

T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANABİLİM DALI

**ANTALYA YENİKAPI ROMAN MÜZİSYENLERİNİN İNFORMAL
MÜZİK ÖĞRENME SÜREÇLERİ**

BURÇİN AKÇALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ

ANTALYA-2019

T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANABİLİM DALI

**ANTALYA YENİKAPI ROMAN MÜZİSYENLERİNİN İNFORMAL
MÜZİK ÖĞRENME SÜREÇLERİ**

BURÇİN AKÇALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ

ANTALYA-2019

**ANTALYA YENİKAPI ROMAN MÜZİSYENLERİNİN
İNFORMAL MÜZİK ÖĞRENME SÜREÇLERİ**

Burçin AKÇALI

Yüksek Lisans Tezi

2019



T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

...../...../.....

Burçin Akçalı

İmzası



T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Burçin Akçalı tarafından hazırlanan Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin İnfomal Müzik Öğrenme Süreçleri başlıklı bu çalışma .../.../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı

Başkan

İmza

Unvanı, Adı Soyadı

Üye

İmza

Unvanı, Adı Soyadı

Üye

İmza

Tez Konusu: Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin İnfomal Müzik Öğrenme Süreçleri

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi:

Mezuniyet Tarihi:

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası.....	ii
Tez Kabul Formu.....	iii
İçindekiler.....	iv
Önsöz.....	vi
Özet.....	vii
Abstract.....	ix
Görseller Listesi.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Tarihsel Arka Plan.....	1
1.1.1. Çingenerin Kökenleri.....	1
1.1.2. Çingenerin Kökenine İlişkin Dilbilimsel İddialar.....	2
1.1.3. Çingenerin Göçleri.....	4
1.1.4. Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Türk Çingeneri.....	6
1.2. Çingenelikten Romanlığa Geçiş.....	9
1.3. Türk Roman Müzikal Kimliği.....	10
1.3.1. Türk Roman Müziğinin Özellikleri Müzikal Aktarım Geleneği.....	12
1.3.2. İnfomal Müzik Öğrenme	17
1.3. Araştırmanın Amacı.....	22
1.4. Problem Cümlesi.....	22
1.4.1. Alt Problemler.....	22
1.5. Araştırmanın Önemi.....	23
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	23

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	24
2.2. Örnek Olay ve Katılımcı Nitelikleri.....	25
2.3. Veri Toplama Aracı.....	26
2.4. Verilerin Analizi.....	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....

3.1. Bağlam'a İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	30
---	----

3.2. Otonomi ve Sahiplik'e İlişkin Bulgular ve Yorumlar	35
3.3. Öğrenme-Öğretme Stilleri'ne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	39
3.4. Öğrenme İçeriği'ne İlişkin Bulgular Bulgular ve Yorumlar.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	52
KAYNAKLAR.....	59
EKLER.....	66
Ek-1. Görüşme Soruları.....	66
Ek-2. Fotoğraflar.....	68

ÖNSÖZ

Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinde informal müzik öğrenmeye süreçlerinin belirlemeye yönelik bu araştırmamın ortaya çıkmasında ve her aşamasında gerek manevi gerekse bilimsel perspektifteki desteğini sonuna kadar sürdüren çok kıymetli ve değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Gökmen Özmenteş'e en derin teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca araştırmanın alanyazınına değerli katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. İbrahim Yavuz Yükselsin ve Dr. Öğr. Üye. Ulaş Özer'e çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince desteklerini esirgemeyen Antalya Yenikapılı Roman Müzisyenlere ve tüm Yenikapılı Romanlara saygılarımı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Bu süreci büyük sabır ile karşılayarak desteklerini benden esirgemeyen ve hep yanımda olan Annem Ruhsel Akçalı ve Babam Atıla Akçalı'ya teşekkür ederim.



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Burçin Akçalı
	Numarası	20099518102
	Anasanat Dalı	Müzik
	Danışmanı	Doç. Dr. Gökmen Özmenteş
Tezin Adı	Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin İnfomal Müzik Öğrenme Süreçleri	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin informal müzik öğrenme süreçlerini analiz etmek ve süreçteki sosyo-kültürel etkileşimleri ortaya koymaktır. Araştırmanın tarihsel arkaplanında Romanların göç hareketlerine, sosyo-ekonomik durumlarına ve müzik pratiklerine yer verilmiştir.

Araştırma bir örnek olay çalışmasıdır. Antalya Yenikapı Mahallesi'nde yaşayan ve yaşları 32-65 arasında değişen 11 Roman müzisyen ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve alınan ses kayıtları metinleştirilmiştir. Ayrıca Yenikapı Çocuk Roman Orkestrası'nın çalışmaları video ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilerek literatür ışığında yorumlanmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasında ve betimsel analizde kullanılacak kategoriler; North ve Hargreaves'in (2008) informal müzik öğrenme sürecini açıklamak ilişkin tanımladığı dört perspektife dayanmaktadır: a) bağlam, b) otonomi ve sahiplik, c) öğrenme stilleri, d) öğrenmenin içeriği. Buna göre; Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin informal müzik öğrenme süreçlerinde; kolektif ve akrandan öğrenme, otorite figürleri, usta-çırak ilişkisi ve öğrenen özerkliği gibi birtakım

mekanizmalara rastlanmıştır. Akrandan öğrenme davranışının oldukça yaygın gözlenmesi Antalya Yenikapı bağlamında gerçekleşen informal müzik öğrenme süreçlerinin kendine özgü bir karakteristiği olarak öne çıkmış ve sonraki araştırmalara bir yön göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Roman Müzisyenler, Antalya Yenikapı, İnfomal Öğrenme, Kolektif Öğrenme, Akran Öğrenme



T.R.
AKDENİZ UNIVERSITY
Institute of Fine Arts



Student	Name Surname	Burçin Akçalı
	Number	20099518102
	Department	Music
	Advisor	Ph. D., Associate Professor of Music Gökmen Özmenteş
Thesis Name	The Informal Music Learning Processes of Antalya Yenikapı Romanian Musicians	

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the informal music learning processes of the Antalya Yenikapı Romanian musicians and describe their socio-cultural interactions. The historical background of the study includes the Romanian people's migration, socioeconomic situation and musical practices.

This is a case study. Interviews were performed with 11 Romanian musicians who live in the Antalya's Yenikapı neighborhood and were from 32 to 65 years old. The data were collected using a semi-structured interview form, and sound recordings were transcribed. Furthermore, the practices of the Yenikapı Romanian Children's Orchestra were recorded in a video. The data were analyzed using descriptive analysis and interpreted based on the relevant literature.

The categories used in the preparation of the interview questions and in the descriptive analysis were that North and Hargreaves (2008) used to explain the informal music learning process: a) context, b) autonomy and ownership, c) learning styles and d) learning content. Mechanisms such as collective and peer learning,

authority figures, master-apprentice relationships and learner autonomy were also observed in the informal music learning processes of the Antalya Yenikapı Romanian musicians. Peer learning was quite widely observed, which stood out as a distinctive characteristic of their informal music learning processes and shaped the subsequent studies.

Keywords: Roma Musicians, Antalya Yenikapı, Information Acquisition, Collective Learning, Peer Learning

Görseller Listesi

Harita 1. Çingenerin Hindistan'dan Avrupa' Ya Uzanan Göç Yolları.....	5
Nota 1. Tulum Oyun Havasının 9/8'lik Ritmik Kalıbı.....	13
Nota 2. Maşa Satarım- Edirne Yöresi.....	14
Nota 3. İlle De Roman Olsun-Hicaz Makamı Söz ve Notası.....	15
Model 1. İnfomal Müzik Öğrenme Süreci ve Gerçekleştiği Ortamla.....	34
Model 2. İnfomal Müzik Öğrenme Sürecinde Otonomi ve Sahiplik Figürleri.....	39
Model 3. Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinde İnfomal Müzik Öğrenme Sürecindeki Roller ve Yaklaşımlar.....	45
Model 4. İnfomal Müzik Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Stil ve Yaklaşımlar.....	51

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın tarihsel arka planına, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1.Tarihsel Arka Plan

1.1.1.Çingenelerin Kökenleri

Tarih boyunca Çingenelerin kökeni ile ilgili farklı görüşler ortaya atılmış ancak eldeki verilerin tutarsızlığından dolayı, günümüzde de devam eden büyük çaplı tartışmalara neden olmuştur. Yükselsin'e (2000: 6) göre bunun en önemli nedenlerinden biri, Çingenelerin orta çağ Avrupası'nda ortaya çıkmalarından öncesine ilişkin kaynakların yokluğu, bir diğeri ise bu dönemden, kökenin keşfedilmesine kadar geçen tartışmalı ve yanıltıcı bilgilerle dolu 800 yıllık boşluktur. Avrupalılar arasında, Çingenelerin köken olarak Mısır'dan geldikleri gibi yanlış bir inanın mevcut olması ve Çingenelere *Egyptus* sözcüğüyle ilişkilendirdikleri *Gypsy* ismini vermeleri (encyclopedia.ushmm.org), Yükselsin'in bu görüşünü destekler niteliktedir. Özkan (2000) Avrupa dillerinde Çingenelerin; Acigan (Bulgarca), *Cygan* (Lehçe), *Cigani* (Slovakça), *Zingari* (İtalyanca), *Tsiganes* (Fransızca), *Zigeuner* (Almanca), *Cingarus* (Latince), *Cigano* (Portekizce) ve olarak isimlendirilirler.

Duygulu'ya (2006) göre; Çingenelere ait bu *tarihsizlik* kavramının ortaya çıkmasındaki en önemli nedenlerden biri kültürün yazıdan ya da yazılı kaynaklardan ziyade söz ile kuşaktan kuşağa aktarılmasıdır. Bu görüşten yola çıkarak Duygulu (2006) Sanskrit kalıntıları ışığında Çingenelerin Hindistan kökenli bir topluluk olduğunu ve araştırmaların tümünün bu temel üzerine kurgulandığını belirtmiştir.

