yaklaşık ikişer dakikalık on dört bölümden oluşan ve Büyük Zoolojik Fantezi olarak da bilinen Hayvanlar Karnavalı' nı besteci, 1886'da, Avusturya'daki bir tatili sırasında bestelemiştir. Eser, günümüzde metinler eşliğinde seslendirilir ve özellikle çocuklar için düzenlenen konserlerin sevilen eserlerindedir. Tezde yer verilen *Final* bölümünde, 4/4'lük ölçüde, gürültülü ve canlı havada, tüm hayvanların geçit töreni virtüöz pasajlarla yansıtılır ve eser sona erer (Aktüze, 2013, s. 1948-1949).

##### 4.2.9.1. Çok yönlü Deha: Camille SAINT-SAENS

(9 Ekim 1835, Paris- 16 Aralık 1921, Cezayir)

Müzik tarihinin en kusursuz müzisyenlerinden Camille Saint-Saens, oldukça küçük yaşta, piyanoda ezgiler çıkarıyor, okuyup yazabiliyordu. Bu özelliğiyle, o bir harika çocuktur. İlk bestesini üç yaşında yapmış, beş yaşındayken Mozart'ın Don Giovanni operasının analizini yapmaya başlamıştı. Yine beş yaşında piyano ile halk konserleri vermişti. Çok yönlüydü; Latince' ye ve bilime ilgisi vardı. Kuvvetli hafızası sayesinde okuduğu kitapları, dinlediği eserleri hiç unutmazdı. Resmi anlamda müzik eğitimine yedi yaşında başladı (Schonberg, 2013, s. 319).

“3 Ağustos 1846 tarihli Boston Musical Gazette' de çıkan bir haber, 'Paris'te, Handel'i, Sebastian Bach'ın, Mozart'ın, Beethoven'ın ve daha modern ustaların müziğini, önünde hiçbir kitap olmadan çalan, on buçuk yaşında, St. Saens adlı bir çocuk var.' diye yazar” (Schonberg, 2013, s. 320).

Saint-Saens'a ilişkin hatıratlarda görülür ki, o, oldukça kültürlü, nüktedan bir centilmendi; kusursuz bir zekaya sahipti ve Fransız aydınlarının beğenisini toplamaktaydı (Kaufmann, 1943, s. 110). Sonraki yaşlarında, tüm müzikal biçimlerde üretken bir bestecisi oldu; aynı zamanda iyi bir piyanist, iyi bir şef, bir müzik bilimcisi ve eleştirmeniydi. Çok yönlülüğü yetişkinliğinde de devam etti; astronomi ve arkeolojiyle ilgilenmiş, oyun yazarlığı yapmış, ayrıca bir şiir ve bir felsefe kitabı da yayınlamıştı. Şöyle diyordu kitabında: “Sanat ve bilim, dinin yerini alacaktır.” (Schonberg, 2013, s. 320-321). Philip Hale, hakkında şöyle yazar: “Organist, piyanist, karikatürist, amatör bir bilim insanı, matematik ve astronomi tutkunu, amatör bir komedyen, eleştirmen, gezgin, arkeologtu; dur durak bilmeyen biriydi” (Kaufmann, 1943, s. 111).

Bir Liszt fanatiği olsa da, onun müziği Liszt' den daha berrak bir ifadeye sahiptir ve eserleri daha etkileyici bir dokunaklılık taşır. Mizah yeteneği ise Hayvanlar Karnavalı ile üst seviyeye ulaşmıştır (Young, 1954, s. 290). Saint-Saens'in müziği yalın, berrak ve zariftir. Biçim olarak öyle görünmese de, köklerini klasisizmden alan bir estetiği, klasik bir zarafeti vardır. Bu nedenle, ilk neo-klasik bestecilerden olduğu söylenebilir (Schonberg, 2013, s. 322).

#### **4.2.9.2. Hayvanlar Karnavalı Finale Bölümü Çözümlemesi**

Eserin tonalitesi do majör, ölçü sistemi 4/4'lük'tür. Yalnızca ana temanın duyulduğu A bölmesi alınarak şarkıya dönüştürülmüştür. Temayı oluşturan iki cümle de (a+a') dominant tonunda kalış yapmıştır. Scherzo (şakacı) karakterdeki temayı oluşturan motifler taklit yoluyla ilerletilmiştir. Müzikal bir parodi olarak nitelendirebileceğimiz, 14 parçadan oluşan, iki piyano ve orkestra için yazılmış “Büyük Zoolojik Fantezi” nin son bölümüdür. Genel olarak Amerikalı şair Ogden Nash'ın yazdığı sözlerle birlikte ve özellikle çocuklar için düzenlenen konserlerde seslendirilir.





Şekil 52. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü 3. ve 4. ölçü çözümlemesi

VI I<sub>6</sub><sub>4</sub> C:II 4/b<sub>3</sub> V

Do majöre dönüş için yukarıdaki dördüncü ölçünün ilk akoru, do majöre göre minör subdominantın yerini alan ikinci derece bemol beş-yedili akordur ve ardından beşinci derece akoru gelir. Yine do majöre gitmek yerine, kırık kadans yaparak altıncı derece olan la minöre gider. Ardından esas ton olan do majör, dominant yedili sesiyle birlikte dominant akoru haline gelir ve yeni ölçüde fa majöre çözülür. Ölçünün ikinci yarısı ikinci derecededir.

Şekil 53. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü 5. ve 6. ölçü çözümlemesi

VI V<sub>4/IV</sub><sub>3</sub> IV II

Yeni ölçü beşinci derece ile başlar, ardından beşinci derecenin dominant yedilisini duyarız ve yeniden beşinci dereceye çözülür. Son olarak dominant yedili ve tonik bağlantısıyla do majöre dönülür.

Şekil 54. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü 7. ve 8. ölçü çözümlemesi ve 9. ölçüye çözümü

V V<sub>4/V</sub><sub>3</sub> V<sub>6</sub> V<sub>7</sub> I

İkinci cümle son iki ölçüsüne kadar birinci cümle ile aynıdır; son iki ölçüde ise, önce dominant pedalı üzerinde dominant, tonik dört-altı bağlantısını duyarız. Son ölçüde ise yine dominant pedalı üzerinde, dominant ve dominant dominantı bağlantısıyla, ikinci cümle beşinci derece tonunda son bulur.

Şekil 55. Hayvanlar Karnavalı Finale bölümü ikinci cümle son iki ölçü çözümlemesi

V7 I6 V7 I6 V7/V  
4 4

#### 4.2.10. Telli Turna (1967)

1967'de, Ankara Türk Filarmoni Derneği' nin Türk bestecilere bir çağrısı olmuştur: Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nın Anadolu turnelerinde, çoksesliliğin tanıtılması ve yayılması amacıyla çalınacak olan eserler bestelenmesi istenmiştir. Anadolu'daki küçük sinema salonlarına sığabilecek şekilde bir orkestra kadrosu düşünülmesi ve eserlerin halk müziğinden izler taşıması beklenmiştir. Dört bölümden oluşan Telli Turna Süiti, bu çağrı üzerine Kodallı tarafından bestelenmiştir; amaca son derece uygun bir eserdir: Yaylı çalgı grubuna ek olarak obua, flüt ve birkaç vurmali çalgı için tasarlanmış, akılda kalıcı, ilgi çekici, yalın ve sevimli halk müziği ezgileri kullanılmıştır (Aktüze, 2007, s. 1198; Birkan, 2006, s. 299). Söz konusu çağrıya, bir çok başka besteci eserleriyle dönüş yapmış olsa da, içlerinde hem yurt içinde, hem de yurt dışında en yaygınca seslendirilen eser Telli Turna olmuştur (Karaca, 2008, s. 101).

Süit, adını Anadolu'daki göçmen bir kuştan alır. Turna Anadolu'da gurbetle, sıra özlemiyle, güzellikle ve sevgiliyle ilişkilendirilir. Halk şiirlerinde bu ilişkilendirmelere sıklıkla rastlanır (Ceylan, 2003, s. 2-3). Kodallı da eserinin, bu güzel göçmen kuşun Anadolu üzerinden geçip giderken gördüğü güzellikleri aktarmasını istediğini belirtir (Unakıtan, 2006, s. 47).

Tezde yer verilen üçüncü bölüm, orta bir tempodadır ve ana tema, obuanın hüznünlü şarkısıyla duyulur (Birkan, 2006, S. 299).

#### **4.2.10.1. Bir Çağdaş Türk Müziği Ustası: Nevit KODALLI**

(12 Ocak 1924, Mersin- 1 Eylül 2009, Mersin)

Türk beşlerinden sonra gelen, Türk ulusal müziğinin gelişmesine önemli katkılar sağlayan ikinci kuşak Cumhuriyet bölmesi bestecilerinden Kodallı, müzikle dolu bir ailede dünyaya gelmiştir ve ilk öğretmeni ağabeyi Hayri Kodallı olmuştur (Birkan, 2006, s. 298). Devlet Konservatuvarı Kompozisyon Bölümü'ndeki öğrenciliği süresince, başta Necil Kazım Akses olmak üzere, Hasan Ferit Alnar, Ulvi Cemal Erkin ve Ferhunde Erkin ile çalışmıştır (Karaca, 2008, s. 19). Kompozisyon bölümünden mezun olduktan sonra, devlet bursuyla Paris'e gönderilmiş, ülkeye geri döndükten sonra, kompozisyon öğretmenliği, orkestra şefliği ve besteciliğe devam etmiştir (Aktüze, 2007, s. 1193). Devlet sanatçısı olan Kodallı, 1997 yılında Sevdâ-Cenap And Müzik Vakfı tarafından verilen altın madalya ödülünün de sahibidir (Birkan, 2006, s. 298).

İlyasoğlu' nun (1997) aktarımıyla Kodallı, kendi müziğine ilişkin üç evreden söz eder. Birinci evre, öğrencilik yıllarını kapsar; kaynağını halk ezgilerinin ritmik yapılarından alan eserler vermiştir. İkinci evrede yine halk türkülerinden beslenen ancak çoksesliliği tanıtmaya gayesi taşıyan çoksesli eserleri söz konusudur. Üçüncü evrede ise, o zamana kadarki esin kaynaklarını özümseyerek kendi özgün ifade biçimini aktardığı yapıtlar vermiştir.

#### **4.2.10.2. Telli Turna Süiti 3. Bölüm Çözümlemesi**

Yaylı çalgılara ek olarak obua, flüt ve az sayıda vurmali saz için bestelenmiş olan süit, dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler tarafından seçilmiş olan 3. bölüm, orta tempodadır; obuanın hüznü, duru ve akılda kalıcı ezgisiyle sürer. 5/8'lik (2+3) ölçü sistemindedir ve do hüseyini karakterindedir. Ancak, makamsal gözüke de, Batı müziği kurallarınca çokseslendirilmiştir. Bu nedenle do minör tonunda da düşünülebilir. Biçimsel olarak incelendiğinde, tüm eserin altı dönemden oluştuğu görülür: A, B, C, A1, D, A2. Çalışmada, sözlerin akılda kalıcılığını kolaylaştırmak ve şarkının uzunluğunu dengeleyebilmek için D bölümü sözlendirilmemiş ve piyano eşliğe dahil edilmemiştir.

Şekil 56. Telli Turna Süiti 3. bölüm teması

A a \_\_\_\_\_ a'

9 B b \_\_\_\_\_ c \_\_\_\_\_

17 C d \_\_\_\_\_ d' \_\_\_\_\_

25

*A bölümü:* Bölmesin ilk cümlesi, temayı obuada duyurarak başlar. İkinci cümle ilk cümleye çok benzer şekilde yine obua ile duyurulur. Bölüm boyunca, tonun iki derecesi ile temaya eşlik edilir; birinci derece(do minör) ve dördüncü derece(fa majör).

