
MÜZİKTE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Editör: Doç.Dr. Erhan ZETEROĞLU

MÜZİKTE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Editör

Doç. Dr. Erhan ZETEROĞLU

yaz
yayınları

2024

MÜZİKTE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Editör: Doç. Dr. Erhan ZETEROĞLU

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6171-43-5

Aralık 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Fransa’da Müzik Eğitimi Veren Kurumların Sistemleri ve Diplomalar1

Mehmet GİRĞİN, Gözde Ece YAVAŞ ÖZTÜRK

N. R. Korsakov’un Op. 35 Şehrazad Senfonik Süitinde “Şehrazad” Karakteri.....20

Mehmet GİRĞİN, Ebru GÜNER CANBEY

Câhiliyye Dönemi ve Asr-ı Saâdet Sonrası Dönemlerde Mûsikî Sahası Gelişmelerine Sosyo-Kültürel, Dinî ve İlmî Perspektiften Bir Bakış.....34

Fatih TÜYSÜZ

Müzik Eğitiminin Özel Gereksinimli Bireylerin Motor Becerileri Gelişimindeki Rolü: Bir İnceleme59

Sibel KARAKELLE, Fatma Gül YİĞİTBAŞI, Sinem DOĞAN, Cemile ERTEK

Okul Öncesi Otizm Tanılı Öğrencilere Uygulanan Beden Perküsyonu ve Ritim Çalışmalarının Psikomotor Becerilere Etkisi.....79

Sibel KARAKELLE, Ayşen DAĞAŞAN, Hatice UYSAL, İpek SAĞLAM

Benzer Denek Grupları Üzerinde Yapılan Aktif ve Pasif Müzik Terapi Uygulamaları & Sonuçlarının Karşılaştırılması105

Ahmet Fatih SAVAŞ, E. Ceylan ÜNAL AKBULUT

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

FRANSA'DA MÜZİK EĞİTİMİ VEREN KURUMLARIN SİSTEMLERİ VE DİPLOMALAR

Mehmet GİRGİN¹

Gözde Ece YAVAŞ ÖZTÜRK²

1. GİRİŞ

Fransız Ekolü, dünya üzerinde ulusal olarak ün yapmış ekollerden birisidir (Koçer, 2018). Ülkemizde de Fransız Ekolü ve Fransa'da Eğitim, öğrenciler arasında oldukça ilgi çekicidir. Avrupa'da eğitim alan Türk beşlerinden (Danacı, Ertekin ve Tankız, 2023) Ahmet Adnan Saygun (Yükselsin, 2011) ve Ulvi Cemal Erkin (Özkan, 2023) gibi bestecilerin Fransa'da eğitim almış olması, İdil Biret ve Suna Kan gibi dünya çapında ün yapmış virtüözlerin “Harika Çocuk Kanunu” yasasıyla Fransa'ya gönderilmesi (Sezginsoy ve Güven, 2010) gibi nedenler, geçmişten günümüze uzanan ve hala devam etmekte olan bu ilgi odağının sebepleri arasında gösterilebilir. Bununla birlikte her ne kadar ilgi odağı olsa da Fransa'da müzik eğitimi veren kurumların çeşitliliği ve diplomaların farklılığı öğrencilerin bu sistemi anlamakta zorlanmalarına sebebiyet vermektedir.

MEB ve YÖK'e göre; Türkiye'de müzik eğitimi diploması veren kurumlar ya Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde olan orta-öğretim kurumları ya da lisans ve üstü eğitim vermekte olan üniversitelerdir. Bu kurumların yanı sıra yine Millî Eğitim

¹ Doç., Dokuz Eylül Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Bestecilik ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı. mehmet.girgin@deu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-9989-1987.

² Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Arp Sanat Dalı. gozdece.yavasozturk@deu.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5458-5671.

Bakanlığına bağlı kurs ya da halk eğitim merkezlerinde müzik eğitimi sunulmakta ancak bu merkezlerde diploma yerine yerel tanınırlığı kabul edilen sertifikalar verilmektedir. Özetle bir müzik eğitimi diplomasına sahip olmak isteyen öğrenciler orta-okulda Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca düzenlenen programa bağlı Üniversitelerdeki Devlet Konservatuvarının Müzik ve Bale Ortaokullarında, lisede Devlet Konservatuvarının Müzik ve Sahne Sanatları liselerinde veya Güzel Sanatlar Liselerinde, lisans ve lisansüstünde ise üniversitelerin ilgili bölümlerinde eğitim almak zorundadır.

Fransa’da ise müzik eğitimi veren okulların sistemi, sanat eğitimi konusunda oldukça köklü ve çok çeşitlidir. Müzik, dans ve drama gibi alanlarda eğitim veren birçok prestijli okul bulunur. 2006 yılında çıkarılan bir kararname ile köklerinin nereye dayandığını hatırlatması için, farklı büyüklük, statü ve hukuka sahip özel, dernek veya belediye (kamu) yapısı olsun çalgı, ses veya farklı bir disiplinin eğitimi etrafında çevrelenerek müfredatı oluşturulan tüm bu okullar, adında “konservatuvar” geçmese bile Kültür ve İletişim Bakanlığı Ulusal Eğitim Yönlendirme Planı tavsiyelerine uyma zorunluluğu ile konservatuvar adı altında birleştirilmiştir. (Chagnard, 2017). Bu çalışmada, Fransa’da müzik eğitimi veren kurumların konservatuvar adı altında birleştirilmesi sonucu oluşan çeşitliliği nedeniyle Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlara göre daha karmaşık bir yapısının olması varsayımıyla, Fransa’da üst düzey eğitim veren müzik okullarından başlanıp daha temel eğitim veren kurumlara doğru bir sıralama içerisinde konunun ele alınması ve Fransa’da eğitim almak isteyen öğrenciler için konunun daha aydınlatılması amaçlanmıştır.

1.1. Ulusal Konservatuvarlar

Bu okullara örnek göstermek gerekirse Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris (CNSMDP)

ve Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon'dan (CNSMDL) bahsedilebilir. Her iki konservatuar da uluslararası alanda tanınmış ve saygınlığa sahiptir. Fransa'da Ulusal Konservatuvarlar olarak anılan bu kurumlar müzik ve dans alanlarında lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitimler sunan en prestijli müzik ve dans eğitimi veren kurumlardandır (Haut Conseil de L'évaluation de la Recherche et de L'Enseignement Supérieur, 2020). Fransa'da ve dünyada tanınan birçok sanatçının da yetiştiği gibi (Fétis, 2023), CNSMDP faaliyet raporundan (2022) ve her iki konservatuvarın da güncel web sayfasından (2024) anlaşıldığı üzere; adaylar seçme süreçlerinden geçtikten sonra okula kabul edilirler. Öğrenciler, performans, beste, şeflik ve müzikoloji gibi farklı dallarda uzmanlaşmaktadırlar. Hem klasik hem de çağdaş müzikte güçlü bir geleneğe sahip olan bu konservatuvarlara dünyanın dört bir yanından gelen yetenekli öğrenciler, uluslararası bir ortamda eğitim alırlar.

1.2. Pôle Supérieur d'Enseignement Artistique

Cité de la Musique, Philharmonie de Paris Médiathèque'in beyan ettiği bilgilere göre; Pôle Supérieur d'Enseignement Artistique (Pôles Sup), Fransa'da sanatsal alanlarda yükseköğrenim sağlayan bir eğitim yapısıdır. Bu kurumlar, özellikle müzik, dans, tiyatro gibi sanat dallarında profesyonel kariyer hedefleyen öğrencilere yönelik olarak oluşturulmuştur. Pôles Sup, genellikle Bologna sistemi kapsamında lisans (Licence) derecesi eğitim verir ve sanatsal eğitim ile akademik eğitim arasında bir köprü kurar.

1.3. Conservatoire à Rayonnement Régional

Fransa Arşivleri Ulusal Arşiv Portalı'na göre (2010); CRR'ler, yani Conservatoire à Rayonnement Régional, (diğer adıyla CNR'ler yani Conservatoire National de Région) Fransa'da bölgesel konservatuvarlar olarak bilinir. Bu okullar ulusal konservatuvarlara göre daha yerel düzeyde hizmet verirler,

ancak yine de yüksek kaliteli sanat eğitimi sunarlar. Müzik, dans ve tiyatro alanlarında eğitim verilir ve öğrenciler genellikle bölgesel yarışmalarda ve gösterilerde sahne alırlar. CRR'ler, sanatsal kariyer hedefleyen öğrencilere profesyonel bir temel sağlar ve DEM gibi önemli diplomalarla sanat dünyasında tanınırlık kazanmalarına yardımcı olur. Bu konservatuvarlardan alınan eğitim ve DEM diploması bir sonraki aşamada ulusal konservatuvarlara geçişlerde avantaj sağlayabilir.

1.4. Conservatoires à Rayonnement Départemental

Cité de la Musique, Philharmonie de Paris Médiathèque'in güncel bilgilere göre; Conservatoires à Rayonnement Départemental (CRD), Fransa'daki yerel müzik, dans ve tiyatro eğitim merkezleridir. CRD'ler, bölgesel düzeyde konservatuvarlar olarak kabul edilir ve genellikle il (département) seviyesinde faaliyet gösterirler. Amaçları, öğrencilere müzik, dans ve tiyatro gibi sanat dallarında ileri düzeyde eğitim sunmak ve öğrencileri profesyonel kariyerlerine hazırlamaktır. CRD'ler, Conservatoires à Rayonnement Régional (CRR) kurumları gibi yüksek düzeyde sanat eğitimi sunar, ancak daha yerel ve küçük çaplıdır. CRD'ler de CRR'ler gibi sanatsal kariyer hedefleyen öğrencilere profesyonel bir temel sağlar ve DEM gibi önemli diplomalarla sanat dünyasında tanınırlık kazanmalarına yardımcı olur. Bu konservatuvarlardan alınan eğitim ve DEM diploması bir sonraki aşamada Ulusal Konservatuvarlara geçişlerde CRR'ler gibi avantaj sağlayabilir ancak bu avantajın seviyesi elbette CRR'ler gibi CRD'nin sunduğu eğitim kalitesi ve öğrencinin yetkinliklerine bağlıdır.

1.5. Conservatoires à Rayonnement Communal ve Conservatoires à Rayonnement Intercommunal

Cité de la Musique, Philharmonie de Paris Médiathèque'in güncel bilgilerine göre; Les Conservatoires à Rayonnement Communal (CRC), Conservatoires à rayonnement

intercommunal (CRI), Fransa'da belediyeler tarafından finanse edilen belediye konservatuvarlarıdır. Hem amatör hem de profesyonel düzeyde eğitim almak isteyen çocuklardan yetişkinlere kadar geniş bir yaş aralığını kapsar. CRC ile CRI arasındaki fark CRI'nin bir grup konservatuvarın yerel ve bölgesel düzeydeki iş birliği ile oluşturulmasıdır. Bu konservatuvarlar, birden fazla belediyenin ortaklaşa düzenlediği sanat eğitimi programlarını sunar.

1.6. Özel Konservatuvarlar

Fransa'da devlet konservatuvarlarının yanı sıra Alfred Cortot'un kurduğu Ecole Normale de Musique de Paris (Yagil, 2012), Charles Bordes, Alexandre Guilmant, Vincent d'Indy gibi müzisyenlerin kurduğu Scola Cantorum (Dowd, 1969) gibi özel konservatuvarlar da bulunmaktadır. Özel konservatuvarlar, genellikle daha esnek müfredatlar sunar ve devlet konservatuvarlarına göre biraz daha farklı bir eğitim yapısına sahiptir. Örneğin Scola Cantorum'un resmî web sitesinde beyan edilen “özgür ve bağımsız konservatuvar” (free and independent conservatory) ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Ancak bu okullar devlet okullarındaki gibi ulusal diplomalar değil, kendi iç sertifikalarını sunarlar.

1.7. Conservatoire Municipal

Fransa'da, Paris gibi arondismanlara (arrondissement) bölünmüş şehirler ve bu arondismanların kendi yerel belediyesi ile hizmet veren kültürel kurumları bulunur. Bu kültürel kurumlara belediye konservatuvarları da dahildir. Paris'te bulunan tüm belediye konservatuvarının “Paris Conservatoires” adlı resmî web sitesinde beyan edilen bilgilere göre; Paris'te toplamda 17 tane Conservatoire Municipal olarak adlandırılan, genellikle müzik, dans ve tiyatro eğitimi veren kendi belediye konservatuvarı bulunmaktadır. Bu konservatuvarlar, yerel halkın sanatsal eğitim alabileceği okullardır ve bölgede halkın sanat

etkinliklerine katılım sağlamalarına fırsat tanır. Belediye konservatuvarları yerel yetenekleri destekleyen önemli kurumlardır. Bu konservatuvarlar, özellikle çocuklar ve gençler için sanat eğitiminde başlangıç ve orta seviyede eğitim verir ve bazıları daha ileri düzeyde profesyonel eğitime geçiş sağlayabilir.

2. FRANSA'DAKİ MÜZİK DİPLOMALARI

Fransa'da müzik eğitime yönelik farklı seviyelerde diplomalar bulunur. Bölgesel konservatuvarlar (CRR ve CNR) ve ulusal konservatuvarlar (CNSM) farklı diplomalar verirler.

Ulusal konservatuvarlarda lisans ve yüksek lisans seviyelerinde uluslararası alanda tanınan diplomalar verilir. Bu okullardan alınan diplomalar, profesyonel müzik kariyerine veya akademik çalışmalara fırsat sunar. “Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien” (DNSPM) diploması lisans seviyesi bir profesyonel müzisyenlik diplomasıdır (Esclapez, 2018, s.182). Bu diplomaya sahip olmak lisans seviyesi bir eğitim alındığını gösterse de Bologna sistemi içerisinde bir “licence” olarak değerlendirilmez. Alınan eğitimin Türk eğitim sisteminde hangi seviyeye denk geldiğini saptayabilmek için açıklamalarda “lisans seviyesi” ifadesi kullanılmaktadır. Ancak akademik ilerlemede gereken “lisans derecesi” için burada ifade edilen “lisans seviyesi” eğitim yeterli değildir. Bunun için ulusal konservatuvarlar farklı üniversiteler ile iş birliği yaparlar. Örneğin; Paris Konservatuvarı (CNSMDP) rehberi 23. sayfada beyan edilen bilgilere göre; DNSPM'nin lisans derecesi geçerliliğine sahip olabilmesi için Sorbonne Üniversitesi ile iş birliği yapılmaktadır. Pôle Supérieur d'Enseignement Artistique (Pôles Sup) ise böyle bir iş birliğine gerek duymaz. Alınan eğitim Bologna sistemine uygun olduğu için DNSMP'nin lisans derecesi geçerlidir. Toulouse Üniversitesi'nin (Université de Toulouse) internet sitesinde yayınlanan kataloğa göre (2023) eğitim süresi;

lisansı onaylanmış DNSPM için 3 yıl, DNSPM + lisans derecesi için 3 yıl, DE + DNSPM + lisans derecesi içinse 4 yıldır. Müzikte 4 yıllık süren eğitim sonunda verilen Diplôme d'État (DE) daha spesifik bir uzmanlık için verilir ancak lisansüstü bir eğitim düzeyinde değildir. Tüm bu “lisans seviyesi” alınan diplomalar Fransa'daki Ulusal Mesleki Sertifikalara Yönelik Çerçeve'de 6. seviyeye denk düşmektedir.

Indovea'a (2019) göre Fransa'da beceri toplumu oluşturma amacına yönelik 5 Eylül 2018 tarihinde “Mesleki Gelecek Yasası” çıkartılmış ve 1 Ocak 2020 tarihinden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu yasaya göre sertifika veren tüm kuruluşların yeterliklerinin seviyesi Ulusal Mesleki Sertifikalara Yönelik Çerçeve'de belirtilmiştir. Ayrıca bu çerçeveye ilişkin 8 Ocak 2019 tarih ve 2019-14 sayılı Kararname uyarınca 26 Eylül 2019 tarihinde alınan karar göre; sanat ve kültür alanlarındaki devlet diplomaları (DE=Diplôme d'État), yetenek sertifikaları (CA=Certificats d'Aptitude) ve Ulusal Yüksek Mesleki Diplomaları (DNSP=Diplôme National Supérieur Professionnel) gibi diploma ve sertifikaları Ulusal Mesleki Sertifikalara Yönelik Çerçeve'ye uyumlu hale getirilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde müzik diplomalarının konumunun eğitim seviyeleri içerisinde nereye denk geldiğini görebiliriz.

Tablo 1. Ulusal Mesleki Sertifikalara Yönelik Çerçeve Seviyelerine Göre Müzik Diplomalarının Konumları

Ulusal Mesleki Sertifikalara Yönelik Çerçeve Seviyeleri	Diploma Denklikleri	Müzik Diplomalarının Konumları
Seviye 1	Temel Bilgi	-
Seviye 2	Basit aktiviteleri gerçekleştirebilme ve sık karşılaşılan sorunları çözebilme becerisi	-
Seviye 3	Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)	-
Seviye 4	BAC	Diplôme d'Études Musicales (DEM)
Seviye 5	BAC+2	-
Seviye 6	Lisans	1 ^{ère} Cycle (1. Devre) Diplôme d'État (DE), Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI), Diplôme National Supérieur Professionnel (DNSP)
Seviye 7	Yüksek Lisans	2 ^{ème} Cycle (2. Devre) Certificats d'Aptitude (CA)
Seviye 8	Doktora	3 ^{ème} Cycle (3. Devre) -

Kaynak: (Indovea, 2019).

“Diplôme d'Études Musicales” ifadesinin kısaltması olan DEM ise Fransız müzik eğitim sisteminde, bölgesel konservatuarlarda verilen bir diplomadır. Bölgesel konservatuvarda okuyan öğrenciler, belirli bir yeterliğe ulaştıklarında DEM (Diplôme d'Études Musicales) alırlar. Bu diploma, ileri düzey müzik bilgisi ve performans yeterliğini gösterir. Öğrenciler, bu diplomayı almak için teorik ve pratik sınavları geçmek zorundadır (Maugars, 2003; akt. Maugars, 2006). Üç yıllık müzik çalışmalarını tamamladıktan sonra verilen

lise düzeyinde bu diploma, amatör sanatsal uygulamalarla ilgili Certificat d'Études Musicales (CEM)'in aksine, profesyonel bir müzik kariyerine doğru ilerlemenize olanak tanır. Bu sebeple tek başına mesleki alanda uzmanlaşmak için yeterli değildir. Bu diplomadan sonra mesleki alanda uzmanlaşmak için Paris veya Lyon'daki Ulusal Konservatuvarlara veya Pôles Sup gibi lisans düzeyi yüksek bir sanat eğitim merkezine devam ederek profesyonel müzik diploması olan le Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM)'i almak gereklidir (l'Équipe Éditoriale d'Indeed, 2024). Gerekli lisans derecesi prosedürleri izlendikten sonra eğitime lisansüstünde devam edilebilir. Ayrıca öğrenciler dışarıdan hazırlanıp bölgesel konservatuvarlardaki DEM sınavlarına başvurarak da DEM'e sahibi olabilirler.

Conservatoire à Rayonnement Régional du Grand Chalon'un internet sitesindeki bilgilere göre; DEM'den bir önceki seviye olan CEM, yani Certificat d'Études Musicales, öğrencilerin temel müzik eğitimi aldığını gösterir ve daha amatör bir eğitimi kapsamaktadır (CRR du Grand Chalon, t.y.). DEM'den önceki seviye olmasına rağmen Tablo 1'de bu sertifikanın 3. Seviye içerisinde gösterilmemesinin nedeni ise Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) denkliğine gelen 3. seviyenin daha çok mesleki sertifikalar seviyesine denk gelmesidir. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurs olarak edinilen sertifikalar sayesinde mesleklerini yapan kişileri CAP düzeyini anlamak için örnek gösterebiliriz.

2.1. Bologna Süreci

Fransa'daki konservatuvarların bir kısmı, Avrupa'nın Bologna Süreci'ne dahil olmuş ve buna uygun olarak lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerini tanıyan bir eğitim sistemine entegre olmuştur. Bologna sistemi, Avrupa'daki eğitim sistemlerini birbirine uyumlu hale getirmek ve diploma

tanınabilirliğini artırmak amacıyla oluşturulmuştur. Fransa'daki birçok konservatuvar, Bologna sürecine dahil olmuş ve müzik eğitimi alanında Lisans seviyesinde eğitim sunmaya başlamıştır (Association Européenne des Conservatoires, 2010).

Bologna sistemine dahil veya üniversitelerle iş birliği yaparak DNSPM (Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien) programları sunan bazı konservatuvarları listeleyecek olursak:

2.1.1. Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse (CNSMD)

Paris ve Lyon'da olmak üzere yalnızca iki tane bulunan bu okullar (CNSMDP ve CNSMDL) Fransa'daki en prestijli konservatuvarlardır. Lisans düzeyinde DNSPM diploması sunar ve öğrenciler genellikle bu diplomayı bir üniversite ile iş birliği içinde lisans derecesi ile tamamlarlar. Öğrenciler, müzik performansı, kompozisyon, dans ve diğer sanat dallarında eğitim alırlar.

2.1.2. Pôle Supérieur d'Enseignement Artistique (Pôles Sup)

Bologna sürecine dahil olan eğitim merkezleridir. Öğrenciler DNSPM diplomasını burada tamamlayarak lisans derecesi elde ederler. Müzik performansı, kompozisyon, pedagojik eğitim gibi birçok sanat dalında eğitim sunulur. Pôles Aliénor, Pôle d'Enseignement Supérieur Musique/Danse Bordeaux Aquitaine (PESMD Bordeaux Aquitaine), Le Pont Supérieur Pôle d'Enseignement Supérieur Spectacle Vivant Bretagne Pays de la Loire gibi okullar Pôle Supérieur d'Enseignement Artistique olarak örnek gösterilebilir.

2.1.3. Haute École des Arts du Rhin (HEAR)

Strasbourg'da bulunan HEAR, müzik, güzel sanatlar ve tiyatro alanında Bologna sürecine entegre olmuş bir okuldur.

Öğrenciler burada lisans seviyesinde (DNSPM) eğitim görebilir ve aynı zamanda Strasbourg Üniversitesi ile ortak çalışarak resmi lisans diploması alabilirler (Hear, 2023).

2.1.4. Nice Konservatuvarı (CRR de Nice)

Bologna süreci kapsamında lisans düzeyinde DNSPM diploması sunar. Müzik performansı ve kompozisyon gibi alanlarda eğitim verilir. Bu diplomanın yanı sıra Côte d'Azur üniversitesiyle iş birliği yapılarak lisans derecesini tamamlanabilir (Conservatoire de Nice, 2023).

2.1.5. École Supérieure Musique et Danse Hauts-de-France Lille (ESMD)

Bologna sürecine dahil olan eğitim merkezlerindendir. Öğrenciler burada lisans seviyesinde (DNSPM) eğitim görebilir ve aynı zamanda Lille Üniversitesi ile ortak çalışarak resmi lisans diploması alabilirler (ESMD, 2023).

2.1.6. École Supérieure de Musique Bourgogne-Franche-Comté (ESM Bourgogne-Franche-Comté)

ESM Bourgogne-Franche-Comté resmî web sitesinden alınan bilgilere göre Franche-Comté bölgesindeki Bourgogne şehrinde bulunan okul, müzik ve dans alanında Bologna sürecine entegre olmuştur. Öğrenciler lisans seviyesinde (DNSPM) eğitim görebilir ve Bourgogne Üniversitesi ile ortak çalışarak resmi lisans diploması alabilirler.

Yukarıda örnekleri verilmiş okullar dışında da çeşitli bölgelerde Bologna sürecine entegre olmuş lisans derecesi veren konservatuvarlar vardır. Bu okullara Avrupa Konservatuvarlar Birliği (Association Europeennes Conservatoires) web sayfasından ulaşılabilir.

3. SINAVLARDA “CONCOUR” TERİMİNİN TERCİHİ

Fransa’da “concours” (Türkçe’de konkur) kelimesi, sınavlar için sıkça kullanılmaktadır. Yarışma anlamına gelen bu kelime başlarda sadece okul bitirme sınavları için ifade edilir ve birincilik ödülü olan “Premier Prix”i kazanan öğrenciye büyük bir şöret kazandırır (Muffitt, 2016, s. 2-3). Hazırlığı için sadece bir ay verilen “morceaux imposés” adlı zorunlu eserlerin seslendirildiği bu rekabetçi sınavlar yalnız okul içinde değil aynı zamanda tüm sanatseverlerin ilgiyle takip ettiği, kazananların gazetede ilan edildiği dikkat çekici bir etkinlikti (Swanson, 1999, s.39). Günümüzde ise öğrencilerden zorunlu eserlere ek olarak, bir barok dönem, bir klasik dönem ve bir çağdaş dönem eseri istenmektedir (Hepycel, 2009, s.4).

Bugünün koşullarında sadece okul bitirme sınavlarında değil aynı zamanda kabul sınavlarında da “concours” terimi yer almaktadır. Yarışmadaki konservatuvarlar gibi birçok akademik ve sanat kurumunda giriş sınavları, öğrenciler arasında bir tür yarışma olarak görülür. Genellikle iki aşamalı olan bu sınavlar sınırlı kontenjana sahip olan programlara kabul edilmek için yapılan bir değerlendirme sürecidir. “Concours” jürisi konservatuvarların öğretmenleri yerine alanında önde gelen sanatçılardan oluşmaktadır (Cook, 1991, s. 4-6).

Konservatuvarlarda “Concours d’entrée” (giriş sınavı) ifadesi sıkça karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde bu ifade de rekabet ortamından kaynaklıdır. Giriş sınavlarında en yetenekli ve uygun olanlar seçildiği için bu sınavlar genellikle yarışma formatında gerçekleştirilir. Bu nedenle “concours” terimi, bir yarışmaya katılma fikrini taşımaktadır. Öğrenciler yeteneklerini sergilerler ve sınavlarda en yüksek başarıyı gösterenler seçilir. Kısacası, “concours” kelimesinin tercih edilmesi, sınavın

rekabetçi yapısını ve sadece başarılı olanların kabul edildiği bir eleme sürecini vurgulamak için kullanılır.

4. SONUÇ

Fransa’da 2006 yılında çıkarılan bir kararname ile çalgı, ses veya farklı bir disiplinin eğitimi etrafında çevrelenerek müfredatı oluşturulan sanat okullarının tümünün konservatuvar olarak adlandırılması, farklı ülkelerden gelen öğrenciler için sistemi anlaşılması oldukça güç bir durum oluşturmıştır. Burada öncelikle dilimize Fransızca’dan geçen ve TDK’ya göre *“birçok ülkede bilim ve sanat alanında akademik çalışmalar yapan bilimsel kurum”* anlamına gelen “Akademi”nin ne olduğunun farkına varmak gerekir. Dağyar, Kasalak ve Uğurlu’ya göre (2021) “Bireylerin akademik kariyer planları lisansüstü eğitimle başlamaktadır”. Bu, ülkemizde farklı bir eşdeğer eğitim olmadığı için doğru bir yaklaşımdır. Ancak Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere lisans derecesi, Fransız eğitim sisteminin 6. seviyesine denk düşmektedir ve bu seviyede müzik alanında lisans harici farklı eğitim ve diplomalar da bulunmaktadır. Burada alınacak olan eğitimin akademik ya da akademi dışı olması yönünde bir ayrım başlamaktadır. Bu ayrım da bizlere, Dağyar, Kasalak ve Uğurlu’nun bahsettiği akademik kariyer planının Türkiye’deki gibi aslında lisansüstünde değil de henüz lisanstayken başladığını göstermektedir. Bununla birlikte Dağyar, Kasalak ve Uğurlu’nun yaklaşımı Türkiye için oldukça yerinde bir yaklaşımdır. Çünkü ülkemizde lise sonrasında sadece akademik eğitimin 1. devresi olan lisans eğitimi bulunmaktadır. Bu sebeple de Fransız eğitim sisteminde 6. seviyeye denk gelen bir müzik eğitimi için Türkiye’deki ilgili üniversite birimi tarafından yalnızca lisans diploması verilebildiğini söyleyebiliriz. Üniversiteye bağlı olmayan ancak yine 6. seviye eğitim sunan lisansa eş değer farklı bir diploma ülkemizde bulunmadığından, yükseköğretime devam

etmek isteyen öğrenciler yalnızca üniversitelerde eğitim alabilmektedirler. Bu tek seçenekli durum da yüksek eğitim sonrasında meslek edinmek isteyen herkesi üniversitelere yönlendirdiğinden, doğal olarak akademik kariyer planlama başlangıcı, öğrencilerin lisansüstü eğitime devam edip etmeme yönünde aldıkları karardan sonra, yüksek lisans derecesiyle başlamaktadır.