Fraser (2005:19) ise Romani dilinin araştırılmasının çingenelerin kökenleri ve gelişimleri konusunda pek çok gerçeği ortaya çıkaracağı görüşünü savunmuştur. Bu nedenle tarihçiler Duygulu'nun (2006) da bahsettiği bu *tarihsizlik* kavramını dilbilimsel çalışmalar eşliğinde aydınlatmaya çalışmışlardır.

1.1.2. Çingenerin Kökenine İlişkin Dilbilimsel İddialar

Duygulu (2006: 17) etnik kökenlerin belirlenmesi ve bir toplulukla ilişkilendirilmesi esasına dayanan dil bilim çalışmalarının başladığından bahseder. Kuşkusuz Romani dilinin araştırılması, dilin kökeni ve gelişimi Çingene diline ilişkin eserlerin de yavaş yavaş ortaya çıktığı dönem olan 18.yüzyılda konusunda pek çok gerçeği de gün ışığına çıkaracaktır (Fraser, 2005: 19). Ayrıca Çingenerin batı Rom/Roman kolu hakkında yapılmış en kapsamlı dilbilgisi araştırmalarından birisi de Alexandre Paspati'nin *Études sur les Tchinghiané sou Bohemians de l'Empire Ottoman 1870* adlı eseridir (Duygulu, 2006). Fraser (2005: 20-22) Paspati'nin şu görüşlerine yer vermiştir:

...(Paspati), materyalini 1850'lerde, İstanbul'un dış mahallelerinde ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa kısmında yaşayan göçebe Çingenerden toplamaya başlamıştır. Paspati Çingene dilinin bizzat çadırda incelenmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Ayrıca inceleme yapılan bölgenin, Romani konuşanları ilk olarak Avrupa'ya getiren batıya doğru göçlerinde, uzun ve biçimlendirici bir konaklama yeri olmasıdır. Paspati'nin kaydettiği lehçeye kısaca "Yunan Romani" denmektedir...Çingenerin soyağacıyla ilgili bir garanti vermese de, karşılaştırmalı dilbilim bize lehçelerinin geçirdiği aşamalarla ilgili bir hayli bilgi sağlar. Söz dağarcığının bazı Hint dilleriyle benzerliğinden ötürü, Romani'nin Hint kökenli bir dil olması gerektiği, 200 yıl kadar önce fark edilmiş bir olgudur.

Çingenerin soyağacıyla ilgili kesin bir bilgi vermemekle birlikte karşılaştırmalı dilbilimin Çingene lehçelerinin geçirdiği aşamalar hakkında önemli bilgiler sunduğunu belirten Fraser (2005: 22) Romani dilinin Hint kökenli olduğu düşüncesini bazı Hint dilleriyle benzerliğine dayandırmıştır.

Kenrick'e (2006) göre M.S. 3. yüzyılda İran Şahı Ardaşir tarafından sömürgeleştirilen Kuzey Hindistan'dan (şimdiki Pakistan) aralarında tarım işçileri, çalgıcılar, tüccarlar, muhasebeciler, paralı askerler ve çobanların olduğu çok sayıda insan çalıştırılmak üzere İran'a getirilmiştir. Bu topluluklar konuştukları dil olan Hintçe ve ortak inançları Hinduizm nedeniyle birbirlerine yakındılar ve İranlılar ile keskin etnik farklılıklar gösteriyorlardı. Bunun sonucunda Hintli topluluklar bir araya gelerek kendilerini *Dom (erkek)* adını verdikleri yeni bir etnik grup üzerinden

tanımlamaya başlamışlardır (Kenrick, 2006).

Fraser (2005) Domların müzisyen kimliğinin 6. yüzyıla kadar dayandığını ve Sanskritçe’de *şarkı ve müzikle geçimini sağlayan aşağı kast adamı* anlamına geldiğinden bahsetmiştir. Kenrick (2006) ise Dom sözcüğünde dilin yukarı kıvrılmasıyla telaffuz edilen *d* harfinin zamanla *r* harfine dönüştüğünü ve Avrupa’da çoğu Çingene topluluğun kendisini *Rom* ismiyle andığını belirtmiştir.

Fraser’a (2005) göre bin yıldan daha uzun geçmişi olan Romani dilinin kalıplaşmış bir biçimi yoktur ancak büyük ölçüde birbirleriyle benzerlik gösteren çok sayıda lehçeyi içermektedir. Bununla beraber Fraser (2005) sadece Avrupa’da altmışın üzerinde Çingene lehçesi olduğunu ve aralarındaki ayrımın dil bilgisel özelliklerde aranması gerektiğinin önemini vurgular. Detaylandırılmak üzere dilin çekim ekleri ve morfolojisinin (yani çekim eki ya da kökteki ünlüyle değişim geçirmesi), sentaksa (sözdizimi) göre daha sabit olduğunu ve ayrım yapılırken göz önünde bulundurulması gereken en temel özellik olduğunu belirtmiştir.

Duygulu’ya (2005: 31) göre dilbilimciler Çingene dilini üç ana lehçeye ayırmaktadır: Avrupa, Ermeni ve Asya (Ermenicenin dışında kalan) lehçeleri. Bunlar; Rom, Lom ve Dom şeklinde isimlendirilmektedir. Fraser (2005: 31) ise Rom’un Ermeni Romanisinde, Lom’un Süryani Romanisinde ve Dom’un ise İran Romanisinde kullanılan isimler olduğunu söylemiştir. Bu üç gruba ayrılan lehçe ve topluluklar kesin olmasa da Çingenelerin tarihsel arka planı, göç hareketleri ve izledikleri güzergâhları ile ilgili ipuçlarını vermeye başlamıştır:

...En büyük grup olan Çingeneler-Rom’lar batıya doğru ilerleyerek Anadolu üzerinden Balkanlara ve Avrupa içlerine kadar gelmişlerdir. Lomlar; kuzeye ilerleyerek Ermenistan ve Gürcistan’a yerleşmişler, bazı hipotezlere göre grubun üyeleri Romanya, Balkanlar ve Avrupa içlerine kadar uzanmışlardır. Ancak bu görüş hakkında yeterli kanıt yoktur. Domlar; belirli aralıklarla Suriye ve Filistin’e yerleşmişler, bazıları ise Mısır ve kuzey Afrika boyunca ilerleyerek İspanya’ya kadar ulaşmışlardır. Ancak bu rota bazı araştırmacılarca kabul edilmemektedir" (Marushiakova, 2001: 12'den akt, Kolukırık, 2009: 11-12).

1.1.3.Çingenerin Göçleri

Çingenerin göç yolları ve tarihleri günümüzde çoğu yazar ve tarihçi için ciddi bir tartışma konusu olmuş ve çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Kenrick'e (2006: 18) göre Çingene göçlerinin başlangıcı 7. ve 10. yüzyıllar arasında Hindistan içinden değil, dışından başlamıştır.

Maurishka ve Popov'a göre (2006: 14-15) Çingener 10. ve 11. yüzyıl sonlarında Bizans topraklarına ulaştıklarında üç ana gruba bölünmüşlerdir. Bunlardan ilki olan Domlar güneybatıya yönelerek Suriye ve Filistin'e, daha sonra bir kısım topluluk Mısır ve Kuzey Afrika'ya yöneldi. Bu göç yolları için çoğu yazar her ne kadar tepki göstermişse de akla yatkın olarak nitelendirilmiştir. İkinci grup olan Lomlar Kafkasların güneyine günümüz Ermenistan ve Gürcistan topraklarına yerleştiler. Bazı varsayımlara göre topluluk üyelerinden bazıları (Romlar) kuzeye doğru ilerleyerek şimdiki Romanya, Balkanlar, Orta ve Batı Avrupa topraklarına ulaştı. Dilbilimsel ve tarihsel verilerden yoksun olmasından dolayı bu göç yolları ile ilgili olarak çoğu yazar bu teze karşı çıkmış olsalar da Maurishiakova ve Popov (2006) tarafından akla yatkın olarak nitelendirilmiştir.

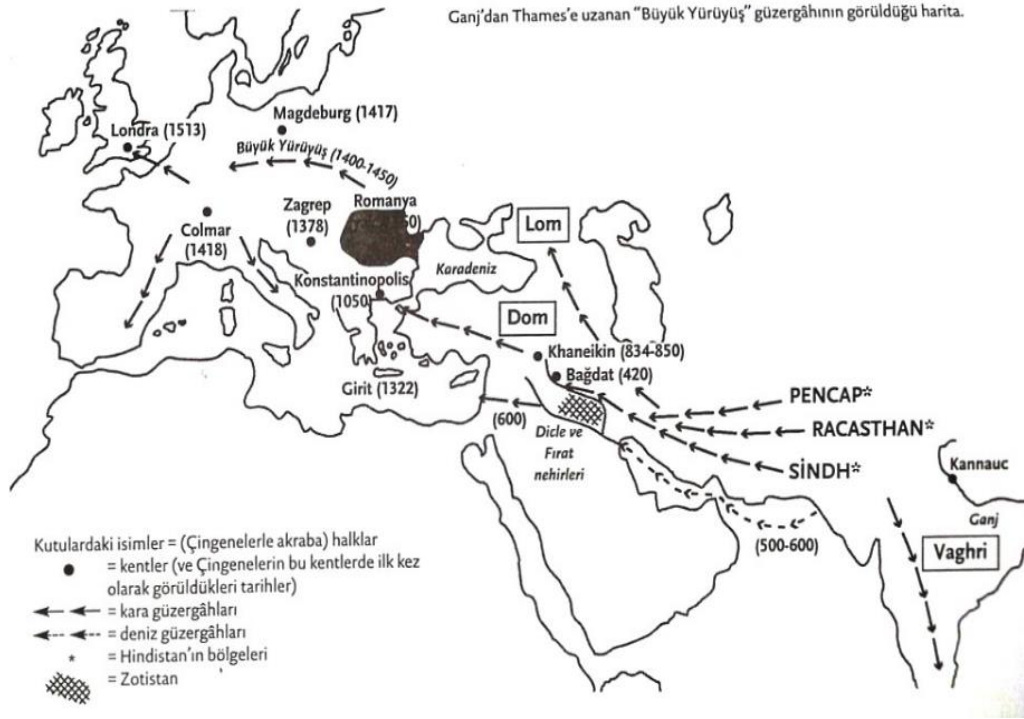
Duygulu (2006: 19) Çingenerin 10.yüzyıldan başlayarak 19.yüzyıla kadar İran ve Kafkasya'dan gelerek Anadolu içlerine yerleştiklerini, ardından Mısır ve Kuzey Afrika'ya ve buradan da İspanya ve Avrupa içlerine dağıldıklarını belirtir. Öte yandan Duygulu'ya (2006: 19) göre Anadolu'da kalan bazı grupların Marmara ve Trakya'yı geçerek Balkanlara yerleşmiş oldukları artık konu ile ilgilenen tüm araştırmacıların paylaştıkları ortak bir görüştür.