Şekil 57. Telli Turna Süiti 3. Bölüm A bölümü tema eşlik partileri ve çözümlemesi

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

Contrabass

I IV I IV

*B bölümü:* Bölmesin iki cümlesinde de temayı obua, flüt ve birinci kemanlarla birlikte duyurur. İlk cümlelerin her bir ölçüsünde sırayla şu derecelerle eşlik edilir: birinci derece yedili(do minör yedi), üçüncü derece(mi bemol majör), dördüncü derece(fa majör) ve tekrar üçüncü derece(mi bemol majör). İkinci cümlede ise birinci derece, birinci derece yedili, üçüncü derece ve tekrar birinci derece gelir.

Şekil 58. Telli Turna Süiti 3. Bölüm B bölmesi birinci cümle ve çözümlemesi

The musical score for Şekil 58 consists of five staves: Vln. I, Vln. II, Vla., Vc., and Cb. The first sentence is marked with a '5' above the first measure. The analysis below the staves shows the chord progression: I7, III6, IV6, III6.

Şekil 59. Telli Turna Süiti 3. Bölüm B bölmesi ikinci cümle ve çözümlemesi

The musical score for Şekil 59 consists of five staves: Vln. I, Vln. II, Vla., Vc., and Cb. The second sentence is marked with a '2' above the first measure. The analysis below the staves shows the chord progression: I, I<sub>2</sub>, III<sub>6</sub>, I.

*C bölmesi:* Bölmenin iki cümlesinde de tema obua ve flütle duyurulmakta, birinci ve ikinci kemanlar da ezgiyi katlayacak ve alt üçlülerle akor oluşturacak biçimde ezgiye paralel ilerlemektedir. İki cümle armonik açıdan da aynı derecelerle sürmektedir: birinci derece, birinci derece yedili, dördüncü derece ve birinci derece yedili.

Şekil 60. Telli Turna Sütü 3. Bölüm C bölmesi birinci cümle ve çözümlemesi

13

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

I I<sub>7</sub> I<sub>6</sub><sub>5</sub> III

Şekil 61. Telli Turna Sütü 3. Bölüm C bölmesi ikinci cümle ve çözümlemesi

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

I I<sub>7</sub> IV I<sub>6</sub><sub>5</sub>

*A' bölümü:* Bu dönemde, küçük farklılıklarla A bölümü yeniden sunulur; bu kez öncül cümlelerin teması birinci kemanların üst partisinde, soncul cümlelerin teması ise obuada duyulmaktadır. Armonik çizgi, ilk bölümle aynıdır.

*A'' bölümü:* Son dönemde, ilk tema A ve A1'den küçük farklarla yeniden, obuada duyurulur ve aynı armonik yapıya son ölçüde birinci derece eklenerek tam kararlı eser sona erer.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Eser temalarından uyarılma şarkı oluşturma adımları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Şarkıları oluşturma adımları aşağıdaki gibidir:

- Temaların tonalitelerinin belirlenmesi,
- Tonalitenin, örnekleme oluşturan çocukların ses sınırına uygun olup olmadığının saptanması,
- Konu seçiminin yaş grubuna uygunluğunun belirlenmesi,
- Temalara yazılan sözlerin anlam bütünlüğünün yaş grubuna uygunluğunun belirlenmesi.

Aşağıda görülen Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’ de, öğrenciler tarafından seçilen 10 eserden oluşturulan uyarılma şarkılara ilişkin bilgiler tablolandırılmıştır.

Tablo 9

*Tuna, Yeni Gün, Ninni ve Minik Karınca şarkılarına ilişkin yapısal bilgiler*

Şarkı	Tuna	Yeni Gün	Ninni	Minik Karınca
Alındığı eser	Tuna Dalgaları Valsi	Patetik Sonat	Vals no.15	Cezayir’de İtalyan Kızı
Ölçü sistemi	3/4	2/4	3/4	4/4
Ton	Mi minör	Do majör	Do majör	Sol majör
Tempo-karakter	Vals-dolce	Adagio cantabile	Teneramente e grazioso	Allegro-dolce
Biçimsel yapı	A+B	A+B+A	A	A
Geçki	sol majör	la minör, sol majör	mi minör	la minör

Tablo 10

*Gemi, Turna ve Irmak şarkılarına ilişkin yapısal bilgiler*

Şarkı	Gemi	Turna	Irmak
Alındığı eser	Aase’nin Ölümü	Telli Turna Süiti	Moldau
Ölçü	4/4	5/8	6/8
Ton	Mi minör	Do hüseyni	Mi minör
Tempo-karakter	Andante doloroso	Moderato	Allegro comodo-non agitato
Biçimsel yapı	A+B	A+B+C+A’	A+B+A
Geçki	si minör, sol majör, do majör	A+B+C+A’	sol majör, si majör



Tablo 11

*Cadı ve Peri, Karnaval ve Tavşan ve Avcı şarkılarına ilişkin yapısal bilgiler*

Şarkı	Cadı ve Peri	Karnaval	Tavşan ve Avcı
Alındığı eser	Norveç Dansı	Hayvanlar Karnavalı	Sevil Berberi
Ölçü	2/4	4/4	2/2
Ton	Fa majör	Fa majör	Mi minör
Tempo-karakter	Allegretto-tranquillo e grazioso	Scherzo	Allegro vivace
Biçimsel yapı	A+B+A	A	A
Geçki	re minör, fa minör	do majör	sol majör

Çalışmada yer alan uyarlama şarkıların konularına, ses sınırlarına, tempo değişikliklerine ve temalardaki tartımsal-ezgisel değişikliklere ilişkin bilgiler aşağıda başlıklandırılmıştır. Ezgi çizgisinde yapılan değişiklikler varsa, orijinal temadan farklılaştığı bölümler görsellerde verilmiştir.

#### 4.3.1. Yeni Gün

Patetik Sonat ikinci bölümün ana teması üzerine yazılan ve yeni bir günün doğuşunu konu edinen üç bölmeli şarkı, la bemol majör tonalitesinden çocuk ses sınırları göz önüne alınarak do majör tonalitesine taşınmıştır. Böylece ses sınırı aşağıdaki gibi olmuştur:

Şekil 62. Yeni gün şarkısı ses sınırı



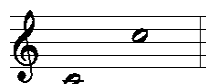
İlk bölmede, majör tonda, huzurlu ve dingin biçimde süren mistik ezgiden yola çıkılarak, sakin ve sessiz bir gece betimlenmiştir. İkinci bölmedeki minör başlangıç, ilk bölmedeki sessizliği delen bir karmaşanın habercisi olarak ele alınmış, şiddetlenen rüzgara ve çakan şimşeklere aktarılmıştır. Köprü bölmesi, geceyi gün doğumuna bağlayan bir yağmura ev sahipliği yapar. Son bölmede, yine aynı ağır ve mistik ezgiyle, doğa, yeni günün doğumuna tanıklık eder.

Şarkının temposu, nefes süreleri ve şarkının akıcılığı göz önüne alınarak eserin orijinal temposundan biraz daha hızlı bir tempoya taşınmıştır.

#### 4.3.2. Minik Karınca

Cezayir'de İtalyan Kızı uvertürünün Allegro teması üzerine yazılan ve bir karınca ile örümceğin hikayesini konu edinen tek bölmeli şarkı, eserin orijinal tonu olan sol majörde bırakılmıştır. Ses sınırı aşağıdaki gibidir:

Şekil 63. Minik Karınca şarkısı ses sınırı



Neşeli ve akıcı tema, sevimli tınısıyla bir çocuk masalına kaynaklık etmiş, karınca ve örümceğin arasında başlayan arkadaşlığı ve karıncanın misafirperverliğini aktarmıştır. Tema şarkıya dönüştürülürken, eserin bazı düzenlemelerinde de rastlanabilen küçük bir cümle sonu değişikliği yapılmıştır.

Şekil 64. Minik Karınca şarkısı tema değişimi

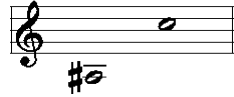


Şarkının temposu, özellikle üçlemelerin olduğu ölçülerdeki hece yoğunluğu göz önüne alınarak eserin orijinal temposundan daha yavaş bir tempoya taşınmıştır.

#### 4.3.3. Tavşan ve Avcı

Sevil Berberi uvertürünün Allegro Vivace teması üzerine yazılan ve bir tavşan ve avcının hikayesini konu edinen tek bölme şarkı, eserin orijinal tonu olan mi minör tonunda bırakılmıştır. Ses sınırları aşağıdaki gibidir:

Şekil 65. Tavşan ve Avcı şarkısı ses sınırı



Eser temasının, çocuklar tarafından sevilen ve tanınan ünlü bir çizgi filmin, bir tavşan ve avcı arasında geçenleri mizahi biçimde yansıttığı bir bölümünde de kullanılmış olması, şarkının da tavşan ve avcının küçük hikayesini anlatışına esin kaynağı olmuştur. Temanın yüksek tempodaki akıcı ezgisinden yola çıkılarak, şarkıda, tavşanın peşine düşen bir avcının, kuşların yardımıyla ormandan uzaklaştırılması konu edilmiştir. Temada, söz bütünlüğünün ve söyleme kolaylığının sağlanması açısından, armonik doku bozulmadan, bazı ses değişiklikleri yapılmıştır.

Şekil 66. Tavşan ve Avcı şarkısı tema değişimi



Şarkının temposu hece yoğunluğu göz önünde tutularak ve söyleme kolaylığı sağlanması için, eserin orijinal temposundan daha yavaş bir tempoya taşınmıştır.



#### 4.3.6. Tuna

Tuna Dalgaları Valsi teması üzerine yazılan ve Tuna Nehri' nin anlatan iki bölmeli şarkı, la minör tonalitesinden mi minör tonalitesine taşınmış ve ses sınırı aşağıdaki gibi olmuştur:

Şekil 71. Tuna şarkısı ses sınırı



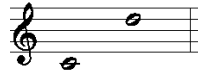
Eserin adını aldığı ve betimlediği Tuna Nehri' nden yola çıkılarak orijinal anlatıya bağlı kalınmış ve şarkıda Tuna Nehri' nin akışı, kıyıları ve güzelliği betimlenmiştir. B bölmesinden itibaren başlayan çift seslilikte, çocuk seslerinin ince ve kalın olarak ikiye ayrılacağı düşünülmüştür. Orijinal temada yalnızca tartımsal değişiklikler yapılmıştır.

Şarkının temposu, eserin orijinal temposu ile benzer sınırlar içerisindedir.

#### 4.3.7. Cadı ve Peri

2 numaralı Norveç Dansı teması üzerine yazılan ve bir cadı ile perinin hikayesini konu alan üç bölmeli şarkı, la majör tonalitesinden fa majör tonalitesine taşınmış ve ses sınırları aşağıdaki gibi olmuştur:

Şekil 72. Cadı ve Peri şarkısı ses sınırı



Eserin A bölümündeki *dolce* karakterinden ve B bölümündeki görkemli, coşkulu anlatıdan yola çıkılarak bir cadıdan kaçan küçük bir perinin hikayesi, bir müzikal parodi şeklinde kurgulanmıştır. B bölümünde iki karakter arasında bir kovalamaca vardır; burada öğretmenin yönlendirmesiyle küçük bir canlandırma yapılabilir. Söz bütünlüğünün sağlanması açısından, orijinal temada ezgisel ve tartımsal bazı değişiklikler yapılmıştır.