Fransa’da verilen diploma veya sertifikalar devlet tarafından verilmekte ve alınan eğitimin kalitesini temsil etmektedir. Bu eğitimler uluslararası alanda geçerli ve prestijlidir. Bununla birlikte, akademik denkliğin avantajlarının değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin bu avantajlardan yararlanmalarını sağlamak amaçlı konservatuvarların Bologna sürecine entegre olduğunu görmekteyiz. Böylece lisans onaylı veya bir üniversite ile iş birliği sonucu lisans geçerliği kazanan bir 6. seviye diploması, öğrencilere, aldıkları kaliteli eğitimin yanında akademik dünyanın da olanaklarını sunar. Akademik kariyer yerine operalarda, orkestralarda veya herhangi bir sanat kurumunda veya okullarda öğretmen olarak mesleğini icra etmek isteyen öğrenciler ise hayatlarına lisans diploması olmadan da aldıkları yüksek eğitim diplomalarıyla devam edebilmektedirler.

KAYNAKÇA

- Association européenne des conservatoires, académies de musique et Musikhochschulen. (2010). *AEC Position Paper Towards a Bologna Process of the Disciplines after 2010*. Erişim adresi: <https://aec-music.eu/publication/towards-a-bologna-process-of-disciplines-after-2010/>
- Conservatoire à Rayonnement Régional du Grand Chalon. (t.y.). *Les diplômes musique: les 2 diplômes musique*. Erişim tarihi: 21.10.2024 <https://conservatoire.legrandchalon.fr/pratiquer/disciplines/musique/les-diplomes-musique>
- Conservatoire de Nice. (2023). *Projet d'Établissement*. Erişim adresi: <https://www.conservatoire-nice.org/wp-content/uploads/2023/07/projet-detablissement-executoire.pdf>
- Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique et de Danse de Lyon. (t.y.). *Candidater aux Concours d'Entrée*. Erişim adresi: <https://cnsmd-lyon.fr/>
- Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique et de Danse de Paris. (2022). *Rapport d'Activité*. Erişim adresi: <https://www.conservatoiredeparis.fr/sites/default/files/Ecole/Cnsmdp-Rapport-activite2022.pdf>
- Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique et de Danse de Paris. (t.y.). *Musique*. Erişim adresi: <https://www.conservatoiredeparis.fr/fr/pole/musique>
- Cook, K. R. (1991). *The Paris Conservatory and the "Solos de Concours" for flute, 1900-1955*. The University of Wisconsin-Madison.
- Dağyar, M., Kasalak, G., & Uğurlu, N. (2021). Yükseköğretimde Akademik Kariyer Farkındalığı: Bir Ölçek Geliştirme

- Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 557-580. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.682448>
- Danacı, A. G. E. F., Ertekin, B., & Tankız, Ö. Ü. K. D. (2023). Yaşamı ve Çağdaş Türk Müziği Eğitime Katkıları İle Ulvi Cemal Erkin. *Türk Müziğinde İz Bırakanlar IV*, 35.
- Dowd, P. M. (1969). *Charles Bordes and the Schola Cantorum of Paris: Their Influence on the Liturgical Music of the 19th Century and Early 20th Century*. The Catholic University of America.
- École Supérieure De Musique Bourgogne-Franche-Comté. (t.y.). *Formation supérieure initiale*. Erişim tarihi: 28.10.2024 <https://www.esmbourgognefranchecomte.fr/fr/formation-superieure-initiale>
- Esclapez, C. (2018). La Situation Française de la Recherche-Création en Musique: État des Lieux et Zones de Conversation Entre Recherche et Création. S. Stévance & S. Lacasse (Ed.), *Pour une éthique partagée de la recherche-création en milieu universitaire* içinde (s. 177-198). Canada: Presses de l'Université Laval.
- Fétis, F. J. (2023). *Biographie Universelle des Musiciens et Bibliographie Générale de la Musique: Tome 2*. BoD–Books on Demand.
- France Archives Portail National des Archives. (2010). [MODELE] *Conservatoire à Rayonnement Régional* (commune, département, France). Erişim adresi: https://francearchives.gouv.fr/fr/authorityrecord/FR78422804100033_000000908
- Haut Conseil de L'évaluation de la Recherche et de L'Enseignement Supérieur. (2020). *Rapport d'Évaluation*. Erişim adresi:

<https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/download/s/a2021-ev-0693133f-def-fo210020971-rd.pdf>

- Haute école des arts du Rhin (HEAR). (2023). *Rapport d'Activité*. Erişim adresi https://www.hear.fr/wp-content/uploads/2023/04/RapportActivite_21-22_EXP-NUM.pdf
- Hepyücel, C. (2009). *19. Yüzyıldan Günümüze Fransız Ekolü ve Marcel Moyse'un Dünya Flüt Sanatına Etkileri* (Doctoral dissertation, Dokuz Eylul Üniversitesi).
- Indovea. (2019, Kasım, 03). *CA et DE, Quels Niveaux de Qualification*. Erişim tarihi: 22.10.2024 <https://www.indovea.org/2019/11/ca-et-de-quels-niveaux-de-qualification/#easy-footnote-bottom-1-5380>
- Koçer Fedorean, A. (2018). Leopold Auer'in Rus Keman Ekolündeki Yeri ve Önemi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 4(1), 132-139. <https://doi.org/10.22252/ijca.425847>
- L'Équipe Éditoriale d'Indeed. (2024, Mayıs, 01). *Travailler Dans la Musique: les Débouchés du DEM*. Erişim tarihi: 21.10.2024 <https://fr.indeed.com/conseils-carrieres/trouver-un-emploi/musique-debouches-dem>
- Maugars, C. (2006). Attitudes Of Music Teachers Towards Final Examinations In The French Music Conservatoires. *International Journal of Music Education*, 24(1), 43-55.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Erişim tarihi: 20.10.2024 <https://ttkb.meb.gov.tr/>
- Muffitt, N. C. (2016). *From Contest to Classic; A Review of Trombone Literature from the Paris Conservatoire*.

- Özkan, Ç. (2023). Ulvi Cemal Erkin ve “Duyuşlar” Eseri Üzerine Bir İnceleme. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(81), 129-142.
- Samuel, C. (2017). La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire. In *Les identités des professeurs de musique: actes du Colloque international Les identités professionnelles des professeurs de musique*, Paris, CNSMDP, 15-16 décembre 2014 (pp. 49-62).
- Scola de Cantorum. (t.y.). *The Schola Cantorum's Public, Philosophy and Teaching Spirit*. Erişim tarihi: 26.10.2024 https://schola-cantorum.com/?page_id=29451&lang=en
- Sezginsoy, B., & Güven, E. (2010). Piyano ve Keman Alanında İki Harika Çocuk: İdil Biret-Suna Kan (görüş ve önerileri). *İlköğretim Online*, 9(1), 128-135.
- Swanson, C. (1999). Who Actually Wrote the Impromptu of Fauré?. *The American Harp Journal*, 17(2), 39-41.
- Universite de Toulouse. (2023, Kasım, 29). *Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM) discipline instrumentiste-chanteur*. Erişim tarihi: 24.10.2024 <https://formations.univ-toulouse.fr/fr/les- formations/autres-dipl-nationaux-niv-form-bac-3- ND/diplome-national-superieur-professionnel-de- musicien-dnspm-discipline-instrumentiste-chanteur- ISLU6VGG.html>
- Yagil, L. (2012). Alfred Cortot, Between Memory and Forgetfulness: The Destiny of a Great Pianist. *Guerres Mondiales et Conflits Contemporains*, 246(2), 117-136.
- Yagil, L. (2012). *Alfred Cortot, between Memory and Forgetfulness: The Destiny of a Great Pianist. Guerres mondiales et conflits contemporains*, 246(2), 117-136.

Yükselsin, İ. Y. (2011). Etnomüzikoloji açısından Ahmed Adnan Saygun. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar, 201.

N. R. KORSAKOV’UN OP. 35 ŞEHRAZAD SENFONİK SÜİTİNDE “ŞEHRAZAD” KARAKTERİ

Mehmet GİRGİN¹

Ebru GÜNER CANBEY²

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun geçmişten günümüze aktararak getirdiği hayal ürünü kahramanların, olayların ve maceraların kurgulandığı masallar; yazarı belli olmayan ve halk edebiyatında sözlü olarak nesilden nesile anlatılan hikayeler olarak tanımlanır (Karatay, 2007, s.468-469). Toplumların birer kültürel belleği olmuş olan masalların insan hayatında çocukluktan itibaren yer aldığını ve oldukça önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. Bu hikayeler, halkların kendi kültürlerini yansıtırken bir yandan da Dede Korkut Masalları örneğinde olduğu gibi farklı toplumların kültürüyle de etkileşim haline girebilirler (Avcı, Çelik, Takanashi, 2021) Bu etkileşim halindeki masallara örnek olarak Arap Geceleri olarak bilinen ve farklı örneklerinin hint edebiyatında bulunduğu Binbir Gece Masallarını gösterebiliriz. Bu masallar “çerçeve hikâyeler” tekniğiyle anlatılan Arapça masallar dizisidir (Tülücü, 2004). Bu masalların 10. Yüzyılda El Mesudi ve Ebu Abdullah İbn Abdüsül Caşyari tarafından dile getirildiği bilinmektedir. Birbirinden farklı hikâyelerin bir küllüyat olarak sunulduğu Binbir Gece Masallarının Şehrazad adında bir anlatıcısı vardır. Bu karakterin esere 14.

¹ Doç., Dokuz Eylül Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Bestecilik ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı. mehmet.girgin@deu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-9989-1987.

² Prof., Dokuz Eylül Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Bestecilik ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı. ebru.guner@deu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-4469-8119.

Yüzyılda dahil olduğu düşünülmektedir (A.Biritanica,1990). Bu külliyat, birden fazla masalı “Çerçeve Hikâye” tekniği ile sunmaktadır. Bu tekniğe göre; çerçeveyi kuran Şehrazad’ın masallarında yer alan herhangi bir karakter de hikâye içinde yeni hikayeler sunulabilir (Akkoyunlu, 1996)

Birçok kez tiyatro ve beyaz perdeye konu olan Binbir Gece Masalları aynı zamanda da Rus besteci Nikolai Rimsky Korsakov tarafından 1888 yılında “Şehrazad Senfonik Süiti” olarak bestelenmiştir. Bu çalışmada Korsakov’un Şehrazad Senfonik Suiti üzerinde incelemelerde bulunularak çerçeve hikâyesinin eserde sunulmuş şekli ele alınmış ve Korsakov’un Şehrazad için çizdiği profil üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2. ŞEHRAZAD SENFONİK SÜİTİ

Şehrazad Senfonik Süiti, programlı müzik türünde bestelenmiştir ve Binbir Gece Masallarının içerisindeki *Deniz ve Sinbad’ın Gemisi*, *Prens Kalender ve Genç Prens ile Genç Prenses* hikayelerini konu alır. *Bağdat’ta Şenlik* isimli son bölüm ise çerçeve hikâyesinin bitişini anlatır. Masallar arası geçişi sağlayan çerçeve hikâyesinin kahramanları, bu eserde Şehrazad’ı temsil eden keman ve Sultan Şehriyari temsil eden bakır nefesli çalgılardır. Programlı müzik türünde bestelenmiş bir eser olmasının, Michel Fokine tarafından koreografisinin yapılarak bale halini almasına ve bu formda 4 Haziran 1910’da Paris Opera Garnier’de sahnelenmesine neden olduğunu söyleyebiliriz (Korsakov, 1942).

Eserde Balakirev’in *Tamara* senfonik şiirinden alınan temalar bulunmaktadır. *Tamara* senfonik şiiri ise Lermantov’un aynı adı taşıyan ve Gürcistan Krallığı’nın ünlü kraliçesini konu alan şiirinden esinlenerek bestelenmiştir. (Vries ve Johnson, 2006). Bu temalardan örnekler tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Korsakov'un Şehrazad Senfonik Sütinde Bulunan
Balakirev'in Tamara Senfonik Şiirinin Temaları**

Tamara 32-33. ölçüler



Tamara 36-37. ölçüler



Şehrazad 1. Bölüm, 14. ölçü



Şehrazad 1. bölüm, 15-17. ölçüler



Tamara 105-106. ölçüler



Şehrazad 4. Bölüm, 85-88. ölçüler



Şehrazad

2. Bölüm, 149-153.
ölçüler



Korsakov Şehrazad Senfonik Süiti incelendiğinde *Gelişme* bölümü bulunmayan bir *Sonat Formu* olarak yazıldığını söyleyebiliriz. Bölümde bakırların sunduğu görkemli Şehriyar teması, kemanın sunduğu Şehrazad teması ve her ikisi arasında bulunan, koral yapıya sahip yıldızların teması çerçeve hikâyeyi sunarak başlar. Çerçeve hikâyenin temsil edildiği bu kısmı eserin *Giriş* bölümü olarak değerlendirebiliriz. *Sergi* bölümü ise buradan itibaren sunulur ve böylelikle birinci bölümün esas konusu olan “*Deniz ve Sinbad’ın Gemisi*” öyküsü işlenmeye başlanır. Birinci bölüm dikkatli incelendiğinde bölüme has bir temanın varlığından söz edilemeyeceği anlaşılmaktadır. Bu bölümün tematik öğeleri aslında *Giriş* bölümünde duyulan *Şehrazad* ve *Şehriyar* temalarından gelmektedir. Bununla birlikte azgın suları, sert dalgaları canlandıran motiflerin ardından gelen *tranquillo* pasajın (70-75. ölçüler), denizin durulduğunu gösteren köprü niteliğindeki küçük bir betimleme olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 2. Birinci Bölümün Form Şeması

		Ölçü	Mod
<i>GİRİŞ</i>	Şehriyar teması	1	Mi minör
	Yıldızlar	8	
	Şehrazad teması	14	La doryen
<i>SERĞİ</i>	Şehriyar (deniz varyasyonu)	18	Mi majör
	Şehriyar (deniz varyasyonu) tekrarı	46	Do majöre geçiş
	Denizin sakinleşmesi (tranquillo)	70	Do majör
	Şehriyar (deniz varyasyonu) + oryantal yanıt	74	Si minöre geçiş
	Şehrazad (deniz varyasyonu)	94	Si minör
	Şehriyar	114	Si majör/minör
	Şehriyar (deniz varyasyonu)	118	Mi minör'e geçiş
	Şehriyar (deniz varyasyonu)	123	Mi majör
	Şehrazad (deniz varyasyonu)	133	
	Denizin sakinleşmesi (tranquillo)	149	
<i>YENİDEN SERĞİ</i>	Şehriyar (deniz varyasyonu) + oryantal yanıt	153	Mi majör/minör
	Şehrazad (deniz varyasyonu)	173	Mi minör
	Şehrazad (deniz varyasyonu)	184	Mi majör
	Şehriyar	193	Mi majör/minör
	Şehriyar+ Şehrazad (deniz varyasyonu)	197	Mi majör
	Şehriyar (deniz varyasyonu)	206	
	Denizin sakinleşmesi (tranquillo)	226	
<i>CODA</i>			

Tablo 2 incelendiğinde herhangi bir Gelişme bölmesinin olmadığı görülmektedir. Her formda olduğu gibi çeşitli türleri bulunan sonat formları arasında gelişmesi olmayan bu şekildeki formlara “Genişletilmiş Sonatina” adı verilmektedir (Usmanbaş, 1974).

Tablo 3. Genişletilmemiş Sonatina Şeması

SERĞİ		Köprü	SERĞİNİN TEKRARI		Coda
İlkil Tema	İkincil Tema Codetta		İlkil Tema Genişlemiş ve “Geliştirilmiş”	İkincil Tema Ana tonda Codetta	

Kaynak: (Usmanbaş,1974)

Bir sonraki bölüm incelendiğinde, Prens Kalender temasının ikinci bölüm boyunca üç farklı varyasyon halinde dinleyiciye sunulduğunu görebiliriz. Bu varyasyonlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Prens Kalender Teması ve 3 Varyasyonu

Ana Tema	Korsakov, <i>Şehrazad</i> , 2. Bölüm, 5-11. Ölçüler
	
1.Varyasyon	Korsakov, <i>Şehrazad</i> , 2. Bölüm, 26-33. Ölçüler
	
2.Varyasyon	Korsakov, <i>Şehrazad</i> , 2. Bölüm, 47-52. Ölçüler
	
3.Varyasyon	Korsakov, <i>Şehrazad</i> , 2. Bölüm, 70-74. ölçüler
	

İkinci bölümün, içinde iki Ara Müzik (Intermede) barındıran Çift Scherzo formunda yazıldığını söyleyebiliriz. Eser

kemanın mi doryen olarak duyurduğu çerçeve hikâyenin baş kahramanı olan Şehrazad'ın temasıyla açılışını yapar. Böylece Şehrazad ikinci masalını anlatmaya başlar. Birinci bölümün aksine bu bölümün Şehrazad ve Şehriyar temaları dışında bir teması daha bulunmaktadır. Bu temanın Prens Kalender'i temsil ettiğini söyleyebiliriz. Bu tema dışında Şehrazad ve Şehriyar temalarının bölüm süresince yine kendini gösterdiği görülmektedir. Bu bölüme ait form şeması Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. İkinci Bölümün Form Şeması

		Ölçü	Mod
<i>GİRİŞ</i>	Şehrazad	1	Mi doryen
<i>BİRİNCİ</i>	Prens Kalender ve 3 varyasyonu	5	Si minör
<i>SCHERZO</i>	Geçiş + Arabesk figürler	85	
	Gerilim teması <i>Reçitatif</i>	104	Triton
<i>ARA</i>	<i>Scherzo tarz</i>	120	
<i>MÜZİK</i>	<i>Şehriyar temasıyla birlikte</i>	155	La mijör ³
	Ad libitum + arabesk figürler	162	Re majör
	Gerilim teması	165	Triton
	Şehriyar/Gerilim	173	Mi minör
		201	La minör
<i>İKİNCİ</i>		229	Modülasyon
<i>SCHERZO</i>	Ritmik gerilim	244	Do majör
	Marş	264	Lab-Mib mijör/ Do minör
	Ritmik gerilim	280	Do majör
	Marş	300	Do-Fa mijör/ Fa minör/La minör
<i>ARA</i>	Ad libitum + Arabesk figürler	322	Do majör/La minör
<i>MÜZİK</i>	Köprü arabesk figürler + Gerilim	328	Re majör/Si minör
<i>BİRİNCİ</i>	Prens Kalender ve 3 varyasyonu	373	Si minör
<i>SCHERZO</i>	Geçiş/Şehriyar + Arabesk figürler	449	
<i>CODETTA</i>	Arabesk figürler	467	

³ Fransızca mijeur. Wiktionnaire'e göre; majör ve minör kavramlarının iç içe geçmesi sonucu kesin belirlemenin yapılamaması durumu. Müzikte majör ve minör karakterlerinin aynı anda duyulduğu bir parçayı ya da pasajı belirtmek için söylenen kavram.

Genç Prens ile Genç Prenses bölümde diğer bölümlerin aksine çerçeve hikâyeye ait yalnızca eserin ortasında Şehrazad teması bulunmaktadır. Form yapısı *İki Bölmeli Katlı Şarkı Formu* olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde bu bölüme ait form şemasını detaylı olarak görebiliriz.

Tablo 6. İkinci Bölümün Form Şeması

		Ölçü	Mod
A	Prens ve Prenses		
	Öncül	1	Sol majör
	Soncul	9	
	Arabesk figürler (sol firigyen)	21	Sol majör (nap. 6 ⁴)
	Prens ve Prenses varyasyonu	24	Re majör
	Arabesk figürler (sol firigyen)	44	Re majör (nap. 6)
	Gelişim	48	Mib/Lab/Reb/ majör
B	Scherzando		
	Öncül	68	Sib majör/Sol minör
	Öncülün varyasyonu	78	
	Soncul cümle	86	Fa minör
	Sonculun varyasyonu	94	Sib minör
	Geçiş	102	
	Scherzando özet		
A'	Öncül	106	Sib majör/sol minör
	Soncul	114	Sol minör
	Prens ve Prenses	126	Sol majör
	Arabesk figürler	134	
	Şehrazad	142	La doryen
	Prens ve Prenses (+Şehrazad)	146	La minör/Sol majör
	Arabesk figürler (sol firigyen)	161	Sol majör (nap. 6)
B'	Prens ve Prenses	165	Mib majör
	Scherzando		
	Öncül	173	Sol/Sib/Reb/Do majör
	Geliştirilmiş öncül	187	Sol Majör (pedal ile)
	Prens ve Prenses (+ arabesk figürler)	197	
CODA	Prens ve Prenses (+ arabesk figürler)		

⁴ Napoliten altılı.

Çerçeve hikâyeye göre Sultan Şehriyar karısının sadakatsizliğini öğrenince deliye döner. Tüm kadınların bu şekilde olduğuna inanmaya başlar ve karısını idam ettirir. Bundan sonra her gece yeni bir kadınla evlenip sabah olunca canlarını aldığı bir dizi intikam dolu gün başlar. Ülkedeki tüm gelin adayları tükenince vezirin zeki kızı Şehrazad bu gidişata son vermek için bir sonraki gelin adayı olur ve evlendikleri günden itibaren her gece Şehriyar’a masallar anlatmaya başlar. Tan vakitlerinde ise hikâyeyi en can alıcı yerinde keserek masalın sonunu Şehriyar’ın merak etmesini sağlar. Şehrazad’ın hikâyeyi anlatabilmesi için idamını erteleterek hayatta kalma mücadelesi 1001 gece boyunca sürer. Bu sürenin sonunda Sultan Şehriyar’ın Şehrazad’dan 3 erkek çocuğu olur. 1001. gecenin sonunda sultanın öfkesi biterek sadakatine inandığı Şehrazad’ın ölüm emrini kaldırır (Yılmaz, 2012, s. 302-303).

Korsakov’un *Bağdat’ta Şenlik* adını vererek bestelediği 4. bölüm, önceki bölümlerin temalarının bir araya gelmesi üzerine kurulmuş ve *Rondo* formunda oluşturulmuştur. Bölümün diğer bölümlerle harmanlanması ve *Bağdat’ta Şenlik* adını taşımasından kaynaklı Korsakov’un bu bölümde çerçeve hikâyenin sonunu, yani Şehrazad’ın zaferini ve kadınların kurtuluşunu konu aldığını rahatlıkla söyleyebiliriz. *Rondo* formunda oluşturulan 4. bölümün form yapısı Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Dördüncü Bölümün Form Şeması

		Ölçü	Mod
<i>GİRİŞ</i>	Şehriyar	1	Si minör
	Şehrazad	8	Sol liden
	Şehriyar (trill)	10	Mi minör
	Şehrazad	29	Do liden
	Şenlik teması ve 2 varyasyonu	30	Mi mijör
A	Fanfar	85	
	Prens	102	Do majör
B	Arabesk figürler	110	Re minör/La minör
	Prens ve Prenseler	138	La majör/Reb Majör
A	Şenlik ve 2 varyasyonu	174	Si mijör/La mijör

C	Arabesk figürler + Prens ve Prens	206	Do majör
	Arabesk figürler + Prens ve Prens	230	Fa majör/La minör
A	Şehriyar (deformasyon)	274	Mi minör/La minör
	Şenlik + Şehriyar	292	Si minör
C	Arabesk figürler + Prens ve Prens	300	La majör
	Gerilim	318	Mi minör
A	Şenlik + Gerilim varyasyon ve Gelişim	334	
	Fanfar	380	
B	Prens	396	Mib majör
	Arabesk figürler	412	Fa minör – Do majör
	Prens ve Prens	435	Do majör/La minör/ Mi majör/Do# minör
A	Şenlik varyasyon	468	Re minör/Do majör/
	Şenlik+Gerilim	496	La mijör/Sib mijör/ Si minör/Do minör/ Do# minör/Mi minör
	Fanfar	568	Mi majör/Lab majör
CODA	Şehriyar (deniz varyasyonu) + Şehrazad	586	Do majör/Sol majör Mib majör/Fa majör Do majör/Mi majör
	Gerilim	619	Mi minör
	Şehriyar	627	
	Deniz	635	Mi majör
	Şehrazad	641	La doryen
	Şehriyar+ Yıldızların Temasına ait armoni	645	Mi minör
	Yıldızların teması	655	La doryen
	Şehrazad	660	Mi majör

3. SONUÇ

Programlı olarak bestelenen Şehrazad Senfonik Süiti, Binbir Gece Masallarından seçilmiş hikayeleri konu almakta ve masalları anlatan çerçeve hikâyedeki Şehrazad'ın öyküsünü de içinde barındırmaktadır. Şehrazad'ın temaları ise Gürcistan'ın gelmiş geçmiş en güçlü hükümdarı Kraliçe Tamara'yı konu alan Balakirev'in *Tamara* senfonik şiirinden gelmektedir. Erhan Ateş'e göre (2017) Gürcü Krallığını en geniş sınırlarına ulaştıran, krallığı

politik ve askerî olarak gücünün zirvesine çıkaran Kraliçe Tamara'nın devri Altın Çağ olarak adlandırılmıştır. Şehrazad'ın temalarının seçiminde Tamara'dan esintiler olması, Korsakov'un, Şehrazad'ın stratejik dehasının Tamara kadar güçlü olduğunu göstermeye çalıştığı düşünülmektedir. Şehrazad çerçeve hikâyede Şehriyar'ın öfkesini bastırmak ve onu değiştirmek için masallar anlatarak kadınlar için bir varoluş mücadelesi sürdürmektedir. İlk bölümün (hikâyenin) kendine has bir teması olmaması, bölümün temasının Şehrazad ve Şehriyar temalarından türemiş olmasıyla iki karakter arasındaki güç savaşının henüz berabere olduğu görülmektedir. Bu hikâyede Şehrazad planının başındadır ve Şehriyar'ı henüz etkisi altına almamıştır. İkinci bölümün kendine ait bir teması vardır. Şehrazad ile Şehriyar temaları yine kendilerini göstermektedir. Ancak masallar aleminin hülyalı doğasına geçerek Şehrazad artık Şehriyar'ı etkisi altına almaya başlamıştır. Üçüncü bölümde ise diğer bölümlerin aksine bir *Giriş* bölmesi bulunmamaktadır. Bölümün tamamen masalsı bir yapısı vardır. Bu bölümde çerçeve hikâyeye ait yalnızca eserin ortasında Şehrazad temasını sunan kemanın parlak ve gösterişli kandansı bulunmakta, Şehriyar'a ait herhangi bir pasaj bulunmamaktadır. İşte Şehriyar'ın bu bölümde Şehrazad'ın etkisi altına girdiğini ve bu mücadeleyi kazandığını söyleyebiliriz. Şehrazad temasını sunan kemanın ustaca parlayarak pasajını sunması da bu durumu desteklemektedir. Son olarak, eserin başında ve sonunda duyulan üflemeli çalgıların seslendirdiği ve yıldızların teması olarak nitelendirilen koral yapının farklı eserlerde de benzerlerine rastlanmaktadır. F. Mendelssohn'un *Bir Yaz Gecesi Rüyası Uvertürü* ile E. Grieg'in müziklerini bestelemiş olduğu, H. Ibsen'in tiyatro oyunu olan *Peer Gynt* eserindeki *Fırtına* sahnesi bunlara örnek olarak gösterilebilir. Her iki eserde de ortak özellik gökyüzünün konu alınmasıdır. Mendelssohn'un eserinde gökyüzü eserin adından da anlaşıldığı gibi *gece* olarak betimlenmektedir. Grieg'in *Fırtına* sahnesindeki koral yapı ise fırtınadan kurtulduktan sonra ortalığın sakinleştiğini hissettirmektedir. Logos Virtual Library'nin yayınladığı Ibsen'in

metnine göre beşinci perde birinci sahnedeki fırtına sahnesinin gece geçtiği de düşünüldüğünde, fırtınanın ardından gökyüzünde yıldızların görüldüğü rahatlıkla söylenebilir. Korsakov'un Şehrazad eserinin 1001 gece boyunca süren masalları konu alması ve *gece* kavramının gökyüzü ile alakalı olması da bu çalışmada yıldızların teması olarak adlandırılan koral yapının gökyüzüne atıfta bulunduğu fikrini desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, Z. (1996). Binbir gece masallarının Türk masallarına tesiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 1.
- Ana Britannica. (1990). Genel kültür ansiklopedisi. Ana Yayıncılık A. Ş.
- Avcı, Y., Çelik, G., & Takahashi, M. (2021). Dede Korkut destanları ve Japon masallarında geçen bazı motiflere dair. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 9(28), 44-60.
- De Vries, G., & Johnson, D. B. (2006). Vladimir Nabokov and the art of painting. Amsterdam University Press.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 463-477.
- Logos Virtual Library. (t.y.). H. Ibsen (1828-1906) Peer Gynt translated by Robert Farquharson Sharp (Act V, Scene 1). Erişim tarihi: 10 Kasım 2024, <https://www.logoslibrary.org/ibsen/peer/501.html>
- Rimski-Korsakov, N. A. (1942). My musical life (3rd ed.; J. A. Joffe, Trans.). Alfred A. Knopf.
- Tülücü, S. (2004). Binbir gece masalları üzerine (Seçilmiş bir bibliyografya ile). Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 22, 1-53.
- Usmanbaş, İ. (1974). Müzikte biçimler (1. baskı). Millî Eğitim Basımevi.
- Wiktionnaire La Dictionnaire Libre. (t.y.). Mijeur. Erişim tarihi: 7 Kasım 2024, <https://fr.wiktionary.org/wiki/mijeur>
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir Gece Masalları örneği). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-

Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2012(25), 299-306.