Büyük ölçekli yerleşkelerin görüldüğü tarihler olan 11. ve 13. yüzyıllar arasında Çingenerin Balkan topraklarında da izlerine rastlanmıştır. Yazılı pek çok tarihi kayıta göre; Bizans topraklarından hareket ederek 14. ve 15. yüzyıllar arasında, Sırbistan, Bulgaristan, Eflak ve Moldovya'ya gelmişlerdir (Marushiakova ve Popov, 2001:3).

Kenrick (2006) Hintli göçmenlerin Arap işgali altındaki İran'ı topluca terk etmediğini ve Ortadoğu'da bugün hâlâ çeşitli Hint lehçelerini konuşan Hindistan

kökenli çok sayıda topluluğun olduğunu ifade etmiştir. Başta kuzeye, daha sonra Batı'ya göç edenlerin ülkeyi büyük olasılıkla 750 yılı dolayında Ermenistan'a gitmek üzere terk ettiklerini söylemiştir. Aşağıdaki haritada Çingenerin Hindistan'dan başlayıp, Avrupa'ya kadar uzanan göç yollarının güzergâhı bulunmaktadır.

Harita-1 Çingenerin Hindistan'dan Avrupa'ya Uzanan Göç Yolları (Kenrick, 2006)



Çingenerin Avrupa'ya geçmeden önce Ermenistan'da kaldıkları oldukça kesin kanıtlara dayanır. Romani dilinde bulunan çok sayıda Ermenice kökenli sözcük, Çingenerin Avrupa'ya geçmeden önce Ermenistan'da uzun yıllar kaldıklarını göstermektedir (Hancock, 2007: 8'den akt. Özer, 2012: 24). Çingenerin Avrupa'da ilk görüldükleri yer, Bizans İmparatorluğu topraklarıdır (Marushiakova ve Popov, 2001: 3). Bizans İmparatorluğu'nun Asya içinde yayılması 7. yüzyılda gerçekleşmiştir. Bizanslılar sınırlarını 8. ve 11. yüzyıllar arasında doğuya, Ermenistan'dan Van Gölü'ne dek zorladılar. Böylelikle çok sayıda Çingene topluluğu imparatorluk sınırları içine dâhil oldu (Kenrick, 2006: 49). Bizans İmparatorluğu döneminde kehanet ve falcılık işlerinden hızlı bir şekilde yararlanmaya başlayan Çingener, hayvan bakıcılığı, akrobatlık ve hokkabazlık gibi eğlendirici gösterilerle

de tanınıyorlardı ¹ (Fraser, 1997'den akt. Yükselsin, 2000: 17).

Fraser (2005) ise 11. yüzyılın ortalarında Ermenistan'ın Selçuklular tarafından istila edilmesinin ardından Çingenerin büyük bir kesiminin öncelikle İstanbul ve Trakya'ya göç etmeye zorlandığını, buradan da Balkanlara ve Avrupa'nın geri kalanına dağıldıklarını söylemiştir. Bizanslılar, 1071 yılında Malazgirt'te Selçuklular tarafından bozguna uğrayınca Anadolu'daki egemenliklerinin de büyük bir bölümünü kaybettiler.

Kenrick (2006: 52)'e göre; Kosova'da 1389 yılında Sırp'lara karşı gelinen galibiyet ve 1398'de Bulgaristan'ın Türklerin hakimiyetine geçmesi, Türklerin Balkanlar'daki kuracağı hakimiyetin de başlangıcı oldu. Avrupa'nın Fethi sırasında atlanan Konstantinopolis, 1453 yılında fethedildi. Ardından Büyük bir grup Çingene Konstantinopolis topraklarında kalmayı tercih ederek Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde dâhil oldu.

1.1.4. Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze Türk Çingeneri

Osmanlı İmparatorluğu'nda Çingenerin din, cemaat adı, meslek ve yerleşim yerleri gibi sınıfsal ayrımları özenli bir şekilde kayıt altına alınmıştır (Özer, 2012: 27). Osmanlı kaynaklarında Çingenerden *Kıptiyan* diye söz edilir. Devletle olan ilişkilerini sağlayan görevlilere *Mir-i Kıptiyan* ya da *Çingene Beyi* denirdi. İmparatorluk sınırları içinde yaşayan Çingenerler vergiden muaftı ancak askerlik hizmetinde müsellemler grubunda görev alıyorlardı (Duygulu, 2006: 20).

İmparatorluk Çingeneri, müslim ve gayrimüslim olmak kaydıyla iki ayrı

¹Konstantinopolis'teki Çingenerden ilk olarak 1068 civarında Athos Dağı'ndaki İberon Manastırı'nda yazılmış Gürcü bir Aziz Biyografisi olan *Life of Saint George the Anthonite* 'te bahsedilir. Yazıda, İmparator Konstantinos Monomakhos'un 1050 yılında, Konstantinopolis'teki Philopation parkında avladığı av hayvanlarını öldüren vahşi hayvanlarla başının derde girmiş olduğu anlatılmaktadır. İmparator "Antiseni denilen, Kahinlikleriyle ve büyücülükleriyle ünlü ve Büyücü Simon'un samiriyeli bir halkın ister ve Andiscaniler parka büyümler bırakınca hayvanlar hemen ölür. Yazıda kullanılan Andicani ismi, Bizanslıların Çingenerleri çağırdığı Yunanca isim *Atsingoni* ya da *Atzinganoi*' dan gelen kelimenin Gürcücesidir (Fraser, 2005: 47-48).

gruba ayırmıştı. Osmanlı Devleti'nde sadece gayrimüslimlerden cizye alınırken, çingene topluluklarının hem zimmilerinden hem de Müslümanlarından cizye alınmıştır (Özkan, 2000: 24). Altınöz'e (2012) göre Osmanlı Devleti göçebe hayat sürmelerinden dolayı Çingenerden düzenli olarak haraç toplayamamış ve bundan ötürü de onları yerleşik hayata geçirmek için toprak vermek suretiyle ziraat yapmaya teşvik etmişti. Osmanlı'da göçebe olarak adlandırılan Çingener, devlete karşı daima ılımlı bir tutum sergilemişlerdir. Bundan dolayı göçebe olanların Anadolu'da ve Trakya'da yerleşmeleri konusunda herhangi bir problem yaşanmamıştır (Duygulu, 2006: 20).

1522-23 yıllarına ait vergi kayıtlarına Çingenerin müzisyenliğin dışında uğraştığı diğer meslek grupları terzilik, hırdavatçılık, kuryelik, maymun yetiştiriciliği, bekçilik, kasaplık, gardiyanlık şeklinde geçmiştir. Zaman zaman bu gruplara sipahiler, yeniçeriler, doktorlar, subaşılar, keşişler ve cerrahlar da dâhil olmuştur (Marushiakova ve Popov, 2006: 51). Ayrıca III. Murad'ın torununun sünnet kutlamalarında müzisyen, dansçı, ayı oynatıcısı, baca temizleyicisi, süpürgeci ve demirci Çingenerler göze çarpar (Fraser, 2005: 157).

Osmanlı'daki yazılı kaynaklarda belirtildiği gibi pek çok meslek grubuna dâhil olan Çingenerin, kuşkusuz en önemli geçim kaynaklarından biri de müzikti. Çingenerin en sık kullandığı çalgılar kaynaklarda zurna çeşitleri ve vurmali çalgılar olarak geçmektedir. Çingene müzisyen toplulukları ile anılan dansözlerin de (Çengi ya da Yahudi kadınlar) cümbüş yaparak, Türk cebecileri evlerinde ve hanlarda eğlendirdiklerine ait kanıtlar bulunmaktadır (Marushiakova ve Popov, 2006: 49-50). Ayrıca Fraser, (2005: 157) 1584 yılında Buda (Budın) Paşası'nın, batılı liderlerin ordugahına ziyaretini kutlamak amacıyla bir tören düzenlediğini belirtmiştir. Bu törende düzenlenen bayram alayının başında Türk kıyafetleri giydirilmiş, Osmanlı padişahlarını öven şarkıların eşliğinde biri lavta diğer ikisiyse rebap çalan üç çingene bulunduğu aktarılmıştır:

...Osmanlı'da çengicilik ile dansözlük yalnızca çingenerin mesleği olarak bilinirdi. Müzikte her ne kadar gayr-i nizami bir tutum sergilense de çengiler ve piyasa dansörleri belli bir eğitilden geçirilmekteydi. Kadınlardan oluşan kumpanyaya *kol* ismi verilirdi.