Şekil 73. Cadı ve Peri şarkısı tema değişimi



Şarkının temposu, eserin orijinal temposu ile benzer sınırlar içerisindedir.

#### 4.3.8. Gemi

Aase'nin Ölümü teması üzerine yazılan ve uzakta görülen bir gemiden ismini alan iki bölmeli şarkı, si minör tonalitesinden mi minör tonalitesine taşınmış ve ses sınırı aşağıdaki gibi olmuştur:

Şekil 74. Gemi şarkısı ses sınırı



Kederli, yaşlı ve hüznü bir karakter sergileyen temadan yola çıkılarak, sözler, kararan bulutların getirdiği hüznü, uzaklaşan bir geminin gözden kayboluşu, uğuldayan rüzgar üzerine kurulmuştur. Şarkının B bölümünün, seslendiriliş bakımından daha zor bir ezgi çizgisinde olması nedeniyle, sınıf şarkısında ve eşliğinde bu bölme yer verilmemiştir. Söz bütünlüğünü sağlamak için, temanın yalnızca bir vuruşunda tartımsal ve ezgisel değişiklik yapılmıştır.

Şekil 75. Gemi şarkısı tema değişimi



Şarkının temposu, söyleme kolaylığı sağlanması için, eserin orijinal temposundan daha hızlı bir tempoya taşınmıştır.

#### 4.3.9. Karnaval

Hayvanlar Karnavalı Finale bölümünün ana teması üzerine yazılan ve hayvanları konu edinen tek bölme şarkı, do majör tonalitesinden fa majör tonalitesine taşınmış ve ses sınırı aşağıdaki gibi olmuştur:

Şekil 76. Karnaval şarkısı ses sınırı



Alt başlığı “Büyük Zoolojik Fantezi” olan eserin 14 parçası da farklı hayvanları konu alır. Son bölüm olan “Finale” de, adeta tüm hayvanların geçit töreni gibidir. Buradan yola çıkılarak şarkıda da farklı hayvanların birlikteliğine ve renkli dünyalarına yer verilmiştir. Kuşlar, tavşan, kaplumbağa, kurbağa, balıklar, kuğular, bal arısı, kelebek ve yavru kediden söz edilen cümlelerin her birinin, korodaki farklı çocuklar ve çocuk grupları tarafından seslendirilmesi ve iki ölçülük bitiş cümlesinin tüm koro tarafından söylenmesi düşünülmüştür. Söyleme kolaylığı sağlamak için orijinal temada yer alan süslemeler çıkarılmış ve bir ölçüsünde ezgisel ve tartımsal sadeleştirme yapılmıştır. Ek olarak, orijinal tema yarım karar ile sonlanarak bir sonraki bölmeye geçtiği için, şarkıyı noktalamak adına tam karar ile sona eren bir ölçü eklenmiştir.

Şekil 77. Karnaval şarkısı tema değişimi

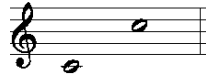


Şarkının temposu, söyleme kolaylığı sağlanması için, eserin orijinal temposundan daha yavaş bir tempoya taşınmıştır.

#### 4.3.10. Turna

Telli Turna Süiti 3. bölüm teması üzerine yazılan ve bir turnanın göç hikayesini anlatan dört bölmeli şarkı, eserin orijinal makamı olan do hüseyinde bırakılmış ve ses sınırı aşağıdaki gibi olmuştur:

Şekil 78. Turna şarkısı ses sınırı



Esere adını veren ve eserde betimlenen Telli Turna' dan ile üçüncü bölümün hüzünlü ezgisinden yola çıkılarak şarkıda da turnanın gurbete uzanan yolculuğu ve ayrılık acısı anlatılmıştır. Temada sözlerin akışı gereğince, bazı yerlerde tartımsal sadeleştirmeler, bazı yerlerde ise eklemeler yapılmıştır.

Şarkının temposu, eserin orijinal temposu ile benzer sınırlar içerisinde.

Eğitim müziği besteleme sürecinde, genellikle sözler yazıldıktan sonra, hece ve cümle vurgularına uyumlu olacak şekilde (prozodik uyum) ezgi oluşturma yolu izlenmektedir. Ancak uyarlama şarkı oluşturulurken bu süreç tersine işlemekte ve var olan bir ezgiye söz yazılmaktadır. Ezgiyi ve armonik dokuyu değiştirmek olanaklı olmadığından, ses ve söz uyumsuzluklarının kaçınılmaz hale geldiği söylenebilir. Bu süreçte, ses-söz uyumunu gözetmenin yanında, var olan ezginin karakteri, dinamikleri ve akıcılığı ile sözler arasında tutarlı bir uyum olması da beklenir. Bu çalışmada yer alan şarkılara söz yazılırken, hece ve cümle vurgularının seslerle uyumuna olabildiğince özen gösterilmiş, ancak matematiksel bir uyumdan çok, ezgi ve sözlerin çocuklar tarafından benimsenebilir bir bütün oluşturması hedeflenmiştir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Uyarlanan şarkılara eşlik oluşturulurken, hangi temel noktalardan hareket edilmiştir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmada yer alan her bir şarkı için iki ayrı eşlik tasarlanmıştır. Bu eşliklerden biri *sınıf eşliği*, diğeri *konser eşliği* olarak nitelendirilmiştir. Sınıf eşlikleri, sağ elde ezginin desteklendiği, sol elde temel eşlik figürlerinden yararlanıldığı eşliklerdir. Her müzik öğretmenin çalgı eşliği bakımından farklı teknik, bilgi ve donanıma sahip olduğu göz önüne alınarak sınıf ortamında ve ders süresince öğrencilere eşlik ederken daha kolay algılayabilecekleri, daha kısa zamanda yetkin duruma gelecekleri eşlikler olarak tasarlanmıştır. Yalın, teknik açıdan daha kolay eşliklerdir; aynı zamanda şarkıların sınıf ortamındaki öğretimi sırasında öğrencileri işitsel anlamda desteklemek amacıyla sağ elde şarkının ezgisi birebir verilmiştir. Konser eşlikleri ise, müzikal etkinliklerde, çocuk ve gençlik korolarında, okul korolarında seslendirilmek üzere yazılmıştır. Teknik açıdan daha üst düzey, ses bütünlüğü açısından daha dolgun, tartımsal kalıplar bakımından daha zengin eşliklerdir. Aşağıda, sınıf eşliklerine kaynaklık eden, müzik öğretmenlerinin daha kolay çalabilecekleri ve başka şarkılara eşlik oluşturmada yararlanabilecekleri yalın eşlik figürü örneklerine yer verilmiştir:

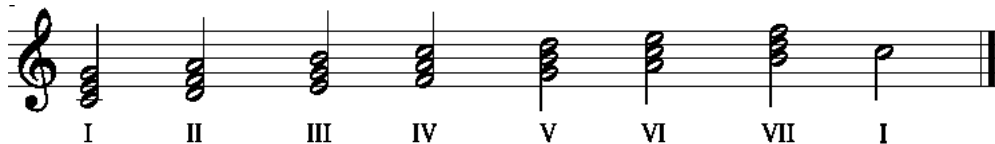
##### Yalın Eşlik Figürleri

Bir ezgiye yalın bir eşlik yazabilmek için izlenmesi gereken adımlar şöyle sıralanabilir:

1. Tonaliteyi ve temel-yan derecelerini belirlemek.
2. Temel ve yan dereceler üzerine kurulacak akorları, akor bağlantılarını tasarlamak.
3. Ezginin armonik çözümlemesini yapmak.
4. Ezginin tartımsal dokusunu incelemek.
5. Ezgiye en uygun eşlik figürünü seçmek.

İlk olarak ezginin tonalitesindeki temel dereceleri, yani tonik, subdominant ve dominant fonksiyonlarını ve bunlar dışında kalan yan dereceleri belirlemenin, eşikleme için doğru bir başlangıç noktası olduğu söylenebilir. Daha sonra bu dereceler üzerine temel durumda akorlar kurularak eşlik için bir yol haritası çizilir. Do majör tonalitesinde bir ezgiye eşlik edileceği düşünüldüğünde, temel ve yan dereceler aşağıdaki gibidir.

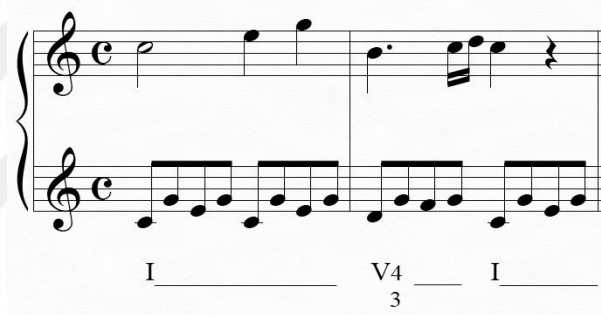
Şekil 79. Do majör tonalitesinde dereceler



Akorlar oluşturulduktan sonra temel armoni bilgilerinden yol çıkılarak akor kurulumları ve bağlantıları tasarlanmalıdır. Daha sonra ezginin armonik çözümlemesi yapılarak hangi seslere, hangi derecelerle eşlik edileceği kararlaştırılır. Ezginin tartımsal yapısı da incelendikten sonra en uygun yalın eşlik figürü seçilir.

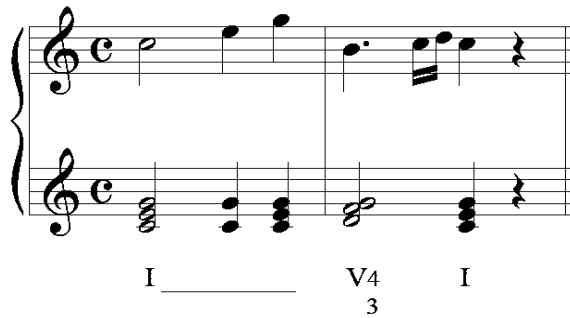
Eşlik figürlerinden söz edildiğinde akla ilk gelen örneklerden biri Alberti Bas olarak bilinen ve özellikle Klasik dönemde pek çok önemli besteci tarafından kullanılmış olan bir eşlik figürüdür. İsmi İtalyan şarkıcı ve besteci Domenico Alberti'den aldığı bilinse de, aslında ondan önce de kullanılmıştır. Bu figürün kullanıldığı en ünlü örneklerden biri, Wolfgang Amadeus Mozart'ın 16 numaralı Do Majör Piyano Sonatı' dır (Sonata Facile). Do majör tonundaki eserin ilk iki ölçüsü ele alınırsa, temel fonksiyonlardan olan tonik ve dominant fonksiyonlarının kullanıldığı görülür. Akor sesleri kırık arpejle dağıtılmıştır. Üç sesli akorların birinci ve üçüncü sesleri ardışık geldikten sonra, ikinci ses araya girmiştir.

Şekil 80. Eşlik figürü 1



Bu ünlü ezgi üzerinden, farklı yalın eşlik figürü örnekleri verilebilir. Bu örnekler çoğaltılabileceği gibi, karma şekillerde de kullanılabilir. Üzerinde durulması gereken nokta, fonksiyonları birbirine bağlarken, temel Klasik Batı Müziği çok seslendirme kurallarına uymaktır.

Şekil 81. Eşlik figürü 2



Yukarıdaki örnekte en temel figür olan *kalıp akor* figürü görülmektedir. Dereceler arasında armoni kurallarınca doğru akor bağlantıları yapılarak ezgiyi kalıp halindeki akorlarla desteklemek, en temel ve yalın seçenektir.