CÂHİLİYYE DÖNEMİ ve ASR-I SAÂDET SONRASI DÖNEMLERDE MÛSİKÎ SAHASI GELİŞMELERİNE SOSYO-KÜLTÜREL, DİNÎ ve İLMÎ PERSPEKTİFTEN BİR BAKIŞ

Fatih TÜYSÜZ¹

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanoğlunun tam bir kemâlat mesabesine ulaşması, onun aklî ilimlerden noksansız bir şekilde istifadesiyle gerçekleşebilmiş, beşerî mânâda “insan-ı kâmil” vasıflarına erişebilmesi ise ancak varlık gâyesinin hikmetlerine manevî tarikler ve hisler vasıtasıyla vâkıf olabildiği nispette mümkün olmuştur. Bu “âdemî kemâlat” yolculuğunda aklî ilimler ve dinin yanı sıra, bedî’i hissiyâtın dışa yansıtılmasında rol oynayan her türden sanat dalı da insanlığın kemâlatı adına kıymetli addedilmiş ve böylece geçmişten günümüze kültürlerin içtimaî mânâda en azamî doyum noktasının zirvesinde “ilim, din ve sanat” üçlüsü, daima bir bütünün ayrılmaz parçaları hâline gelmiştir. Nitekim, insanlık tarihi incelendiğinde güzel sanatların birçok şubesi, beşerî ve içtimaî tekâmül ile müspet bir nispette gelişme kaydetmiş, tarih sahnesinde yer alan tüm medeniyetler/toplumlar nezdinde büyük bir önemi hâiz mûsikî sanatı ise her zaman toplumsal inanç ekseninde yerini almıştır. Dolayısıyla ister “iptidâî” ister “medenî” olsun, hemen her toplumda mûsikî sahasındaki sanatkârların meydana getirdiği eserler, yalnız “eşyâ âlemine hitap eden” bir estetik anlayışından ötürü değil, aynı

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Türk Müziği Bölümü, fatihtuysuz58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2908-7619.

zamanda “mânâ âlemine bakan” bir pencereden süzülen manevî hislerle “içselleştirilen” bir tasavvurun tezâhür etmesinde rol oynaması sebebiyle de önem arz edegelmiştir. Bu hususiyetiyle mûsikî sanatı, insanlık tarihi boyunca her zaman din ile iç içe olmuş ve nihayet “dinî” bir hüviyet kazanabilmiştir.

Yukarıda da arz edildiği üzere malumdur ki hislerin en güzel ve estetik bir şekilde ifade edilmesinde oldukça etkin olan mûsikî sanatı, hak olsun batıl olsun bütün dinlerde dinî vecibelerin icrâsında kendine yer edinmiş, Nübüvvet ile birlikte İslâm dini içerisinde de mezkûr yerini korumuştur. Yalnız Nübüvvet’i takip eden sonraki dönemlerde değil, bilhassa İslâm’ın ilk dönemlerinde dahi dinî duyguların “estetik bir şekilde” ön plana çıkarılması ve Müslümânların manevî hislerine tercüman olunması noktasında bir araç olarak kullanılmaya başlanan mûsikî, daha ilk dönemlerden itibaren “dinî” bir vasıf kazanır hâle gelmiştir. Nitekim, Hz. Peygamber (s.a.v.) tarafından ilk Ezân okuma vazifesinin güzel sesi nedeniyle Bilâl-i Habeşî’ye (r.a.) tevdi edilmesi, Asr-ı Saâdet’te mûsikînin dinî bir vasıf kazanması hususunda nakledilen hâdiselerin başında yer almakta ve bu konuda oldukça güzel bir misâl teşkil etmektedir (Uzun, 1995:43). Bu mânâda yine Abdülkâdir-i Merâgî’ye izafe edilen; “Hz. Âdem’in (a.s.) -lâ teşbih- Nefha-i İlâhî’ye mazhâr kılındığı ilk andan itibaren nabzının harekete geçmesiyle birlikte Cenâb-ı Hakk’ın (c.c.) esmâlarını zikir ve tesbîh etmesi ve bu sebeple meydana gelen ilk hareket ve sesle mûsikînin başladığı” yönündeki te’vîl (Kur’ân-ı Kerîm, Hicr 29, t.y.) de mûsikînin İslâm dinine mugâyir olamayacağı fikrini pekiştirmek adına verilen dikkat çekici başka bir misâl olarak mûsikî literatüründe yer almaktadır (Tıraşçı, 2015:15);(Tüysüz, 2017:iv).

Nübüvvet’ten önceki dönemlerde bir “bedevî/çöl kültürü”ne sahip olan yerel Arap kabileleri, İslâmiyet’in hızla yayılmasıyla birlikte zamanla kurumsallaşan bir devlet teşekkülüne sahip olmaya başlamışlar ve yalnız siyasal anlamda

değil, kültürel ve ilmî anlamda da hızla yükselecek bir medeniyetin zemini hazırlamışlardır. Böylece hızla yükselen bu İslâm medeniyeti, ilim ve sanata dâir hemen her alanda önemli gelişmeler kaydederek sonraki dönem “modern” toplumların dahi ilmî gelişmelerine öncülük eden birçok âlim, müellif ve sanatkârın eserler husûle getirmesine tesir edecek bir mertebeye erişmiştir. Pek tabiidir ki bu gelişmelerden mûsikî sanatı da payını almış, bir sanat dalı olmasının yanında aynı zamanda riyazî ilimlerin mühim bir şubesi olarak da kıymet kazanmaya başlamıştır. Bu mânâda, İslâm’ın ilk dönemlerinde mûsikînin ibadetler esnasında kullanılan “dinî” vasfa sahip bir sanat olması ne kadar önemliyse Nübüvvet sonrası bilhassa Hulefâ-i Râşidîn (r.anhüm) dönemini müteakiben tüm hilafet dönemlerinde mûsikînin bir “ilim” olarak kabul görmesi de yazımızın başlığı adına bir o kadar önem arz etmektedir. Şimdi, İslâmiyet sonrası erken dönemlerde mûsikî sahasında kaydedilen gelişmeleri daha iyi anlayabilmek için öncelikle “Câhiliye Dönemi” olarak adlandırılan Nübüvvet öncesi dönemlerdeki Arap mûsikî kültürüne detaylı bir şekilde bakalım:

2. CÂHİLİYYE DÖNEMİNDE MÛSİKÎ

Nübüvvet öncesi “Câhiliyye Dönemi” olarak da nitelendirilen bu dönemde Arap kabilelerinin dinî inançları putperestliğe dayanmaktadır. İptidâî bir siyasal yapıya sahip olan bu kabilelerin hemen hepsinde, şan, şeref ve şöhrat gibi değerlere oldukça kıymet verilmekte ve toplum, en güçlü kabileler tarafından “zümre üstünlüğü” anlayışına sahip “köle-efendi” hiyerarşisine dayalı bir sınıf yapısı ekseninde yönetilmektedir (el-Mübârekfûrî, 1988:34-38);(Düzenli, 2014:185).

Câhiliyye Dönemi Araplarının sosyo-kültürel yapısını, dolayısıyla mûsikî kültürünü de şekillendiren etkenlerin başında Arap Yarımadası’nın coğrafi konumu gelmektedir (Düzenli,

2014:186). Kaynaklar, bu dönemlerde Araplara has mûsikînin daha ziyade Suriye, Irak (Gassân) ve Batı Arap Yarımadası olmak üzere toplam üç büyük merkezden yayıldığından bahsetmektedir. Bir nevi Arap mûsikîsinin merkezi hâline Gassân'ın yanı sıra yine Hicâz ve Mekke-i Mûkerreme'de de bu merkezliyetin devam ettiği görülmektedir. Fakat bu dönemlerde Arapların ortak bir dininin olmaması, mûsikînin daha ziyade “dünyevî” maksatlarla yapıldığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Ukâz ve benzeri panayırarda tamamen dinî vasıftan uzak olarak icrâ edilen mûsikînin ise Kâbe'den dolayı dinî bir hüviyete sahip olan Mekke-i Mûkerreme'de, yalnız tavaf esnasında birtakım Câhiliyye ritüellerinde kullanıldığı düşünülmektedir (Turabi, 2018:30).

Sâir birçok toplumda olduğu gibi, İslâmiyet'ten önceki Arap toplumlarında da mûsikîye ne denli ehemmiyet verildiği, İslâm tarihi ve sanatlarıyla ilgili birçok kaynakta ele alınmaktadır. Fakat Nübüvvet'ten önce daha ziyade bir “çöl kültürü”ne sahip olan bedevî Arap kabileleri her ne kadar düğünlerde, cenazelerde, panayırarda, şenliklerde, savaşlarda, yolculuk ve sosyal hayatın daha birçok alanında mûsikîyi önemsemiş olsalar da (Düzenli, 2014:185-188) henüz tam anlamıyla “medenî olma” seviyesine erişememeleri ve sahip oldukları göçebe kültürü sebebiyle mûsikî sanatında pek gelişme kaydedememişlerdir (Tıraşçı, 2015:61). Zira İbn Haldûn (ö. 1406) da meşhur *Mukaddime*'sinde, toplumlarda mûsikî sanatındaki gelişmelerin ancak yerleşik düzene geçilmesi ve refah seviyesinin artmasıyla mümkün olacağını ifade etmektedir (İbn Haldûn, 1982:988). Böylece, - kuvvetle muhtemeldir ki- bu çöl kültürü içerisinde hayatın aslî ihtiyaçlarının nispeten daha fazla önem arz etmesi, tam mânâsıyla bir devlet teşekkülüne sahip olmayan bedevî Arapların, İslâmiyet'le birlikte her alanda kurumsallaşmaya gidildiği dönemlerde ortaya çıkan oldukça sanatlı formlara kıyasla ancak daha basit, yalın ve gösterişsiz mûsikî formları üretmelerinde

etkili olmuştur (Tüysüz, 2017:1). Câhiliyye Araplarında mûsikînin fazla gelişmemesinin nedenleri arasında, dönemin belagat ve güzel söz söyleme sanatlarının başında yer alan şiir sanatından daha değerli kabul edilecek bir sanat dalının bulunmaması ve toplumun önde gelen kanaat önderlerini şiirleriyle öven şairlerin statüsünün oldukça yüksek olması da yine kuvvetle muhtemeldir. Öyle ki dönemin en önemli kültürel faaliyetlerine ev sahipliği yapan Ukâz'da, kırmızı deri çadırlarda şiir sanatının en önemli üstatları, yine her biri şair olan bir hakem heyeti önünde en güzel şiirlerini okuyarak methiye, hiciv, tasvir, mübalağa vb. söz sanatlarını sergiler, “muallakât” adı verilen bu manzumelerin en sanatkârane olanları ise ketenden imal edilen bezlere altın suyuyla derç edilecek kadar kıymet biçilmek suretiyle Kâbe'nin duvarlarına asılırdı(İbn Haldûn, 2001:803);(İbn Kuteybe, 1960:61);(İbn Kuteybe, t.y.:1,167,168,344);(Azizova, 2012:61-62). Tam aksine, bu dönemde bestelenen mûsikî sanatına dâir “görkemli” sayılacak eserlerden kadim kaynaklarda bahsedilmemesi ise bu mânâda oldukça manidardır.

İslâmiyet öncesi dönemlerin “çöl mûsikîsi” hüviyetine sahip en iptidâî formları arasında “el-hudâ” (hidâ/hizâ), “en-nasb” ve “el-inşâd” olmak üzere üç forma rastlanılmaktadır. Kaynaklarda bu formların daha ziyade Arap mûsikîsine has bir nazım vezni olan arûz tef'ilelerinin esas alınarak icrâ edildiği ritmik yapıli terennümlerden ibaret olduğu ifade edilmektedir (Turabi, 2018:30);(Tıraşçı, 2015:61-62).

Lügatlerde “hudâ” kelimesi, “deve sürme” manasına gelmektedir (Fîruzâbâdî, 1987:1643). Bu basit formun, Arap çobanları tarafından çölde deve sürerken (Hitti, 1980:420), kadınlar tarafından ise günlük çalışma hayatlarının her alanında teğânî edildiği zikredilmektedir (Düzenli, 2014:34). Yapısal mânâda bir veya birkaç kelimeden ibaret olan hudâların aynı zamanda Arap ğınâsına (mûsikîsine) dâir ilk örnekler olduğu da

tüm İslâm tarihi kaynaklarında kuvvetle ittifak edilen bir bilgi olarak karşımıza çıkmaktadır (Turabi, 1995:227).

Câhiliyye Araplarının iptidâî mûsikî formlarından bir diğeri olan nasbtır. Nasb formu, hudâ ile aynı mahiyete sahip olmasının yanı sıra daha nazıkçe teğânnî edilen terennümlerden ibarettir. Sesin alçaltılıp yükseltilmesi ve kelimelerin uzatılıp kısaltılmasından müteşekkil bir yapıya sahip olan nasblar, mezkûr dönem itibariyle tamamen icrâcısının kabiliyeti nispetinde seslendirilmektedir (Tıraşcı, 2015:62). Aynı zamanda bir tür “gurbet türküsü” olan nasbların, bazı hadîs-i şerîf kaynaklarından nakledildiği üzere (Zehebî, 1996:I-354;II-502) Mekke-i Mûkerreme’den Medîne-i Münevvere’ye hicret eden muhâcirler (r.anhüm) tarafından sıra özelemlerini dile getirmek amacıyla icrâ edildiği bilgisi (Düzenli, 2014:36), geçmiş Câhiliyye âdetlerinin Nübüvvet sonrası devam ettiğinin bir göstergesi olması bakımından da oldukça önem arz etmektedir. Zira bu hadîs nakilleri, hiç şüphesiz sahâbede (r.anhüm) görülen bu türden teğânnî icrâlarına, Hz. Peygamber (s.a.v.) tarafından “hangi durumlarda, ne nispette müsaade edildiği” cihetinde görüşlere de makul bir bakış açısı kazandıracaktır.

Lügat manası “yüksek sesle şiir okuma” anlamına gelen en eski Arap ğınâlarından biri olan inşâd ise şiirlerin arûz tef’îlelerine uygun bir âhenkte ve yüksek sesle icrâ edildiği bir formdur. İnşâdların icrâsında def türü bazı ritim aletleri de kullanılmaktadır (Turabi, 2018:31). Kimi Arap edebiyâtçıları tarafından “inşâd” tabiri, sıradan bir şiir okuma sanatı değil, daha ziyade mûsikî özelliği sergileyen bir şiir okuma tarzı olarak ifade edilmektedir (Düzenli, 2014:34). Çöl hayatını yansıtan hudâ ve nasb formlarının aksine inşâd, daha merkezî yerleşim yerlerini temsil etmektedir (Tıraşcı, 2015:62).

Özet olarak, yukarıda sunduğumuz bilgiler doğrultusunda Câhiliyye Dönemi’nin mûsikî formlarını, adeta çöl hayatının

sadeliğini, tamamen icrâcısının kendi zevkine göre yansıttığı ve kendi yaşantısına has hissiyatını basit ve bir o kadar da ritmik nağmelerle ifade etmeye çalıştığı iptidâî terennümler olarak nitelendirebiliriz. Ayrıca, mezkûr bu formlardan hudâ ve nasbın ise çöl hüviyetini yansıtmaya devam eder bir şekilde, İslâm Devleti'nin hızla kurumsallaşmaya başladığı ve dolayısıyla siyasî ve ticarî seyahatlerin bir neticesi olarak, mûsikînin de birtakım müspet değişimler sergilediği Hz. Osmân (r.a.) dönemine kadar varlığını sürdürdüğü görülmektedir (Turabi, 2018:30-31).

İslâm tarihine has kaynaklarda, Câhiliyye Dönemi Arap Yarımadası'nda çeşitli çalgılar için kullanılan birçok isme rastlanılmakta olup bu isimlerin bazılarının aynı türden çalgı veya çalgılar için eş anlamlı olarak kullanıldığı ve hatta çalgıların hâricindeki nesnelere izafe edildiği de görülmektedir. Bilhassa hadîs-i şerîf kaynaklarında genelde “el-mezâmîr” (المزامير) ve “el-me'âzif” (المعازف) olmak üzere çalgılar için kullanılan iki kelime ön plana çıksa da sâir birçok kaynakta bu minvâlde kullanılan oldukça fazla kelimeyle karşılaşmaktadır. İster yalnızca bir çalgı ismi olsun isterse herhangi bir çalgının ismi olduğu kadar başka nesneleri de ifade etmek için de kullanılan bu kelimeleri, yukarıda mezkûr hadîs-i şerîf kaynaklarında geçen iki isim de dâhil olmak üzere ve alfabetik bir tasnifle; “el-berbat”, “el-celâcîl”, “el-ceres”, “ed-def”, “el-gırbal”, “el-gubeyrâ”, “el-halhâl”, “el-kennârât”, “el-kinnîn”, “el-kîr”, “el-kûbe”, “el-me'âzif”, “el-mezâmîr”, “el-melâhî”, “el-mizher”, “es-sanc”, “et-tabl”, “el-urtube” ve “el-zemmâre” şeklinde sıralamak mümkündür (Düzenli, 2014:44-53). Fakat günümüzde hazırlanmış muhtelif akademik çalışmaların bazılarında Câhiliyye Dönemi'nde “def”, “mi'zef”, “davul” ve “kadîb” (taktaka) gibi ritim çalgıları hâricinde başka mûsikî enstrümanlarına rastlanılmadığı belirtilirken (Turabi, 2018:31), bu görüşün aksini iddia eden çalışmalar da mevcuttur. “İbn Hurdâzbeh'in *el-Muhtâr min Kitâb'i-l Lehv ve'l-Melâhî*'si ile el-Mufaddal B. Seleme'nin *el-*

Melâhî ve Esmâuhâ min Kıbeli'l-Mûsikâ Adlı Eseriyle İlgili Bir Analoji” isimli makalesinde Ayşe Tokay bu konuda şu ifadelere yer vermektedir:

“Karşılaştırmasını yaptığımız Mufaddal b. Seleme’nin *Kitâbu’l-Melâhî ve Esmâihâ min Kıbeli’l-Mûsikâ* adlı eseri Araplar’ın ûd ve diğer çalgı aletleri hakkında bilgi sahibi olmadığına dâir öne sürülen bir iddiaya cevap teşkil etmek üzere yazılmıştır. Bu eser ûd ve çeşitleriyle muhtelif mûsikî aletlerine dâir Câhilliye devrinden itibaren Arap şiirinde yer alan kelime, tabir ve terimlerin izahını ele almaktadır” (Tokay, 2018:215).

Yukarıda mezkûr isimlerden el-berbat, el-gubeyrâ, el-kennârât, el-kinnîn, el-mizher ve el-urtubeyi lûgat mânâlarına bakılmaksızın yalnız izafe edildikleri çalgılar açısından incelediğimizde, ûd, tanbûr, lavta ve Türk kopuzu cinsinden çalgılar için kullanıldıkları görülmektedir (Düzenli, 2014:45-52).

Bu isimlerden el-celâcîl, el-ceres, ed-def, el-gırbâl, el-kûbe, es-sanc ve et-tabl isimleri incelendiğinde genelde zil, çingirak, çeng, def, dâire ve davul cinsinden çalgılar olduğu görülmektedir. Bu çalgılardan bilhassa ed-def ve et-tablın günümüzdeki def ve davula karşılık geldiği düşünülse de bu konudaki hadîs-i şerîflerde davuldan fazla bahsedilmemesi, Araplarda bu çalgının def kadar yaygın olmadığına bir delili olarak sunulmaktadır (Düzenli, 2014:44-53). Nitekim Vakîdî’ye ait *Kitâbü’l-Megâzî* adlı eserde, Câhiliyye Dönemi Araplarının katıldığı savaşlarda orduya cesaret vermek için daha ziyade def kullanıldığı belirtilmektedir (Muhammed b. Ömer el-Vâkıdî 1966:208,225). Hatta, Uhud Gazvesinde müşrik kadınların çaldığı çalgılardan bahsedilirken, ellerindeki deflerin yanı sıra “el-ekbâr” denilen çalgıların da bulunduğu, bu tabirin ise “tabl” kelimesinin çoğulu olan “et-tubûl” yani “davullar” anlamına geldiği ve bu sebeple savaşlarda davulların kullanıldığı düşünülse de bu çalgıların kadınlar tarafından kullanılıyor olması, el-ekbâr

şeklinde tabir edilen çalgıların esasen büyük deflerden ibaret olduğu kanaatini doğurmaktadır (Bozkurt, 1994:53-54).

Mezkûr isimlerden nefesli çalgılara izafe edilen ez-zemmârenin ise “zembr” kökünden geldiği ve lügatlerde “kamış kullanarak teğânnî etmek” anlamına gelmesinin yanı sıra nefesli çalgılardan ney, kaval, düdük, zurna vb. aletler ve bunların ağız ile çalınması gibi mânâlara da geldiği görülmektedir (Âsım Efendi Mütercim, h.1304:II-364). Ayrıca ez-zemmârenin müennes cinsinden bir isim olması, kelimenin nefesli çalgılar çalan kadınlar için kullanıldığına da işaret etmektedir (Düzenli, 2014:53).

Konumuzun girişinde bilhassa hadîs-i şerîf kaynaklarında çalgılar için genelde “el-mezâmîr” (المزامير) ve “el-me’âzif” (المعازف) olmak üzere iki kelimenin kullanıldığından bahsetmiştik. Bu mânâda kullanılan bir diğer kelime olan “el-melâhî”ye (ملاهی) ise sâir İslâm tarihi kaynaklarında rastlanılmaktadır. Her ne kadar yukarıda saydığımız çalgı aletleri arasında bu üç ismi zikretmiş olsak da bu isimleri diğerlerinden ayıran en önemli hususiyetleri arasında, hem müşterek özelliklerine göre aynı aileden kabul edilen bazı çalgı aletlerinin o aileye aidiyetlerini ve hem de genel mânâda tüm çalgı aletlerini ifade etmek için kullanılmak üzere tercih edildiklerini sıralayabiliriz;

“Me’azif” kelimesi, “mi’zef” kelimesinin çoğulu olup “cin sesi” anlamına gelen “azf” kökünden türemiştir. Lügatlerde ney, tanbûr ve rebâb gibi birçok türden mûsikî aletlerine verilen ortak bir isim olarak geçse de (Âsım Efendi Mütercim, 1304:III-678) Arap Yarımadası’na has mûsikî açısından tekil hâldeki “mi’zef”, Yemenlilerin kullandığı bir tür vürmalî çalgı olarak ele alınırken, çoğul hâldeki “me’âzif”in ise eğlence maksadıyla icrâ edilen tüm çalgılar için kullanıldığı görülmektedir. Mi’zefin ayrıca, yalnızca ûd için kullanıldığı da ifade edilmektedir

(Düzenli, 2014:49). Bu mânâda Henry George Farmer ise mi'zef ya da el-me'âzif tabirinin Câhiliyye Dönemi'nde yalnız üd ve tanbûr cinsinden çalgılar için kullanıldığını ancak sonraki dönemlerde zamanla “bütün telli ve nefesli çalgılar” için tercih edilir olduğunu belirtmektedir (Farmer, 1979:386).

“Mezâmîr” kelimesi, “mizmâr” kelimesinin çoğulu olup lügatlerde ney, kaval ve düdük vb. çalgı aletleri mânâsına gelmektedir (Âsım Efendi Mütercim, 1304:II-364). Aynı kökten gelen “zemmâre” ise zinâ yapan kadınlar için kullanılan bir kelime olup bu kadınlar aynı zamanda mûsikî ile iştigâl etmeleri sebebiyle bu isimle anıldıkları ifade edilmektedir (Düzenli, 2014:49). Mufaddal b. Seleme'ye göre mizmâr, tüm üflemeli çalgılara verilen genel bir isimdir. Ona göre pek çok çeşidi olan bu çalgılar, üzerine birkaç delik açılan içi boş bir kamıştan imal edilir. Muhte'lîf hususiyetlerine göre bu çalgılar “mizmer”, “zimmâre”, “ney”, “kirâ'n”, “kussâb” (delikli mizmâr), “mîştak”, “yerâ”, “zenbak”, henbeka vb. isimler almaktadır (Ebû Tâlib Mufaddal b. Seleme 1984:15) Bu çalgıların günümüzde kullanılan ney, kaval, çifte, çığırtma, sipsi, flüt, zurna vb. çalgılar olduğu kanaati mevcuttur (Tokay, 2018:221).

“Melâhî” kelimesi ise “lehv” kökünden gelmekte olup lügatlerde “oyun türünden faydasız işlerle meşgul olunmak” mânâsına gelmektedir. İslâm tarihi literatürüne bakıldığında bu kelimenin daha ziyade müşterek bir şekilde “oyun, eğlence ve çalgı aletleri” mânâsında kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı hâdîs kaynaklarından yola çıkılarak, “el-melâhî” tabirinin genel mahiyette mûsikî için kullanıldığı görüşü de mevcuttur (Düzenli, 2014:50). Mufaddal b. Seleme'nin mezkûr eseri *Kitabü'l-Melâhî ve Esmâihâ min Kıbeli'l-Mûsikâ*'sının mûsikî aletlerine has bilgileri ihtiva etmesi ise bu tabirin daha ziyade çalgı aletlerine müsemma olduğuna dâir güzel bir misâl teşkil etmektedir.

İslâm tarihine has kaynaklarda Câhiliyye Dönemi'nde mûsikî ile iştigal eden kişilere (muğannî) ve bilhassa kadın muğanniyyelere hasredilen birçok tabire rastlanılmaktadır. Bu tabirlerden en yaygın olanları arasında yine alfabetik bir tasnifle “el-cüveyre”, “el-kayne”, “el-muğannî”, “el-muğanniyye”, “el-mürinne”, “en-nâiha” ve “ez-zemmâre” gelmektedir (Düzenli, 2014:42-44).

Câhiliyye Dönemi'nin kadın şarkıcıları arasında en çok dikkatleri çeken kaynaklardır. Lügatlerde “çengî cariyе”, yani efendilerine şarkılar söyleyip onları eğlendiren kadınlar mânasında yer almaktadır (Âsım Efendi Mütercim, 1304:IV-734);(Düzenli, 2014:43). Bu dönem mûsikîsinde en büyük pay kaynelere aittir (Turabi, 2018:31) Dönemin bir diğer şarkıcı kadınları da muğanniyyelerdir. Bu şarkıcılar hür olup düğünlerde şarkılar söylerlerdi. Bazı hadîslerde Nübüvvet'ten sonra da Ensâr kadınlarının düğünlerinde şarkılar söyleyen muğanniyyelerden bahsedilmektedir. Bu minvalde Hz. Âişe'den (r.anhâ) rivayet edilen sahîh bir hadîs de bulunmaktadır(Hâkim, 1997: 2812). Yine bazı sahîh hadîs kaynaklarında tıpkı muğanniyyeler gibi def çalarak oyunlar oynayan cüveyriyyelerin de düğünlerde türküler/şarkılar söyledikleri ve bir düğün esnasında onları dinleyen Hz. Peygamber'in (s.a.v.) mersiye okuyan cüveyriyyelere türkü okumalarını buyurduğu nakledilmektedir(Buhârî, "Nikâh" 1981:48);(Tirmizî, "Nikâh" 1981:6)

Zemmâreler ise edebe ve ahlâka mugâyir hâller sergileyen, İslâmiyet'ten sonra da dinlenilmeleri Hz. Peygamber (s.a.v.) tarafından men edilen kadın şarkıcılarıdır. Nihayet, Câhiliyye Dönemi'nin bir diğer şarkıcı kadınları arasında mürinneler ve nâihalar gelmektedir. Bu kadınlar, cenazelerde ölünün arkasından ağıtlar yakar, methiyeler dizer, çeşitli hareketler ve seslerle matem havası meydana getirerek insanları ızdıraba boğarlardı (Düzenli, 2014:43-44). Tarih kaynaklarında

bu uygulamanın Nübüvvet sonrası hemen yasaklandığına dâir bir kayıt yer almasa da İslâm'ın, ölenlerin ardından Müslümânlığa yakışır bir vakarla metanet ve sabır gösterilmesi hususunda emri göz önünde bulundurulduğunda, bu uygulamanın daha sonra men edildiği gözler önüne serilmektedir.