Çengi kolları erkek köçeklerin de olduğu gibi Osmanlı esnaf teşkilatına bağlıydı. Bir çengi kolu; kolbaşı, muavin ve 12 oyuncudan meydana gelmekteydi. Ayrıca sırça adı verilen 4 kişilik saz heyeti de keman, nakkare ve tef çalardı. Heyetten sorumlu kolbaşının evinde yani meşkhane de çengi işi öğrenmek isteyenlere dans ve müzik öğretilirdi. Öz çalgıcı ve şarkıcı çingene kızları şalvar, yeldirme, entari; erkekleri ise diğerleri gibi potur giymez ceket, pantolon giyerdi. Bunları yetiştiren ustalarına *kolbaşı* ismi verilirdi. Ayrıca kolbaşının bir de *yaşmak* isimli muavini olurdu. Bu muavin başına yaşmak, ayaklarına sarı çizme giyer, eline de bir yelpaze alırdı. Kolbaşı eğiteceği çengileri seçer uzun bir eğitime tabi tutardı. Düğün sahipleri tek tek çengilere değil kuvvetine göre çengisi bulunan kolbaşına başvurur onunla pazarlık ederdi. Günlerce süren düğünlerin iki haftaya kadar uzadığı olur bu müddet zarfında kolbaşı ile çengileri düğün evinde kalırlardı. Rivayete göre; pervasız kadınlardan müteşekkil kolbaşılıarı gittikleri yerlerde ahlaksız muhabbetler kurarak eğlenmekten de geri durmazlardı. Tüm bunlara rağmen dans eden ve şarkı söyleyen her çingenenin bu işi profesyonelce yaptığı söylemek doğru olmaz. Çingene müziğinin ön plana çıktığı yerler genellikle batı bölgelerinde olup İstanbul'da da belli başlı semtlerde icra edilirdi. Çingene müziğinin en canlı olduğu bu semtler arasında Sulukule de bulunmaktaydı (Göncüoğlu ve Yavuztürk, 2009: 116-117).

Çingene müzisyenlerin, Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme dönemlerinde bile toplumdaki varlıklarının hissedildiği söylenebilir. Çingene müziklerinin dinleyici önünde ilk kez icra edildiği dönem 19. yüzyılın başlarına denk gelir. Osmanlı devletine karşı hiçbir yasal yükümlülükleri olmamasına karşın, müzisyen topluluklar, yerel yetkililerce çeşitli ortamlara davet ediliyorlardı. Bunlardan biri de 1846'da Sultan Abdülmecid'in Gabrovo'ya davet edilmesinin üzerine, komşu kentlerden olan Turnovo ve Tryavna'dan Çingene Badosunun çağırılmasıdır. Genel olarak iki geleneksel zurna ve iki vurmali çalgıdan oluşan Çingene müzik toplulukları; çeşitli şenlikler, devlet kutlamaları, sultanın taht merasimi ve doğum günü etkinliklerinde müzik icra ediyorlardı (Marushiakova ve Popov, 2006: 76-77). Ancak tüm bunlara rağmen Çingenelerin büyük bir kesimi, sosyal statüleri bakımından toplumun en alt ve yoksul kesiminde yer alıyorlardı (Yağlıdere, 2011: 34'ten akt. Özer, 2012: 28). Anadolu'da, geleneksel bir gölge oyunu olan Karagöz-Hacivat, ağırlıklı olarak Çingene ustalarca sergilenmişti. Öyle ki, oyun içinde geçen diyaloglarda Çingene dillerinden olan *Romanes* kökenli sözcüklere de rastlanılmıştır (Mezarcıoğlu, 2010, 123-124)

Cumhuriyet döneminde, Lozan Barış Antlaşması çerçevesinde Yunanistan'dan gelen ve sayıları tam olarak belli olmayan bir Çingene nüfusunun varlığı söz konusudur (Kolukırık, 2009: 13). Lozan Antlaşması'nın şartlarına göre Türkiye ve Yunanistan arasında bir nüfus mübadelesi öngörülmüştü (Marushiakova ve Popov, 2006: 104). Özkan'a (2000: 2) göre 1924 yılında Türkiye'ye gönderilen 456.720 göçmenin arasında Türk kökenli olduğu düşünülen çok sayıda Çingene de bulunmaktaydı. Bunu Bulgaristan ve Yugoslavya'dan (o günkü ismiyle) gönüllü göçmen statüsünde ülkemize gelen çingeneler takip etmiştir. Bu bağlamda Duygulu'nun (2006:21) Trakya Bölgesi için yaptığı açıklamalar, müzisyen olan çingeneleri, müzisyen olmayanlardan ayırt etmek açısından oldukça dikkat çekicidir:

...Bugün başta İstanbul ve Trakya Çingeneleri olmak kaydıyla Marmara ve Ege'nin pek çok yerinde Çingeneler kendilerini Selanik'ten ve Batı Trakya'dan (Bugünkü Kuzey Yunanistan) gelerek buralara yerleştiklerini söylerler. Daha çok 1923-33 yılları arasında yapılan bu göç hareketini (Mücadele) daha eskilere hiç kimse götürmemektedir. Yukarıda belirttiğimiz gibi daha çok sözlü kültür üzerinden oluşturduğumuz bu söylem kısmen doğru ise tamamıyla gerçek olduğu söylenemez. Özellikle çingene müzisyenler arasında yaygın olan bu göç hikâyesi, kanaatimizce müzisyenlerin kendilerini diğer çingene topluluklarından ayrı tutmak için ortaya attıkları bir söylemdir. Hatta Bulgaristan'dan geldikleri, ayrıca, 1924 mübadelesinden (Özellikle Trakya Çingeneleri bu tarihi çok telaffuz etmektedirler) çok önce buralara iskân edildikleri bilindiği halde (Örneğin Sulukule Çingeneleri) bu toplulukların ısrarla *Selanik Muhaciri* olarak almak istemeleri son derece önemlidir. Bu bölge çingeneleri arasında *Selanik Muhaciri* olmak kadar *Patriyot Romalı* olmak da son derece önemlidir.

1.2.Çingenelikten Romanlığa Geçiş

Özkan'a (2000: 8) göre *Çingene* kelimesi, tarihte ilk olarak Türkler tarafından kullanılmıştır. *Çeng*, kanuna benzeyen ve dik tutularak çalınan bir çeşit saz manasına gelirken, *Çengi* ise çeng denilen sazı çalan kimse ve oyuncu kız (dansöz) manalarına gelir. Çingene kelimesi *Çengi-gan* veya *Çengi-gane*; çengicilik, çengilik veya çengiler manasına gelen bu kelimelerden türemiştir.

Eyuboğlu (1998) ise kelimenin Farsça *çengiyân* (*çeng çalanlar*) kökeninden *çengâre/çingâne/çingene* şeklinde değişerek Türkçeye geçtiğini iddia ederek

Çingeneri Hindistan'dan çıkıp başka ülkelere dağıldığı söylenen genellikle çalgı çalıp oynayarak geçimini sağlayan topluluk olarak tanımlamıştır. Çeng (çalgı) çalmaları nedeniyle kendilerine çalgıcılar anlamında da gelen *çengiyan* denilmiş, sonra ağız ayrılıkları yüzünden *çingân*, *çingene* biçimine girmiştir (Eyuboğlu, 1998'den akt. Yıldız, 2007: 69).

Thorburn'e (1996) göre Roman (Romany ya da Rom) kelimesinin kökeni Sanskrit Domba olarak bilinen alt bir kast sistemine ait dansçı ve şarkıcı bir grubu işaret etmektedir. Duygulu'ya (2006) göre ise Türkiye'nin Batısında yaşam süren en kalabalık Çingene topluluğu yaklaşık son elli yıldan bu yana *Roman* olarak adlandırılmayı tercih etmektedirler. Diğer yandan, Trakya'da yaşayan topluluk ise kendilerini Çingene olarak adlandırmaktadırlar (Yağlıdere, 2011: 20'den akt. Özer, 2012: 18). Göncüoğlu (2010: 107) İstanbul'daki eğlence hayatında önemli bir rolü olan Çingenerin saz çalmada, dans etmede, şarkı söylemede kısacası çengencilik alanında saldıkları ün dolayısıyla diğer Çingene gruplarından ayrıldıklarını ve kendilerini *Roman* olarak tanımladıklarını ifade etmiştir.

Yükselsin (2000), Roman ve Çingene ayrımını sosyal statü göstergesi olarak tanımlamıştır. Yükselsin'in İzmir ve Edirne'deki kaynaklarına göre; çingene kelimesi küçük görülen ve statüsüz bir halkı, Roman kelimesi ise onurlu ve güvenilir bir halkı işaret etmektedir. Aynı zamanda kendilerinin de Roman olduklarına vurgu yaparak Çingeneri kendilerini yetiştirmemiş insanlar olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda, araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde herhangi bir anlam karmaşasına yol açmamak amacıyla katılımcıların kendilerini tanımladığı şekliyle Roman ismi kullanılacaktır.

Duygulu (2006) Türkiye Romanlarının sosyal yapılarının ve benimsedikleri yaşam şeklinin oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve bugün Türkiye'nin birçok bölgesine dağıldıklarını, yaşadıkları bölgeye özgü kültürel yapıya uyum sağlamış olan Romanların dillerine özgü yapıyı daima korumuş olduklarını ifade eder.

Marsch (2008) Avrupa Romanları ile kültür, dil ve ekonomik bakımdan ortak özellikler barındıran bir grup olan Türkiye Romanlarının genellikle meslekleriyle özdeşleştirilen birçok alt grup içerdiğini belirtmiştir. Yine Marsch (2008) sepetçiler, kalaycılar, hamamcılar, bohçacılar, arabacılar gibi alt meslek gruplarından bahsetmiş ve Romanlar arasındaki sınıf sisteminde müzisyen olanların diğer ülkelerdekilerin tersine daha elit bir kesim olduğunu ifade etmiştir. Bunda Türk Popüler Müziği içinde sanatına/yeteneğine saygı duyulan çok sayıda Roman kökenli ismin yer almasının getirdiği sempatinin yattığı düşünülebilir. Türkiye’de çok sayıda Roman ve Roman kökenli ünlü, kent yaşamına uyum sağlamış ve kentli zevklerin hem üreticisi hem de tüketicisi haline gelmiştir. Türk Popüler Kültürü içinde Roman kökenli müzisyenler gerek seslerine gerekse de çalgılarına olan hakimiyetleri ile saygı kazanmış durumadır.