Akor seslerinin sıralandığı ve arpejlendiği figürler de yaygın olarak, çocuk şarkısı eşliklerinde kullanılabilir:

Şekil 82. Eşlik figürü 3

I \_\_\_\_\_ V<sub>4</sub> I  
3

Şekil 83. Eşlik figürü 4

I \_\_\_\_\_ V<sub>4</sub> I  
3

Aşağıda yalnız eşlik figürleri içinden, farklı örnekler de verilmiştir.

Şekil 84. Eşlik figürü 5

I \_\_\_\_\_ V<sub>4</sub> I  
3

Şekil 85. Eşlik figürü 6

I \_\_\_\_\_ V<sub>4</sub><sub>3</sub> \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_

Şekil 86. Eşlik figürü 7

I \_\_\_\_\_ V<sub>7</sub> \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_

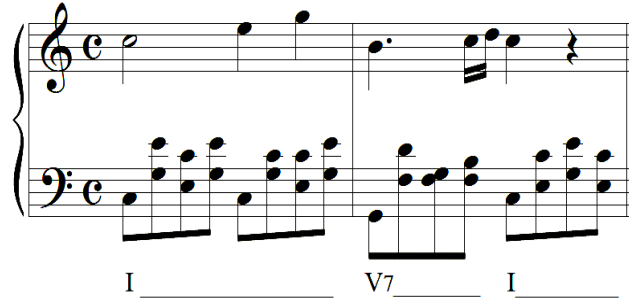
Şekil 87. Eşlik figürü 8

I \_\_\_\_\_ V<sub>4</sub><sub>3</sub> \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_

Şekil 88. Eşlik figürü 9

I \_\_\_\_\_ V<sub>7</sub> \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_

Şekil 89. Eşlik figürü 10



Aşağıda, çalışmanın eser örneğini oluşturan 10 eserden uyarlanan şarkıların, sırasıyla sınıf ve konser eşlikli versiyonları verilmektedir.

#### 4.4.1. Yeni Gün Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 90. Yeni Gün şarkısı sınıf eşliği

**Yeni Gün**  
Patetik Sonat'tan

Ludwig van BEETHOVEN  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

Adagio Cantabile ♩=40

Ses siz bir ge ce nin kal bin den rüz

gar sar kı sı nı söy ler u sul ca e ser ken

Yıl dız lar ne ka dar u zak lar süs

©

2

## Yeni Gün

15

ler ler ka ran li gi ge ce sa kin ce sü rer ken

19

*mf*

23

*cresc.*

## Yeni Gün

3

27

27

*cresc.*

*p*

*pp*

*rit.*

31

Der ken gün do gar gü nes a car ren

*mp*

*a tempo*

*mp*

35

ga renk do ga ye ni bi r gü ne bas lar

*rit.*

*rit.*

Şekil 91. Yeni Gün şarkısı konser eşliği

**Yeni Gün**  
Patetik Sonat'tan

Ludwig van BEETHOVEN  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Adagio Cantabile**  
♩ = 40

Ses siz bir ge

ce nin kal bin den rüz gar sar kı sı nı söy

ler u sul ca e ser ken yıl dız

©

2

## Yeni Gün

12

lar ne ka dar u zak

14

lar süs ler ler ka ran lı

16

gı ge ce sa kin ce sü



## Yeni Gün

3

18

rer ken

18

*mf*

21

21

*cresc.*

*mf*

24

24

ve yağ mur bas

*cresc.*

*cresc.*

4

## Yeni Gün

27

lar i ni ce i n ce dö kü lür

*cresc.* *p* *rit.* *pp*

31

Der *mp* ken gün do gar gü nes a

*a tempo* *p*

34

car ren ga renk do ga ye

*p*

## Yeni Gün

5

37

*rit.*

ni bi r gü ne bas lar

37

3 3 3 3 3 *rit.* 3

#### 4.4.2. Minik Karınca Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 92. Minik Karınca şarkısı sınıf eşliği

**Minik Karınca**  
Cezayir'de İtalyan Kızı'ndan Gioacchino ROSSINI  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Allegro**

Mi nik ka rın ca ge ce bo yun ca ko sus tu  
yur ken u yan dı bir den ba kin di

o ra ya bu ra ya bi sa ga bi so la hız la ge ce o lun ca e ve va  
o ra ya bu ra ya bi sa ga bi so la hız la ge kim var or da di ye so

rin ca so kul du yu va sı nın sı cak lı gı na Ge ce u  
run ca kü çük bir ö rüm cek çık tı kar sı sı

©

2

## Minik Karınca

10 <sup>2.</sup>

na

*mf*

13

*mp*

Kork ma ben den mi nik ka  
rüm cek kal yu

16

*leggiro*

rin ca ben de ko sa rım ge ze rım bi sa ga bi so la hız la çok yo  
vam da se nin le oy nı rız ko şa rız ge zı rız sa bah o lun ca ha yat gü

## Minik Karınca

3

19

19

rul dum e vim u zak ta ben de ka la bi lir mi yim yu van  
 zel dir pay la sın ca ar ka das lik ne hos sey bu ha yat

22

1. 2.

da Gel ö ta

*f*

Şekil 93. Minik Karınca şarkısı konser eşliği

**Minik Karınca**  
Cezayir'de İtalyan Kızı'ndan Gioacchino ROSSINI  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Allegro**

Mi nik ka  
*mp dolce*

3  
rin ca de re bo yun ca ko sus tu o ra ya bu ra ya bi sa ga bi so la  
*leggiero*

6  
hız la ge ce o lun ca e ve va rın ca so kul du

©

2

## Minik Karınca

9  
yu va sı nin sı cak lı ғы na ge ce u yur ken u yan dı

12  
bir den ba kın dı *leggiero* o ra ya bu ra ya bi sa ga bi so la hız la kim var

15  
or da di ye so run ca mi nik bir ö rüm cek çık tı kar sı sı



## Minik Karınca

3

18

na

*mf*

21

Kork ma ben den mi nik ka

*mp*

24

rin ca ben de ko sa rım ge ze rım bi sa ga bi so la hız la çok yo

*leggiero*

4

## Minik Karınca

27  
 rul dum e vim u zak ta mi sa fir o la bi lir mi yim yu va

30  
 na Gel ö rüm cek kal yu vam da se nin le

33  
*leggiero*  
 ko sa rız oy na rız ge ze riz sa bah o lun ca ha yat gü zel dir pay la



### 4.4.3. Tavşan ve Avcı Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 94. Tavşan ve Avcı şarkısı sınıf eşliği

**Tavşan ve Avcı**  
Sevil Berberi'nden

Gioacchino ROSSINI  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Allegro Vivace**  
♩=80

is te bir tav san ko su yor hız la av cı pe

mp

mp

5

sin de ya o nu ya ka lar sa ses len di bay kus u sul ca kar ga la ra ge lin de

5

9

yar dım e de lim za val#li ya

9

©

2

## Tavşan ve Avcı

13

kus lar u cus tu av cı ya

*mp*

17

dog ru av cı sa sır dı dü sür dü tü fe gi ni son ra kaç tı git ti tav san cık

*mf*

21

se vin di kus lar la dost ol du lar bir da ha or man da av cı yı gör me di ler

*poco cresc.*

Şekil 95. Tavşan ve Avcı şarkısı konser eşliği

**Tavşan ve Avcı**  
Sevil Berberi'nden

Gioacchino ROSSINI  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Allegro Vivace**  
(♩=80)

*f* *ff*

*mp* *mp*

te bir tav san ko su yor hız la av cı pe

sin de ya o nu ya ka lar sa ses len di bay kus u sul ca kar ga la ra ge lin de

©

2

## Tavşan ve Avcı

13 yar dım e de lim za val li ya

17 Kus lar u çus tu av cı ya

21 dog ru av cı sa sır dı dü sür dü tü fe gi ni son ra kaç tı git ti tav san cık

*mp*

*mf*

*poco cresc.*

## Tavşan ve Avcı

3

25

se vin di kus lar la dost ol du lar bir da ha or man da av cı yı gör me di ler

25

*f*



#### 4.4.4. Ninni Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 96. Ninni şarkısı sınıf eşliği

**Ninni**  
15 numaralı Vals'ten

Johannes BRAHMS  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

*Teneramente e Grazioso*  
♩ = 100

Gel ya ni ma hay di ba na ni n ni söy le yıl dız  
Ben u yur ken tut e li mi ni n ni söy le uy ku

lar ve bu lut lar da me oy na sır lar ne sey le  
mun kuy tu sun da me lek ler sü zü lür gök

1.

2.

te

*mf*

*poco cresc.*

©

2

## Ninni

15

*mp*  
Bir bu lut ol

19

19 sam u çus sam gö k yū zün de rü ya lar be ni bek

23

*poco ritenuto*  
23 ler o gü zel ni n ni ler le

*poco ritenuto*

Şekil 97. Ninni şarkısı konser eşliği

**Ninni**  
15 numaralı Vals'ten

Johannes BRAHMS  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

Teneramente e Grazioso ♩=100

*8<sup>va</sup>*

*p dolce*

*8<sup>vb</sup>*

5

Gel ya nı ma hay di ba na ni n ni söy le yıl dız  
Ben u yur ken tut e li mi ni n ni söy le uy ku

*mp*

9

lar ve bu lüt lar me oy na sır lar ne sey le  
mun kuy tu sun da me lek ler sü zü lür gök te

1.

©

2

## Ninni

13 2.

*poco cresc.*

17

*mp*  
Bir bu lut ol

*f* *dim.* *mp*

21

*mp*  
sam u çus sam gö k yün de rü ya lar be ni bek

*f*

## Ninni

3

25

25 ler o gü zel ni n ni ler le

*poco ritenuto*

*poco ritenuto*

0 120

0

Detailed description: This is a musical score for a lullaby titled 'Ninni'. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is written in a single treble clef staff, starting at measure 25. The lyrics are 'ler o gü zel ni n ni ler le'. The piano accompaniment is written in two staves (treble and bass clefs). It begins with a chordal accompaniment in the right hand and a simple bass line in the left hand. The tempo marking 'poco ritenuto' is placed above the piano part in the third measure and below it in the fourth measure. The score ends with a double bar line in the fifth measure.

#### 4.4.5. Irmak Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 98. Irmak şarkısı sınıf eşliği

**Irmak**  
Moldau'dan

Bedrich SMETANA  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

A kar gi der ça gıl ça gıl öz gür ce kö

*mp dolce*

*mp*

6

pük kö pük u mut ta sır en gin li ge se lam ve rir sü

6

11

rü sü rü göç men ku sa dans e der ı sil ti li dal ga lar

11

©

2

Irmak

17 **Fine**

la ma sal lar an la tir or man da ki çam la ra ve ay yan sı

*mf cresc.*

23

tir ı sık la rı dag la ra

*mf sf*

28

*mf sf*

Şekil 99. Irmak şarkısı konser eşliği

**Irmak**  
Moldau'dan

Bedrich SMETANA  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

(♩.=70)

*p*

*dolce*

*mp* A kar gi der ça gil ça gil

*mp* m.d. m.d.