Câhiliyye Dönemi erkek mûsikîşinâsları içinse genel mahiyete “muğannî” tabiri kullanılmaktadır. Muğannîlerin çeşitli yerlerde ve yolculuklarda def çalarak hudâlar okudukları zikredilmektedir (Düzenli, 2014:44).

3. NÜBÜVRET SONRASI MÛSİKÎ

Nübüvvet ile birlikte Câhiliyye adetlerinden mümkün mertebe uzaklaşmaya başlanılsa da geleneksel bakımdan birçok uygulamanın devam ettiği kaynaklarda zikredilmektedir. Zira, toplumlara has her türden âdetin, alışkanlıkların, gelenek ve göreneklerin asırlar içerisinde müzminleştikleri ve terk edilmelerinin ne derece zor olduğu malumdur. Dolayısıyla Hz. Peygamber (s.a.v.) döneminde belki bir müddet daha Câhiliyye Dönemi'ndekilere benzer mûsikî alışkanlıklarının devam ettiği öngörülebilir. Fakat bu noktada en ayırt edici farkın, bu alışkanlıkların İslâm'la birlikte artık helâl ve harâmlar dâiresinde ele alınır olduğu göz ardı edilmemelidir. Nitekim birçok hadîs-i şerîf kaynağında Hz. Peygamberin (s.a.v.) çeşitli mûsikî uygulamalarına dâir tasdik ve ikazları da bu mânâda oldukça ehemmiyet arz etmektedir. Şimdi Nübüvvet sonrası mûsikî sahasındaki gelişmelere göz atalım:

3.1. Hz. Peygamber Dönemi'nde Mûsikî

Hz. Peygamber (s.a.v.) döneminde mûsikî sahasında herhangi bir önemli gelişmeye rastlanılmamaktadır. İslâm tarihi ve hadîs kaynaklarına bakıldığında yolculuklarda, bayramlarda, düğünlerde, karşılamalarda, uğurlamalarda, gaza ve savaşlarda

önceki dönemdekilere benzer mûsikî uygulamaları görülmektedir (Tıraşçı, 2015:63). Bu mânâda, Rasûlullâh'ın (s.a.v.) Hicret'ini müteakiben Medîne-i Münevverede karşılanması esnasında, Beni Neccâr'lı kızların defler eşliğinde "Tale'a el-Bedru 'aleynâ min Seniyyetü'l-Vedâ'" sözlerini terennüm etmeleri güzel bir misâl olarak gösterilebilir (Turabi, 2018:32). Hicret sonrası Asr-ı Saâdet'te ise Hz. Peygamber'in (s.a.v.) harâma götüren aşırı âdetler hâline getirilmediği müddetçe düğün ve bayram gibi günlerde mûsikîye müsaade ettiği, hatta İslâm'ın helâl ve mübâh dâiresine mugayir değilse bizzat dönemin türkülerini dinlediği zikredilmektedir (Altınay, 2015:579). Rasûlullâh'ın (s.a.v.) bayramlarda mûsikîye dâir Hz. Âişe'den (r.anhâ) rivayet edilen, "Buas Günü" olarak tabir edilen millî bayram gününde Ensâr'dan iki cariye'nin kendisinin yanında mersiyeler söylediği anda, Hz. Ebû Bekr'in (r.a.) gelerek "Peygamber evinde Şeytân mizmârının ne işi var?" şeklinde çıkışması üzerine Rasûlullâh'ın (s.a.v.) ise: "Yâ Ebâ Bekr! Her milletin bir bayramı vardır, bugün de bizim bayramımızdır"(Buhârî, "el-Îdeyn" 1981:2,25);(Uludağ, 2012:46) hâdis-i şerîfi ile nikâh esnasında mûsikîye dâir sâir hadîs kaynaklarından nakledilen "Nikâhı def çalarak ilân ediniz"(İbn Mâce "Kitâbü'n-Nikâh" 1952:611);(Uludağ, 2012:44) şeklinde buyruklarını hâvî bu iki hâdis-i şerîf oldukça dikkat çekicidir. Hadîs kaynaklarında mûsikîye müsaade edildiğini gösteren buna benzer birçok hadîs olduğu gibi, hangi durumlarda men edildiğini emreden hadîsler de mevcuttur (Düzenli, 2014:117-142).

Hz. Peygamber'in (s.a.v.) içtimâî âdetler ekseninde mûsikîye müsaade etmesinin yanı sıra başta Kur'ân-ı Kerîm tilâveti ve Ezân olmak üzere Salât ü Selâm, Tekbîr ve Tehlîl icrâlarında güzel sese önem verdiği de bilinmektedir. Kur'ân'ın güzel sesle okunmasına dâir Rasûlullâh'ın (s.a.v.) "Allâh (c.c.), güzel sesli bir Nebînin, Kur'ân-ı teğânnî ile okuduğuna kulak verdiği kadar hiçbir şeye kulak vermedi"(Müslim, "Salâtü'l-

Müsâfirîn" 1981:34);(Ebû Dâvûd, "Salât" 1981:355), "Kur'ân'ı sesinizle süsleyiniz"(Buhârî, "Ezân" 1981:102), "Kur'ân'ı teğânnî ile okumayan bizden değildir"(Buhârî, "Tevhîd" 1981:44) ve "Kur'ân'ı hüznle okuyun zira o, hüznle inzâl olmuştur"(İbn Mâce "İkâmetü's-Salât", 1981:176) hadîsleri, Kur'ân'ın güzel sesle tilâvetinde bir sakınca olmadığına delil gösterilebilir. Bu hâdislere istinaden, Kur'ân'ın hoş bir sadâ ile "ziynetlendirilmesi"nin teşvikiyle birlikte makâmlı kırâatlerin gündeme getirildiği ve böylece sesin titretildiği kırâat şekli olan "Ter'îd"; âhenkli ve teğânnîli kırâat için kullanılan "Tadrîb"; sükûnetten harekete geçilen kırâat için kullanılan "Terkîs" ve ağırlıklı şekilde kırâatı ifade etmek için kullanılan "Tahzîn" olmak üzere dört çeşit kırâat makâmın ihdâs edildiği kaynaklarda zikredilmektedir(Düzenli, 2014:145).

Sesinin güzelliği sebebiyle Rasûlullâh (s.a.v.) tarafından "İslâm'ın ilk müezzini" olarak müşerref kılınan başta Hz. Bilâl-i Habeşî (ö. 641) olmak üzere Abdullâh b. Ümmi Mektûm (ö. 643), Ebû Mahzûre (ö. 679) ve Sa'd b. Âid (ö. 714);(r.anhüm) bu mânâda kendisinden sonra gelenlere emsâl teşkil etmektedirler(Tıraşçı, 2015:63).

Asr-ı Saâdet'te mûsikînin gelişimine dâir nakledilen bir diğer önemli hâdis ise Mısır Kralı Mukavkıs'ın bir hüsn-i niyet göstergesi olarak Rasûlullâh'ın (s.a.v.) şairlerinden Hassan b. Sâbit'e (r.a.) İranlı bir şarkıcı olan Sîrîn'i hediye etmesidir. Literatürdeki bazı kaynaklarda böylece şiir ve mûsikî sanatının birleştiği, İslâm medeniyetine has mûsikînin "Fârisî temelli" olarak geliştiği ve hatta sonraki dönemlerde yetişecek bazı mûsikîşinâsların, icrâ ettikleri şarkıları Sîrîn'den öğrendiklerine dâir rivayetlerden bahsedilmektedir(Turabi, 2018:32).

3.2. Hulefâ-i Râşidîn ve Sonraki Dönemlerde Mûsikî

Hz. Osmân (r.a.) dönemine kadar mûsikî sahasında pek önemli gelişmeler kaydedilmese de kaynaklar, Hz. Ebû Bekr

(r.a.) dönemini müteakiben Hz. Ömer (r.a.) devrinde kuzeyde gerçekleştirilen fetihlerle birlikte yeni mûsiki türleri ve sazlarla tanışıldığını bildirmektedir(Turabi, 2018:32). İslâm coğrafyasının yeni fetihlerle genişlediği Hulefâ-i Râşîdin (r.a.) döneminin geneline bakıldığında, Müslümân olan sâir toplumların da etkisiyle kültürel bir kaynaşmadan bahsedilebilir. Böylece artan refahla birlikte mûsikîye olan ilginin arttığı, bu durumun birçok türden çalgının da yaygınlaşmasında etkili olduğu, hatta bu çalgıların sahâbî ve tâbiînlerin çadırlarında dahi görüldüğü ifade edilmektedir(Tıraşcı, 2015:63-64). Bu dönemin “İslâm tarihindeki ilk muğannî” ve “ilk profesyonel ğınâ (şarkı) icrâcısı” unvanına sahip mûsikîşinâsı Tuveys’tir (ö. 710). Kendisi, Arapçada “el-muhannisûn” olarak isimlendiren ve kadın davranışları sergileyen bir kişi olarak dikkatleri çeker. Hz. Osmân (r.a.) hilafetinin son dönemlerinde Medîne’de meşhur olan Tuveys, hudâ ve nasblarda olduğu gibi tek nağme ile yetinmiyor ve arûz kalıplarının nağme üzerine tatbik edilerek teğânnî edildiği İran makâmlarından müteşekkil “el-ğınâü’l-mütkan” adı verilen yeni bir mûsikî türü icrâ ediyordu. İbn Süreyc (ö. 726), Nevmetü’d-Duhâ (ö.?), Sâib Hasîr (ö. 683) gibi isimler, Tuveys’in bu dönemde yetiştirdiği talebelerden birkaçını temsil etmektedir. Budeyhu’l-Melîh (ö. 699), Ahmed en-Nasîbî (ö. 702), İzzetü’l-Meylâ (ö. 710), Ebû Sâid Cemile (ö.?) ve İbn Muhriz (ö.?) ise dönemin sâir mûsikîşinâsları olarak karşımıza çıkmaktadır(Turabi, 2018:33).

Emevîler dönemi mûsikî sahasındaki gelişmelere bakıldığında ise önceki dönemlere nazaran hem sanat hem de sanatkârlar açısından daha fazla gelişmelere rastlanılmaktadır. Zira siyasal sebeplere bağlı olarak hilafet merkezinin Dımaşk’a taşınması, Müslümânların Bizans ve İran kültürlerinden etkilenmelerini de beraberinde getirmiştir. Halîfelerin de büyük desteğiyle sanat değeri kazanmaya başlayan mûsikî, saraylarda ve halkın günlük hayatında hızla yaygınlaşmaya başlamıştır.

Bilhassa I. Muaviye (661-680) ve Ömer b. Abdülazîz (717-720) dönemlerini müteakiben Hilâfet Sarayı'nın mûsikîşinâsları ağırlaması, birçok mûsikîşinâsın da şöhret bulmasında etkili olmuştur. Hicâz bölgesinde eski devirlerde icrâ edilen gayet sâde ve yalın mûsikî formlarının yerini mütkanlar alırken, izdihamların olduğu halka açık konserler verilmeye başlanmış, mûsikî bilen cariyeler ise bilmeyenlere nispetle daha kıymetli hâle gelmiştir. Bu dönemin sosyo-kültürel mânâda en önemli gelişmesi ise meşhur muğanniyye Cemile başta olmak üzere birçok mûsikîşinâsın aynı yıl Hac sebebiyle Mekke-i Mükerreme'ye gitmelerini müteakiben, mûsikî merasimlerinin o yıl artması olarak kayıtlara geçmiştir(Turabi, 2018:33-34);(Tıraşcı, 2015:65-66).

Emevîler döneminde mûsikî sahasında birçok ilmî gelişmeler de kaydedilmiştir. Hicâz bölgesinde ûdun, kuzeyde ise tanbûrun kullanımındaki artış, ûd üzerindeki parmak mecrâlarının belirlenmesini, yani ilk perde sisteminin temellerinin atılmasını da beraberinde getirmiştir. Bir yandan muhtelif üflemeli çalgılarda bir artış görülürken öte yandan her ne kadar eski dönemlerde kullanılanlarla aynı türden de olsa ritim çalgılarının icrâsına yönelik yeni usûl (îk'â) modelleri geliştirilmiştir. Böylece Hulefâ-i Râşidîn döneminin sonlarında görülen “sakîl evvel”, “sakîl sâni”, “hafîf sakîl” modellerine “hezec”, “remel” ve “remel tanbûrî” eklenmiştir. Emevîler'in hilâfet dönemindeki en kıymetli ilmî gelişmelerden biri de İslâm dünyasına ait ilk mûsikî nazariyatı eserinin bu dönemde yaşayan Yûnus el-Kâtib (ö.750) tarafından te'lîf edilmesi olarak kaynaklarda belirtilmektedir. Günümüze ulaşmayan *Kitâbü'n-Neğâm*, *Kitâbü'l-Kıyân*, *Kitâbü'l-Eğânî* ve *Kitâbü'l-Mücerredi'l-Eğânî li Yûnus* olmak üzere dört adet eseri mevcuttur. Dönemin diğer önemli sanatkârları arasında ise Yûnus el-Kâtib'in “Arap mûsikîsinin dört temel taşı” olarak nitelendirdiği İbn Miscâh (ö. 715), İbn Muhriz (ö. 715), İbn Süreyc et-Türkî (ö. 726) ve el-

Garîd Ebî Yezid'in (ö.?) gibi isimler yer almaktadır(Turabi, 2018:34-35);(Tıraşcı, 2015:66).

Abbâsîler döneminde ise mûsikî faaliyetleri Emevîler dönemine benzer şekilde hızla devam etmiştir. Bizzat halîfeler tarafından sağlanan destek, halkın mûsikîye olana rağbetini artırmış ve nihayet Saray, dönemin en mâhir sanâtkarlarıyla dolup taşmaya bu dönemde başlamıştır. Saray'da yüz kaynenin (şarkıcı kızlar) aynı anda mûsikî icrâ ettiği, hatta Halîfe Hârûnû'r-Reşîd'in (786-809) oğulları Ebû Mufaddal ve Ahmed'in dahi bu topluluklara katılması ise bu rağbete bir misâl teşkil etmesi adına oldukça önem arz etmektedir(Turabi, 2018:35).

Abbâsîler döneminde her “medenî” toplumda olduğu gibi, ilmî gelişmelerin de artmaya devam ettiği görülmektedir. Bu mânâda mûsikînin nazarî temelleri ve kaideleri üzerine çalışmalara da giderek hız verilmiştir. Halîfelerin de desteğiyle ilim, kültür ve sanat çalışmaları açısından İslâm medeniyetinde bir dönüm noktası teşkil edecek olan tercüme faaliyetleri bu dönemde başlamış, 830 yılında Halîfe Me'mûn (813-833) tarafından “Beytü'l-Hikme” ismi verilen tercüme okulları kurulmuştur. Mûsikîye dâir birçok Eski Grek eserinin de tercüme edildiği mezkûr kurumda, Aristo'nun *Problemata*'sı ile *De Animası*'nın; Themistius ve Afrodisyalı Alexandors'un *Problemata* ve *De Anima*'ya dâir şerhlerinin; Batlamyus'un *Harmonika*'sının, Aristoksenus'un iki eserinin ve yine Öklid'e ait müstakil iki mûsikî eserinin tercümeleri yapılmıştır(Tıraşcı, 2015:66).

Abbasîler döneminde yürütülen tercüme faaliyetleri hiç şüphesiz, daha sonra yetiyecek birçok mûsikî nazariyatçısına ilmî mânâda tesir ettiği gibi(Tıraşcı, 2015:66), “ilmü'l-mûsikâ” olarak tabir edilen mûsikînin de “riyâzî” (matematiksel) bir ilim olarak nitelendirilmesinde etkin olmuştur. Mûsikînin riyâzî bir ilim hâline gelmesinde dönemin bazı nazariyecilerine ait

çalışmalar da etkili olmuştur. Halîfe Hârûnû'r-Reşîd'in mûsikîşinâslarından Zelzel (ö.791) ûd üzerinde yeni bir mûsikî gamı meydana getirirken İshâk el-Mevsilî (ö. 850) ise Pitagoras gamını iade etmiştir. Böylece ûd üzerinde parmak aralıkları üzerinde yapılan bu değişiklikle “tetrakord” cinsi (dörtlüler), İslâm coğrafyası mûsikîsinin “gam” anlayışına yeni bir bakış açısı getirmiştir. İshâk el-Mevsilî'nin mûsikîdeki dörtlü ve beşlilerle ilgili çalışmalarına da bu dönemde rastlanılmaktadır. Nitekim kendisi, cinsler (dörtlüler- beşliler) ve yollar şeklinde ğınâyı ilk defa kısımlarına ayırmıştır. Ayrıca *Kitâbu'l-Eğâniyyi'l-Kebîr*, *Kitâbü Eġânîhi'l-letî Ğannâ bihâ*, *Kitâb Eġânî Ma'bed*, *Kitâbü'n-Naġâm ve'l-Îkâ*, *Kitâbü'r-Raks ve'z-Zefn*, *Kitâbü'l-Kıyân*, *Kitâb Kıyâni'l-Hicâz* gibi günümüze ulaşmayan eserleri te'lîf eden İshâk el-Mevsilî'nin, kendisi de bir mûsikîşinâs olan ve dönemin kurumsal mânâda ilk ûd orkestrasını kuran babası İbrâhîm el-Mevsilî (ö. 804) ile birlikte, mûsikîyi yazdıkları yani bir nota yazısı kullandıkları da zikredilmektedir. Abbâsîlerde bir diğer önemli nazariyeci ise Halil b. Ahmed Ferâhidî'dir (ö.791). Ferâhidî, ilm-i arûzun da kurucusudur. Kendisi *Kitâbü'n-Neġâm* ve *Kitâbü'l-Îkâ* isimli eserlerinde makâmâtın türlerini belirlemiştir. Nazarî gelişmeler açısından bir diğer gelişme ise bu dönemde kulların usûllerin sayısındaki artış olarak göze çarpmaktadır. Emevîler döneminde kullanılan usûllerden farklı olarak bu dönemde “mahûrî” ve “hafif remel” isimli usûllerin ortaya çıktığı görülmektedir. *Kitâbü'n-Neġâm* ve *Risâle fi'l-Mûsikâ* eserleriyle İbnü'l-Müneccim (ö.?), *el-Mietü's-Savti'l-Muhtarâ* isimli bir nevi güfte mecmûasıyla İbn Câmî' (ö.?), ve daha birçok mûsikî âlimi, bu dönemin ilmî gelişmelerine katkılar sağlamıştır(Turabi, 2018:35-39);(Turabi, 1995:241-242).

Abbâsîler döneminde gözlemlenen bir diğer yenilik ise dinî mûsikî formlarının gelişmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. İmâm Şâfiî'nin (ö. 820) de “taġyir” olarak zikrettiği dönemin “zühd kasîdeleri” ismiyle marûf mûsikî eserlerinin icrâ edilmeye

başlanmasıyla birlikte yeni mûsikî türleri/formları doğmuş ve bu eserlere “kasîde” ve “zühdîyyât” denilmiştir. Allâh’ı (c.c.) anarken vecd ile okunan ve bir nevi “İlâhî” formu olan bu tağyirlere ise daha sonraki dönemlerde “semâ” adı verilecektir(Düzenli, 2014:39) Nihayet bu türden eserlerin, İslâm tarihindeki ilk ilâhîler olabileceği düşüncesi de oldukça makul görünmektedir.

Abbâsîler döneminde mûsikî, yalnız mûsikîşinâsların değil filozofların da ilgilendiği bir ilim hâline gelmeye başlamıştır. Nitekim, bu dönemin mûsikîye dâir çalışmaları da bulunan en önemli felsefecileri arasında el-Kindî (ö. 874) gelmektedir. Asıl ismi Ebû Yûsuf Ya’kûb bin İshâk olan Kindî, İslâm filozofları arasında mûsikî nazariyâtına dâir ilk eseri kaleme alan şahsiyet olmasıyla meşhurdur. Halîfe el- Me’mûn (813-833) ve Halîfe el-Mu’tasım (833-842) dönemlerini idrâk eden ve dönemlerde Yunanca eserlerin tercüme faaliyetlerine katılmış olan Kindî’nin, kendisinden sonra gelen nazariyâtçılar üzerinde oldukça büyük tesirler bıraktığı bilinmektedir(Özcan, 2001:8).

Kindî’nin başlıca çalışmaları arasında Eski Yunan’a dâir ses sistemleri ve perde hesapları gibi riyâzî konuları nazariyâta kazandırması yer almaktadır. Ayrıca mûsikîyi sâir ilimlerle irtibatlandırıp ilmî bir disiplin hâline getirmiştir(Tıraşcı, 2015:67). Mûsikîye dâir dördü günümüze ulaşan on adet risâlesi bulunmaktadır. Bu dört risâle; *Risâle fî Hubr-i Sınâati’t-Te’lîf* (Bestekârlığa dâir risâle), *Kitâbü’l-Musavvitâtî’l-Veteriyye min Zâtî’l-Veterî’l-Vâhidi ilâ Zâtî’l-‘Aşrati’l-Evtâr* (Bir telliden on telliye kadar telli sazlara dâir risâle), *Risâle fî Eczâi Hubriyye fî’l-Mûsikâ* (Mûsikîye dâir cüzlerle alakalı risâle) ve *Risâle fî’l-Luhûn ve’n-Neğâm* (Perdeler ve nağmelere dâir risâle) isimleriyle marûftur(Turabi, 1996:38);(Özcan, 2001:8).

Kindî'nin çalışmalarıyla kendilerine yol açtığı el- Farâbî (ö. 950) ve İbn Sînâ (ö. 1037) ise İslâm medeniyetinin mûsikî sahasında çığır açan iki ismi olmuştur. Yalnız Arap mûsikîsinin değil, daha sonraki asırlarda Türk-İslâm medeniyeti mûsikîsinin de önemli dönüm noktalarını taçlandırarak olan Safiyyüddîn Urmevî (ö. 1294) ve Abdülkâdir Merâğî'ye (ö. 1435) uzanan dönemlerden önce mûsikî tarihine damgasını vuran Farâbî ve İbn Sînâ'nın çalışmalarını ise şu şekilde özetlemek mümkündür:

İlm-i felsefede her ne kadar Aristo'dan sonra “muallim-i sâni” olarak ün yapsa da ilm-i mûsikîde “muallim-i ûlâ” olarak kabul gören Fârâbî, Kindî'nin eserlerini tahlil ettikten sonra nazariyâta dâir üç eser te'lîf etmiştir. Eski Grek eserlerinde nâkıs kalan nazari bilgileri tamamladığı ve hatta birçok hatayı telâfi ettiği *Kitâbü'l-Mûsikâ'l-Kebîr*, *Kitâbü İsâû'l-İkâ'ât* ve *Kitâbü fi'l-İkâ'ât* isimli eserleri günümüze ulaşmıştır. Fârâbî'yi kendine rehber kabul eden ve genel mânâda Batı'da “Avicenna”; ortaçağ Avrupası'nda ise ilmî açıdan müstesnâ kılınmasına istinâden “eş-Şeyhu'r-Reîs” nâmiyle ün yapan İbn Sînâ ise mûsikîyi riyâzî ilimlerden kabul etmiş, te'lîf ettiği eserlerinde mûsikîye dâir müstakil bölümlere yer vermiştir. İbn Sînâ'nın mûsikîye dâir bölümlere yer verdiği eserleri ve bu bölümlerin isimleri *Danîş-nâme-i Âlâ-i*, *Kitâbü's-Şifâ* “Cevâmiu 'İlmi'l-Mûsikâ” ve *Kitâbü'n-Necât* “Muhtasar fi 'İlmi'l-Mûsikâ” olarak kaynaklarda zikredilmektedir (Tıraşcı, 2015:68-70).

Nihayet, X. Yüzyıla damgasını vuran ve Basra'da tezâhür eden, Ehl-i Beyt'in (r.anhüm) üstünlüklerini dile getirmeleri sebebiyle Şîi olabilecekleri düşünülen bir topluluk olan İhvân-ı Safâ'nın da mûsikî çalışmaları bulunmaktadır. Faaliyetlerini gizlice yürüten, siyasî, felsefî, dinî ve ilmî konularda çalışmalar yaparak İslâm toplumunu fikrî ve içtimâî mânâda derleyip toparlamayı hedefleyen bu topluluğun *İhvân-ı Safâ Risâleleri* ismiyle marûf risâleleri de döneminin önemli mûsikî kaynakları arasında yer almaktadır (Tıraşcı, 2015:69).

4. SONUÇ

İslâm medeniyeti mûsikîsinin sosyo-kültürel, dinî ve ilmî gelişimi ile kökenine dâir isabetli tahliller yapabilmek için öncelikle Câhiliyye Dönemi olarak isimlendirilen Nübüvvet öncesi içtimâî hayatın irdelenmesi oldukça büyük önem arz etmektedir. İslâm öncesi Hicâz Yarımadasındaki dönemlerin sosyo-kültürel yapısı incelendiğinde, Araplara has tam bir devlet teşekkülü olmadığı ve daha ziyade küçük topluluklardan müteşekkil kabilelerin hâkim olduğu bir toplumsal düzen göze çarpmaktadır. Dolayısıyla Câhiliyye Araplarında sâir gelişmiş medeniyetlerin aksine, “medenî” bir toplum olma fikriyatıyla hareket etmekten ziyade, çöl yaşantısının zorluklarına karşı bir “ayakta kalma” mücadelesinin hâkim olduğu ve böylece sosyo-kültürel unsurların en asgarî seviyede gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu iptidâî toplumsal düzenin bir getirisi olarak, diğer tüm kültürel unsurlarda görüldüğü üzere, bu dönemlerde mûsikînin de henüz sâde ve yalın formların icrâsından müteşekkil olduğu söylenebilir. Putperestliğin neredeyse tüm topluma hâkim olması ve iptidâî inançların çok çeşitliliğe sahip olması vb. sebeplerden dolayı bu dönemlerde mûsikînin dinle ilişkisinden söz edilememektedir.

Nübüvvet’le birlikte Mekke-i Mükerrreme’den Medîne-i Münevvere’ye uzanarak Arap Yarımadasında hızla yayılmaya başlayan ve bilhassa Hicret ile güçlenen İslâm’ın, yalnızca dinî vecibelerin ifâsı açısından bir işlevselliğe sahip olması hasebiyle değil, içtimâî hayatın her sahasına nüfûz eder bir işlevselliğe sahip olması açısından da çok kısa bir zaman zarfında “bedevî” toplumları “medenî olma” yoluna sevk ettiği muhakkaktır. Her ne kadar İslâm’ın ilk yıllarında birtakım toplumsal âdetler uygulanmaya devam etse de bu uygulamalara İslâm’ın emir ve nehiyleri çerçevesinde müsaade edildiği görülmektedir. Böylece, mezkûr sâir âdetlerle birlikte mûsikînin de helâl ve mübâhlara uygun, harâm ve mekrûh sınırlarını zorlamayacak şekilde

bilhassa düğünlerde, bayramlarda, karşılamalarda, uğurlamalarda vs. husûsî günlerde icrâ edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Rasûlullâh'ın (s.a.v.) da teşvikleriyle bazı ibâdetlere has kırâatlerde güzel sese önem vermesiyle günümüz dinî mûsikî formlarının ilk örnekleri de böylece şekillenmeye başlamıştır.

Hulefâ-i Râşidîn (r.anhüm) dönemlerinde cereyan eden birçok fetih harekâtıyla birlikte İslâm coğrafyası giderek genişlemiş ve bu sayede birçok ulusa ait farklı kültürel unsurlar, büyük bir medeniyet olma mesâbesine çok kısa zamanda erişecek olan İslâm Devleti şemsiyesi altında Müslümânlara has kültürle kaynaşmaya başlamıştır. Yeni İslâm Devleti'ne komşu olan bilhassa İran ve Bizans gibi “medenî” ülkelerin mûsikîleri de İslâm toplumunu bu mânâda etkilemeye başlamıştır.

Abbâsîler ve Emevîler dönemlerinde hüküm süren İslâm hâlifelerinin de desteğiyle mûsikî sanatı her bakımdan günden güne ehemmiyet kazanmış, yalnız toplumun değil aynı zamanda “entelektüel” zümrenin de zirvedeki sanatı hâline gelmeye başlamıştır. Mûsikîye artarak devam eden alâka, mûsikîşinâsların hatta sâir ilimlerle iştigâl eden âlimlerin te'lîf ve çalışmalarında kendine yer edinmiş ve bu sebeple önceleri yalnız bir eğlence aracı olan mûsikî, bu mânâdâ yapılan nazarî/ilmî çalışmalar neticesinde “müstakil” bir ilim hâline gelmiştir. Mûsikî sahasında kaydedilen bu sosyo-kültürel, dinî ve ilmî gelişmeler yalnız Arap toplumunun değil, ileriki dönem Türk-İslâm medeniyeti mûsikîsinin gelişimine de zemin hazırlamıştır.