Özkan (2000: 30-31) günümüzde Romanların çoğunlukla yaşadıkları bölgelere göre aldıkları isimleri göre şu şekilde özetlemiştir:

...Erzurum, Artvin, Bayburt, Erzincan ve Sivas Romanları için *Poşa*, Van, Hakkâri ve Mardin’de *Mutrib*, İç Anadolu’da *Elekçi*, Akdeniz Bölgesi başta olmak üzere diğer yörelerde de *Arabacı*; Ankara’da ise yerli halk tarafından *Teber* şeklinde isimlendirilirler. Bunları takiben Adana’da yankesicilikle ün salmış Romanlara *Cono*, Bulgaristan’dan gelerek Kayseri, Adana, Osmaniye, Sakarya ve Çorum illerinde ikamet edenler için *Haymantos*, Erzurum il sınırı içindekilere *Şıhbızınlı* şeklinde isimlendirildiğinden...Yugoslavya, Yunanistan ve Bulgaristan’dan gelip, ağırlıklı olarak Trakya Bölgesinde yaşayanlar için *Roman* tabiri kullanılır. Yoğun olarak Marmara ve Ege’de yaşayan Romanların en önemli özelliği müzisyenlikle uğraşmalarıdır.

Türk argosuna Romanlardan geçen sözcüklerin sayısının azımsanamayacak ölçüde olduğunu belirten (Duygulu, 2006: 27) şöyle devam etmiştir:

...Romanların kendi aralarında konuştukları *Romani*, *Romanca*, *Romanice* veya *Mangosar* adı verilen bir dilleri vardır. Ancak bu dil tüm Türkiye Romanları tarafından bilinen ortak bir olmaktan çok batı Roman grubu tarafından konuşulan ve daha çok yerel dilleriyle bütünleşmiş bir dildir. Merkez olarak İstanbul merkez olmak üzere, Trakya’da ve Marmara bölgesinin çeşitli yerlerinde konuşulan bu dil, aşiretler arasında farklılıklar gösteren bir yapıya sahiptir. İzmir ve çevresinde konuşulan lehçe

Trakya tarafındaki andırmaktadır. Romanca da denilen bu özel dili bilen Çingene topluluklar daha çok göçerlerdir. Şehirlerin kenar mahallelerinde oturan yerleşik gruplar ve özellikle müzisyenler Romanlar, Romancayı andıran özel bir argo geliştirmişlerdir.

Türkiye’de sanayinin gelişmesiyle birlikte kendi meslek gruplarında geçinemez hale gelen Romanlar Mezarciöğlü’na (2010) göre kalaycılık, ayıcılık ve elekçilik gibi geleneksel meslek grupların ortadan kalkmasıyla büyük bir yoksulluk içine düşmüşler ve yılın belli zamanlarında fabrikalarda ücretli işçi olarak çalışmanın yanında geri kalan zamanlarda katı atık toplama, hurdacılık, ayakkabı boyacılığı, tarım ve inşaat işçiliği gibi alanlarda çalışmak durumunda kalmışlardır. Murtezaoğlu (2010) ise bu el işçiliğine dayalı mesleklerin yok olmasının aksine Romanların arasında müzisyenliğin rağbet görmeye devam ettiğini ifade eder.

1.3. Türk Roman Müzikal Kimliği

1.3.1. Türk Roman Müziğinin Özellikleri ve Aktarım Geleneği

Murtezaoğlu (2010: 214) İstanbul ve Trakya genelinde Roman müziği denildiğinde akla ilk gelenin 9/8’lik Roman havası olarak bilinen müzik türü olduğundan bahseder. Bu müziğin en belirgin karakteristik özelliğinin dinlence müziği olmasından çok eşlik müziği olduğunu belirten Murtezaoğlu (2010) bu bağlamda incelendiğinde Roman müziğinde görsel-işitsel ifade olarak müzik ve dansın Roman kültürünü temsil etme açısından çok güçlü bir aygıt olduğundan bahseder.

Yükselsin’in (2010:108) İzmir ve Edirne’deki Roman kaynakları, seslendirdikleri 9/8’lik Roman Oyun havalarının Roman kimliğinin en önemli müziksel ifadesi olduğunu söylemişler ve düğünlerde istenen 9/8’lik Roman oyun havaları çeşitliliğine Roman olmayanlarda rastlanmadığını vurgulamışlardır.

Romanlar arasında kullanılan dokuz zamanlı ritimlerin en yaygın olarak kullanılan ve adını Tulum oyun havasından alan *Tulum* usul olarak çeşitli ritmik kalıplarla icra edilebilmektedir (Duygulu, 2006: 110). Aşağıda verilen notada Silivri ve çevresine ait olan Tulum oyun havasının 9/8’lik ritmik kalıpları görülmektedir:

Nota 1.

Tulum Oyun Havasının 9/8'lik Ritmik Kalıbı (Duygulu, 2006)



Silivri ve çevresinde ise şu şekillerde kullanılır:



Türkiye'deki Romanlar için müzikte söz unsuru genelde neşe ve coşkuyu simgeler. Yaşam koşullarının zorluğuna rağmen bu yaşam biçimini simgeleyen ya da felsefi derinliği olan sözlere pek rastlanmaz. Dünya geneline bakıldığında bu durum diğer ülkelerle paralellik göstermemektedir. Onlar daha çok tarihte çekilen acıları, sürgünleri ve göçlerin etkilerini müziklerine yansıtmışlardır. İstanbul ve Trakya bölgesinde sözlü Roman müziği ağırlıklı 9/8lik formda ve hızlı olup, gündelik yaşama dair izler taşır. Argo ve mizah sözlerde her zaman rastlanan unsurlardır. İçerik olarak Aşk, özlem, kaynana, romanlara övgü ve cinsellik çağrışımlı temalar oldukça fazladır (Murtezaoğlu, 2010: 214-215).

Aşağıda Roman havasının söz unsuru ile ilgili verilen örnekler içeriklerin açıklayıcı olması daha net bir perspektif sağlamaktadır.

Nota 2.

Maşa Satarım- Edirne Yöresi (www.turkudostlari.net)

Ma şa sa ta rı m sip si sa ta rım
zil le ri ta ka r gö bek a ta rım
zil le ri ta ka r gö bek a ta rım
Ga ci me de sa rı lı p ya tı n ca
Tak Tak Tak Tak
ma hal le ye ça lı m sa ta rım sa ta rım
üf le ye üf le ye mum sön dü
a man ba şım (saz) vay ba şı m
vay ba şı m bir dön dü

Yukarıdaki şarkı temasının sözlerinde bir Roman karakterin Sosyo-ekonomik durumu anlatılır. Yukarıda verilen sözlerin aksine Nota 3.'de Roman toplulukların genel olarak sosyo-kültürel karakterlerinden izler görülmektedir.

Nota 3.

İlle de Roman Olsun-Hicaz makamı Söz ve Notası (www.trakyamuzik.net)

İLLEDE ROMAN OLSUN

ARANAĞME ...

ŞAN 1: KIR MI ZI YI
ŞAN 2: DÜ ĞÜN DER NEK

SE VER LER BİR BİR İ NE Ö VER LER
DE MEZ LER ET SİZ YE MEK YE MEZ LER

RO MAN LAR BÖY LE DİR LER ÇAL ĞI SİZ YA ŞA YA MAZ

Ö LÜR LER İL LEDE ROMAN OLSUN İSTER ÇA MUR DAN OLSUN

O DA AL LAH KU LU DUR HER KİM O LUR SA OL SUN

Murtezaoğlu'nun (2010) açıklamalarına bağlı olarak verilen şarkı sözü örneğinde (Duygulu: 2006) argo ağırlıklı temaların yer aldığı görülmektedir:

Ben bir konsol yaptırđım
Konya ustalarına
Doktor ilaç vermiyor
Sevda hastalarına
Arabaya bin.....Tokmakla
Arabadan in.....Tokmakla
Masaya otur.....Tokmakla
Kafayı bul.....Tokmakla

Duygulu (2006: 37) Türkiye'deki Roman müzisyenlerin (Batı grubu Romanları için) icra ettiği diğer türlerin başında Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Fasıl,

Arabesk ve diğerk popöler müziklerin geldiğini belirtir. Malatya'daki Roman müzisyenler için de durum çok farklı değildir. Kılınçer (2013: 26) bölgenin müzik geleneği içinde Romanların icra ettikleri müzik türlerinin başında Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği ve Arabesk yer alır.

Tohumcu'ya (2010: 268) göre; Türkiye Romanlarının müzikal ve kültürel kimliklerini ifade etmek için kullandıkları en belirleyici unsur Roman Havalarıdır. Kullandıkları çalgıların başında telli çalgılar olarak ud, kanun ve cümbüş, üflemler olarak zurna, vurmali olarak asma davul, darbuka ve def gelir. Ayrıca İstanbul Ahırkapı Büyük Roman Orkestrası'nda kanun, ud ve ritim çalgılarının yanı sıra, söyleyiş bakımından Batı grubu Romanlarında *kırnata/gırnata* Trakya'da ise *turili* (Duygulu, 2010) olarak da geçen klarnet özel bir yer almıştır. Akordeon, çello, org gibi çeşitli Balkan ve Avrupa enstrümanları da kullanılmaktadır. Kültürel kimliklerinin temelindeki diasporayı göz önüne alırsak, dünyanın birçok yerine dağılmış olan Roman topluluklarının kültürlenme süreçleri, ritüelleri ve müzikal yapıları farklılık gösterir.

Yükselsin (2000) Roman müzisyenlerin müzik yapmadaki başarılarının Roman olmayanlarca da desteklenen bir gerçek olduğunu söyler. Nota bilmedikleri ve okul okumadıkları halde nasıl bu kadar başarılı oldukları konusu hep tartışılan bir durum olmuş ve yetenekleri genel bir bakış açısıyla genetik kökenleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Yine Yükselsin (2000) Romanların müzikteki başarılarını genetik özelliklerinden çok kendi geliştirdikleri eğitim sistemine ve müzikle erken yaşta tanışmalarına bağlamaktadır.