*mp* öz gür ce kö pük kö pük u mut ta sır

*dim.*

©



2

Irmak

13

en gin li ge se lam ve rir sü rü sü rü

*mp*

17

göç men ku sa dans e der ı sil ti li

*mp* *dim.*

21

dal ga lar la ma sal lar an la tir or man da

*mf* *cresc.*

## Irmak

3

25

ki çam la ra ve ay yan sı tır ı sık la

29

rı ır ma ga

33

*mf* *sf* *sf* *ff*

4

## Irmak

37

A kar gi der ça gil ça gil öz gür

*mf*

41

ce kö pük kö pük u mut ta sır en gin li

*mp* *dim.*

45

ge se lam ve rir sü rü sü rü göç men ku

*mf*

## Irmak

5

49

49

*mp* sa dans e der ı *dim.* sil tı lı dal ga lar

53

53

la

*mp* *rit.*

#### 4.4.6. Tuna Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 100. Tuna şarkısı sınıf eşliği

**Tuna**

Tuna Dalgaları Valsi'nden

İosif IVANOVICI  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

Tempo di Vals  $\text{♩} = 60$

A h ne gü zel di Tu  
*mp dolce*

na kı yı sı in ce bir rüz gar u çus tu  
*mf*

rur yap rak la rı Her bi r dam la sı ev ren  
*mp poco cresc.*

©

2

## Tuna

23

de ——— bir sar kı dal ga dal ga a kar gi der o tl sim

31

lı ma sal la rı la la la .....

39

ah  
*mf*

*mf*

## Tuna

3

47

Tu na dal ga — la ri

Şekil 101. Tuna şarkısı konser eşliği

**Tuna**

Tuna Dalgaları Valsi'nden İosif IVANOVICI  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

Tempo di Vals ♩=60

Ah ne gü zel dir Tu  
 na kı yı sı in ce bir rüz gar u çus tu  
 rur yap rak la rı Her bi r dam la sı ev ren

©



2

## Tuna

25

de bir sar kı dal ga dal ga a kar gi der o tıl sim

33

lı ma sal la ri la la la .....

*mf*

41

ah

*f*

Tuna

3

49

Tu na dal ga la ri

49

## 4.4.7. Cadı ve Peri Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 102. Cadı ve Peri şarkısı sınıf eşliği

**Cadı ve Peri**  
2 numaralı Norveç Dansı'ndan Edvard GRIEG  
Söz ve Düz: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Moderato** (♩ = 65)

*mp* bir sa bah u ya nın ca bir de bak tım ki mi nık bir pe  
Sor dum bu mi nık dos ta o ca dı sen den ne is ti yor

6 ri kü çük ka nat la rı ni çı r pı yor— o da nın or ta sın da sü zü lü yor—  
ki Si hir li de ne i ni çal mı m— sü pür ge si ni kı rıp ka ç mı m—

*poco rit.*

11 or man dan kaç tım gel dim yar dım et di yor bir ca dı var pe im de be ni a rı yor *pp*  
ca dı ba na çok kız mi dü mü pe i me be ni yem e de cek mi ke di ci i ne *pp*

©

2 Cadı ve Peri

**Allegro** (♩ = 140)

15 *f* is te bul dum bur da sın *p* se ni gi di hir sız dur kaç ma se ni gi di hir sız

15 *f* *p*

22 gel bu ra ya

22 *f*

**Moderato** (♩ = 65)

29 *mp* As lin da u ya nın ca bir de bak tım ki tüm bun lar rü yay mı

29 *sfz* *mp*

## Cadı ve Peri

3

35

35 k ü ç ü k a r ı y ı p e r i s a n m ı ı m \_ \_ u ç a n p e r d e y i c a d ı s a n m ı ı m \_ \_

*poco rit.*

39 a h b i g e r ç e k o l s a s i h i r l i d ü n y a a h b i g e r ç e k o l s a k a . s a m o r a y a *p*

39 *p*

Şekil 103. Cadı ve Peri şarkısı konser eşliği

**Cadı ve Peri**

2 numaralı Norveç Dansı'ndan E. GRIEG

Moderato (♩=65) Söz ve Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

*mp*

Bir sa bah u ya nı ca bir de bak tım ki mi nik bir pe ri  
Sor dum bu mi nik dos ta o ca dı sen den ne is ti yor ki

*mp*

Kü çük ka nat la rı nı çır pı yo r o da nın or ta sın da sü zü lü yo r  
Si hir li deg ne gi ni çal mı sı m sü pür ge si ni kı rıp kaç mı sı m

*poco rit.*

*pp*

Or man dan kaç tım gel dim yar dım et di yor bir ca dı var pe sim de be ni a rı yor  
Ca dı ba na çok kız mis dü müs pe si me be ni yem e de cek mis ke di ci gi ne

*pp*

©

2 **Allegro** (♩ = 140)

## Cadı ve Peri

15

*f* > is te bul dum bur da sın

15

*f*

19

*p* Se ni gi di hir sız gel bu ra ya se ni gi di ya ra maz dur kaç ma

19

*p*

23

23

*f*

Cadı ve Peri

3

27

27

31

31

35

35



4

## Cadı ve Peri

*a tempo*

39

As lın da u ya nın ca bir de bak tım ki tüm bun lar rü yay mıs

*mp*

43

kü çük a rı yı pe ri san mı sı m u çan per de yi ca dı san mı sı m

*mp*

*poco rit.*

47

Ah bir ger çek ol sa si hir li dün ya ca nım is te yi n ce kaç sam o ra ya

*p*

#### 4.4.8. Gemi Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 104. Gemi şarkısı sınıf eşliği

**Gemi**  
Aase'nin Ölümü'nden

Edvard GRIEG  
Söz-Düz: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Andante doloroso** (♩=80)

**p** Bir ge mi u zak ta dal ga lar a... ra sın da

**mp**

**p**

**pp** ses siz ce sü zü lüp kay bol du u fuk ta

**pp**

**mf**

©

2

## Gemi

15

15

*p*

*p*

19

19

*f*

*f*

Ka ra ran bu lut lar sar dı lar gö k yü zü nü

23

23

yag mur la is lan dı bu gün düz dü sü

Gemi

3

Musical score for 'Gemi' starting at measure 27. The score is written for voice and piano. The key signature is G major (one sharp). The piano part begins with a dynamic marking of *p* (piano). The vocal line consists of two measures of whole rests. The piano accompaniment consists of two measures of chords in the right hand and single notes in the left hand.

Measure	Vocal	Piano (RH)	Piano (LH)
27	Rest	G4, B4, D5	G3
28	Rest	G4, B4, D5	G3

Şekil 105. Gemi şarkısı konser eşliği

**Gemi**  
Aase'nin Ölümü'nden

Edvard GRIEG  
Söz ve Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

Andante doloroso (♩=80)

5  
5

dal ga lar a ra sın da *pp* ses siz ce sü zü lüp

9  
9

kay bol du u fuk ta *mf*

©

2

Gemi

13

13

*p*

17

17

*f* Ka ra ran bu lut lar

*p* *f*

21

21

sar di lar gö k yü zü nü yag mur la is lan di

## Gemi

3

25

bu — gün düz dü sü

29

*p* u gul dar rüz gar lar ses le nir

34

ki yi ya *pp* uuu...

*pp*

*morendo*

#### 4.4.9. Karnaval Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 106. Karnaval şarkısı sınıf eşliği

**Karnaval**  
Hayvanlar Karnavalı'ndan Camille SAINT-SAENS  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Presto**

*mf* Çi vil da yan kus la rın a rasında zıp zıp la yan tav sanı nya nı basın  
Bir se lam ve rin minik kurba gaya ak varyum da ki kü çük balık la ra

7 simile 1.  
da ya vas ya vas gi den kap lum ba gay la bir lik te oy nu 'yo ruz ge lin siz de  
göl de sü zü len za rif ku gu la ra

11 2.  
ha yat gü zel on lar la

©



2

## Karnaval

15

Vız vız vız vız sap sa rı bal a rı sı  
Bir se lam ve rin mi nik kur ba ga ya

19 simile

bem be yaz bir ke le be gin tat lı rü ya sı mır la yan bir ke di yav ru su nun  
ak var yum da ki kü çük ba lık la ra göl de sü zü len za rif 'ku gu la ra

23 1. 2.

o yun ca gı ne de gü zel ge lin siz de ha yat gü zel on lar la

Şekil 107. Karnaval şarkısı konser eşliği

**Karnaval**  
Hayvanlar Karnavalı'ndan Camille SAINT-SAENS  
Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Presto**

*mp*  
Cı vıl da yan kus larınarısında zıp zıp la yan tav sanıyanbasın

*mp*  
da ya vas ya vas ge zen kap lum ba gay la bir lik te oy nu yo ruz ge lin siz de

*cresc.*

*f* *simile*  
bir se lam ve rin mi nik kur ba ga ya ak var yum da ki kü çük ba lık la ra

©

2

## Karnaval

15

göl de sü zü len za rif ku gu la ra ha yat gü zel on lar la

*cresc.*

19

Viz viz viz viz sap sa ri bal a ri sı

*mp*

23

simile  
bem be yaz bir ke le be gin tat lı rü ya sı mır la yan bir ke di yav ru su nun

## Karnaval

3

27

o yun ca gı ne de güz el ge lin siz de *f* bir se lam ve rin mi nik kur ba ga ya

31

ak var yum da ki kü çük ba hık la ra göl de sü zü len za rif ku gu la ra

35

ha yat gü zel on lar la

#### 4.4.10. Turna Şarkısı ve Eşlikleri

Şekil 108. Turna şarkısı sınıf eşliği

**TURNA**

Telli Turna Süiti'nden

Nevit KODALLI

Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Moderato**

Tur namhay di gel söy le sar kı nı ba na  
*mp*

üz gün ba kar göz le rin ne den an lat son ba har gel di u zak lar be ni bek ler  
*mf*

ay rı lık a cı tır yü re gi mi be ni ü zer aaa.....  
*mf*

©

2

## TURNA

25

aaaa tur nam ü zül me ge çer kıs da

*mp*

33

ba har ge lir sen yi ne dö ner sin ba na

*poco rit.*

*poco rit.*

Şekil 109. Turna şarkısı konser eşliği

**TURNA**

Telli Turna Süiti'nden

Nevit KODALLI

Söz-Düz.: Peyruze Rana ŞİMŞEK

**Moderato**

9  
Tur namhay di gelsöy le sar kı nı ba na üz gün ba kar göz le rin ne den an lat

9  
*mp*

17  
son ba har gel di u zak lar be ni bek ler ay rı lık a cı tur yü re gi mi be ni ü zer

17  
*mf*

©

2

## TURNA

25

aaa... aaa...

33

Tur nam ü zül me ge çer kıs da ba harge lir sen yi ne dö ner sin ba na

*mp* *poco rit.*



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Klasik müzik eserlerinden eşlikli uyarlama şarkılarının oluşturulduğu bu çalışmanın üç temel hedefi vardır:

- Yüksek sanat değeri taşıyan, nitelikli ve yüzyılları aşma gücüne sahip klasik müzik eserlerini çocuklarla buluşturmak ve çocukların bu eserlerle etkileşim içinde olmalarına katkı sağlamak,
- Eğitim müziği dağarımıza, biri sınıf içinde, diğeri etkinliklerde kullanılmak üzere, her biri için iki ayrı eşlik modeli sunulan uyarlama şarkılarla katkıda bulunmak,
- Şarkı oluşturma sürecinin vazgeçilmez ön adımı olan eser çözümleme basamakları ile müzik öğretmenlerine ve müzik öğretmeni adaylarına kılavuzluk etmek.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda,

1. 25 eser içinden beğeni ortalaması en yüksek olan 10 eser belirlenmiştir. Bu eserler şunlardır:

- Sevil Berberi Uvertürü- Gioacchino Rossini
- Hayvanlar Karnavalı/Final- Camille Saint-Saens
- Norveç Dansı Op. 35 no:2- Edvard Grieg
- Moldau- Bedreich Smetana
- Telli Turna Süiti- Nevit Kodallı
- Peer Gynt Süiti/Aase'nin Ölümü- Edvard Grieg
- Cezayir'de İtalyan Kızı Uvertürü- Gioacchino Rossini
- Vals Op. 39 no.15- Johannes Brahms
- Patetik Sonat 2. bölüm- Ludwig van Beethoven
- Tuna Dalgaları Valsi- Iosif Ivanovici

2. Seçilen eserin şarkıya dönüştürülecek bölümlerinin çözümlerinde izlenen adımlar şunlardır:

- Tonaliteler belirlendikten sonra, ana tema ve varsa yan temalar saptanmıştır.