KAYNAKÇA

- Abdullah b. Müslim İbn Kuteybe. (1960). *el-Ma'ârif*. (Nşr.: Servet Ukkâşe), Kahire.
- Abdullah b. Müslim İbn Kuteybe. (t.y.). *Eş-Şi'r ve's Şu'arâ'*. (Nşr.: Ahmed M. Şâkir), Kahire: Dârü'l-Maârif, (I).
- Altınay, R. (2015). Emevîler Dönemi'nde Müzik Sanatı/Zanaatı ve Buna İlginin Nedenleri. *İslâm ve Sanat (Tartışmalı İlmî Toplantı)*, İstanbul: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ.
- Âsım Efendi (Mütercim). (h.1304). *Kâmûsü'l-Muhît*. İstanbul: (II, III, IV).
- Bozkurt, N. (1994). Davul. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, (9), 53-55.
- Buhârî. (1981). *el-Câmiu'l-Müsne'dü's-Sahîhu'l-Buhârî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Düzenli, P. (2014). *İslâm Kültür Tarihinde Mûsikî*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Ebû Dâvûd. (1981). *es-Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Ebû Tâlib Mufaddal b. Seleme. (1984). *Kitâbü'l-Melâhî ve Esmâuhâ min Kıbeli'l-Mûsîkâ*. Kâhire: el-Hey'etu'l-Mısriyyetu'l-Âmme li'l-Kitâb.
- el-Mübârekfûrî. (1988). *er-Rahîku'l-Mahtûm*. Beyrut.
- Elnure, A. (2012). Ukâz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, (42), 61-62.
- Farmer, H. G. (1979). 'Mi'zef. *İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: MEB Yayınları, (VIII), 386.
- Fîruzâbâdî. (1987). *Kâmûsu'l-Muhît*. (Thk.: Mekteb Tahkîku't-Türâs fî Müesseseti'r-Risâle), Beyrut.

- Hâkim. (1997). *el-Müstedrek ala's-Sahîhayn*. Kâhire: Dârü'l-Harameyn, (II)
- Hitti, P. K. (1980). *Siyasî ve Kültürel İslâm Tarihi*. (Çev. Salih Tuğ), İstanbul: Boğaziçi Yayınları, (II).
- İbn Haldûn. (1982). *Mukaddime*. (Haz.: Süleyman Uludağ), İstanbul: Dergâh Yayınları, (II).
- İbn Mâce. (1952). *Sünenü İbn Mâce*. (Thk.: Ebû Abd'illâh Muhammed b. Yezîd el-Kazvînî) Mısır, (I).
- İbn Mâce. (1981). *es-Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Kur'ân-ı Kerîm, Hicr 29., t.y. “Hicr Suresi”. Geliş tarihi 10 Kasım 2024 (<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/hicr-suresi/1831/29-35-ayet-tefsiri>).
- Muhammed b. Ömer el-Vâkıdî. (1966). *Kitâbü'l-Megâzî*. Londra, (I).
- Müslim. (1981). *el-Câmiu's-Sahîh*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Özcan, N. (2001). *Türk Müsîkîsi Tarihi (Yayınlanmamış Ders Notları)*. İstanbul: MÜİF.
- Tıraşcı, M. (2015). *İlahiyat Fakülteleri İçin Dînî Müsîkî Ders Notları*. İstanbul: Dört Mevsim Yayıncılık.
- Tirmizî. (1981). *Es-Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Tokay, A. (2018). İbn Hurdâzbeh'in el-Muhtâr min Kitâb'i-l-Lehv ve'l-Melâhî'si ile el-Mufaddal B. Seleme'nin el-Melâhî ve Esmâuhâ min Kıbeli'l-Müsîkâ Adlı Eseriyle İlgili Bir Analoji. *NEÜİFD*, (46), 211-233.
- Turabi, A. H. (1995). İlk Dönem İslâm Dünyasında Müsîkî Çalışmalarına Bir Bakış. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (13-15), 225-248.

- Turabi, A. H. (1996). *el-Kindî'nin Mûsikî Risâleleri*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Turabi, A. H. (2018). *Türk Din Mûsikîsi*. (Edt.: Ahmet Hakkı Turabi) İlk Dönem İslâm Dünyası'nda Mûsikî Çalışmaları, Ankara: Grafiker Yayınları, 30-43.
- Tüysüz, F. (2017). *Türk Din Mûsikîsi Formlarında İlâhî ve TRT Repertuarındaki İlâhîlerin İncelenmesi*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları ABD, Türk Din Musikisi Bilim Dalı, Neşredilmemiş Yüksek Lisans Tezi.
- Uludağ, S. (2012). *İslam Açısından Müzik ve Semâ*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Uzun. M. İ. (1995). Ezân. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, (12), 42-43.
- Zehebî. (1996). *Siyerü A'lâmi'n-Nübelâ*. Beyrut, (I-II)

MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN MOTOR BECERİLERİ GELİŞİMİNDEKİ ROLÜ: BİR İNCELEME

Sibel KARAKELLE¹

Fatma Gül YİĞİTBAŞI²

Sinem DOĞAN³

Cemile ERTEK⁴

1. GİRİŞ

Müzik, "bireylerin düşünce ve duygularını doğadan ifade eden ve anlatan düzenlenmiş seslerdir" (MEB, 2013, s.1). İnsan, sesleri daha anne karnındayken algılamaya başlar ve müzikle ilk kez tanışır. Bu bakımdan bireyin müzikle ilişkisi, daha dünyaya gözlerini açmadan başlar ve aile, okul gibi ortamlarda yaşam boyu devam eden bir süreci kapsar. Bu süreçte müziğin bireylerin kültüründe ve sosyal gelişiminde ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

¹ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, skarakelle@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4690-354X,

² Öğretmen (Tezsiz Yüksek Lisans), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur-Türkiye, F323232f, fatmagul323232@gmail.com

³ Tezsiz Yüksek Lisans, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur-Türkiye, sinemdogann@gmail.com, ORCID: 0009-0002-7907-985X.

⁴ Öğretmen (Tezsiz Yüksek Lisans), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur-Türkiye, cg.cemileertek@gmail.com, ORCID: 0009-0003-1568-5831.

Müzik insanların yaşamının önemli bir bölümünü oluşturur ve yaşamlarında etkin bir işleve sahiptir. Müziğin insan yaşamına etkisini bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevler olarak sıralayabilmemiz mümkündür. Bu işlevlerin verimliliği eğitim işlevinin etkin işleyişine bağlıdır.

Eğitim ve öğretim insanların varoluşlarından bu yana hayatlarında en çok ihtiyaç duyduğu ve anlamlandırmaya çalıştığı kavramlar arasında yer almaktadır. Eğitim, "davranışsal açıdan bireyin kendi deneyimleri yoluyla, bilinçli olarak, arzu ettiği değişiklikleri gerçekleştirme sürecidir" (MEB 2012, s.12). Bu nedenle eğitimin önemli bir parçası olan müzik eğitimi sayesinde bireylere zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal beceriler kazandırılmaktadır.

Müzik eğitimi, çocuğun birçok alanda gelişimine katkı sağlamaktadır. Müziğin zihinsel, dil, duygusal, sosyal, dikkat, psikomotor ve yaratıcılık gibi gelişim alanlarına odaklanmak çocuğun eğitim ve öğretim becerilerine olumlu katkılar sağlar. Ancak çevresel ve genetik faktörlerden dolayı her çocuk bireysel ve gelişimsel açıdan yaşıtlarıyla aynı düzeyde ilerlemeyebilir. Bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim nitelikleri açısından akranlarından önemli ölçüde farklılık gösteren bireylerin eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilen eğitim programları ve özel olarak eğitilmiş personel ile uygun ortamlarda gerçekleştirilen eğitime "özel eğitim" adı verilmektedir (MEB, 2013). Bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim nitelikleri açısından akranlarından önemli ölçüde farklılık gösteren birey, "özel eğitime ihtiyaç duyan birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

Müzik eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için etkili bir araç ve önemli bir yapı taşıdır. Akranlarından önemli ölçüde farklılık gösteren bireyler; insanların duygularını ifade etmelerine, problem çözme, dikkat ve hafıza becerilerini

geliştirmelerine ve iş birliği yapma yeteneklerini zenginleştirmelerine olanak sağlaması nedeniyle müziğin eğitimdeki önemini bize göstermektedir. Bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor gelişim becerilerinde özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan bireylerin topluma yeniden kazandırılmasında önemli bir araçtır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişim ihtiyaçları bireysel farklılıkları dikkate alınarak belirlenmektedir.

Genel eğitimde olduğu gibi özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi de kasıtlı bir müdahaledir. Bu müdahale ile özel eğitim ihtiyacı olan bireylere, toplumdaki rollerini yerine getirebilmeleri, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmeleri, iş birliği içinde çalışabilmeleri, çevrelerine uyum sağlayabilmeleri ve üretken olabilmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik uygun eğitim programları sunulmaktadır. Böylelikle, özel yöntem, personel ve donanım kullanarak öğrencileri ilgi, ihtiyaç, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda yükseköğretime, iş hayatına, mesleki alanlara ve hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Psikomotor gelişim beceri alanının müzik eğitiminde büyük bir yeri ve önemi vardır. Bireyin psikomotor gelişim becerileri alanındaki aksaklıklarını teşhis etmek, gelişimini takip etmek, uygun eğitim ve öğretim strateji ve yöntemlerini kullanmak amacıyla yapılan gelişim tarama testleri ile kayıt altına alınır. Bu bağlamda Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve Ankara Gelişimsel Tarama Aşamaları gibi testler aracılığıyla bireylerin çocuğun psikomotor gelişim alanları açısından eksiklikleri konusunda farkındalık kazanmasını sağlar. Denver II Gelişimsel Tarama Testi dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve kişisel-sosyal gibi gelişim alanlarını değerlendirir. Gelişimsel becerilerinde gecikme yaşayan bireylerin aynı zamanda bu alanların bir veya birkaçında eksiklik gösterdiği de bilinmektedir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin soyut kavramları anlama ve algılamada zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Buradan hareketle özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler kavramsal düşünemedikleri için kavramsal konuşmalar yapamamaktadırlar. Bu nedenle duyu organları özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için kıymetli bir öğrenme aracıdır. Müzik Eğitimi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik çok işlevli bir disiplin alanıdır. Müzik Eğitimi sayesinde diğer disiplin alanları ile de iş birlikleri yapılabilir. Nitelikli müzik eğitimi yaklaşımlarıyla özel eğitim öğrencileri tüm gelişim alanları açısından kendilerini geliştirebilirler. Pratt'ın (1991) araştırmasından anlaşılabileceği gibi yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitiminde müzik oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Müzik eğitiminin böylesine önemli ve değerli olmasının sebebi sonucunda başarıyı getiren bir aktivite olmasındandır. Müzik aktivitelerinin getirdiği başarı özel eğitim alan uzmanları için oldukça önemlidir ve eğitim sürecinde dikkatlerden kaçırılmamalıdır. Çünkü başarı, kendi özünde yetersizliği olan öğrencilerimiz için çok önemlidir. Başarı aynı zamanda, motivasyonu da artırır ve çocukların özgüven kazanmasını sağlamaya yardımcı olur. Sonuç olarak çocukların diğer alanlarda da başarılı olma isteklerini geliştirir (Yıldız ve Karakelle, 2017).

Özel Eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere verilecek müzik eğitiminin tedavi edici etki yaratması beklenmektedir. Bu onların hayatlarına çok önemli bir katkı sağlamaktadır. Özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrenciler duygularını kontrol etmekte zorluk yaşadıkları için neyden keyif alacaklarını bilemeyebilirler. Duyuları eğitilen özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerin, toplumda daha saygılı, empatik düşünebilen ve uyumlu bir bireyler haline gelebilmeleri mümkündür.

1.1.Orff Yaklaşımı Kullanılarak Hazırlanan Müzik Etkinlikleri

Carl Orff tarafından geliştirilen Orff-Schulwerk'in ilkökul müzik ve hareket pedagojisi yaklaşımına bağlı olarak düzenlenmiş ve çocuğun doğal davranışlarını şarkı söyleme ve alkışlama esasına dayanan bu yaklaşımın öğretim ilkelerine göre hazırlanmıştır. Çocuğa öğrenme süreci boyunca çoklu duyuşal fırsatlar sunarak öğrenme fırsatlarını artıran müzik ve hareket çalışmalarını ifade etmektedir. Bunlar arasında ritim çalışmaları, müzikle hareket, dil çalışmaları ve tekerlemeler, müzikal öykülerin oluşturulması gibi etkinlikler de yer almaktadır (Jungmaire, 2003, s. 48-55).

Alan yazında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için müziğin eğitim ve terapi amaçlı kullanımına yönelik birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar müzik ve müzik terapisinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin stres düzeylerini ve kalıplaşmış davranışlarını azalttığı, iletişim becerilerini geliştirdiği, dikkat, taklit ve sıra alma becerilerini artırdığı, konuşma, dil ve iletişim becerilerini artırdığı, sorunlu durumları azalttığı gösterilmiştir (Altınölçek, 1998; Orr, Myles ve Carlson, 1998; Orff, 2003; Azbell ve Laking, 2006; Beathard ve Krout, 2008; Caltabiano, Castiglioni ve Rosina, 2009; Krikeli, Michailidis & Klavdianou, 2010 ; Lanovaz, Sladeczek ve Rapp, 2011; Yıldız, Karakelle 2017; Berrakçay, 2021). Araştırma sonuçları müzik ve müzik terapisinin otizmli çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Eğitimde müziğin, gelişimsel alanlarda yapılan Denver II Gelişimsel Tarama Testi öncesi ve sonrasında özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin motor becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Ancak bu araştırmalar arasında etkin bir öğretim yöntemi olarak bilinen Orff ve ritim çalışmalarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan bireylerde müzik eğitiminin motor becerilere etkisi

üzerine yapılan bu çalışmanın gelecekte benzer alanlarda çalışacak araştırmacılara fikir vermesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli bireylere verilen müzik eğitiminin müzik aletlerini kullanarak ritim tutma becerilerinin öğretilmesinin öğrencinin motor gelişimi üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Konuyla ilgili çeşitli kaynaklar ve araştırmalar incelenmiş ve öğrencinin motor gelişimine yönelik verilen müzik eğitiminin sonuçlarına yer verilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırma Isparta Yedişehitler Özel Eğitim Anaokuluna devam eden özel eğitim ihtiyacı bulunan çocuklarla sınırlıdır. Araştırmanın temel problem cümlesi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin motor gelişimlerinin verilen Orff müzik eğitimine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt değişkenlere göre sorulara yanıt aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

1. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin motor becerileri başarıları açısından durumları nedir?
2. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin Orff ritim çalgılarını kullanma başarı oranı nedir?
3. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin motor gelişimleri ile verilen Orff ritim eğitimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin motor gelişimi yaş ve cinsiyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, müzik eğitimin özel eğitim gereksinimi olan bireylerin motor becerileri gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bir deneysel araştırma modeline dayanmaktadır. Deneysel araştırmalar belirli bir müdahale değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmeye odaklanır. (Büyükoztürk, 2005; Karasar, 2010).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Isparta İli Merkez İlçesi Yedişehitler Özel Eğitim Anaokulunda öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 5 yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma 4-4.5 yaşında üç çocukla gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin seçiminde dikkate alınacak önkoşul özellikler belirlenmiştir. Bu önkoşul kriterlerine göre öğrenciler belirlenmiş, öğrencilerin önkoşul kriterlerine uygunluğuna ilişkin anneler ile görüşmeler yapılmış ve gerekli bilgiler alınmıştır. Öğrenciler için önkoşul kriteri olarak; öğrencilerin orta ile ağır OSB veya zihinsel yetersizlik tanısı almış olması, işitme kaybının olmaması, sözlü talimatları kısmen takip edebilmesi, kaba ve ince motor becerilerinin kısmen gelişmiş olması ve sese karşı aşırı hassasiyete sahip olması belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, MEB. Özel Eğitim Hizmetleri Eğitim Programı kapsamında öğrenim gören 5 yaşındaki çocukların motor beceri gelişimindeki farklılıkları incelemek için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Denver II Gelişimsel Tarama Testi” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Orff ritim çalışmaları ile motor beceri durumu arasındaki ilişki ön- test, son-test

tasarımıyla sınırlıdır. Ölçümler deneysel tek gruplu ön-test, son-test grup tasarımı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veriler toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu, araştırmacının örneklemini oluşturan çocukların demografik bilgilerini (doğum tarihi, yaşı, cinsiyeti, tanısı) belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

2.3.2. Denver II Gelişimsel Tarama Testi

“Denver Gelişimsel Tarama Testi” olarak da adlandırılan Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT), ilk kez 1967 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından kullanılmıştır (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2009).Yüz beş maddeden oluşan ve 0-6 yaş arası çocuklara uygulanabilen bu test, 1990 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından güncellenmiş Denver II Gelişimsel Tarama Testi olarak hazırlanmıştır (Öner, 2008). 1982 tarihinde Yalaz ve Epir tarafından Türkçeye çevrilen test standardize edilerek 100 maddeye indirilmiştir. Yalaz, Anlar ve Bayoğlu tarafından 2011 yılında yeniden değerlendirilen Denver II testi ülke çapında kullanılmaya başlandı. Test 0-6 yaş arası çocukları kapsar ve yaklaşık 15 dakika sürer. Test ile muayene edilen çocuk, testteki davranışı gerçekleştirme becerisine sahipse "geçti", davranışı gerçekleştirme becerisine sahip değilse "başarısız", reddediyorsa "başarısız" olarak değerlendirilir.

Denver II Gelişimsel Tarama Testi 4 gelişim alanından oluşmaktadır:

- 1.Kişisel-Sosyal Gelişim: Çevredeki bireylerle iletişim kurma, bireysel bireysellik gibi iletişimin kurulmasından oluşur.

- 2.İnce Motor Gelişimi: El-göz koordinasyonu, nesneleri kullanma becerisi, çizim yeteneği gibi küçük kasları kullanma becerisinden oluşur.
- 3.Dil Gelişimi: Duyma, anlama, konuşma, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi dil kullanım becerilerinden oluşur.
- 4.Kaba Motor Gelişim: Oturma, yürüme, atlama gibi büyük kasları kullanma becerilerinden oluşur (Çelebioğlu, 2011).

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmadaki çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki öğrencilere ön-test olarak Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır. Ön-test uygulaması öncesinde öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra çocuklar bireysel olarak uygulamanın yapılacağı dersliğe alınmıştır. Araştırmanın 2023-2024 eğitim-öğretim yılı dönem başında toplam üç öğrenciyle birebir ön test, sonunda ise aynı öğrencilerle son-test uygulanmıştır. Bu süreçte deney grubundaki üç öğrenciye müzik enstrümanlarıyla ritim becerilerinin öğretimi verilmiştir. Orff etkinlikleri, 6 haftalık başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları ile gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmış, testten elde edilen veriler zorluk yaşanan görevler ve beceri gelişimindeki ilerleme, testin başlangıcı ile bitişi arasında yapılan karşılaştırmalarla belirlenmiştir. Hangi becerilerde ilerleme kaydedildiği ve hangi becerilerde gelişim gerektiği konusunda bulgular elde edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılardan, alt problemler çerçevesinde, elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenciler	Cinsiyet	Yaş	Ay	Sınıf Düzeyi
K1	K	4.2	50	Okul Öncesi
K2	K	4.3	51	Okul Öncesi
K3	E	4.4	52	Okul Öncesi

Tablo 1'de veriler doğrultusunda, iki kız ve bir erkek öğrenciden oluşan deneysel tasarımlı çalışma grubunun benzer yaş düzeylerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Kaba Motor Gelişim Alanına Göre Denver II Gelişimsel Tarama Ön-Test Akabinde Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Dağılımı

	Normal n(%)	Şüpheli n(%)	Anormal n(%)
K1	0	0	1
K2	0	0	1
K3	0	0	1

Tablo 2'de katılımcıların sağlık ve eğitim tedbiri tanılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu kapsamda özel eğitime ihtiyaç duyan üç öğrencimizin Denver II Gelişimsel Tarama Testi ön-test sonuçlarında normal gelişim gösteren akranlarına göre kaba motor gelişim aşamalarında anlamlı gerilik gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarına göre öğrencilerin kaba motor becerilerinde "Anormal" tanısı konulmuştur.

Tablo 3. Kaba Motor Gelişim Alanına Göre Denver II Gelişimsel Tarama Testi Akabinde K1 İsimli Öğrencinin Ön-Test ve Son-Test Tanı Sonuçları

Test	Ön-Test	Son-
2 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Geçer
3 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Kalır
Uzağa atlama	Kalır	Kalır
4 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Kalır
Zıplayan topu yakalama	Kalır	Kalır
5 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Kalır
Tek ayakla sıçrama	Kalır	Kalır

Tablo 3’de Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarına göre K1’in 2 saniye tek ayak üzerinde durma kaba motor becerisinin ön-test sonucunda başarısız olduğu, son-test sonucunda ise başarılı olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Kaba Motor Gelişim Alanına Göre Denver II Gelişimsel Tarama Testi Akabinde K2 İsimli Öğrencinin Ön-Test ve Son-Test Tanı Sonuçları

Test	Ön-Test	Son-
2 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Geçer	Geçer
3 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Geçer
Uzağa atlama	Kalır	Kalır
4 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Kalır
Zıplayan topu yakalama	Kalır	Kalır
5 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Kalır
Tek ayakla sıçrama	Kalır	Kalır

Tablo 4'te, Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarına göre, K2'nin 2 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma kaba motor becerisi ön-test sonucunda geçilmiştir. Ön testte 3 saniye ayakta durma becerisinin başarısız olduğu görülmüş, son testte ise geçmiştir.

Tablo 5. Kaba Motor Gelişim Alanına Göre Denver II Gelişimsel Tarama Testi Akabinde K3 İsimli Öğrencinin Ön-Test ve Son-Test Tanı Sonuçları

Test	Ön-Test	Son-
2 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Geçer	Geçer
3 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Geçer	Geçer
Uzağa atlama	Kalır	Geçer
4 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Kalır
Zıplayan topu yakalama	Kalır	Kalır
5 saniye boyunca tek ayak üzerinde durma	Kalır	Kalır
Tek ayakla sıçrama	Kalır	Kalır

Tablo 5'te, Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarına göre test, K3'ün tek ayak üzerinde 2 saniye tek ayak üzerinde durma ve 3 saniye tek ayak üzerinde durma motor gelişim becerilerinde ön-test ve son-testi geçtiği görülmüştür. Uzağa atlama becerisinde ön testte başarısız, son testte ise başarılı düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Kaba Motor Gelişim Alanına Göre Denver II Gelişimsel Tarama Son-Test Sonuçlarının Öğrencilerin Düzeylerinin Dağılımı

	Normal	Şüpheli	Anormal
	n(%)	n(%)	n(%)
K1	0	0	1
K2	0	0	1
K3	0	0	1

Tablo 6’da, Denver II Gelişimsel Tarama Testi'nin K1, K2, K3 adlı üç öğrencinin de ön-test ve son-test çalışmaları sonucunda kaba motor gelişim becerilerinde ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Müziğin denge, dikkat ve koordinasyon sağlama yeteneği gibi çocuğun gelişimine olumlu etkisi olan bu becerilere motor beceriler denilmektedir. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların müzik eşliğinde yapılan hareketlerle motor becerilerini geliştirdikleri görülmektedir (Dinçer, 2000, Yıldız ve Karakelle 2017). Hannaford (1995) öğrenmenin gelişmesinin ve öğrenilmesinin çocuğun hareketine bağlı olduğunu belirtmektedir. Gordon (2000) ise öğrenmenin hareket yoluyla ve çocuğun sinir sisteminin gelişimi yoluyla sağlandığı görüşünü savunmaktadır.

Müzik ile çocuk dengesini sağlamayı, dikkatini ve koordinasyonunu, kısacası motor becerilerini geliştirmektedir. Müziğin eşlik ettiği hareketler ve ritme ayak uydurma isteği beyin aracılığıyla gerçekleşmektedir (Dinçer, 2000). Müzik eşliğinde yapılan hareketler sırasında beynin salgıladığı endorfin hormonu, kişilerin kendilerini daha iyi hissetmelerini ve müziğe olan ilgilerinin devam etmesini sağlar. Müzik sayesinde her çocuk vücudunu koordineli bir şekilde kullanmayı öğrenmektedir.

Müziğin Motor Gelişimine Katkısı Motor beceriler, karmaşık veya rutin görevleri gerçekleştirmek için vücuttaki çeşitli kas ve kemikleri senkronize etme ve hareket ettirme yeteneğini tanımlar (Selçuk, 2004). Psiko-Motor beceriler iki alanda ele alınır: İnce motor beceriler ve kaba motor becerileri; bunlar kolların, bacakların ve diğer uzuvların koordineli hareketleridir (Tezel Şahin, 2006). İnce motor yetenekleri; bilek, el, el ve ayak parmaklarında yapılan küçük hareketleri içerir

(Tutkun, 2023). Kaba motor (fiziksel) beceriler, kolların, bacakların ve gövdenin büyük kaslarının hareketlerini içerir. Bunlar yürüme, koşma, atlama ve tırmanma gibi günlük aktiviteleri gerçekleştirmek için gereklidir. Bu iki motor beceri vücudun koordinasyonunu sağlamak için birlikte çalışır. Hannaford (1995), bir çocuğun ne kadar çok hareket ederse o kadar iyi öğrendiğini belirtmektedir. Gordon (2000), çocuğun öğrenirken hareket etmesinin teşvik edilmesinin sinir sisteminin gelişimine katkı sağladığını savunmaktadır. Araştırmalar, müziğin çocuğun motor gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Özel eğitim gereksinimi olan çocuklarda da alan yazınla eş güdümlü olarak motor gelişimi üzerindeki olumlu etkileri bu araştırmada tespit edilmiştir.

Müzik, çocuğun ince motor becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Austin'deki Texas Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, iki yıl boyunca piyano dersi alan çocukların ince motor gelişimlerinin, daha önce hiç piyano dersi almayan çocuklara göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca piyano derslerinde çocuklara verilen geri bildirimlerde dikkat ve hafıza becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır (Costa-Giomi, 2014). Enstrüman çalmak el, kol, ayak ve bacak hareketlerini gerektirir. Bazı müzik enstrümanları her iki elin de hareket etmesini gerektirebilir. Çocuğun herhangi bir enstrümanı çalarken karmaşık psiko-motor becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan başlıca enstrümanlar keman, viyola, gitar, flüt, piyano ve davuldur (Yıldız, Karakelle; 2017). Orff çalgıları kullanılarak yapılan bu araştırmada da, ritim çalgılarının çocukların kaba motor becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, doğum öncesinde, doğum sırasında veya doğum sonrasında çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim durumları açısından akranlarına göre önemli farklılıklar gösteren çocuklardır. Normal düzeyde gelişim gösteren çocuklar gibi özel ihtiyaçları olan

çocuklar da müzikle ilgilenmektedir. Özel eğitim ihtiyacı bulunan kişilerle gerçekleştirilen müzik etkinlikleri onların zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamakta ve sözel becerilerini geliştirmektedir (Cohmer, 2014). Kırşehirli (2011), özel eğitim ihtiyacı bulunan çocukların şarkılar sayesinde öz bakım becerilerini çok daha kolay öğrendiklerini belirtmektedir.

Önal (2010), otizmlili çocuklarla yaptığı çalışmada müzik eğitimi sonrasında otizmlili çocukların problem davranışlarının azaldığını belirtmiştir. Tutkun (2023), müziğin çocuklarda gelişim dönemlerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Müzik, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların hayatında önemli bir yere sahip olduğu gibi, onlara yönelik hazırlanan erken müdahale programlarında da yerini almaktadır. Özellikle müzik terapisi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların sosyal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Çadır ve Avcıoğlu, 2013). Wimpory ve Nash'e (1999) göre, müzik eğitimi sayesinde çocuklar göz teması kurma, odaklanma gibi sorunları daha kısa sürede aşmaktadır. Yapılan çalışmada aynı etkiler görülmüş ve alan yazın araştırma sonuçlarını desteklemiştir.