Murtezaoğlu (2010: 213) İstanbul ve Trakya'daki Romanların müzikle tanışma süreçleri, doğaçlama yetenekleri ve uyarılma konusunda dünyanın diğer yerlerinde yaşayan Romanlarla ortak karakteristik özellikler gösterdiğini ve çocukların ailedeki bireylerin yönlendirmesi ya da sosyal çevredeki etkileşimler sonucunda çok küçük yaşlarda müzikle tanışmaya başladıklarından bahsetmiştir. Diğer yandan Kılınçer, (2013: 17) Roman ailelerinde eliyle bir çalgıyı tutacak yaşa geldiğinde çocuğa oyuncak almak yerine bir çalgı verildiğini ve bu çalgının çocuğun artık oyuncak olduğunu belirtmiştir. Küçük yaşlarda eğlence mekânlarına götürülen çocuklar

mekânların izin verdiği ölçüde (düğün, restoran, ekstralar vb.) alatura (bahşiş) toplayarak usta-çırak ilişkisi temelli bir eğitimin içinde yer alırlar. Özer (2010:55) Trakya'daki görüşmelerinde usta-çırak ilişkisi ile ilgili gözlemlerini şu şekilde tanımlamıştır:

...Usta çırak ilişkisinde usta, çırağın pratikle olan ilişkisinin düzenleyicisi veya kurgulayıcısı olarak da görülebilir. Görüşmeye katılan Çingene müzisyenler kendilerini bir öğretmen olarak değil, daha çok bir usta olarak tanımlamışlardır. Bir katılımcı, *babamızın yanında, veyahut da bir ustanın yanına gittik, çıraklık yaptık* ifadesiyle kendisine enstrüman çalmayı öğreten babasını ve diğer müzisyenleri usta olarak tanımlamıştır.

Kılınçer (2013: 23) usta-çırak ilişkisinin ve ritmin Roman müzik pedagojisinin temelini oluşturduğunu ve çalgı seçiminin ritim sazlarının icrasının ardından geldiğini söylemiştir.

1.3.2. İnfomal Müzik Öğrenme

A. Merriam (1980) sosyal öğrenmeyi bireyin çocukluk ya da ergenlik döneminde toplumun yetişkin bir üyesi olarak yerini alması için formal ya da informal olarak yönlendirilen bir süreç olarak tanımlamış ve alanında uzman kişilerce belirli zamanlarda ve belirli ev ortamlarında yapılan bir öğrenmeye işaret etmiştir. Müzik öğrenme sürecinde, çıraklık eğitiminde olduğu gibi, babanın oğluna çalgının nasıl çalışılacağını göstermesinin sosyal öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Diğer yandan Akuno (2000) müziğin sosyal bir iletişim sistemi olduğunu söyleyerek kalıtım ve çevre etkileşimli yapısına vurgu yapar. Ayrıca doğuştan gelen müzik yeteneğinin ortaya çıkmasında çevresel faktörlerin ve bireyin müzik yapma etkinliklerine bizzat katılımının belirleyici olduğundan bahsetmiştir. Müziksel becerilerin genetik kökene mi yoksa çevrenin sosyo-kültürel etkileri altında mı biçimlendiği tartışmasında Vygotsky ve Bandura sonrası güçlenen sosyo-kültürel bağlam taraftarları bir adım öne geçmiş gibidir. Özellikle son yıllarda internet ve sosyal medya gibi teknolojik aygıtların çocukların müzik öğrenme süreçlerinde okuldaki müzik dersleri kadar etkili olduğu görülmektedir.

J. Piaget genetik epistemoloji teorisinde bilişsel yapı kavramına odaklanmıştır (Pritchard ve Woolar, 2010). Bu yaklaşıma göre bilişsel yapılar; zekâ eylemlerini belirleyen ve çocuğun gelişim aşamalarına karşılık gelen fiziksel veya zihinsel eylem kalıplarıyken, şemalar dünyayı açıklamada kullanılan kavramsal ve zihinsel temsillerdir. Duveen (2005) ise Piaget'in Vygotsky'nin sosyal teorisyenliğine karşı daha bireyci olarak yorumlandığını söylemiştir.

Marsh ve Ketterer (2005) *Vygotsky'nin interpsikolojik* olarak adlandırdığı Dil ve diğer psikolojik süreçlerin başlangıçta insanlar arasındaki sosyal, kişilerarası etkileşimlerle geliştiğini söyler. Bu süreçlerin ise yavaş yavaş içselleştirilerek *intrapsikolojik* olarak adlandırılan sürece döndüğünü belirtir. Duveen (2005) ise içselleştirmenin ilk önce çocuğun dış ilişkilerinde kurulan ve bağımsız olarak başarabileceği, uzun bir dizi gelişimsel olayın sonucu olarak ortaya çıktığını ve aktivitesinde derin ve radikal bir yapılanma yarattığını ifade eder. Başkalarının içselleştirmedeki rolü, (Harris ve Deane: 2005) kişilerarası iletişim ve etkileşimler yoluyla öğrenme, her öğrenenin bir proksimal (yakınsal) gelişim alanına sahip olduğu fikrine uymaktadır (Vygotsky ve Bruffee, 1993:39'dan Akt. Harris ve Deane: 2005).

Daniels (2003) yakınsal gelişim bölgesi için yetişkin rehberliği ve yardımı ile çözülmüş görevlerin seviyesi ile bağımsız olarak çözülmüş görevlerin seviyesi arasındaki fark olduğunu belirtir. Veer (2007) ise yakınsal gelişim alanını çocuğun bağımsız olarak çözebildiği problemler ile yetişkin ya da daha zeki ortaklarla iş birliği içinde ve onların yardımıyla çözdüğü problemlerin olası gelişim düzeyi arasındaki mesafe olarak ifade etmiştir.

Y. Yıldırım (2016: 624) Vygotsky'nin çevre vurgusunun en belirgin şekilde görüldüğü kavramlarından birinin de *yapı iskelesi* olduğundan söz eder. Yapı iskelesi kavramında Vygotsky bireyin yalnız başına öğreneceklerinin sayısının sınırlı olduğundan ve öğrenme sürecinin bir akran ya da yetişkin yardımı ile gerçekleştirildiğinden bahseder. Atak (2017: 172) ise öğretene bireyin bu süreçte, teşvik etmek, ipucu vermek, model olmak, açıklama yapmak, kontrol etme yoluyla

görevini yerine getirdiğini söyler. Sonuç olarak yapı iskelesini çocuk rehberlik becerisini kazandıkça verilen desteğin yavaş yavaş azalması olarak açıklar.

Sosyal Öğrenme kuramının Vygotsky'den sonraki temsilcisi ve alanına yeni bir bakış açısı getiren A. Bandura oluşturmuştur. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda bireylerin kendi öğrenme süreçlerini oluştururken gözlem ve model alma yolunu kullandıklarını belirten Bandura (1977) böylelikle bireylerin sosyal deneyimlerinin bilişsel süreçlerini nasıl yönlendirdiğine odaklanır. Ayrıca özdüzenleme, bellek, düşünme gibi bilişsel süreçler üstünde durmuş, bireylerin beceri ve başarılarının altında, kendi kapasite ve yeterliklerine yönelik inançlarının rol oynadığını belirtmiştir. Özyeterlik (*self efficacy*) olarak bilinen bu değişken bireyin sosyal çevresi ile kurduğu ilişkilerce yönetilir.

Farnsworth müzikte performans ortamına ait koşulların ve sosyal bağlamın bilişsel işlevlerden daha önemli olduğunu öne çıkaran ilk isimdir (Özmenteş, 2017: 202-203). 1960-70'li yıllar ise müzikte bilişsel süreçlere odaklanılan, sosyal bağlamı tamamen dışlayan ve Piaget temelli müzik psikolojisi araştırmalarının ağırlıklı olduğu bir dönem olmuştur. Bu dönemde müzikal olma ve yetenek gibi kavramlar Piaget'den alınan korunum kavramı ışığında çalışılıyordu (Pflederer, 1964; Pflederer, 1966; Pflederer ve Sechrest, 1968). Müziksel korunum çalışmaları bireylerin müzikte değişen parametrelere yönelik dikkat, odaklanma, algılama gibi becerilerine odaklanıyor ve algılamının Sosyo-kültürel boyutunu tamamen ihmal ediyordu. Ancak, Vygotsky'nin sosyo-kültürel çevreye yaptığı vurguyla birlikte Resnick'in (1991) *sosyal olarak paylaşılan biliş (socially shared cognition)*, Levine ve diğ. 'nin (1993) *işbirliği olarak biliş (cognition as collaboration)* terimlerinin ortaya çıkmasıyla beraber müziği de artık bu kavramlar altında düşünme ve inceleme yaklaşımları güçlenmeye başlamıştır. Öte yandan müzik alanında Sosyo-kültürel değişkenlerin belirlenmesinde nitel ve fenomenolojik metodolojilerin ağırlığı da artmıştır.

Öncelikle formal müzik öğretim ortamlarının devlete bağlı okullarda ya da kurslarda verilen, belirli bir müfredata dayalı ve öğretmenlik mesleğini yürüterek geçimini sağlayan eğitimcilerin gözetiminde yürütülen bir süreç olduğunu

belirtmekte yarar vardır. İnfomal mzık öğrenme ise bu tür ortamların dışında bireylerin mzık alanındaki deneyimli/usta kişilerden ya da akranlarından, belirli ve önceden belirlenmiş bir müfredattan bağımsız olarak sözel/işitsel aktarım yolu ile mzık öğrenme süreçlerini tanımlar.

North ve Hargreaves (2008) formal ve informal mzık öğrenme arasındaki farklılıkları *bağlam, otonomi ve sahiplik, öğrenme stilleri ve öğrenme içerikleri* olarak dört boyutta açıklamıştır.