- Temaların bulunduğu bölümlerin biçimsel çözümlenmeleri yapılarak cümleler ve dönemler belirlenmiştir.
  - Temaların bulunduğu bölümlerin armonik çözümlenmeleri yapılmış ve akor şifreleri belirlenmiştir.
  - Ton içerisindeki geçki noktaları ve tonları belirlenerek açıklanmıştır.
3. Temalara söz yazım aşamasında izlenen adımlar şunlardır:
- Temaların tonaliteleri, örnekleme oluşturan 10-14 yaş çocuk ses sınırı doğrultusunda gözden geçirilmiş ve ses sınırına uygun olmayan tonaliteler değiştirilmiştir.
  - Konu seçiminin ve sözlerin anlam bütünlüğünün yaş grubuna uygunluğuna özen gösterilirken, çocuklara da uygun bulunması nedeniyle, bazı eserlerde orijinal konuya bağlı kalınmıştır. Orijinal konuya bağlı kalınan eserler; Smetana-Moldau Senfonik Şiiri, Ivanovici- Tuna Dalgaları Valsi ve Kodallı-Telli Turna Sütü' dir.
4. Uyarlanan şarkılara eşlik oluşturma aşamasında hareket edilen temel noktalar şöyledir:
- Çalışmada yer alan her bir şarkı için iki ayrı eşlik tasarlanmıştır. Bu eşliklerden biri *sınıf eşliği*, diğeri *konser eşliği* olarak nitelendirilmiştir.
  - Sınıf eşlikleri, sağ elde ezginin desteklendiği, sol elde temel eşlik figürlerinden yararlandırdığı eşliklerdir. Her müzik öğretmenin çalgı eşliği bakımından farklı teknik, bilgi ve donanıma sahip olduğu göz önüne alınarak sınıf ortamında ve ders süresince öğrencilere eşlik ederken daha kolay algılayabilecekleri, daha kısa zamanda yetkin duruma gelecekleri eşlikler olarak tasarlanmıştır. Yalın, teknik açıdan daha kolay eşliklerdir; aynı zamanda şarkıların sınıf ortamındaki öğretimi sırasında öğrencileri işitsel anlamda desteklemek amacıyla sağ ele şarkının ezgisi birebir verilmiştir.
  - Konser eşlikleri ise, müzikal etkinliklerde, çocuk ve gençlik korolarında, okul korolarında seslendirilmek üzere yazılmıştır. Teknik açıdan daha üst düzey, ses bütünlüğü açısından daha dolgun, tartımsal kalıplar bakımından daha zengin eşliklerdir.
5. Şarkılardan dördü mi minör, ikisi do majör, ikisi fa majör, biri sol majör tonunda ve biri do hüseyni makamındadır.
6. Şarkılardan üçü 4/4'lük, ikisi 3/4'lük, ikisi 2/4'lük, biri 2/2'lik, biri 6/8'lik ve biri 5/8'lik ölçü sistemindedir.

7. Şarkılardan dördü tek bölümlü şarkı, ikisi iki bölümlü şarkı, ikisi üç bölümlü şarkı ve biri dört bölümlü şarkı formundadır.

## 5.2. Tartışma

Estetik algısı gelişmiş bireyler ve dolayısıyla estetik anlamda gelişkin toplumlar yaratabilme yolunda, sanat eğitimi vazgeçilmez bir unsurdur. Tuna' nın (2007) makalesi, sanat eğitimi yoluyla bireye bir uygulama alanı tanınmasının yanında, eleştirel yaklaşım ve estetik tavır kazandırmanın da amaçlandığı görüşünü destekler.

“Herkes için müzik eğitimi”, müziği öğretmenin ötesinde, bireyleri müzikle eğitmeyi amaçlar. Müzikle eğitimin en önemli araçlarından biri de şarkılardır. Karagöz (2013), araştırmasında, paylaşım, hoşgörü ve sorumluluk gibi değerleri içeren çocuk şarkılarının etkili bir öğrenme aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadaki şarkıların da dostluk, paylaşım, yardım ve dayanışma gibi değerleri kazandırmaya yönelik sözlerden oluşması, Karagöz'ün araştırmasını destekler niteliktedir.

Aynı zamanda, bu çalışmadaki uyarlama şarkılar aracılığıyla, öğrencilerin yüksek sanat değeri taşıyan evrensel müziklerle tanışması ve sanat eserleriyle etkileşim içinde bulunmaları sağlanarak estetik tavır gelişimlerine ve yaşamlarını sanatla zenginleştirmelerine katkıda bulunmak için bir yol sunulmaktadır. Uyarlama şarkılar aracılığıyla öğrencilerin evrensel müziği tanıyarak sanata geniş bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlama yolunda, bu araştırmanın önemli katkıları olacağı düşünülmüştür. Ali Ulvi Elöve, Ahmet Muhtar Ataman, Erdoğan Okyay, Ekrem Zeki Üngör, Fuad Koray, Halil Bedii Yönetken, Saip Egüz, Salih Aydoğan, Muammer Sun gibi cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze dek eğitim müziği dağarımızın yönlendiricileri olmuş önemli besteci ve müzik eğitimcilerinin uyarlama şarkı çalışmalarına, Bilgin (1999), Aydoğan (2005), Sun (2012), Saygun ve Yönetken' in (1958) kitaplarında rastlanmaktadır. Bu çalışmalar, uyarlama şarkıların rolünün önemine ilişkin fikri destekler niteliktedir.

Literatürde, sanatın tüm alanlarında bireyin sanat eserleriyle etkileşimini destekleyen benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Acer' in (2015) resim alanıyla ilgili okul öncesi dönem çocuklarıyla birlikte yürüttüğü bir projede, çocukların sanat eseriyle etkileşimde bulunmaları ve bir sanat eserinin ortaya çıkış aşamalarına tanıklık etmeleri, kendi sanatsal ürünlerini ortaya çıkarmaları, yani yaratıcı konumunda olmaları için itici bir güç oluşturmuştur. Bulut ve Atilla (2017), görsel sanatlar eğitiminin sınıf dışına taşınarak öğrencilerin sürece aktif şekilde dahil olmasında müze eğitiminin önemini vurgularken, müzelerde yer alan sanat yapıtlarının ve örneklerinin estetik algıyı genişleteceğini ve

yaratıcılığı besleyeceğini, bu nedenlerle çocukların öğrenim süreçlerine önemli katkı sağlayacağını belirtirler.

Çocukları sanat eserleriyle tanıştırmak amacıyla seçilen 25 eser içinden, çocukların beğeni ortalamasına göre 10 eserin öne çıkması, şu nedenlere bağlanabilir: Beğeni ortalaması en yüksek 10 eserin temaları, diğer 15 esere göre daha akılda kalıcı olabilir. Bunun yanı sıra, bazı eserlerin reklam ve çizgi film müziği olarak kullanılmış olmasının, çocuklarda tanıdıklık duygusu yarattığı ve söz konusu eserleri beğeni odağı durumuna getirmiş olabileceği söylenebilir.

Çalışmada eserlerin şarkıya dönüştürülecek temalarının bulunduğu bölümlerin armonik ve biçimsel çözümlenmeleri yapılmış ve bu çözümlenmeler doğrultusunda piyano ile sınıf ve konser eşlikleri oluşturulmuştur. Akgül'ün (2013) deneysel araştırmasında, sınıf içindeki eşlikli müzik uygulamalarının, öğrencilerin müzik dersine olan tutumlarını olumlu yönde anlamlı etkilediği bulgulanmıştır. Demirtaş'ın (2011) deneysel çalışmasında, piyano eşlikli şarkı söylemenin, ezgiyi, tartım kalıplarını, hız ve gürlük basamaklarını doğru seslendirme, birlikte söylemeye katılım gibi önemli kazanımlarda olumlu yönde anlamlı farklılıklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin (2006) ve Bilgin ve Şaktanlı'nın (2007) piyano eşliği odaklı çalışmalarında, şarkıların sınıf içinde eşlikli olarak öğretilmesinin önemi ve bu eşliklemelerde piyanonun kullanılabilirliği vurgulanmış, okul müziği dağarındaki şarkı örnekleri üzerinden şarkı eşliği oluşturma aşamaları sunulmuş ve eşlik modeli önerilerinde bulunulmuştur. Aynı zamanda Gafarova'nın (2018) araştırması, müzik öğretmenlerinin eşlikli şarkı kitaplarına duydukları gereksinimi ortaya koymuş ve müzik eğitimi programında bulunan şarkı repertuarının genişletilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Özelma'nın (2010) araştırmasında, öğretmen kılavuz kitaplarında, şarkılar için çalgı eşliklerinin yeterince yer almadığı ve bunun bir gereksinim olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma, Gafarova'nın ve Özelma'nın altını çizdiği gereksinimlere yanıt verir niteliktedir.

Bilgin (2009), ilköğretim öğrencilerinin okul şarkılarına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, başka önemli bulguların yanında öğrencilerin, şarkı öğrenme sürecinin bir çalgı eşliği ile daha çekici duruma geleceğini, ancak öğretmenlerin çoğunlukla şarkı öğretiminde eşlik çalgısı kullanmadıklarını belirttikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgudan hareketle, bu çalışmada sunulan piyano eşlikli çocuk şarkılarının, özellikle her müzik öğretmenin teknik donanımına uygun olması fikri gözetilerek yazılan sınıf eşliklerinin, öğretmenlere piyano eşliği için uygun bir materyal sunarak onları eşlik yapmaya isteklendireceği düşünülebilir.

### 5.3. Öneriler

- Eğitim müziği dağarı, yeni ve özgün şarkıların yanında yüzyıllardan günümüze ulaşmış çeşitli eserlerin tanıtılması amacıyla uyarlama şarkılarla da desteklenmelidir.
- Eserlerden şarkı oluşturma sürecinde, eserlerin biçimsel ve armonik çözümlmelerini yapmak, ana temalardan uzaklaşmadan ve biçimsel yapıyı koruyarak yaşayan şarkılar oluşturulmalıdır.
- Uyarlama şarkıları da kapsayan eğitim müziği dağarını, salt şarkı boyutunda bırakmak yerine, çalgı eşliğiyle bütünleştirmenin, öncelikle öğretmen ve öğrencilerinin, müziğin içinde birlikte var olmalarına katkı sağlaması, işitsel becerileri desteklemesi, doğru ve temiz söylemeyi kolaylaştırması, çoksesliliği deneyimleme olanağı sunması bakımından önem taşıdığı söylenebilir. Buradan hareketle, okul şarkılarının eşlikli olması bir lüksten öte, bir gereksinimdir. Bu nedenle şarkılar, eşlikleri de yazılarak müzik eğitimi dağara kazandırılmalıdır.
- Müzik derslerinde, eserlerden oluşturulan uyarlama şarkıların salt söylenmesiyle yetinilmemeli ve bu eserler dinletilerek sanatsal müzik dinleme alışkanlığı edindirmenin aracı olarak kullanılmalıdır.