Gelişimsel gecikme ve risk taşıyan çocukların erken tanısı, erken müdahale hizmetlerinin başlatılarak çocukların gelişiminin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmada çocukların cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak alan yazın gelişimsel taramalarında, cinsiyetin gelişimde önemli bir farklılığa neden olduğunu göstermiştir. Doğan ve Baykoç (2015), kendilerine başvuran çocukların gelişimsel tarama testi sonuçları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları iki yönlü Ki-kare testi sonuçlarına göre çocukların gelişimsel tarama testi sonuçları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin motor gelişimlerinin müzik eğitimine bağlı olarak önemli düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu çalışma sonucunda ilgili alanlara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma, genel müzik eğitimi verilen kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin de müzik yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.
- Müzikle ilgilenen özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için müzik eğitiminin “pedagojik boyutu” oldukça önemlidir. Eğitimciler özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmeli ve uygun eğitim ortamını sağlayabilmelidir.
- Müzik eğitimcileri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde kullanılacak öğretim materyalleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu materyalleri etkili bir şekilde kullanabilmelidir.
- Müzik eğitimcileri özel eğitim uzmanlarıyla birlikte çalışmalı ve özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin yetiştirilmesi için hizmet içi eğitim programlarına katılmalıdır.
- Müzik eğitimi sürecinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ihtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri sağlanmalıdır.
- Okulda özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli fiziki ortam sağlanmalıdır.
- Müzik eğitimcileri özel eğitim kurumlarında da istihdam edilmeli, özel eğitim öğretmenlerine destek sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altınölçek, H. (1998). *Bir iletişim aracı olarak müzik ve müzikle tedavi yöntemleri*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Azbell, E. & Laking, T. (2006). The short-term effects of music therapy on anxiety in autistic children. *UW-L J Undergrad Research IX*(9), 1-9.
- Beathard, B., & Krout, R. E. (2008). A music therapy clinical case study of a girl with childhood apraxia of speech: Finding Lily's voice. *The Arts in Psychotherapy*, 35(2), 107-116.
- Berrakçay, Ö. Ü. O. (2021). Otizmlili bireylerin üniversite eğitim modeli: yaşar üniversitesi müzik bölümü örneği. *Otizm Araştırmalarında Güncel Eğilimler*, 28.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caltabiano, M., Castiglioni, M., & Rosina, A. (2009). Lowest-low fertility. Signs of a recovery in Italy? *Demographic Research*, 21(23), 681-718.
- Cavkaytar, A., & Diken, H. I. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık, 11-12.
- Cohmer, S. (2014). *“Leo Kanner and the psychobiology of autism*. (Master thesis). Arizona State University, Arizona.
- Costa-Giomi, E. (2014). The long-term effects of childhood music instruction on intelligence and general cognitive abilities. *National Association for Music Education*, 1(7), 1-8.
- Çadır, D. & Avcıoğlu, H. (2013). Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiği. *Turkish International*

Journal of Special Education And Guidance & Counseling, 2(1), 46-63.

- Çelebioğlu M. Ö. (2011). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik hazırlanan erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi: Çanakkale ili örneği. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dincer, I. (2000). Renewable energy and sustainable development: a crucial review. *Renewable and sustainable energy reviews*, 4(2), 157-175.
- Dinçer, İ. (2000). *Çocuk gelişimiyle ilgilenenler için müzik el kitabı*. (2. baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gordon, J. (2000). *Tracks for learning metacognition and learning technologies. Australian Journal of Educational Technology*, (12)1, 46-55.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. VA: Great Ocean Publishers Inc.
- Jungmaire, U. (2003). Orff Schulwerk elementer müzik ve hareket eğitimi temel prensipler. *Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyum Kitabı*, 48-55.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırşehirli, M. (2011). *Zihin engelli çocuklara özbakım becerilerinin şarkı yoluyla öğretilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Krikeli, V., Michailidis, A., & Klavdianou, N. D. (2010). *Communication improvement through music: The case of children with developmental disabilities.* *International Journal of special education*, 25(1), 1-9.

- Lanovaz, M.J., Sladeczek, I.E. & Rapp, J.T. (2011). Otizmli çocuklarda müziğin vokal stereotipi üzerine etkisi. *Uygulamalı Davranış Analizi Dergisi*, 44 (3), 647-651.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Özel eğitim kurumları yönetmeliği. (Sayı: 28296). Ankara: Resmi Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). *Temel müzik eğitimi ders notları*. Ankara
- Orff, C. (2003). Hareketten doğan müzik. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, 3, 2-4.
- Orr, T. J., Myles, B. S., & Carlson, J. K. (1998). The impact of rhythmic entrainment on a person with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 13(3), 163-166.
- Önal, O. (2010). *Otistik çocuklarda müzik eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Öner, N. (2008). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler, bir başvuru kaynağı*. (2. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Pratt, R.R. (1991). Music education and medicine. *Music Educators Journal*, 77(5), 31-36.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tezel, Ş., F. ve Cevher F. N. (2007). Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış. *ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi)*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- Tutkun, U. (2023). Gelişim dönemlerinde müziğin çocuklar üzerindeki etkileri. *Okul Yönetimi*, 3(1), 23-31.

- Wimpory, D., & Nash, S. (1999). Musical interaction therapy for children with Autism. In C. E. Schaeffer (Ed.), *Innovative psychotherapy techniques in child and adolescent therapy* (2 ed.). Wiley.
- Yalaz, K., Anlar, B. ve Bayoğlu, B. (2009). *Denver II gelişimsel tarama testi: Türk çocukları standardizasyonu.* Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği
- Yıldız, M. Y. ve Karakelle, S. (2017). İlköğretim dönemindeki çocukların müziksel gelişim özellikleri ve müzik eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 494-500.

OKUL ÖNCESİ OTİZM TANILI ÖĞRENCİLERE UYGULANAN BEDEN PERKÜSYONU VE RİTİM ÇALIŞMALARININ PSİKOMOTOR BECERİLERE ETKİSİ

Sibel KARAKELLE¹

Ayşen DAĞAŞAN²

Hatice UYSAL³

İpek SAĞLAM⁴

1. GİRİŞ

Müzik, özel gereksinimli bireyler, özellikle de otizmlili bireyler için hayatı renklendiren ve yaşam kalitelerini artıran önemli bir unsurdur. Müziğin otizmlili çocukların gelişimi üzerindeki etkileri oldukça önemlidir. Müzik, onların bilişsel, sosyal ve iletişim becerilerini destekleyen güçlü bir araçtır. Araştırmalar, müzik eğitiminin ve müzik yoluyla yapılan terapilerin otizmlili bireylerin konuşma, sosyal etkileşim, kavram öğrenimi gibi birçok alanda ilerlemelerini sağladığını göstermektedir. Müzik, otizmlili çocuklar için duygusal bir uyarıcı

¹ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, skarakelle@mehmetakif.edu.tr ORCID: 0000-0003-4690-354X.

² Tezsiz Yüksek Lisans, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur-Türkiye, aysendgsn1999@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4157-1284.

³ Tezsiz Yüksek Lisans, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur-Türkiye, hatice_yuksel_03@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-1387-4821.

⁴ Tezsiz Yüksek Lisans, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur-Türkiye, saglamipek498@gmail.com, ORCID: 0009-00034546-8790.

olarak işlev görür ve onları etkili bir şekilde ödüllendirir. Ayrıca müzik dersleri, otizmlili çocukların davranış ve müzikal anlayış öz değerdendirmelerinde de önemli faydalar sağlar.

Müziğin, terapötik yönü de göz ardı edilemez. Otizmlili çocukların gelişiminde müziğin etkin kullanımının oldukça kritik olduğu söylenebilir. Özellikle, doğaçlama müzik terapisi ve alana özel bestelenen şarkılar gibi müziksel müdahaleler, otizmlili çocukların sosyal, duygusal ve motivasyonel gelişimlerini desteklemede etkili bulunmuştur (Simpson ve Keen, 2010; Kim, Wigram ve Gold, 2009). Müzik, gelişim alanlarının bir bütünü olmakla birlikte çocukların gündelik yaşantılarında da önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların oyun esnasında söyledikleri tekerlemeler, şarkılar, türküler ya da televizyon ve radyoda dinledikleri müzikler, müziğin çocukların hayatındaki kültürel önemini gösteren örneklerdir (Çilden, 2001; Yıldız, Karakelle, 2017). Müziğin eğitimdeki rolü ve değeri konusunda Aristo (M.Ö. 384-322), "Duyguların anlatımında hiçbir şey ritim ve şarkı kadar güçlü değildir. Müziğin böyle bir güce sahip olması, çocukların eğitiminde kullanılması gerektiğini göstermektedir" ifadesiyle önemini vurgulamıştır (Yönetken, 1952).

Günümüzde erken çocukluk döneminde müzik eğitimi çocuklara çeşitli fırsatlar sağlamaktadır. Okul öncesi dönem, bireyin gelişimini önemli ölçüde şekillendiren ve etkileyen bir zaman dilimi olduğundan, bu dönemde müzik etkinlikleri önem taşır (Koca, 2010). 0-6 yaş arası çocuklara okul öncesi dönemde müzik eğitimi, çocukların müziği tecrübe ederek öğrenme ve müziğe ilişkin davranışlar geliştirme fırsatı sunar. Çocukların bu dönemde almış oldukları eğitim "erken çocukluk müzik eğitimi" olarak bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde müzik eğitiminin temel amacı; çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek, yaratıcılıklarını meydana çıkarmak ve temel dil gelişimi destekleyerek çocukları eğitime hazır hale getirmektir (Göncü, 2002). Müzik çalışmaları çocukların tüm gelişim

alanlarına katkı sağlamakla birlikte; şarkı söyleme, müzik dinleme, ses ayırt etme, ritim çalışmaları, müzikle hareket ve dans gibi faaliyetleri içerir (MEB, 2016). Bu çalışmalar, hem yerel hem ulusal hem de evrensel boyutta çocukların müzikle tanışmalarına fırsat sunarken, doğru ve etkin söyleme, çalma ve müzik dinleme becerilerini kazandırır.

Müzik etkinlikleri, çocukların bireysel ve topluluk içindeki müzik yapma becerilerini geliştirmelerini sağlayan değerli kazanımlar sunar. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen bu etkinlikler, çocukların dil gelişimlerine de katkı sağlayarak onların ifade becerilerini geliştirir. Yapılan bu çalışmalar çocukların sosyal hayata uyum sağlamaları noktasında da etkilidir. Böylelikle çocuklarda başarı ve özgüven duygularının gelişimine katkı sağlar (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003).

Müzikle birlikte çocuk kendini ifade edebilmekte duygu ve düşüncelerini özgürce ortaya koyabilme bağlamında etkin role sahiptir. (Mertoğlu, 2003). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara öğretim sürecinde zengin öğrenme yaşantıları sunmaları önemlidir. Müzik eğitimi sayesinde çocuklar ana dilini tekrar yoluyla dinleyerek öğrenebilecekleri müzik yeteneğiyle müzik kulağını da geliştirebilirler (Suzuki, 1978). Çocukların müzikal anlamda kazanılan becerileri ve kendi yeteneklerinin farkına varmaları yaşadıkları çevreyle doğru orantılıdır (Temiz, 2007). Eğitim ortamlarının zenginleştirilmesinde en önemli faktör eğitmenin yeterli donanıma sahip olmasıdır. Müfredat doğrultusunda müzikle ilgili etkinliklerin planlama ve uygulaması eğitmenin sorumluluğundadır. Planı uygulayacak eğitmen bazen kendi başına, bazen de müzik alanında uzman kişilerden yardım alarak yürütür. Her durumda çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun yöntem-tekniklerin kullanılması önem taşımaktadır (MEB, 2016).

Erken çocukluk dönemi, çocukların sağlıklı gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle bu dönemde çocuklarla doğrudan ilişkili olan aktörlerin, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, yetiştirilmesi son derece önemli hale gelmektedir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında 2018 yılında güncellenen müfredata göre, "Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi" ve "Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi" gibi zorunlu ve seçmeli dersler yer almaktadır. Bu dersler aracılığıyla öğretmen adaylarının, müziğin erken çocukluk eğitimindeki rolünü kavramaları ve okul öncesi eğitim programındaki hedeflere yönelik müziksel etkinlikler planlamaları amaçlanmaktadır (Çilden, 2001; Yıldız, Karakelle, 2017 Akıncı, 2018)

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimdeki zorluklar, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur. İlk kez 1943 yılında Leo Kanner tarafından tanımlanan OSB, genellikle çocukluk döneminde belirgin hale gelir ve yaşam boyu devam edebilir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimdeki kısıtlılıklar, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanları ile belirginleşen bir nörogelişimsel bozukluktur. Leo Kanner tarafından ilk kez 1943 yılında tanımlanan OSB, genellikle çocukluk döneminde ortaya çıkar ve bireyin yaşamı boyunca etkisini sürdürebilir (Önal, 2010; Akbuğa, 2020).

OSB'nin belirtileri, sosyal iletişim becerilerindeki zayıflıklar, göz teması kurmaktan kaçınma, işlevsel olmayan oyun, tekrarlayan hareketler, olağandışı ilgi alanları gibi çeşitli alanlarda kendini gösterir. Kanner, otizmi ortaya çıkaran faktörlerin uzak ve soğuk ebeveynlik olduğunu düşünse de, günümüzde otizmin genetik temelli nörogelişimsel bir bozukluk olduğu kabul edilmektedir. OSB'nin erken tanısı, tedavi ve eğitim süreçlerinde önem taşır. Çünkü erken tanı konulan çocuklar, aldıkları tedavi ve eğitimden diğerlerine göre daha fazla yarar

sağlamaktadır. OSB'de yaygın olarak kullanılan tedavi yöntemleri arasında davranışsal eğitim programları, ilaç tedavisi, alternatif tedaviler ve yaşam boyu süren eğitim programları yer almaktadır (Cohmer, 2014).

Ülkemizde son yıllarda OSB'ye yönelik farkındalık artmış, otizmlili bireylerin toplumsal hayata katılımı ve çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda müzik, otizmlili bireylerin iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Yapılan alan yazın araştırmalarına göre, ilk kez Türkiye'de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı tarafından gerçekleştirilen "Otizm ve Müzik Yaz Okulu" programının, otizmlili bireylerin müzik yoluyla çeşitli becerilerini desteklemek amacıyla düzenlendiği görülmektedir. Bu tür programların sayısının artırılması ve yaygınlaştırılması, otizmlili bireylerin toplumsal hayata katılımını destekleyecektir.

Müzik, otizmlili bireylerin eğitim ve terapilerinde etkili bir şekilde kullanılabilecek önemli bir unsurdur (Çadır ve Avcıoğlu, 2013). Müziğin doğru ve kapsamlı bir şekilde otizm eğitiminde yer alması, bu bireylerin gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu çalışmada, okul öncesi eğitimine devam eden otizm tanılı öğrencilere uygulanan beden perküsyonu eşliğinde yapılan ritim çalışmalarının motor becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Okul öncesi dönemindeki otizm tanılı öğrencilerin uygulama öncesi psikomotor beceri puanları ne düzeydedir?
- Okul öncesi dönemindeki otizm tanılı öğrencilerin uygulama sonrası psikomotor beceri puanları ne düzeydedir?

- Uygulama sürecinde yapılan ritim çalışmalarının okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin kaba ve ince motor becerilerindeki değişim nasıldır?
- Beden perküsyonuna yönelik yapılan ritim çalışmalarının okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin taklit becerilerindeki değişim nasıldır

Bu çalışma, müziğin otizmlili bireylerin eğitim ve terapilerinde etkili bir şekilde kullanılabilecekleri önemli bir unsur olduğunu ifade etmekle birlikte, müziğin doğru ve kapsamlı bir şekilde otizm eğitiminde yer almasının bu bireylerin gelişimlerine önemli katkılar sağlayabileceği yönünden önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Deseni

Okul öncesi eğitimine devam eden otizm tanılı öğrencilerin motor becerilerinin beden perküsyonu eşliğinde yapılan ritim çalışmalarının etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden "örnek olay/vaka çalışması/durum çalışması" desenini kullanmıştır.

Örnek olay çalışmaları, araştırmacının incelenen vakanın ayrıntılarına odaklanmasıyla karakterize edilir. Wolcott'a (1992) göre, bu tür çalışmalar "saha odaklı bir araştırmanın nihai ürünü" olarak görülmektedir. Durum çalışmaları da benzer şekilde tek veya daha fazla durumun zamana ve mekana bağlı olarak tanımlandığı araştırmalardır. Bu tür çalışmalar, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olası açıklamaları geliştirmek ve olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüktöztürk vd., 2021, Balcı, 2022.)Bu nedenle, otizm tanılı bir çocuğun çeşitli gözlem, görüşme ve ölçeklerle detaylı bir şekilde incelenmesini

amaçlayan bu çalışma için örnek olay/durum çalışması deseni araştırma deseni olarak seçilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyon ili Dinar ilçesine bağlı bir merkez ilkokulun özel alt ana sınıfında öğrenim gören 5 ve 6 yaşlarındaki iki otizmlili kız öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları derinlemesine inceleme imkanı sağlamaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminde ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumlar çalışılmaktadır. Bu ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi, daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla, bu çalışmada da araştırmacı, çalışma grubunu belirlerken önceden belirlediği ölçütlere uygun durumları seçerek, derinlemesine inceleme fırsatı elde etmiştir. Araştırmada çalışmanın konusu olarak gözlem yapılacak öğrencilere “K1” ve “K2” rumuzu verilmiştir. Bundan böyle araştırmada öğrenciler için bu rumuzlar kullanılacaktır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ölçüt listesi aşağıdaki gibidir;

Öğrenci Ölçütleri

- Okul öncesi eğitimi görüyor olması,
- Aynı sınıfta olması,
- Otizm tanısı olması,
- Yaş aralığının 60-72 ay aralığında olması,
- Gelişim alanlarının birbirine yakın olması,
- Çalışmalara katılımın gönüllü olması.

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama sürecinde gözlem tekniği uygulanmıştır. Gözlem, ihtiyaç duyulan verilerin doğrudan izlenerek toplanması sürecidir. Bu yöntemde, insan davranışları ve hareketleri temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Özellikle betimleyici araştırmalarda sıklıkla kullanılan gözlem tekniği, bireylerin tutum ve davranışlarını doğrudan inceleme imkanı sağlar. Doğrudan gözlemde katılımcıların söylediklerinden ziyade sergilenen davranışlar üzerinde yoğunlaşılır (Büyüköztürk vd., 2021; Balcı, 2022).

Gözlem yönteminin avantajları arasında, sözel olmayan davranışların izlenebilmesi, doğal ortamda gerçekleştirilmesi ve zaman sınırının olmaması sayılabilir. Ancak, bu yöntemin dezavantajları da mevcuttur. Gözlemcinin etkisi diğer yöntemlere göre daha yüksek olabilir, veri toplama sürecinde zaman kaybı yaşanabilir, elde edilen verilerin sayısallaştırılması zor olabilir ve örneklem büyüklüğü sınırlı kalabilir.

Gözlem tekniği kullanırken avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurmuş, verilerin geçerliliği ve güvenilirliği için gerekli önlemler alınmıştır. Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden otizm tanılı öğrencilere uygulanan beden perküsyonu eşliğinde yapılan ritim çalışmalarının motor becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla verilerin toplanmasında “Okul Öncesi Özel Eğitim (Müzik) Gözlem Formu” geliştirilmiştir ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) kullanılmıştır. 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaba ve ince motor becerilerini gözlemlemeye yönelik geliştirilen gözlem formu 4’lü Likert tipindedir. Kullanılan gözlem formu ve tarama envanterinin uygunluğu için alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur.

2.4. Veri Toplama Aracı

Okul Öncesi Özel Eğitim (Müzik) Gözlem Formu:

Örnekleme alınan çocukların değerlendirilme tarihi ve sınıf kademesi ile ön bilgi kaydı, kaba motor gelişim alanından hareket ve dengeye yönelik, ince motor gelişim alanından kavrama ve el becerilerine yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. Kaba ve ince motor gelişiminin gözlemlenmesine yönelik oluşturulan gözlem formunun değerlendirme ölçütleri; Hiç yapamaz, Bazen yapar, Çoğunlukla yapar, Bağımsız yapar şeklinde 4'lü Likert tipidir.

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE): Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) 1994 yılında, 0-6 yaş grubu bebek ve çocukların gelişimsel gecikmelerini belirleme ve risk altında olanları erken tespit etme amacıyla geliştirilmiştir. Bu envanter, dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal beceri-özbakım alanlarını kapsayan toplam 154 maddeden oluşmaktadır. AGTE'nin uygulama süreci, anne-babalara yöneltilen sorulara "Evet-Hayır-Bilmiyorum" şeklinde cevap verilmesi esasına dayanır. Her "Evet" cevabı 1 puan, "Hayır ve Bilmiyorum" cevapları ise 0 puan olarak değerlendirilir. Envanterin güvenirlik analizi, üç farklı yaş grubu için yapılmış ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları sırasıyla %99, %98 ve %88 olarak bulunmuştur. Ayrıca, AGTE'nin geçerlik ve güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu rapor edilmiştir (Görünü, 2019). Bu kapsamda, AGTE, küçük yaştaki çocukların gelişimsel yönden değerlendirilmesi amacıyla yaygın olarak kullanılan, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere rumuzlar verilmiştir. K1 rumuzlu öğrenci 5 yaşında, K2 rumuzlu öğrenci ise 6 yaşında özel eğitim anasınıfı öğrencileridir. Haftada bir kez olacak şekilde ince ve kaba motor becerilerini desteklemeye yönelik ritim çubukları ve ses çıkarabilecek çeşitli materyaller kullanılmıştır. Beden perküsyonu çalışmaları müzik eşliğinde gerçekleştirilmiştir.mK1

ve K2 rumuzlu öğrencilerin 2024 Nisan ayından başlayıp 7 hafta süren uygulama sürecinde gözlemler yapılarak elde edilen veriler bulgular kısmında verilmiştir.

2.5. Uygulama Süreci

Araştırmacılar, öncelikle, özel eğitim okul öncesi kurumlarındaki çalışanlarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde, kolay ulaşılabilirlik kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın amacı ve önemi hakkında öğretmenlere ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

Daha sonra, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle, araştırmacılar tarafından, ayrıntılı bilgi ve yönergeler paylaşılmıştır. Öğretmenlere, araştırma sürecinde neler yapılacağı, kendilerinden neler beklendiği ve araştırmanın seyri hakkında kapsamlı bir oryantasyon sağlanmıştır.

Öncelikle ulaşılabilirlik kriterleri dikkate alınarak öğretmenlere ulaşılmış, sonrasında ise araştırmaya gönüllü katılımcıların seçilmesi ve onlara detaylı bilgilendirme yapılması yoluna gidilmiştir. Bu sayede, araştırma sürecinin etkin ve verimli bir şekilde ilerlemesi hedeflenmiştir. Öğretmenlere, “Okul Öncesi Özel Eğitim (Müzik) Gözlem Formu” ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) verilerek doldurmaları istenmiştir. Aynı form uygulama esnasında araştırmacılar tarafından da doldurularak güvenilirlik sağlanmıştır. Her bir öğretmenin anket formunu doldurması, her bir etkinliğin başlangıç ve bitiş arası, 1 ders saati, ile sınırlandırılmıştır. Etkinlikler, ilk hafta tanışma olmak üzere, haftada 1 defa 1 ders saati toplam 7 hafta sürmüştür.

Planın uygulama aşaması sınıf öğretmeni ile planlanmıştır. İlk hafta yapılan gözlemlerden yola çıkılarak müzik eşliğinde yapılacak ritim çalışmalarına uygun müzikler ve kullanılacak materyaller belirlenmiştir. Uygulama sürecinde; “Marakası Salla”, “Haydi Vur Vur Vur”, “Alkış Dansı Orff Müzikleri” kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan

materyaller; marakas, ritim çubuğu, kavanoz ve kaşıktır. Beden perküsyonuna yönelik kaba ve ince motor gelişim alanı kapsamında yer alan; alkış yapma, parmak şaklatma, bedenini sallama, denge hareketleri ve müzik aletlerini çalma becerileri çalışılmıştır.

2.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel ve nicel olmak üzere farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler ve ilgili veri toplama araçlarına ilişkin bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

<i>Nitel Veri Toplama Yöntemi</i>		<i>Nicel Veri Toplama Yöntemi</i>	
<i>Gözlem</i>		<i>Görüşme</i>	<i>Envanter ve Ölçek</i>
1. <i>Okul Öncesi Özel Eğitim (Müzik) Gözlem Formu</i>		1. <i>Sözlü Tanışma</i>	1. <i>Ankara Gelişim Envanteri Testi (AGTE)</i>

Çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanarak, otizm tanıılı öğrencilerin motor becerilerindeki değişimleri hem nitel hem de nicel veriler aracılığıyla incelemiştir. Bu yaklaşım ile de araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak hedeflemiştir. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından 4'lü Likert tipi “Okul Öncesi Özel Eğitim (Müzik) Gözlem Formu” ve “Ankara Gelişim Envanteri Testi (AGTE)” kullanılmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz kapsamında, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde, araştırmacılar elde ettikleri bulguları daha çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla, görüşülen veya gözlenen kişilerin doğrudan alıntılarına sık sık yer vermektedir (Balcı, 2022). Araştırmacılar, betimsel analiz kapsamında elde edilen verilerin değerlerini hesaplamış ve bu değerleri ölçek puanlandırması yaparak tablo

halinde sunmuştur. Bu sayede, otizm tanılı öğrencilerin motor becerilerindeki değişimlerin nicel göstergelerini de ortaya koymuşlardır. Böylelikle, araştırmacılar nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden elde ettikleri bulguları, betimsel analiz tekniğini kullanarak analiz etmişler ve sonuçları hem sayısal veriler hem de doğrudan alıntılarla destekleyerek sunmuşlardır.

3. BULGULAR VE YORUM

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, (1) “Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)” genel gelişim ve alt testler ham puan profilin değerlendirilmesi, (2) Okul öncesi dönemindeki otizm tanılı öğrencilerin uygulama öncesi psikomotor beceri puanları, (3) Okul öncesi dönemindeki otizm tanılı öğrencilerin uygulama sonrası psikomotor beceri puanları, (4) Uygulama sürecinde yapılan ritim çalışmalarının okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin kaba ve ince motor becerilerindeki değişim ve (5) Beden perküsyonuna yönelik yapılan ritim çalışmalarının okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin taklit becerilerindeki değişim başlıkları altında verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından 4’lü Likert tipi Kaba ve ince motor gelişiminin gözlemlenmesine yönelik oluşturulan “Okul Öncesi Özel Eğitim (Müzik) Gözlem Formu” nda yer alan; Hiç yapamaz, Bazen yapar, Çoğunlukla yapar, Bağımsız yapar değerlendirme ölçütleri 0 dan 3’e kadar puanlandırma yapılarak öğrencilerin beceri puanları hesaplanmıştır.

3.1. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) genel gelişim ve alt testler ham puan profilin değerlendirilmesi

“Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)” adlı envanter, genel gelişim ve alt testler için ham puan profiline yönelik bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Tabloda,

çocukların farklı beceri setlerini değerlendirmek amacıyla dört ana sütun bulunmaktadır:

- G.G. (Genel Gelişim) - Genel Gelişim
- D.B. (Dil-Bilişsel) - Dil-Bilişsel
- İ.M. (İnce-Motor) - İnce Motor
- K.M. (Kaba-Motor) - Kaba Motor
- S.B.ÖB (Sosyal Beceri ve Özbakım) - Sosyal Beceriler ve Özbakım

Her sütun, farklı yaş grupları için 0-6 aydan 5 yaş 6 aya kadar değişen ham puanları temsil eden dikey çubuklar içermektedir. Sol tarafta yaş grupları etiketlenmiştir. Sağ tarafta ise, çubuklarla kesişen bir çizgi grafiği bulunmaktadır, muhtemelen belirli bir çocuğun farklı beceri setlerindeki puanlarını göstermektedir. AGTE Genel Gelişim ve Alt Test Ham Puanları Profili, genel gelişim ve alt test puanlarının yaşlara göre ham puan ortalamasını sunmaktadır. Ayrıca, takvim yaşının %20 ve %30 altına düşen puanların kolayca belirlenmesine olanak tanır. Eğer bir çocuğun puanları kendi yaş grubunun %30 altındaki bir yaş grubuna düşerse veya 2 veya daha fazla alt test puanı %20 ve %30 altındaki yaş grubu arasında ise, bu durum "gelişimsel gerilik" olarak nitelendirilir. K1 ve K2 rumuzlu öğrencilere uygulanan “Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)” genel gelişim ve alt test ham puanları profili sonuçları Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcı Çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanteri Puanları

<i>Katılımcı</i>		<i>Genel Gelişim</i>	<i>Dil-Bilişsel</i>	<i>İnce-Motor</i>	<i>Kaba-Motor</i>	<i>Sosyal Beceri Özbakım</i>
<i>K1</i>	<i>5y0-5y6</i>	<i>117</i>	<i>43</i>	<i>17</i>	<i>25</i>	<i>33</i>
	<i>Yaş (Ay-Yıl Olarak)</i>	<i>2y3-2y5</i>	<i>2y3-2y5</i>	<i>20-21</i>	<i>2y0-2y2</i>	<i>2y9-2y11</i>
<i>K2</i>	<i>5y7-6y0</i>	<i>100</i>	<i>34</i>	<i>16</i>	<i>23</i>	<i>27</i>
	<i>Yaş (Ay-Yıl Olarak)</i>	<i>20-21</i>	<i>20-21</i>	<i>18-19</i>	<i>22-23</i>	<i>20-21</i>

K1'in normal gelişim yaşı 5y0-5y6 arasında bulunmaktadır. Uygulanan Ankara Gelişim Tarama Envanteri incelendiğinde ise genel gelişiminin 2y3-2y5, dil bilişsel gelişiminin 2y3-2y5, ince motor gelişimi 20-21 ay, kaba motor gelişim alanı 2y0-2y2 ve sosyal beceri öz bakım becerilerinin 2y9-2y11 aylık bir normal gelişim gösteren çocuğa denk geldiği görülmektedir. Takvim yaşının %20 ve %30 altına düşen öğrencilerin belirlenmesine olanak tanıyan AGTE ye göre K1'in kendi yaş grubunun %30 altındaki bir yaş grubuna düştüğü, genel gelişim, dil bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri öz bakım becerilerinde gelişimsel gerilik yaşadığı gözlemlenmektedir.