Bağlam. North ve Hargreaves (2008)'a göre mzık öğrenmenin gerçekleştiği okul dışındaki her türlü ortam informal mzık öğrenmede bağlam olarak tanımlanır.

Otonomi ve sahiplik. North ve Hargreaves (2008)'in formal ve informal öğrenmenin arasındaki ayrımın yapılmasında en önemli belirleyici özellik olduğunu söylediği durumdur. Okuldaki mzık genellikle öğretmenin kontrolündeki bir müfredatı kapsar ve ğretmen gerçekleşen faaliyetlerin içinde yer alarak yönünü belirler. Diğer taraftan, okul dışındaki mzık ise tipik olarak öz-yönelimlidir. Bir başka deyişle, müfredat tarafından belirlenmemiştir. Öğrenenler gündemlerini, öğrenme içeriğini ve çalışma yollarını kendileri seçerler. Bu da genellikle yüksek seviyede motivasyona ve hakimiyete neden olur. Folkestad'ın bunlardan başka ne srdđđi durum ise sahiplik kapsamında verilen kararlarla ilgili olarak, müzikal aktivitelerin *ne, nasıl, nerede ve ne zaman* yapıldığıdır.

Otonomi diğer adıyla özerklik başlığını ele alırken bahsedilmesi gereken diğer bir önemli kuram da öz-belirleme, kendi kaderini tayin etmedir (*self-determination*). z-belirleme; davranışların dış etkenlerden, toplum normlarından, grup baskısından çok bireyin kendi kişisel inançlarıyla ve değer yargılarıyla belirlediği kararlarını kendi başına alması olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000'den akt. ankaya, 2019: 23).

Kupers ve ark.'na (2013) göre, öz-belirleme kuramı farklı motivasyon biçimlerini birbirinden ayıran, insan motivasyonu ve gelişimine yönelik bir kuramdır. Motive edilmiş eylemler, kişi tamamen istekli olduğunda ve kişinin benlik duygusuyla desteklendiği zaman ortaya çıkmaya başlar. Burada motivasyonun hem

içsel hem de dışsal olması durumu söz konusudur. Dışsal motivasyon en yakın olarak, bir kazanımda ya da çalışmayı destekleyici ebeveyn ödüllendirmesine vurgu yaparken, içsel motivasyon daha spesifik ve kararlı bir yapıya sahiptir. Hem içsel hem de dışsal motivasyonun kişinin içinde var olabileceği ve her ikisinin de kişinin başarılı sonuçlar elde etmesine katkıda bulunduğu bahsediler.

Bandura (1989) bireyin öğrenme sürecindeki motivasyon seviyesinin belirlenmesinde yine bireyin öz-yeterliğine yönelik inancının önemli olduğunu ve bu inancın engellere dayanma sürecinde ne ölçüde çaba harcayacağını da belirlediğini söylemiştir. Bandura'ya (1989) göre öz-yeterlik inançları güçlü olan bireyler çabalarında ısrarcı iken yeterlikleri konusunda şüphe edenler giderek motivasyon kaybetmeye ve öğrenmek için mücadelede etmekten vazgeçmeye eğilim geliştirirler.

Öğrenme stilleri. North ve Hargreaves (2008) öğrenme stillerini Green'in öğrenme işlemi ile ilgili olarak analiz ettiği dört başlık altında açıklamıştır:

a) İnfomal müzik öğrenme notasyon, yazılı ya da sözlü talimatlardan ziyade kulak tarafından kopyalama ve icraya dayalıdır.

b) Bireysel olmaktan çok bir grupta yer alır. Öyle ki akran öğrenimlerinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak, doğrudan tartışma, gözlem ve taklit yoluyla meydana gelir.

c) Genelden bireye (top-down) olmasından ziyade bireyden genele (bottom-up) olan bir üslupla ilerler. Genellikle dış dünyanın parçasındaki müzik ile kendilerine özgü bir yol izlerler. Oysa ki formal müzik eğitimi tipik olarak, planlı ilerlemeyi içerecek şekilde basitten başlayıp daha karmaşık becerileri ve başarıyı konu edinir.

d) İnfomal öğrenme sürecinde dinleme, performans, doğaçlama ve besteleme etkinlikleri sonuçta yaratıcılığa giden bir yol iken, formal eğitimde bu davranışları ayırıştırma ve biri üzerinde uzmanlaşma eğilimi baskındır.

Öğrenme içeriği. Kısaca müzik öğrenme sürecinde *neyin* öğrenileceğidir. Öğrenme içeriği infomal müzik öğrenme ortamlarında bağlamın getirdiği koşullara

göre belirlenmektedir. Müzik teorik öğrenme içeriği kadar repertuar da bu başlıkta ele alınır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Müziğin dünyaya yayılmış Roman toplulukları için önemli bir kültürel kimlik ifadesi ve geçim kaynağı olması Türkiye Romanları açısından da geçerlidir. Özellikle Türkiye'nin batı bölgelerindeki Roman topluluklarının müzik pratikleri hakkında yapılmış araştırmalar bu grupların informal müzik öğrenme bağamlarını genel olarak ortaya koymakla beraber, Türk Roman müzikal kimliğinin ayrılmaz bir parçası olan informal müzik öğrenme süreçlerinin derinlikli bir şekilde anlaşılabilmesine yönelik analizlere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin informal müzik öğrenme süreçlerini sosyo-kültürel etkileşimleri içinde analiz etmektir.

1.4. Problem Cümlesi

Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin informal müzik öğrenme süreçlerindeki sosyo-kültürel etkileşimler nelerdir?

1.4.1. Alt Problemler

1. Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin müzik öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği yerler nelerdir? (Bağlam)
2. Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin müzik öğrenme süreçlerinde kimler ne derecede/nasıl rol almaktadır? (Otonomi ve sahiplik)
3. Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin müzik öğrenme-öğretme süreçlerindeki stil ve yaklaşımlar nelerdir? (Öğrenme-öğretme stilleri)
4. Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin müzik öğrenme süreçlerinde kullandıkları müzikler/repertuar nedir, nasıl belirlenir? (Öğrenme içeriği)

1.5. Araştırmanın Önemi

Dünyanın birçok yerine dağılmış olan Roman topluluklarının müzikal yapıları farklılık göstermektedir. Türkiye'ye bakıldığında da bölgelere göre değişen müzikal-kültürel motiflerdeki farklılıklara adapte olmuş Roman topluluklarını görmek mümkündür. İlgili araştırmalar ve tarihsel kaynaklar dikkate alındığında dünyadaki ve ülkemizdeki Romanların müzikal öğrenme süreçlerinin çoğunlukla informal mekanizmalarla yürütüldüğü görülmektedir. Formal öğrenme süreçlerinin hegemonyası altındaki literatüre yeni girmeye başlayan informal müzik öğrenme hakkındaki araştırmalar ve bunların altındaki kuramlar/yaklaşımlar eldeki araştırmanın temel motivasyonudur. Böylelikle gelişimsel müzik psikolojisi alanındaki kuram ve yaklaşımların etnomüzikolojik çalışmalara entegre edilebilir olduğu da görülmektedir. Bu açıdan araştırma, Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin informal müzik öğrenme süreçlerine yönelik detaylı analizleri içermesi ve Türkiye ve dünyadaki benzer toplulukların informal müzik öğrenme süreçleri ile karşılaştırmalar yapılabilmesine zemin hazırlaması bakımından önemlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Antalya kent merkezindeki Yenikapı Roman mahallesindeki Romanlarla ve müzikal pratikleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2017-2019 yılları arasında yapılan gözlem ve görüşmeler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, örnek olay ve katılımcı niteliklerine, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir örnek olay çalışmasıdır. Nitel araştırmanın alt desenlerinden olan örnek olay çalışmaları, Türkiye'deki alanyazında *durum*, *vaka* ve *özel durum çalışması* şeklinde de isimlendirilmektedir. Özellikle sosyal bilimlerde, psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi alanlarda sıkça kullanılmaktadır (Paker, 2017: 119). Meriam (1998) örnek olay çalışmasını; bir örneğin, olgunun, birimin, yoğun bir biçimde kendi sosyal bağlamında, bütüncül olarak tanımlanıp analiz edilmesi olarak açıklamıştır.

Nitel araştırmalar sosyal fenomenleri derinlemesine inceleyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. *Ne* sorusundan çok *nedен* sorusunu insanların günlük yaşayışındaki deneyimlerine odaklanarak açıklamaya çalışır (<https://nursing.utah.edu/>). Merriam (2008) nitel araştırmaların bir önemli özelliğinin de nicel araştırmaların aksine verileri sayılar ve istatistiksel olarak anlatmak yerine, daha az veri kullanılarak konunun derinlemesine ve birçok açıdan detaylı olarak anlaşılmasını sağladığından bahseder (Merriam, 2008'den akt. Bayburt ve Seggie, 2017: 1-2). Daha açık bir deyişle, çeşitli materyal ve yorumlayıcı uygulamalar kullanılarak (alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve araştırmacının yazdığı notlar vb.) araştırılacak örneğin, araştırmacı için daha görünür hale gelmesini sağlar (Bal, 2016: 70). Odak noktasında ise insanların yaşamları, tecrübeleri, toplumsal işleyişi, kültürel olaylar ve uluslararası ilişkileri sosyal olguların bağlı bulunduğu ortam çerisinde araştıran ve ön plana alana bir yaklaşımı vardır (Yıldırım, 2010: 80). Diğer yandan Bal (2016: 71) nitel araştırma sürecinde konuyla bağlantılı olarak kullanılacak tekniklerin ne olacağını yine araştırmacının seçme ve değiştirilme olanağına sahip olduğunu ancak bunun da araştırmacının tecrübesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu söylemiştir. Bal'a (2017:130) göre örnek olay çalışması gözlem, mülakat, doküman, raporlar arayıcılığıyla derinlemesine

bilginin toplandığı nitel bir yaklaşımdır. Yıldırım ve Şimşek (2016) ise örnek olay çalışmasının uygulama alanları arasında sınıf, mahalle, bir örgüt gibi doğal çevre ortamlarının olduğunu belirterek uygun bağlamlara örnekler sunar. Paker (2017: 119) kimi örnek olay araştırmalarının birkaç hafta sürebilirken kimilerinin de birkaç yıl süren uzun soluklu araştırmalar olduğunu belirtmiş ve amacın tematik temelde mantıksal çıkarımlar ve yorumlar getirmek olduğunu vurgulamıştır. Berg ve Lune (2015) ise örnek olay araştırması yürüten bir araştırmacının bir olgu, birey, ya da topluluğun önemli etkileşimlerine odaklanırken aynı zamanda diğer araştırma türlerinin gözden kaçırabileceği nüansları ve gizli öğeleri ortaya çıkartabilme olasılığına işaret eder.