Yapılacak yeni araştırmalar için de şu önerilerde bulunulabilir:

- Besteciye ve eseri tanıtmaya ve kültürlenmeye hizmet etmek amacıyla şarkılar öykülerle desteklenebilir.
- Eserlerin öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenimlerden, şiir, öykü, resim, dans oluşturmaya yönelik yaratıcı sürecin gelişimiyle ilgili etkinliklere yer verilebilir.
- Müzikle kültürlenmenin en doğal araçlarından biri olan şarkılardan zengin bir dağar oluşturmada, klasik Batı müziği eserlerinin yanı sıra ulusal eserlerden de yararlanılmalıdır.
- Ulusal kimlikleri korumak adına ulusal ezgilerden esinlenerek bestelenen sanat eserleri, dünyanın batısından doğusuna, kuzeyine güneyine uzanarak geniş bir yelpaze çizmektedir. Bu yelpaze içinde yer alan birçok ulusun bestecilerinin eserlerinden, araştırmacıların oluşturacağı şarkılar yoluyla, zengin ve evrensel bir eğitim müziği dağarı oluşturulabilir.

## KAYNAKÇA

- Acer, D. (2015). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sanat Hakkındaki Düşünceleri: “Çocuk Sanatçı-Sanatçı Çocuk Projesi”. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1679-1694.
- Aksu, C. (2010). *Türkiye'de Eğitim Müziği: Tanım-Kapsam-Sorunlar ve Öneriler*. İstanbul: Bemol Müzik Yayınları.
- Aktüze, İ. (2005). *Müziği Okumak Cilt 2*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktüze, İ. (2007). *Müziği Okumak Cilt 3*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktüze, İ. (2007). *Müziği Okumak Cilt 4*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktüze, İ. (2007). *Müziği Okumak Cilt 5*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktüze, İ. (2013). *Müziği Okumak Cilt 1*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Alpagut, U. (2004). *Kim Kapattı Şu Müziği?* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Arıkan, R. (2005). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aristoteles. (2008). *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.
- Arun, Ö. (2014). İnce Zevkler-Olağan Beğeniler: Çağdaş Türkiye'de Kültürel Eşitsizliğin Yansımaları. *Cogito*(76), 167-191.
- Attali, J. (2014). *Gürültüden Müziğe*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Aydoğan, S. (2005). *Koro Şarkıları ve Türküleri*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydoğan, S. (2007). *Oynayarak Eğlenerek Müzik Dilini Öğreniyoruz*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aytepe, Ç., Değer, A. Ç., Özal Göncü, İ., & Ateşyakan, B. (2014). *Çocuk Şarkıları Dağarcığı - 1*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bağcı, H. (2009). *Eşlik Desteğinin Armoni Ve Solfej Eğitimindeki Başarı Düzeyine Etkisi (Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı: İstanbul (No: 231779 )

Balcı, Y. B. (2016). *Kuramsal Estetik*. Ankara: Pegem Akademi.

Bengisu, H. (2007). Estetik Yaşam. *Ankara 38. İcanas Bildirileri*, 99-106.

Benjamin , T., Horvit, M., & Nelson, R. (1986). *Techniques and Materials of Tonal Music: With an Introduction to Twentieth-Century Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Bilgin, A. S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinin Okul Şarkılarına Yönelik Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu (No:249381)

Bilgin, S. (1998). *İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Çıkmış Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi (Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 76391)

Bilgin, S. (2006). Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, (s. 327-334). Denizli.

Bilgin, S., & Şaktanlı, S. C. (2007). Okul Şarkılarının Müzik Öğretmeni Tarafından Piyano ile Eşliklenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 130-133.

Bilgin, S. (1999). *Piyano Eşlikli Okul Şarkıları*. Ankara: Evrensel Müzikeyi

Bingöl Üniversitesi (2019). *Bilimsel Araştırmalarda Amaç, Problem ve Sınırlılıklar*. <http://www.bingol.edu.tr/media/226858/sayt-bolum7a-Bilimsel-Arastirmalarda-Amac-Problem-ve-Sinirliliklar.pdf> adresinden 1 Haziran 2019 tarihinde elde edilmiştir.

Birkan, Ü. (2006). *Dinleyicinin Kitabı*. İzmir: Yakın Kitabevi.

- Bolla, P. d. (2012). *Sanat ve Estetik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayrim: Beğeri Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bozkaya, İ. (2001). *Dil-Müzik Bağlamında Prozodi*. Bursa.
- Bulut, F. (2011). Piyano Eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği Kaynaklı Eserlerin Seslendirilmesine Yönelik Oluşturulan Bir “Çoklu Analiz Modeli”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 31-52.
- Bulut, Ü., & Atilla, U. (2017). Müze Eğitiminin Çocuğun Görsel Sanatlar Eğitimine Etkileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 705-714.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi: Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. Nw York: Oxford University Press .
- Campbell, P., & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in Childhood: From Preschool Through the Elementary Grades*. Boston: Schirmer.
- Cangal, N. (2002). *Armoni*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Cangal, N. (2004). *Müzik Formları*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Canselen, F. (2001). *Müzik Eğitimi II*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çaylı, F. (2014). *Beethoven'ın Erken Dönem Piyano Sonatlarında Gelişme Bölümlerinin Tematik Analizi (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Teorileri Anabilim Dalı: Ankara (No: 378623)
- Çaylı, F. (2014). *Beethoven'ın Erken Dönem Piyano Sonatlarında Gelişme Bölümlerinin Tematik Analizi (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Teorileri Anabilim Dalı: Ankara (No: 378623)



- Çiftçi, E. (2010). Popüler Kültür, Popüler Müzik ve Müzik Eğitimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 149-161.
- Dağdeviren, M. (2006). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyanoda Eşlik Öğretimi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, , 311-315.
- Değer, A. Ç. (2012). *Çocuk Korolarının Eğitiminde Bir Yaklaşım Olarak Eğitsel Oyun Kullanımının Öğrencilerin Müziksel Erişi Düzeylerine Etkisi (Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı: Ankara (No: 331662)
- Demir, Ş. (2012). *Eğitim Müziği Besteleme: Teknik Bilgiler ve Uygulama*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Demirtaş, S. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Şarkıların Piyano Eşlikli Öğretilmesinin Öğrenci Kazanımlarına Etkileri (Yüksek Lisans Tezi)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı: Denizli (No: 286638)
- Diamond, J. (2004). *The Johann Strauss Society of Great Britain: Iosef Ivanovici*. Erişim adresi: <https://www.johann-strauss.org.uk/composers-a-m.php?id=131>
- Durmaz, G. (2009). *Eşlik Dersinin Öğrencilerin Piyano Eşlik Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkileri (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı: Ankara (No: 234406)
- Dürük, E. F. (2009). Modern Müzik Bestecilerinin Yenilik Arayışlarında Geleneğin ve Dinleyici Etkeninin Yeri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(9), 207-216.
- Eco, U. (2018). *Tez Nasıl Yazılır?* İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Elhankızı, A. (2012). *Uygulamalı Temel Müzik Bilgileri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ergün, M. (2010). *Estetik (Sanat Felsefesi)*.  
<<http://www.egitim.aku.edu.tr/sanاتفelsefesi.pdf>> adresinden 1 Haziran 2019 tarihinde elde edilmiştir.

- Erol, A. (2003). Müziği Tanımlamak. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, (s. 307-315). Malatya.
- Fischer, E. (1990). *Sanatın Gerekliliği*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Fubini, E. (2014). *Müzikte Estetik*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Gafarova, L. (2018). *Ortaokul Müzik Ders Kitaplarındaki Çocuk Şarkılarının Piyano Eşlikli Kullanımının Değerlendirilmesi (Sanatta Yeterlilik Tezi)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı: Afyonkarahisar (No: 514378)
- Gordon, E. E. (1989). Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity. *Suncoast Music Education Forum on Creativity*, 75-81.
- Göher, F. (2006). *Türk ve Batı Çocuk Şarkılarının Karşılaştırmalı Analizi (Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı: Ankara (No: 215277)
- Gökay, M., & Demir, A. (2006). Farklı Eğitim Seviyelerinde Estetik Beğeni. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(16), 313-328.
- Guilbault, D. M. (2004). The Effect of Harmonic Accompaniment on the Tonal Achievement and Tonal Improvisations of Children in Kindergarten and First Grade. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 64-76. (doi: 10.2307/3345525)
- Gürgen, E. T. (2015). Müziğin Temel Bileşenleri ve Müzik Dinlemenin Kavramsal Boyutu. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-14.
- Güvenç, B. (2003). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hoşcan, C. (2012). *Müzik Ve Duygu: Besteci Ve Dinleyici Arasındaki İfade ve Algı Farklılıkları ()* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı Yüksek Lisans Tezi: Afyonkarahisar (No: 325314)
- İlhan, A. Ç. (1994). Üniversitelerde Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Anadolu Sanat*(2), 65-79.
- İlhan, A. Ç. (2003). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Sanat Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 13-24.

- İlyasoğlu, E. (1996). *Zaman İçinde Müzik*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İlyasoğlu, E. (1997). Altın Madalya Nevit Kodallı'nın. *Cumhuriyet Gazetesi*
- Kalender, N. (2001). Müzik Dinlemenin Eğitsel Temelleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 151-157.
- Kalkanoğlu, B. (2007). *Okul Şarkılarının Müzik Öğretmenlerinin Bilgi Ve Beceri Düzeyine Göre Piyano İle Eşliklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı: Ankara (No: 214552)
- Kaptanoğlu, E., & Çanakçı, P. (2015). Türkiye'De Vokal Müzikte Piyano Eşlik Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tezleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 198-206.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması (Doktora Tezi)*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı: Malatya (No:333814)
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardeş, B., & Akbulut Demirci, Ş. (2019). Müzik Derslerinde Eşlik Kullanımının Müzik Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*(42), 157-172. doi:10.32547/ataunigsed.500672
- Kaufmann, H. L. (1957). *The Story of One Hundred Great Composers*. Newyork: Grosset&Dunlap Publishers
- Kıvrak, N. İ. (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Piyano Eğitimi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, (s. 209-211). Malatya.
- Köse, S. (2006). *Şiirden Şarkıya: Çocuk ve Gençlik Koroları için Piyano Eşlikli Şarkılar - I*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Kurtuldu, M. K. (2016). Piyano ile Eşliğin Önemi ve Gerekliliğine Yönelik Ölçeğin Geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 323-328.

- Kutluk, Ö. (1996). *Okul Şarkılarına Piyano ile Eşlik Yapabilme Becerisinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı: Konya (No:57145)
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedede Şarkı Öğretiminde Kullanılan Eşlik Çalgılarının Etkililiğinin Karşılaştırılması (Doktora Tezi)*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı: Konya (No: 294173)
- Mazlum, M., & Atalay, A. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yönteminin Belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- MÜZED. (2008). *Çocuklar Gibi Yaşamalı*. Ankara: Müzed.
- Naxos Digital Services, (2019). *Iosif Ivanovici*.  
[https://www.naxos.com/person/Iosif\\_Ivanovici\\_24525/24525.htm](https://www.naxos.com/person/Iosif_Ivanovici_24525/24525.htm) sitesinden 1 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Neill, A., & Ridley, A. (2001). *Arguing about Art: Contemporary Philosophical Debates*. Florence: Routledge.
- Olteteanu, I. (2010). The Listener's Phenomenal Experience of Music's Expressiveness: The Centrality and Objectivity of the Musical Expression of Emotional States. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 2(1), 164-169.
- Olteteanu, I. (2010). The Textuality of Musical Experience and The Limits of Musical Expression. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 2(1), 176-181.
- Özel, A. (2014). *Estetik ve Temel Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özelma, Y. (2010). *İlköğretim Müzik Derslerinde Çok Sesli Şarkıların Yeri, Önemi ve Eğitim Müziği Çok Seslendirme Yaklaşımları (Yüksek Lisans Tezi)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı: Burdur (No:263696)
- Özgür, Ü. (2000). Müziksel Okuma Parçalarına Eşlik Yapmada Temel Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(5), 111-118.