K2'nin normal gelişim yaşı ise 5y7-6y0 arasında bulunmaktadır. Uygulanan "Ankara Gelişim Tarama Envanteri" incelendiğinde ise genel gelişiminin 20-21 ay, dil bilişsel gelişiminin 20-21 ay, ince motor gelişimi 18-19 ay, kaba motor gelişim alanı 22-29 ay ve sosyal beceri öz bakım becerilerinin 20-21 ay bir normal gelişim gösteren çocuğa denk geldiği görülmektedir. Takvim yaşının %20 ve %30 altına düşen öğrencilerin belirlenmesine olanak tanıyan AGTE ye göre K2'nin kendi yaş grubunun %30 altındaki bir yaş grubuna düştüğü genel gelişim, dil bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri öz bakım becerilerinde gelişimsel gerilik yaşadığı gözlemlenmektedir.

3.2. Okul öncesi dönemindeki otizm tanıılı öğrencilerin uygulama öncesi psikomotor beceri puanları

Tablo 3. Uygulama Öncesi Psikomotor Beceri Puanları

<i>Motor Gelişim Alanı</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>
<i>Ön-Test</i>		
<i>Yaş</i>	5	6
<i>Kaba Motor</i>	3	1
<i>İnce Motor</i>	3	0
<i>Toplam</i>	6	1

Tablo 3. İncelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi psikomotor beceri puanları şu şekildedir; K1 rumuzlu öğrencinin ölçek puanları incelendiğinde kaba motor gelişim alanı düzeyi 3, ince motor gelişim alanı düzeyi 3 olarak gözlemlenmiştir. K2 rumuzlu öğrencinin ise kaba motor gelişim alanı düzeyi 1, ince motor gelişim alanı düzeyi ise 0 olarak gözlemlenmiştir.

3.3. Okul öncesi dönemindeki otizm tanılı öğrencilerin uygulama sonrası psikomotor beceri puanları

Tablo 4. Uygulama Sonrası Psikomotor Beceri Puanları

<i>Motor Gelişim Alanı Son-Test</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>
<i>Yaş</i>	5	6
<i>Kaba Motor</i>	29	13
<i>İnce Motor</i>	17	8
<i>Toplam</i>	46	21

Tablo 4. İncelendiğinde öğrencilerin uygulama sonrası psikomotor beceri puanları şu şekildedir; K1 rumuzlu öğrencinin ölçek puanları incelendiğinde kaba motor gelişim alanı düzeyi 29, ince motor gelişim alanı düzeyi 17 olarak gözlemlenmiştir. K2 rumuzlu öğrencinin ise kaba motor gelişim alanı düzeyi 13, ince motor gelişim alanı düzeyi ise 8 olarak gözlemlenmiştir. Son test puanları incelendiğinde, yapılan çalışmaların öğrencilerin ince ve kaba motor becerilerinde artışların olduğunu göstermektedir.

3.4. Uygulama sürecinde yapılan ritim çalışmalarının okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin kaba ve ince motor becerilerindeki değişim

Tablo 5. Uygulama Sürecinde Kaba Ve İnce Motor Beceri Değişimleri

		<i>1.Hafta</i>	<i>2.Hafta</i>	<i>3.Hafta</i>	<i>4.Hafta</i>	<i>5.Hafta</i>	<i>6.Hafta</i>	<i>Toplam</i>
<i>K1</i>	<i>Kaba</i>	3	4	12	20	25	29	93
	<i>İnce</i>	3	3	7	11	17	17	58
<i>K2</i>	<i>Kaba</i>	1	3	3	7	11	13	38
	<i>İnce</i>	0	1	3	3	5	8	20

Tablo 5. İncelendiğinde öğrencilerin uygulama sürecinde yapılan ritim çalışmalarının okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin kaba ve ince motor becerilerindeki değişim şu şekildedir; K1 rumuzlu öğrencinin ölçek puanları incelendiğinde kaba motor gelişim alanı düzeyi 1. Haftadan 6. Haftaya kadar sırası ile 3, 4, 12, 20, 25, 29 olarak gözlemlenmiştir. İnce motor gelişim alanı düzeyi 1. Haftadan 6. Haftaya kadar sırası ile 3, 3, 7, 11, 17, 17 olarak gözlemlenmiştir. K2 rumuzlu öğrencinin ise 1. Haftadan 6. Haftaya kadar sırası ile kaba motor becerilerindeki değişim 1, 3, 3, 7, 11, 13 olarak; ince motor becerilerindeki değişim de 0, 1, 3, 3, 5, 8 olarak gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde yapılan ritim çalışmalarının okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin kaba ve ince motor becerilerindeki değişimi incelendiğinde kaba motor gelişim alanında ince motor gelişim alanına oranla daha fazla ilerleme gözlemlenmiştir. K1 rumuzlu öğrencinin yaşının K2 rumuzlu öğrenciden küçük olmasına rağmen kaba ve ince motor beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir bunun nedeni ise K1 rumuzlu öğrencinin tanısının hafif düzeyde olmasıdır.

Elde edilen veriler, okul öncesi eğitimine devam eden otizm tanılı öğrencilere uygulanan beden perküsyonu eşliğinde yapılan ritim çalışmalarının motor becerilerine olumlu yönde etki sağladığı tespit edilmiştir.

3.5. Beden perküsyonuna yönelik yapılan ritim çalışmalarının okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin taklit becerilerindeki değişim

Ritim ve beden perküsyonu, müzik ve dans türlerinde kullanılan ritmik bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, eller, ayaklar ve diğer vücut bölümleri kullanarak ritmik hareketler gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler, okul öncesi dönemdeki otizm tanılı çocukların müziği hissetmeleri, ritim algılarını geliştirmeleri ve bedensel ifadelerini güçlendirmeleri amacıyla

tasarlanmıştır. Ritim ve beden perküsyonu çalışmalarının, çocukların motor becerilerini, sosyal etkileşimlerini ve müziğe olan ilgilerini artırdığı görülmüştür. Çocuklar, bu etkinlikler aracılığıyla ritmik hareketleri öğrenmiş, bedensel farkındalıklarını geliştirmiş ve müzikle daha yakın bir bağ kurmuşlardır. Bu nedenle, ritim ve beden perküsyonu, okul öncesi dönemde müziksel gelişimin desteklenmesi ve motor becerilerin iyileştirilmesi açısından oldukça etkili bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda “Okul Öncesi Özel Eğitim (Müzik) Gözlem Formu” nda verilen kaba motor gelişim alanına yönelik hareket kazanımlarına, ince motor gelişim alanına yönelik kavrama ve el becerileri alt kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlar sonucunda, beden perküsyonuna yönelik yapılan ritim çalışmalarının, okul öncesi otizm tanılı öğrencilerin taklit becerilerindeki değişim sonucu Tablo 6. da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Otizm Tanılı Öğrencilerin Taklit Becerilerindeki Değişimleri

Kazanımlar		K1 1.Hafta beceri düzeyi	K1 6.Hafta beceri düzeyi	K2 1.Hafta beceri düzeyi	K2 6.Hafta beceri düzeyi
Kaba Motor Gelişim Alanı -Hareket	Müzikli oyun etkinliklerine katılır.	Bazen Yapar	Bağımsız Yapar	Hiç Yapmaz	Bazen Yapar
	Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri adı ardına yapar.	Hiç Yapmaz	Çoğunlukla Yapar	Hiç Yapmaz	Hiç Yapmaz
	Farklı ritmik yapılarıdaki eşgilerle bedeniyle hareketler oluşturur.	Hiç Yapmaz	Çoğunlukla Yapar	Hiç Yapmaz	Bazen Yapar
	Dans figürleri sergiler	Hiç Yapmaz	Çoğunlukla Yapar	Hiç Yapmaz	Bazen Yapar
	Dinlediği sözlü oyun müziklerine veya farklı ritmik yapılarıdaki eşgilerle kol, el, bacak ve omuzları ile eşlik eder.	Hiç Yapmaz	Çoğunlukla Yapar	Hiç Yapmaz	Bazen Yapar
İnce Motor Gelişim Alanı -Kavrama -El Becerileri	Parmak şaklatır.	Bazen Yapar	Bağımsız Yapar	Hiç Yapmaz	Bağımsız Yapar
	Alkış yapar.	Bazen Yapar	Bağımsız Yapar	Bazen Yapar	Bağımsız Yapar
	Küçük nesnelerle uygun beden perküsyonu yapar.	Hiç Yapmaz	Çoğunlukla Yapar	Hiç Yapmaz	Bazen Yapar
	Müzik aletini kavradıktan sonra çalar.	Hiç Yapmaz	Bağımsız Yapar	Hiç Yapmaz	Hiç Yapmaz

Tablo 6. incelendiğinde K1, 1. Hafta gözlem formunda yer alan kaba-ince motor kazanımlarına yönelik hareket-kavrama-el becerileri kapsamında belirlenmiş olan becerilerden “Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri adı ardına yapma”, “Farklı

ritmik yapılardaki ezgilerle bedeniyle hareketler oluşturma”, “Dans figürleri sergileme”, “Dinlediği sözlü oyun müziklerini veya farklı ritmik yapılardaki ezgileri kol, el, bacak ve omuzlarıyla eşlik etme”, “Küçük nesneler ile uygun beden perküsyonu yapma” ve “Müzik aletini kavradıktan sonra çalma” beceri düzeyi hiç yapmaz seviyesindeyken, 6. Haftanın sonunda, bu becerilerin, çoğunlukla veya bağımsız yapar düzeyine yükseldiği gözlemlenmiştir. “Parmak şaklatma”, “Alkış yapma” ve “Müzikli oyun etkinliklerine katılma” becerilerine ait beceri düzeyleri ise bazen yapar düzeyinden bağımsız yapar düzeyine yükselmiştir. Uygulama kapsamına alınan K2 rumuzlu öğrencinin Tablo 6. ya göre beceri değişim düzeyleri incelendiğinde, 1. Haftada kaba-ince motor kazanımlarının alt basamaklarında yer alan hareket-kavrama becerileri hiç yapmaz düzeyinde iken “Alkış yapma” beceri düzeyi ise bazen düzeyindedir. 6. Haftada “Müzikli oyun etkinliklerine katılır”, “Farklı ritmik yapılar ezgilerle bedeniyle hareketler oluşturur”, “Dans figürleri sergiler”, “Dinlediği sözlü oyun müziklerine veya farklı ritmik yapılardaki ezgilere kol, el, bacak ve omuzları ile eşlik eder” ve “Küçük nesnelerle uygun beden perküsyonu yapar” becerileri bazen yapar düzeyine yükselmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 5 ve 6 yaşlarındaki 2 kız çocuğuna beden perküsyonu ve ritim çalışmaları uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde bu uygulamaların çocukların psikomotor becerilerine ve beden nesne kullanım düzeylerine olumlu yönde etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışma öncesinde çocukların şarkılara sözle ya da beden hareketleriyle eşlik etme, taklit, alıcı ve ifade edici dil becerileri hiç ya da bazen seviyesinde seyrederken; çalışmalar ilerledikçe bu becerilere gerçekleştirme düzeylerinde artışlar olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırma

sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin “Genel Gelişim, Dil-Bilişsel, İnce-Motor, Kaba-Motor, Sosyal Beceri Özbakım” düzeyleri yapılan AGTE ölçeği kapsamında incelendiğinde, normal gelişim yaş düzeyinin %30’ünün altında gelişime sahip olduğu için gelişimsel gerilik gösterdikleri söylenebilir. Çalışmadan yola çıkarak müzik eşliğinde kullanılan uygulamaların otizm spektrum bozukluğu olan bireyler üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Öğrencilerin davranışlarındaki olumlu gelişmelerin yanı sıra nesneleri atma, arkadaşlarına vurma, bağırma, gürültü yapma gibi olumsuz davranışları azalmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma sonrasında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleriyle yapılan görüşmelerde bu çalışmanın çocuklar için farkındalık oluşturduğunu, eğlendiklerini olumsuz davranışlarında gözle görülür azalmalar olduğunu, çalışma sürecince okula istekli geldiklerini, söylenen şarkıları ve yapılan hareketleri evde de ara ara taklit ettiklerini belirtilmiştir. Çalışmalarımıza destek veren özel alt sınıfı öğretmenleri de yapılan uygulamaların her 2 çocuğun da kaba ve ince motor becerilerinde öncesine nazaran etkisi olduğunu, kendilerinin de sınıf etkinliklerinde oyunla müzik terapi çalışmalarına daha sık yer vereceklerini ifade etmişlerdir.

4.1. Öneriler

Yapılan araştırmalar neticesinde erken yaşlarda uygulanan müzikli etkinliklerin tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Müzik sadece insan ruhunu beslemekle kalmayıp aynı zamanda güçlü bir uyaran özelliği taşır. Sözel ifadenin etkili olmadığı noktada bireyin iç dünyasına ulaşabilmesi ve motor hareketleri koordine edebilmesi bakımından büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın bulgulardan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir;

- Farklı engel grupları ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilere de bu çalışmalar uygulanabilir.
- Daha fazla öğrenciyle grup eşliğinde oyunla müzik terapi çalışmaları yapılabilir.
- Farklı gelişim alanlarındaki problemleri gidermeye yönelik olarak kullanılabilir.
- Beceri ve kavram öğretimi sürecinde de müzik çalışmalarından faydalanabilir.
- Benzer çalışmaların farklı kişi, ortam ve araç-gereçler kullanılarak genelleme çalışmalarına yer verilebilir.
- El-göz koordinasyonlarını geliştirmeye ve dikkat sürelerini artırmaya yönelik oyun eşliğinde çeşitli müzik terapi uygulamalarına yer verilebilir.
- Farklı tınılara sahip müzik aletleri kullanılarak yönerge takip ve taklit çalışmaları yaptırılabilir.
- Özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik oyunla müzik terapi uygulamalarının öğretimine ilişkin eğitim hizmetleri sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akbuğa, E. (2020). *Otizmlı çocukların motor becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Akıncı, M.Ş. (2018). Müzik eğitiminde çocuk şarkılarının seçimi: Eğitim programı, teknik, fiziksel, duygusal durumlar ve çeşitli diğer etmenler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 700- 709.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M.C. (2003). Okul öncesi eğitim 1. (2. Baskı). İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Balcı, A. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohmer, S. (2014). “*Leo Kanner and the psychobiology of autism*.” (Master thesis). Arizona State University, Arizona.
- Çadır, D. & Avcıoğlu, H. (2013). Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiği. *Turkish International Journal of Special Education And Guidance & Counseling*, 2(1), 46-63.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Erdal, G. G. (2012). Gelişim ve öğrenme kuramcılarına göre müzik öğretim yöntemlerinin okul öncesi eğitimdeki yeri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(4), 54-59
- Eren, B. (2012). *Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi*

ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Erol N., Sezgin N., Savaşır, I. (1993). Ankara gelişim tarama envanteri ile ilgili geçerlik çalışmaları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29, 16-22.

Göncü, İ. (2002). *4-6 yaş anaokulu çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin müziksel ses ve işitsel algı gelişimlerine etkileri.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Görünü, H. (2019). *Anaokuluna devam eden çocukların gelişim tarama testi, okul olgunluk testi ve zeka testi puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İnan, H. Z. (2013). Okul öncesi dönemde fiziksel ve motor gelişim. İçinde: *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim.* (Çev. Ed: B. Akman), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Koca, E. (2010). 6 yaş grubunda geri planda dinletilen müziğin çoklu zekâ alanlarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mertoğlu, E. (2003). *Müzik ve ritim eğitimi. erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (Editör: Müzeyyen Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı.* Ankara.

Önal, O. (2010). *Otistik çocuklarda müzik eğitimi.* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

- Sezgin N., Savaşır, I., Erol, N. (2004). *Ankara gelişim tarama envanteri. el kitabı*. (3. Baskı) Ankara
- Simpson K.ve Keen D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Development Physical Disabilities*, 22 (2), 165-177
- Soysal, F. (2012). Erken Çocukluk Dönemi Müzik Eğitimi. *International Journal of Social Science* 5(3), 191-207.
- Suzuki, S. (1978). *Violin school violin part volume 7*. Japan: Summy-Birchard.
- Temiz, E. (2007) *Okul öncesi eğitimde 3 yaş dönemindeki 35-40 aylık çocuklara uygulanan ses eğitiminin işitme kayıplı ve işitme kayıpsız çocukların müziksel ses gelişimlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autisticspectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: care, health and development*,32(5),535-542.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3–52). San Diego, CA: Academic Press.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. Y. ve Karakelle, S. (2017). İlköğretim dönemindeki çocukların müziksel gelişim özellikleri ve müzik eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 494-500.

- Yönetken, H. B., (1952). *Müzik öğretimi ve öğretim metotları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yücesan, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımını kullanma durumları. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 82-91.

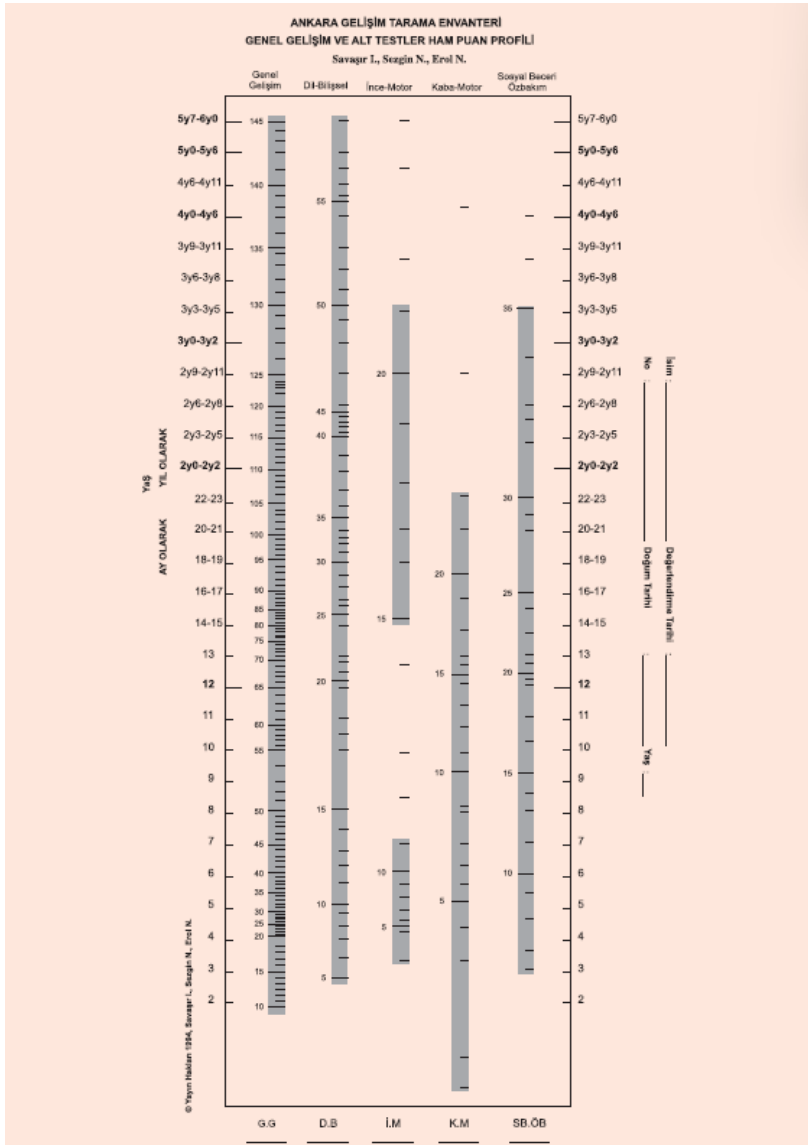
EKLER

1. Okul Öncesi Özel Eğitim (Müzik) Gözlem Formu

OKUL ÖNCESİ ÖZEL EĞİTİM (MÜZİK) GÖZLEM FORMU					
Değerlendirme Tarihi:					
Adı/Soyadı:					
Okulu/Sınıfı:					
Değerlendirmeyi Yapan:					
Değerlendirme Ölçütleri: Hiç Yapmaz-Bazen Yapar-Çoğunlukla Yapar-Bağımsız Yapar					
KABA MOTOR GELİŞİM ALANI 60-72 AY					
KAZANIMLAR		Hiç Yapmaz	Bazen Yapar	Çoğunlukla Yapar	Bağımsız Yapar
Hareket	Basit dans adımlarını yapar.				
	Müzikli oyun etkinliklerine katılır.				
	Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.				
	Farklı ritmik yapılarıdaki eşgilerle bedenivle hareketler oluşturur.				
	Dans figürleri sergiler.				
	Etkinlikler sırasında çevresindeki kişi veya nesnelerle mesafeyi korumak için kendi vücudunu hareket ettirir.				
	Dimlediği sözlü oyun müziklerine veya farklı ritmik yapılarıdaki eşgilere kol, el, bacak ve omuzlarıyla eşlik eder.				
	Müzik aletlerini amacına uygun kullanır.				
	Görsellerle sunulan müzikli oyunu izler ve şarkısı söyler.				
	Dimlediği sözlü oyun müziklerine farklı ritmik yapılarıdaki eşgilere vurmalı çalgılar kullanarak eşlik eder.				
Denge	Hızlı hareket ederken dengesini korur.				
	Durma ile ilgili denge hareketlerini yapar.				
Başlama ile ilgili denge hareketlerini yapar.					

İNCE MOTOR GELİŞİM ALANI 60-72 AY					
Kavrama	Müzik aletlerini kavrar.	Hiç Yapmaz	Bazen Yapar	Çoğunlukla Yapar	Bağımsız Yapar
	Müzik aletini kavradıktan sonra çalar.				
	Ritim çubukları kavrar.				
El Becerileri	Parmak şaklatır.				
	Nesneleri kullanarak ritim çalışması yapar.				
	Çizgi dışına taşmadan yönergeler doğrultusunda ilerler.				
	Alkış yapar.				
	Küçük nesnelerle uygun beden perküsyonu yapar.				

2. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) Genel Gelişim ve Alt Testler Ham Puan Profili



BENZER DENEK GRUPLARI ÜZERİNDE YAPILAN AKTİF VE PASİF MÜZİK TERAPİ UYGULAMARI & SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Ahmet Fatih SAVAŞ¹

E. Ceylan ÜNAL AKBULUT²

1. GİRİŞ

1.1. Ses-Müzik ve İnsan

İnsanlık ve müzik ilişkisinin kadim geçmişine baktığımızda (yazılı aktarımlardan çok öncesinde bile) yaratılış mitlerindeki ifadelerde, evrenin var olma süreçlerinin başlangıcında çoğunlukla bir ses, bir ezgi duyulduğu ve bu sesle birlikte insanın yaşamış olduğu evrenin ve bu evrende de zaman içerisinde insanın yaratıldığı anlatılmış, dilden dile aktarılmıştır. İnsanın yaşadığı dünya hakkındaki tasvirinde var olma sürecinin en önemli aşamalarını sese ya da ezgilere dayandırmış olması, müziğin hayatlarında ne derece etkili bir unsur olduğu hususunda önemli ipuçları vermektedir. Çok çeşitli ve birbirinden farklı coğrafyalarda yaşamış olsak da insanlık tarihimizde benzer şekillerde anlatılan, ortak kültür mirasımız olan mitlerde ve efsanelerde bile kendini gösteren ses-müzik-insan etkileşimi; yüzyıllar boyunca insanlığın sahip olduğu çeşitli inanışlarda, dinlerde ve törenlerde, “iyileştirici

¹ Lisansüstü Doktora Öğrencisi (Yıldız Teknik Üniversitesi/Sanat ve Tasarım Fakültesi/Müzik ve Sahne Sanatları Doktora Programı), ahmetfatihssavas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1955-1617.

² Doç. Dr. (Yıldız Teknik Üniversitesi/Sanat ve Tasarım Fakültesi/Müzik ve Sahne Sanatları), ceylanunal@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5108-7386.

bir tesiri” olduğu düşünülmesi sebebiyle önemli bir şifalanma aracı olarak yer almayı sürdürmüştür.

Bütün bu mitolojik-inançsal aktarım ve öğretilerde de karşımıza çıkan ses- müzik-insan etkileşimleri yıllar içerisinde gelişmiş, modern çağımızın takip etmekte bile zorlandığımız her alandaki teknolojik gelişmeleriyle birlikte müziğin; canlılar ve bilhassa insan üzerinde göz ardı edilemeyecek tesirlerinin olduğu konusunda bilimsel çalışmalar yapılmış, somut veriler sunulularak kanıtlanmıştır. 19. yy. başlarında modern tıp tedavilerinde destekleyici bir yöntem olarak rol almaya başlayan müzik etkileşimleri zaman içerisinde daha da kapsamlı bir çalışma alanı haline gelerek “Müzik Terapi” adıyla anılmaya başlanmıştır. İlerleyen yıllarda bu alanda (Müzik Terapi) yürütülen kapsamlı araştırmalarla birlikte bu konuda ehil kişiler tarafından yaptırılan müzik temelli bu terapötik uygulamalar, modern tıp tedavilerinde kullanılan tamamlayıcı bir tıp alanı olarak yetkin kişi ve kurumlar tarafından onay almıştır (Akbulut Ü., 2021).

1.2. Müzik Terapi Uygulamaları ve Yöntemleri

Günümüzde modern tıp tedavilerinde de sıkça kullanılan Müzik Terapi, dünya genelinde kurumsa olarak da birkaç farklı organizasyon tarafından temsil edilmektedir. Bu organizasyonlardan birisi olan World Federation of Music Therapy’nin Müzik Terapi tanımı ise temel olarak; “Bireysel ya da grup halindeki danışan veya danışanlara planlı bir proses içerisinde, yaşam kalitelerini arttırmak ve danışanların zihinsel, duygusal ve fiziksel her türden bilişsel gereksinimlerine cevap verebilmek ve ruh durumlarını daha sağlıklı bir hale getirebilmek amacıyla, doğru ortam ve kişiye uygun yöntemlerle müziksel unsurların terapötik bir çerçevede profesyonel bir şekilde kullanılmasıdır (WFMT, 2011).” şeklindedir. Buradaki tanımdan da anlayabileceğimiz üzere

yapılacak olan terapi uygulamasının danışanın sahip olduğu şahsi özelliklere göre seçilmesi durumu oldukça önem arz etmektedir. Yürütülen araştırmalarla beraber, terapinin uygulanacağı şahısların mevcut kişisel hassalarının sebep olduğu farklı ihtiyaçlardan, birçok yeni Müzik Terapi uygulama tekniği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu çeşitli Müzik Terapi tekniklerinde de farklı Müzik Terapi türleri ve uygulamaları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise bu farklı Müzik Terapi türlerinden “Aktif Müzik Terapi ve Pasif Müzik Terapi” özelinde yapılmış bazı çalışmaları temel alınmıştır.

1.3. Amaç, Kapsam, Yöntem ve Aktif-Pasif Müzik Terapi

Müzik Terapi türlerinden olan “Aktif Müzik Terapi ve Pasif Müzik Terapi” diğer birçok terapi türü ve yönteminde de kullanılmaktadır. Bu araştırmada da Aktif ve Pasif Müzik Terapi yöntemlerini başka coğrafyalarda yaşayan ve farklı yaş aralıklarına sahip, çeşitli hastalıklardan mustarip hasta gruplarını denek olarak seçen ve bu iki yöntemi benzer danışan grupları üzerinde birlikte uygulayan bazı bilimsel çalışmalar ele alınmıştır.

Verileri incelenen akademik çalışmalarda, üzerinde terapi uygulaması yapılan danışan grupları “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (ADHD), Kanser, Anksiyete, Öğrenme Bozuklukları-Güçlükleri” gibi rahatsızlıklara sahip kişilerden seçilmiştir. Bu doğrultuda; bu eş denek grupları üzerinde yapılan Aktif ve Pasif Müzik Terapi uygulamalarının etkileri, veri analizleri ve karşılaştırmalı metotlarla ele alınarak bağlamsal ve işlevsel olarak incelenmiştir. İncelemelerin sonuçları Aktif-Pasif Müzik Terapi uygulamalarının etkileri hakkında somut fikirler vermektedir. Referans alınan beş adet bilimsel çalışma vardır. Sırasıyla bu çalışmalar hakkında bilgi verilecek, devamında da Aktif ve Pasif Müzik Terapi

uygulamaları sonuçları toplu şekilde tablo destekleriyle birlikte analiz edilecektir. Bahsi geçen bilimsel çalışmalar şunlardır;

- Patient Perspectives on Active vs. Passive Music Therapy for Cancer in the Inpatient Setting: A Qualitative Analysis *(Yatan Hastalarda Kanser için Aktif ve Pasif Müzik Terapisine İlişkin Hasta Perspektifleri: Nitel Bir Analiz)*
- Comparing Active and Passive Distraction-Based Music Therapy Interventions on Preoperative Anxiety in Pediatric Patients and Their Caregivers *(Pediyatrik Hastalarda ve Bakım Verenlerinde Ameliyat Öncesi Anksiyete Üzerine Aktif ve Pasif Dikkat Dağıtma Temelli Müzik Terapisi Müdahalelerinin Karşılaştırılması)*
- Comparison of the Effectiveness of CBT Group Counseling with Passive vs Active Music Therapy to Reduce Millennials Academic Anxiety *(Y Kuşağının Akademik Kaygısını Azaltmak için Pasif ve Aktif Müzik Terapisi ile BDT Grup Danışmanlığının Etkinliğinin Karşılaştırılması)*
- Effectiveness of Active and Passive Participation in Music Therapy on Social Emotional Skills of ADHD Children *(Müzik Terapisine Aktif ve Pasif Katılımın DEHB'li Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri Üzerindeki Etkisi)*
- Effects of Active Versus Passive Group Music Therapy on Preadolescents with Emotional, Learning, and Behavioral Disorders⁵ *(Aktif ve Pasif Grup Müzik Terapisinin Duygusal, Öğrenme ve Davranış Bozuklukları Olan Ön Ergenler Üzerindeki Etkileri)*

Bu çalışmalarda temel olarak kullanılan Aktif ve Pasif Müzik Terapinin tanımları ve kullanım şekilleri şu şekildedir;

1.3.1. Aktif Müzik Terapi

Bu terapi esnasında danışan veya danışanlar müzik üretimi noktasında pasif bir konumda değildir tam aksine aktif şekilde katılım göstermektedir (Öztürk, 2019). Bu terapi türünde uygulama yapabilmek için danışanın müzikal bir altyapıya sahip olması mecburiyeti olmayıp, bir enstrüman çalabiliyor olmasına gerek yoktur. Farklı donanımlara sahip birçok danışan ile Aktif Müzik Terapi uygulamaları yapılabilmektedir. Her danışanın yeterli müzikal donanıma sahip olmayabileceği durumu göz önüne alındığında genellikle “doğaçlama” müzik üretim teknikleri kullanıldığı görülmektedir (Akyürek, 2021). Terapinin ve terapiyi uygulayan uzmanın amacı, bu aktif katılım esnasında, danışanın destek almak istemesine sebep olan koşulları (huzursuzluklar, sıkıntılar, sorunlar vb.) müzikal anlamda ne şekillerde ifade edip dışa vurduğunu gözlemlemektir. Seans esnasındaki yapılan aktif uygulamalar bilişsel, duysal vb. birçok açıdan beyindeki ilgili bölgeleri uyardığından, nörolojik ve fizyolojik çalışmalardaki iyileştirmelerde de kullanılabilmektedir (Kogutek, 2016).

1.3.2. Pasif Müzik Terapi

Bu terapi seansında uygulama yapılacak danışan veya danışanlar Aktif Müzik Terapideki yaklaşımın aksine pasif bir katılım göstermektedir (Akyürek, 2021). Bu terapi şeklinde danışan, müzik ile maruz kalmak biçiminde etkileşim kurmaktadır. Terapi süresince danışan veya danışanlardan aktif bir geri dönüş ümidi içerisine girilmemektedir. Danışanın dinletilen müziğe konsantre olması ve müzikle kurduğu etkileşimlerden gözlemler yapılır.

2. BULGULAR

2.1. Benzer Gruplar Üzerinde Yapılan Aktif ve Pasif Müzik Terapi Uygulamaları

Bu başlıkta çalışmamızın referans araştırmaları olarak seçilen akademik çalışmalar hakkında bilgi verilip, araştırma sonunda elde edilen veriler incelenecektir.

2.1.1. “Yatan Hastalarda Kanser için Aktif ve Pasif Müzik Terapisine İlişkin Hasta Perspektifleri: Nitel Bir Analiz, (Lynch ve ark. ,2021)” İsimli Çalışma ve İncelemesi

Bu araştırmada kanser hastalığına sahip hastalara Aktif ve Pasif Müzik Terapi uygulamaları yapılmıştır. Çalışmada kanserle alakalı semptomların tedavi süreçlerinde Müzik Terapinin etkili bir teknik olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın amacının yazarlar tarafından Aktif ve Pasif Müzik Terapinin kanser hastalığına sahip kimseler tarafından nasıl algılandığını ve deneyimlendiğini anlayabilmek olduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın metot kısmında ise, yatar halde bulunan ve son 24 saatte Müzik Terapi desteği alan kanser hastalarıyla yapılan görüşmelerin geriye dönük analizleri yapılmıştır. Elde edilen çıktıların tematik içerik analizleri yapılmıştır.

Çalışmalar sonucunda 4 farklı tema olduğu gözlemlenmiştir. Bu temalar şu şekildedir;

1. Hem Aktif hem Pasif Müzik Terapi, terapiyi alanlar için farklı sonuçlar doğurmuş, farklı faydalar sağlamıştır.
2. Hastalar terapi esnasında kullanılan enstrümanların, çalınan müziklerin veya dinlenen eserlerin seçiminde karar verme güçleri olduğu noktalarda hastalık süreci boyunca hissedemediği, karar verebilmenin getirdiği

hislerden dolayı daha güçlü hissettiklerini ifade etmişlerdir.

3. Hastalar hem Aktif hem de Pasif Müzik Terapi gördükleri süre boyunca eskisinden farklı olarak hastane ortamı hissindeki değişikliklerden bahsetmiştir. Her iki terapi seansında da hastalar kendilerini hastane ötesindeki bir yaşama bağlandıklarını belirtmişlerdir. Bu süre boyunca hastalığın getirdiği hislerden bir süreliğine de olsa uzaklaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri Aktif ve Pasif her iki terapi sonucunda da kullanmaları dikkat çekicidir.
4. Hastaların aldıkları terapi türüne göre terapi hakkındaki görüşleri farklılaşmaktadır.
 - Aktif Müzik Terapi gören hastalar daha fazla sayıda çalgıyı ve şarkıyı deneyimlemek istediklerini belirtmiştir ve bu bir şeyleri seçebiliyor olmak konusunda iyi hissettiklerini gösteren bir diğer unsurdur.
 - Deneyimlerinin ardından hastaların seans süreleri ve sıklıkları hakkında farklı görüşleri olmuştur.

Pasif Müzik Terapi gören hastaların büyük bir kısmı seans sürelerinin daha uzun olmasını istediklerini dile getirmiştir. Buna karşılık Aktif Müzik Terapi gören bazı hastalar seans süresinin uzatılmasının yorucu bir hale gelebileceğini ifade etmiştir. Mevcuttaki tıbbi müdahalelerle birlikte aşırı bir uyarıcı etki bırakabileceğini belirtmişlerdir.

Hastaların büyük bir kısmı hem Aktif hem de Pasif, iki terapinin de belirli bir rutin içerisinde aşırıya kaçmadan sürdürülmesini istemektedir.

Bu çalışmadaki Aktif Müzik Terapi ve Pasif Müzik Terapi uygulamalarının sonrasında ortaya çıkan bu terapi

türleri arasındaki benzer ve farklı yönler oldukça dikkate değerdir. Benzerlik noktasında her iki uygulamanın da seçebilme ve karar verebilme noktasında güçlü hissettiren duygular yaşatmış olması önemli bir bulgudur. Farklılık noktasında ise Aktif Müzik Terapi “uyarılma” noktasında Pasif Müzik Terapiye göre daha etkili bir sonuç doğurmaktadır. Pasif Müzik Terapi gören hastalar seansın sakinleştirici terapötik tesirlerine konsantre olarak, kaygılarını azaltıp uyarılma konusunda rahatsızlık hissetme gibi bir durumdan hiç bahsetmemişlerdir.

2.1.2. “Pediatrik Hastalarda ve Bakım Verenlerinde Ameliyat Öncesi Anksiyete Üzerine Aktif ve Pasif Dikkat Dağıtma Temelli Müzik Terapisi Müdahalelerinin Karşılaştırılması, (Millett ve Gooding, 2017)” İsimli Çalışma ve İncelemesi

Bu çalışmada dikkat dağınıklığı temelli iki Müzik Terapisi müdahalesinin genç pediatrik cerrahi hastalarında ve bakıcılarında ameliyat öncesi anksiyete seviyesini düşürmek konusundaki etkisi karşılaştırmalı olarak araştırılmıştır.

Çalışmada terapi uygulaması ayakta tedavi kapsamında cerrahi işlem geçiren 40 pediatrik hasta ve bakıcı çiftine yapılmıştır. Pediatrik preoperatif anksiyete, işlem öncesi ve sonrası Yale Pediatrik Anksiyete Ölçeği kullanılarak ölçülürken, bakım veren anksiyetesi Sürekli Kaygı Envanteri-Y6 kullanılarak ölçülmüştür. Katılımcılar ameliyat öncesi Müzik Terapisi seansı için Aktif veya Pasif Müzik Terapi gruplarına karışık şekilde dağıtılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda Aktif veya Pasif fark etmeksizin her türlü Müzik Terapi müdahalesinin ameliyat öncesi anksiyetesinde önemli ölçülerde azalma sağladığı görülmüştür.

Bu çalışmaya baktığımızda Aktif veya Pasif her iki terapi türünün de benzer sonuçlar verebildiğini görebilmekteyiz. Bazı deney gruplarında ve bağlamlarında bir yöntemin diğerine etkinlik konusunda üstünlük sağlamadığı, her iki terapinin de benzer şekilde olumlu sonuçlar verdiği durumların da gayet olası olduğu sonucunu çıkarabilmekteyiz.

2.1.3. “Y Kuşağının Akademik Kaygısını Azaltmak için Pasif ve Aktif Müzik Terapisi ile BDT Grup Danışmanlığının Etkinliğinin Karşılaştırılması, (Situmorang ve Wibowo, 2018)” İsimli Çalışma ve İncelemesi

Bu araştırmada bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı eşliğinde Aktif ve Pasif Müzik Terapi tekniklerinin belirli bir grup öğrenci üzerindeki akademik kaygıyı azaltmak konularındaki etkileri araştırılmıştır.

Araştırmada uygulama öncesi, sonrası ve takip testleri kullanılmıştır. Süreç boyunca beş görüşme şeklinde grup danışmanlığı yapılmıştır. Terapi süreci iki hafta devam etmiştir ve takipler yapılmıştır.

Çalışmada uygulama yapılan denekler iki gruba ayrılmış Y kuşağı öğrencileridir. Süreç boyunca yapılan durum ölçme testlerinden ön ve son testlerde Pasif Müzik Terapi yapılan grupta ölçülen akademik kaygı azalma oranının Aktif Müzik Terapisi yapılan gruba göre daha büyük olduğu görülmüştür. Ön test ve takip test sonuçlarına bakıldığında ise Aktif Müzik Terapinin daha başarılı olduğu görülmüştür. Son test ve takip testi referans alındığında ise Aktif Müzik Terapisinin Pasif Müzik Terapisine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Görüldüğü üzere yine ister Aktif ister Pasif Müzik Terapi olsun, terapi uygulamasının yapıldığı ana göre ve testlerin yapıldığı kişilerin geçen zaman içerisinde sahip

oldukları kişisel ve psikolojik farklılıklara göre terapi türlerinin etki seviyeleri de değişebilmektedir. Bu çalışmadan da anlaşılabileceği üzere terapinin türü ve etkileri, terapinin uygulandığı danışanın değişen psikolojik ve farklı özelliklerine göre süreç içerisinde farklı sonuçlar verebilmektedir.

2.1.4. “Müzik Terapisine Aktif ve Pasif Katılımın DEHB’li Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri Üzerindeki Etkisi” (Mahendra ve Jagdeesan, 2017) İsimli Çalışma ve İncelemesi

Bu çalışmada bir psikolog tarafından Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı konmuş 6-12 yaş grubundan seçilmiş çocuklarda, Aktif ve Pasif Müzik Terapisinin çocukların sosyal ve duygusal becerileri üzerindeki etkileri araştırılmaktadır.

Çalışma otuz çocuk üzerinden yapılmıştır. Seçilen otuz kişi 15-15 şeklinde kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Çocukların sosyal duygusal becerileri, DEHB’li çocukların sosyal duygusal becerilerini ölçmek üzere tasarlanan testlerle ölçülmüştür. Kontrol grubuna bazı etkileşimler, deney grubuna ise Aktif ve Pasif Müzik Terapisi uygulanmıştır. Bu uygulanan terapiler 2 ay boyunca devam etmiştir.

Sürecin sonunda Aktif ve Pasif her iki Müzik Terapi seansına da dahil olan deney grubundaki çocukların sosyal ve duygusal becerilerindeki problemlerde, kontrol grubundakilere göre daha yüksek bir oranda azalma görülmüştür.

Görüldüğü üzere yine hangisi olduğu fark etmeksizin, üzerinde Aktif ve Pasif Müzik Terapi yapılan çocukların farklı şahsi gereksinimleri olması sebebiyle her iki terapiye de

ihtiyaç duyulduğu, her iki terapinin de genel çoğunluk üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

2.1.5. “Aktif ve Pasif Grup Müzik Terapisinin Duygusal, Öğrenme ve Davranış Bozuklukları Olan Ön Ergenler Üzerindeki Etkileri, (Montello ve Coons, 1998)” İsimli Çalışma ve İncelemesi

Bu araştırmada Aktif ve ritim temelli bir grup Müzik Terapisinin davranışsal etkileri ile Pasif ve dinleme temelli bir grup Müzik Terapisinin duygusal öğrenme ve davranış bozukluklarına sahip ergen öncesi bireyler üstündeki tesirleri incelenip karşılaştırılmıştır.

Araştırmayı yürüten kişiler tarafından, Aktif Müzik Terapisine katılan çocukların sahip oldukları davranış bozukluklarının, Pasif Müzik Terapisine katılan çocukların sahip oldukları davranış bozukluklarına göre daha fazla düzelme kaydedeceği varsayılmıştır. Ölçümler Achenbach'ın Öğretmen Rapor Formu (TRF) ile sınıf öğretmenleri tarafından birkaç farklı açıdan yapıp değerlendirilmiştir. Çalışma 3 farklı denek grubu ile sürdürülmüştür. Bu gruplardan ikisi Aktif Müzik Terapi uygulamasına, biri ise Pasif Müzik Terapi uygulamasına katılmıştır.

Çalışma bitiminde her iki Müzik Terapisi uygulamasından sonra da olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Deneklerdeki en ciddi farklılık saldırganlık/hasımlık ölçeğinde tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlara göre grup Müzik Terapisinin, duygusal olarak rahatsız, öğrenme engelli çocukların kendilerini ifade etme süreçlerinde kolaylık sağlayabilecek ve bazı olumsuz duygularını olumlu duygulara dönüştürebilecek bir katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen ve varılan sonuçlardan bir diğeri de terapötik bir ortamda güvende olma hissinin en elzem şartlardan biri olduğudur. Güvende hissedemeyen, duygusal olarak rahatsız, öğrenme engelli ergen öncesi dönemdeki çocuklarda bir müziğe aktif şekilde katılmak, kendini ve duygularını ifade etmekte güçlük çekme ihtimalinin de yüksek olması sebebiyle daha da zorlayıcı olabilmektedir. Bu sebeple bu tip çocuklar ile çalışırken öncelikle Pasif Müzik Terapi yaklaşımları tercih edilmelidir.

Çalışma öncesinde araştırmayı yürüten bilim insanlarının öngörüsü Aktif Müzik Terapi uygulamalarının daha etkili olacağı yönündedir. Fakat elde edilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, yapılan çalışmalar sonucunda varılan sonuçlarda, uygulama yapılacak danışanların sahip oldukları psikolojik, duygusal ve sosyal durumlardan dolayı başlangıçta Pasif Müzik Terapi uygulamalarının yaptırılmasının daha faydalı olacağı tavsiye edilmektedir. İlerleyen süreçte çocukların kat ettikleri mesafelerle, sahip oldukları davranış bozukluklarını iyileştirdikçe ve geliştirdikleri güven duygularıyla beraber Aktif Müzik Terapi uygulamalarına katılım sağlayabilmeleri daha kolay olacaktır. Sürecin devamında katıldıkları Aktif Müzik Terapi seanslarından alacakları fayda daha yüksek olacaktır.

Buradan da görebileceğimiz gibi uygulaması yapılacak terapi türü, uygulamanın yapılacağı kişi veya kişilerin sahip oldukları özel koşullara göre özenle seçilmelidir. Aktif veya Pasif fark etmeksizin her ikisi de farklı koşullarda etkili olabilmektedir.

2.1.6.İncelenen Çalışmalarda Aktif-Pasif Terapi Kullanımları ve Bu Kullanımların Benzer Gruplar Üzerindeki Etkileri

Yapılan incelemelerde aşağıdaki 5 çalışma ele alınmıştır. Ele alınan 5 bilimsel araştırmanın her biri farklı yıllarda, farklı kişisel ve bedensel özelliklere, hastalıklara (Kanser, Anksiyete, Kaygı, DEHB, Davranış Bozuklukları) sahip kişiler üzerinde yapılmıştır. İnceleme sonuçlarında terapi uygulamaları yapıldıktan sonra elde edile sonuçlarda büyük çoğunlukla olumlu geri dönütler verildiği görülmüştür.

- 1) Yatan Hastalarda Kanser için Aktif ve Pasif Müzik Terapisine İlişkin Hasta Perspektifleri: Nitel Bir Analiz
- 2) Pediatrik Hastalarda ve Bakım Verenlerinde Ameliyat Öncesi Anksiyete Üzerine Aktif ve Pasif Dikkat Dağıtma Temelli Müzik Terapisi Müdahalelerinin Karşılaştırılması
- 3) Y Kuşağının Akademik Kaygısını Azaltmak için Pasif ve Aktif Müzik Terapisi ile BDT Grup Danışmanlığının Etkinliğinin Karşılaştırılması
- 4) Müzik Terapisine Aktif ve Pasif Katılımın DEHB'li Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri Üzerindeki Etkisi
- 5) Aktif ve Pasif Grup Müzik Terapisinin Duygusal, Öğrenme ve Davranış Bozuklukları Olan Ön Ergenler Üzerindeki Etkileri

Rastlanılan olumsuz dönütte ise, Yatan Hastalarda Kanser için Aktif ve Pasif Müzik Terapisine İlişkin Hasta Perspektifleri: Nitel Bir Analiz isimli çalışmada Aktif Müzik Terapisinin bazı durumlarda (gün içindeki yoğun tıbbi müdahaleler birlikte) fazla uyarıcı olabileceği hastalar tarafından belirtilmiştir. Yani dengeli bir düzeyde olduğu sürece bu hastalarında Aktif Müzik Terapi ile ilgili olumsuz bir görüşü olmayacaktır.

Bir diğer olumsuz sayılabilecek görüş ise, Aktif ve Pasif Grup Müzik Terapisinin Duygusal, Öğrenme ve Davranış Bozuklukları Olan Ön Ergenler Üzerindeki Etkileri isimli çalışmada araştırmayı yürütenler tarafından araştırma sonundaki görüşlerde belirtilmiştir. Araştırmacılar çalışma süresince yaptığı ölçümler ve gözlemlerle, sahip oldukları dezavantajlı durumlardan (Öğrenme ve Davranış Bozuklukları) dolayı bu çocukların Aktif bir Müzik Terapi seansında özgüvensizlik ve çekingenlik gibi faktörlerden dolayı daha da olumsuz etkilenebileceklerinden bahsetmiş, ilk aşamada Pasif Müzik Terapinin uygulanmasını tavsiye etmiştir. Fakat süreçle birlikte güven duygusu oluştuğu aktif ve grup terapilerinin de iyi geleceğinden bahsetmiştir.

Buradaki durumda da Aktif veya Pasif Terapi uygulamalarında olumsuz bir etki olduğu söylenemez. Yalnızca terapi türünün, uygulanacağı danışanın sahip olduğu özel durumlara göre daha öncelikli tercih olabilme durumundan bahsedilmektedir. Bir kere daha seçilecek terapi uygulamasının danışanın sahip olduğu şahsi koşullara göre seçilmesi gerektiği konusunun önemini görebilmekteyiz.

Ele alınan çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, Aktif ve Pasif Müzik Terapi uygulamalarının, uygulanan danışan grupları üzerindeki etkileri aşağıdaki tabloda olduğu gibi şu şekilde sıralanabilir. (Puanlama 5'ten 1'e kadar verim durumuna göre yapılmıştır. 3. Sütundaki Aktif ve Pasif M.T. isimli sütun araştırma sonundaki verilerde her iki terapi hakkındaki genel verimi ifade etmektedir. (5 Puan: Çok Verimli/1 Puan: Verimsiz))

Tablo 1. Araştırmalarda Kullanılan Aktif ve Pasif Müzik Terapi Uygulamalarının Verimlilik Düzeyleri

	Aktif Müzik Terapi	Pasif Müzik Terapi	Aktif ve Pasif Müzik Terapi
1. Araştırma	3	5	4
2. Araştırma	5	5	5
3. Araştırma	5	5	5
4. Araştırma	5	5	5
5. Araştırma	3	5	4

3. SONUÇ

Çalışmamızda ele alınan bu 5 bilimsel araştırmadan, farklı yaş gruplarındaki çeşitli kişisel ve bedensel özelliklere, hastalıklara sahip kişiler üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, Müzik Terapi uygulamaları türlerinden olan Aktif ve Pasif Müzik Terapi hakkında bazı sonuçlar çıkarılmıştır.

- Yapılacak terapi türü ister grup şeklinde ister bireysel yapılan Aktif veya Pasif Müzik Terapi olsun, kesinlikle terapi uygulaması yapılacak danışanın veya danışanların, tıbbi, psikolojik, bilişsel, bedensel ve duygusal; sahip olunan tüm koşulları göz önünde bulundurularak seçilmeli, uygulanmalıdır. Ele alınan çalışmalarda da görüldüğü üzere aynı özelliklere, hastalıklara sahip olan, aynı ortamda yaşamını sürdüren benzer yaş aralığındaki şahıslarda bile terapi türüne göre olumlu veya olumsuz farklı tepkiler verilebildiği gözlemlenmiştir.
- Yapılan Aktif veya Pasif Müzik Terapi, tıbbi durumu gereği yaşamını hastane gibi ortamlarda mecburi sebeplerle sürdürmek zorunda kalan bazı hastalara bulunduğu ortamın dinamiklerini tamamen değiştirebilen etkiler hissettirmiştir. Terapi uygulaması esnasında ve sonrasında kendilerini sıkıntılarını

hatırlatan hastane ortamından koparıp, hastane dışındaki aktif yaşamın bir parçası gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Psikolojik destek bağlamında da bu hastalar terapi sırasında çalınacak enstrümanları veya müzikleri seçebilme gücüne sahip olabildiklerinden; uzun süreler boyunca sadece kendilerine çizilen sınırlar içerisinde yaşayan, belirli hareketler dışında özgür olamayan, yiyeceklerinden içeceklerine her türlü eylemde kendilerine söyleneni yapmak durumunda oldukları bir konumdan, bir şeylere karar verebilme ve verdikleri kararlara (çalınacak enstrümanları veya müzikleri seçebilme) göre ilerleyen seanslar sırasında, hastalık süreci boyunca hissedemediği, karar verebilmenin getirdiği hisler sebebiyle daha güçlü hissettiklerini ifade etmişlerdir.

- Ele alınan araştırmalardaki sonuçlardan da görülebileceği gibi, Aktif veya Pasif Müzik Terapinin etkileri, terapinin uygulandığı dönemlere göre değişebilmektedir. Aynı danışan grupları üzerinde yapılan ön, son ve takip testlerinde kimi zaman Aktif Müzik Terapinin, kimi zaman ise Pasif Müzik Terapinin daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Buradan, aynı danışan grubu üzerinde aynı sürelerde uygulanan Aktif ve Pasif Müzik Terapilerde bile terapilerin uygulandığı süreç içerisinde farklı verimliklerde farklı faydalar sağlanabileceğini görebilmekteyiz.
- İncelenen araştırmalarda da gözlemlenebildiği gibi seans süresinin uzunluğu konusunda danışanlar tarafından Aktif veya Pasif Müzik Terapi türüne göre farklı beklentiler oluşabilmekte, bu terapiler çeşitli tesirler bırakabilmektedir. Bazı araştırmalarda bazı danışanlar Aktif Müzik Terapi seansının uzatılması

konusunda fazla yorucu ve uyarıcı olması sebebiyle olumsuz fikir belirtirken, benzer danışan grubu Pasif Müzik Terapi seansının uzatılmasını istediğini ısrarla belirtmiştir. Bu durum da Aktif Müzik Terapinin uygulama esnasında daha fazla enerji ve eylem gerektirebilecek olması sebebiyle, seans süresinin uzunluğu bakımından ekstra dikkat isteyebilen bir terapi türü olduğunu göz önüne sunmaktadır.

- Ele alınan çalışmaların sonuçlarının bazılarında da görebildiğimiz gibi, Aktif ve Pasif Müzik Terapinin birçok durumunda birbirini tamamlayıcı roller üstlendiğini gözlemleyebilmekteyiz. Örnek olarak terapi süreci içerisinde grup ile yapılan Aktif Müzik Terapinin getirdiği katılım ve özgüven gerektiren eylemlerin, öğrenme ve davranış bozukluklarına sahip çocuklarda daha zorlayıcı ve kötü hissettirebildiği belirtilmiştir. Fakat Pasif Müzik Terapisi ile belirli bir aşamaya gelen ve güven ortamını hisseden çocukların ilerleyen süreçte Aktif Müzik Terapiye katılım gösterebilecek duruma gelebilecekleri ve kat ettikleri bu gelişim ile sahip oldukları diğer olumsuz koşullarda da iyileşme sağlayabilecekleri ifade edilmiştir. Buradan da Aktif ve Pasif Müzik Terapinin birbirini tamamlayıcı roller üstlenebildiği görülebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut Ü., E. C. (2021). Müzik Terapi ve Müzik Tıbbı Uygulamalarının Pozitif Psikoloji Perspektifinden Değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, s. 249-259.
- Akyürek, G. (2021). *Türkiye’de Uygulanan Müzik Terapi Yaklaşımları*. Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı.
- Hillecke, T., Nickel, A., & Bolay, H. (2005). Scientific Perspectives On Music Therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, s. 271-282.
- Kogutek, D. L. (2016, Ekim). Active Music Therapy And Physical Improvements From Rehabilitation For Neurological Conditions. *Advances In Mind-Body Medicine*, s. 14-22.
- Lynch, K. A., Emard, N., Liou, K., Popkin, K., Borten , M., Nwodin, O., & Mao, J. (2021, Temmuz). Patient Perspectives On Active Vs. Passive Music Therapy For Cancer In The Inpatient Setting: A Qualitative Analysis. *Journal Of Pain And Symptom Management*, s. 58-65.
- Mahendran, M., & Jagdeesan, D. (2017). Effectiveness of Active and Passive Participation in Music Therapy on Social Emotional Skills of ADHD Children. *International Journal of Science and Research*, s. 1093-1098.
- Montello, L., & Coons, E. (1998). Effects Of Active Versus Passive Group Music Therapy On Preadolescents With Emotional, Learning, And Behavioral Disorders. *Journal Of Music Therapy*, s. 49-67.

- Öztürk, L. (2019). *Müzik Terapi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Hipokrat Yayınevi.
- Şahin, M. (2023). *Geçmişten Günümüze Müzikle Terapi Yöntemleri Ve Metotları*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Anabilim Dalı.
- Situmorang , D., & Wibowo, M. (2018). Comparison Of The Effectiveness Of Cbt Group Counseling With Passive Vs Active Music Therapy To Reduce Millennials Academic Anxiety. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, s. 51-62.
- The World Federation of Music Therapy. (2011). *WFMT*. About WFMT: <https://www.wfmt.info/about> adresinden alındı
- Ünal Akbulut, E. C. (2024). Anadolu’Da Antik Tıp Uygulamaları, Müzikle Tedavinin Doğuşu Ve Asklepion’Larin Önemi-Aigeai Örneği. *he Journal of Academic Social Science Studies*, s. 157-170.

MÜZİKTE İLERİ ARAŞTIRMALAR

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com