- Piston, W. (1978). *Harmony*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Platon. (2018). *Devlet*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık: Aklın Sınırlarını Aşmak*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Sabah, L. (2011). *Resimle İlgelişim: Araştırma ve Uygulama*. İstanbul: Hermes Yayınları.
- Sağır, T. (2002). *Cumhuriyetten Günümüze Okul Şarkıları Üzerine Bir İnceleme (Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı: Ankara (No:113170)
- Satır, Ö. C. (2009). İlköğretim Sürecinde Çocuklara Seslenen Şarkıların Dil ve Anlatım Yönünden Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 388-394.
- Say, A. (2001). *Müziğin Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2003). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005). *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005). *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2007). *Müzik Yazıları*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları .
- Say, F. (2002). *Uçak Notları*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saydam, R. (tarih yok). Genel Müzik Eğitiminde Şarkı Seçimi.
- Saygun, A. A. & Yönetken, H. B. (1958). *Müzik Kitabı*. İstanbul: Ak Kitabevi
- Sevim, O., Hisarcıklılar, E., & Fezyioğlu, N. (2012). Bir Estetik Duyuş Analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 41-57.
- Seyrek, H. (2002). *İlköğretim Okulları için Şarkı Dağırcığı*. İzmir: Mey Yayınları.
- Seyrek, H. (2010). *Anaokulları ve Anasınıfları için Şarkı Dağırcığı*. İzmir: Mey Yayınları.
- Soykan, Ö. N. (2017). *Müziksel Dünya Ütopyasında Adorno ile Bir Yolculuk*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Sun, M. (1998). *Şarkılarla Türkülerle Temel Müzik Eğitimi*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.

- Sun, M., & Seyrek, H. (2002). *Okulöncesi Eğitiminde Müzik*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları .
- Sun, M., Sun, İ., & Kuterdem, L. (2012). *Seksen Yılın En Güzel Okul Şarkıları*. Ankara: Sun Yayınevi.
- Şaktanlı, C. S., & Özelma, Y. (2014). Eğitim Müziği Çok Seslendirme Yaklaşımları ve Yaklaşımların İlköğretim Müzik Dersi Kapsamında Kullanımı ile İlgili Örnek Uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi*, 4(9), 43-58.
- Şen, Y. (2006). Okulöncesi Dönemde, Çocuğun Gelişiminde Müziğin Önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1).
- Şenoğlu Özdemir, C., & Can, A. (2019). Müzikte Dinleme, Dinleme Türleri Ve Müzik Öğretmenliği. *İlköğretim Online*, 18(1), 367-388. doi:10.17051/ilkonline.2019.527631
- Tolle, E. (1999). *Şimdi'nin Gücü*. İstanbul: Akaşa.
- Tuna, S. (2007). The Teaching of Art Criticism in the Primary School in Relation to the Development of Aesthetics Perception and Taste. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 121-133.
- Tunalı, İ. (1983). *Estetik Beğeni*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- Tunalı, İ. (1998). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uluçay, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe, Müzik Eğitimi Dersinde 2005 – 2006 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Müziksel Amaçlar Bakımından Analizi (Yüksek Lisans Tezi)*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya (No:188453)
- Uluğbay, S. (2013). Müzik Eğitiminin Çocuk Zekâsına Olan Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1025-1034.
- Ünlü, M. M. (2018). *Orta Çağ ve Rönesans Dönemi'nde Ortaya Çıkan Estetik Düşüncelerin Sanat Eğitimine Yansımaları (Yüksek Lisans Tezi)*.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı: Konya (No: 509325)

Ünlü, M. M. (2018). *Orta Çağ ve Rönesans Dönemi'nde Ortaya Çıkan Estetik Düşüncelerin Sanat Eğitime Yansımaları (Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı: Konya (No: 509325)

Ünver, E. (2016). Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi. *İdil Dergisi*, 5(23), 865-878.

Woerther, F. (2008). Music and the Education of the Soul in Plato and Aristotle: Homoeopathy and the Formation of Character. *The Classical Quarterly*, 58(1), 89-103.

Yıldırım Delice, D. (2007). Estetik Bir Yargı Olarak Güzel. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 18, 1-21.

Yıldırım, V., & Koç, T. (2006). *Müzik Felsefesine Giriş*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Young, P. M. (1954). *Biographical Dictionary of Composers with Classified List of Music for Performance and Study*. New York: Thomas. Y Crowell Company

Ziss, A. (2016). *Estetik: Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

## EKLER

### EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Peyruze Rana Şimşek		
E-postası/Web Sayfası	peyruze-rana@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Müzik Kuramları, Armoni ve Solfej Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Gazi Üniversitesi	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	2010
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı	2013
YL Tez Başlığı	Tiyatro Oyuncularının Aldıkları Müzik Eğitiminin Müzikallerde Şarkı Söylemeleriyle İlişkisi		
YL Tez Danışmanı	Prof. Ülkü Özgür		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)			
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Şimşek, P. R. (2017). Etkili Müzikal Okuryazarlığa Ulaşmak: Kodaly Yöntemi. <i>Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi</i> , 14(4), 4308-4319.			
Şimşek, P.R. & Soytoğ, S. (2016). A Comparison of Inquiry Skill Levels of Pre-service Music Teachers and Pre-service Science Teachers. <i>Uluslararası Sosyal Bilimler ve Kültürel Çalışmalar Konferansı</i> , Prag.			
Şimşek, P.R. & Bilen, S. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal İlgileri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği. <i>Barselona Sosyal Bilimler Konferansı</i> . Barselona.			
Şimşek, P.R. & Bilen, S. (2015). The Effect of The Creative Dance on The Analysis of Fugue. <i>Erpa Uluslararası Eğitim Kongreleri 2015</i> , Atina.			
Şimşek, P.R. & Bilen, S. (2015). Yaratıcı Dans Ve Füg Analizi. <i>I. Uluslararası Müzik Ve Dans Kongresi</i> . Diyarbakır			
Şimşek, P.R. (2017). <i>İki Sesli Tonal Dikteler</i> . Müzik Eğitimleri Yayınları: Ankara.			
Şimşek, P.R. (2019). Klasik Batı Müziğinden Çocuk Şarkılarına (Sözlü Bildiri Sunumu) <i>I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu</i> . İzmir.*			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			



## EK 2. İZİN BELGELERİ



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.13460116  
Konu :Peyruze Rana ŞİMŞEK  
Araştırma İzni

29.11.2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)  
Buca/İZMİR

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)  
b) 15/11/2016 tarihli ve 2594 sayılı yazınız.  
c) 29/11/2016 tarihli ve 13432852 sayılı Valilik Onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Peyruze Rana ŞİMŞEK'in "Eğitim Müziği Dağarı Oluşturmada Klasik Müzik Eserlerinin Armonik Çözümlenmeleri ve Eşitlik Modelleri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca ilçesine bağlı Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu, Saadet Emir Ortaokulu, Kıbrıs Şehidi Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu, Ufuk Ortaokulu, Kozağaç Ortaokulu 5., 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerine uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurularak, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,  
Anket Formları (4sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır  
5070 sayılı yasa ile  
elektronik olarak imzalanmıştır.

30 Kasım 2016

Fevzi Paşa Mh.452 No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0232) 280 36 31  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fec7-e524-3d09-ef82-5a3e kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.13432852

29/11/2016

Konu : Peyruze Rana ŞİMŞEK  
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)  
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 15/11/2016 tarihli ve 2594 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Peyruze Rana ŞİMŞEK'in "Eğitim Müziği Dağarı Oluşturmada Klasik Müzik Eserlerinin Armonik Çözümlemeleri ve Eşitlik Modelleri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca ilçesine bağlı Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu, Saadet Emir Ortaokulu, Kıbrıs Şehidi Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu, Ufuk Ortaokulu, Kozağaç Ortaokulu 5., 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerine uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okullarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şemsettin ÜNAL  
Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Araştırma Değerlendirme Formu,  
Anket Formları (4 sayfa)

OLUR  
29/11/2016  
Adem KARAHASANOĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR  
Tel: (0232) 2803631

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
<b>Adı Soyadı</b>	Peyruze Rana Şimşek
<b>Kurumu / Üniversitesi</b>	İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği
<b>Araştırma yapılacak iller</b>	İzmir
<b>Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi</b>	İzmir İli Buca İlçesine bağlı makbule Süleyman Alkan Ortaokulu, Saadet Emir Ortaokulu, Kıbrıs Şehidi Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu, Ufuk Ortaokulu, Kozagaç Ortaokulu 5-6-7-8. Sınıf öğrencileri
<b>Araştırmanın konusu</b>	Eğitim Müziği Dağarı oluşturmada Klasik Müzik Eserlerinin Armonik Çözümlemeleri ve Eşitlik Modelleri
<b>Üniversite / Kurum onayı</b>	---
<b>Araştırma/proje/ödev/tez önerisi</b>	Eğitim Müziği Dağarı oluşturmada Klasik Müzik Eserlerinin Armonik Çözümlemeleri ve Eşitlik Modelleri Konulu Tez Çalışması
<b>Veri toplama araçları</b>	Araştırmacı tarafından oluşturulan Beğeni Formu, uzman görüşlerine göre içerik analizi çerçevesine oturtularak ilerleyen aşamalarda geliştirilecek olan Armonik Çözümleme Formu
<b>Görüş istenilecek Birim/Birimler</b>	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p><b>İlgi:</b> Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi.</p> <p>Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2016-2017 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir</p>	
<b>Komisyon Kararı</b>	Oybirliği ile alınmıştır.
<b>Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----</b>	<b>Gerekçesi; -----</b>

**KOMİSYON**

25/11/2016

**Komisyon Başkanı**  
M. Fatih VARGELOĞLU  
Müdür Yardımcısı

**Üye**  
Dr. Resul YAVUZ  
Öğretmen  
Raporlu

**Üye**  
Nefise VARGELOĞLU  
Öğretmen

**Üye**  
Nurdan MARAL  
Öğretmen

### EK 3. BEĞENİ FORMU

Merhaba! Sizden istediğimiz, kişisel bilgilerinizi doldurduktan sonra, dinlediğiniz her bir eserle ilgili beğeninizi ifadenin sağındaki kutucuğa işaretlemeniz. Teşekkürler.

Sınıf:

Cinsiyet:

Anne Mesleği:

Baba Mesleği:

Soru: Aşağıdaki seçeneklerden hangisi dinlediğiniz müzikle ilgili beğeni düzeyinizi yansıtmaktadır?

1. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
2. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
3. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
4. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
5. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
6. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
7. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
8. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
9. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
10. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
11. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
12. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
13. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
14. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
15. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
16. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
17. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
18. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
19. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
20. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
21. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
22. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
23. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
24. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>
25. Çok beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğendim.	<input type="checkbox"/>	Beğenmedim.	<input type="checkbox"/>