2.2. Örnek Olay ve Katılımcı Nitelikleri

Araştırmada örnek olay olarak Antalya'nın Yenikapı semtinde yaşamakta olan, yaş ortalamaları 32-65 arası değişen, profesyonel müzik yaşantılarında halen aktif olan ve aralarında klarnet, kanun, keman, bateri, perküsyon çalan on bir Roman müzisyen seçilmiştir. Özkan (2002) 1923 Lozan Barış Antlaşması'nın ardından 1924 yılında sayıları beş yüz bine yaklaşan büyük bir Roman grubunun Türkiye'ye giriş yaptığını söyler. Antalya Yenikapı Roman Müzisyenleri'nin kendi geçmişleri ile ilgili anlattıkları da bu yöndedir. Yenikapılı Perküsyoncu H.P. (32) kendisi ile gerçekleştirilen görüşmede bu konu ile ilgili şunları anlatmıştır:

Atatürk getirmiş bizi Selanik'ten, tophanede toplamış dedelerimizi, yerler vermişler buradan bize hava alanında 3-4 tane böyle büyük araziler vermiş. Tabi dedelerimiz kurtlar köpekler yiyecek diye arsaları bırakıyor, sonra şehir içine işte Antalya'da işte Yenikapı'ya geliyorlar burada ne yapmışlar işte, alan evini almış almayan kirada oturmuş, yani Atatürk'ün bize baya bir desteği olmuş bu konuda. Yani Selanik'ten buraya getirmiş bizi. Normalde getirmeseydi dedelerimizi biz şimdi Selanik'teydik.

Bir başka Yenikapılı Klarnetçi F.B.'ın (65) ifadeleri de benzerlikler göstermektedir:

Yunanistan'ın Selanik şehri ondan sonra Langaza, ondan sonra Karaferye, yani bunları biz nasıl biliyoruz; babamın Karaferye, Anamın Langazalı olduğunu bildiğim için bu şehirleri biliyorum. Oradan gelmişler. Gelenler anlatmışlar, gelenlerin ağzından çıkan, yalan söylemiyor ki adam. Zaten bizi Atatürk getirmiş buraya. Allah rahmet eylesin bırakmamış hemşerilerini bırakmamış.

Tüm bunlara ek olarak Yunanistan'dan getirilen bir repertuar olup olmadığı da konuya açıklık kazandıracak niteliktedir. Yine Fehmi Bayram bu konuda şunları belirtmiştir:

Bazı şarkılar var, tabi biz çocukken bir isim var ...''Samyotisa'' rahmetli İzzet amca 17-18 yaşında gelmiş oradan yalnız Antalya'da ondan başka klarnetçi yok. Hadi derler ya bazen hadi bize memleket havalarını çal, hep oraların havalarını çalarmış bunlar. Bizim bildiğimiz de ondan kaptığımız yani 1 tane 2 tane... Samyotisayı çalarım. Eşe dosta düğün gibi bir yerde... mesela program olacak onu da kaktırım aradan...

Görüldüğü gibi Antalya Yenikapı Romanları Türkiye'deki birçok Roman topluluğu gibi Balkan kökenlidir. Yenikapı Mahallesi Antalya'nın şehir merkezinde Kaleiçi yakınında ve sosyal yaşam açısından oldukça hareketli Işıklar Caddesi'nin hemen bitişiğindedir. Bu açıdan Yenikapı Mahallesi'nin Türkiye'deki çok sayıda Roman mahallesinden sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan avantajlı bir bölgede kurulduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu, ses kayıt ve video kayıt cihazı ile toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formları belli bir çerçeve içinde sıralı sorulardan oluşur. Katılımcılara ek soruların sorulmadığı yapılandırılmış görüşme formlarında alınan cevaplar doğrultusunda karşılaştırmalar yapılır (Bal, 2016: 162). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının en önemli özelliği ise görüşme sorularının esnek yapılı olmasıdır. Araştırmacı burada soruyu değişik bir biçimde

tekrar sorar, bazı soruları atlayabilir ya da soruların sırasını değiştirebilir (A. Yıldırım ve Şimşek, 2017). Başka bir deyişle sorular sistematik ve tutarlı olmasına rağmen görüşmeci soruların dışına çıkma özgürlüğüne sahiptir. Bunun en önemli avantajı, araştırmacının görüşme esnasında aldığı cevapları daha da derinleştirebilmesini sağlamasıdır (Berg ve Lune 2015: 136). Öte yandan, yarı yapılandırılmış görüşmede doğallık ve denetim olanağı eşit şekilde görölmektedir. Araştırmacı görüşme sırasında aldığı bir yanıt üzerine soru odağını değiştirerek önceden göremediği bir veriye/gerçeğe yaklaşabilme olanağını arttırır.

Araştırmada görüşme soruları North ve Hargreaves'in (2008) müzikte informal öğrenme kavramsallaştırması ışığında oluşturulmuştur. Katılımcılara *bağlam (4), otonomi ve sahiplik (5), öğrenme-öğretme stilleri (6) ve öğrenme içerikleri (2)* başlıkları altında oluşturulan toplam 17 soru yneltirmiştir. Bu başlıkların içeriğinde öğrenmenin sürecinin hangi ortamlarda gerçekleştiği, müzik öğretme içinden kimlerin sorumlu olduğu ve öğretici müzisyenleri kimlerin nasıl seçtiği, öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl bir yol izledikleri, çalgı seçimi ve gelişim süreçleri sonrasında müzisyenlik noktasında kimlerin karar verdiği konusu ile öğrenme sürecinde parçaların ve repertuarın nasıl ve neye göre belirlendiği konuları ele alınmıştır.

Görüşme yapılan kişilere ulaşmada amaçlı örnekleme türlerinden kartopu tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) kartopu örneklemenin basit bir süreç olarak başladığını ve ulaşılan isimlerin ya da bireylerin kartopu gibi büyüdüğünden bahseder. Bu nedenden dolayı görüşme yapılan kişilerin birbirleriyle hem meslektaş hem de akraba olmaları durumu, görüşülecek sonraki kişinin ya da kişilerin kim olacağını belirlemiştir. Toplamda 11 müzisyen ile yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların izni alınarak ses ve video kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarının süresi ortalama 12 ile 50 dakika arasında, eğitim süreçlerini gözlemlemek amacıyla cep telefonuyla kaydedilen videolar ise ortalama 20 dakika sürmektedir.

Görüşme sorularının yukarıda açıklanan kavramsal zemine dayanmasının yanında araştırma bağlamının gerçekliğine uygun olmasına da zen gösterilmiştir. Bu açıdan Antalya Yenikapı'da yaşayan baterist Kâmil Ayyıldız (42) ve Rasim

Gülşari (27) ile yapılan ön görüşmeler ve yönlendirmeler etkili olmuştur. Veri toplama aracının geçerliğinde bu teknik kullanılmıştır. Alanda veri toplama sürecinde sorulara verilen yanıtların tekrarlanmaya başlaması ve yeni yanıtların gelmemesi, farklı kişilerden alınan yanıtların örtüşmesi ve belirli aralıklarla yapılan informal görüşmeler sırasında alınan yanıtların tekrar tekrar teyit edilmesi araştırma sürecinin güvenilirliğini arttırmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analiz tekniği, odaklanılan konunun geniş bir perspektiften ele alınıp, ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ve gözlemlenen konunun arkasındaki davranışı ve sebebi ortaya çıkarılmasını içine alan bir süreçtir. Söz konusu davranışın altında yatan tarihsel ve toplumsal nedenler bütünü de betimsel analiz tekniğinin önemli değişkenleri arasından gösterilebilir (Dey, 1993'ten akt. M. Özdemir, 2010: 330). Metin içlerinde doğrudan alıntılara sıkça yer vererek anlatılmak istenen konuyu çarpıcı bir biçimde okuyucuya yansıtmak amacı güder. Ardından sistematik ve düzenli bir biçimde betimlenen ve neden sonuç ilişkilerinin de irdelendiği veriler ile birtakım sonuçlara varılır. Betimsel analiz dört aşamalı gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239-240)

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- Bulguların tanımlanması
- Bulguların yorumlanması

Bu bağlamda, katılımcılara yöneltilecek soruların oluşturulması ve yanıtların analizinde kullanılacak olan kategori ve temalar North ve Hargreaves'ın (2006) informal müzik öğrenme kavramsallaştırması perspektifinde tasarlanmış, katılımcıların verdikleri yanıtlar ile soruların oluşturulmasında kullanılan kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak değerlendirme yapılmıştır. Özetle, katılımcılara yöneltilen sorular ve alınan yanıtlar aynı kavramsal çerçeve altında tasarlanmış ve alınan

yanıtlar her bir alt problem (kategori başlığı) altında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde bulgular North ve Hargreaves'in (2006) müzikte informal öğrenme sürecini açıklamak için geliştirdikleri kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak *bağlam, otonomi ve sahiplik, öğrenme-öğretme stilleri ve öğrenme içeriği* başlıkları altında sunulmuştur.

3.1. Bağlam'a İlişkin Bulgular ve Yorumlar

North ve Hargreaves (2008) bağlam'ı okul dışında müzik öğrenmenin gerçekleştiği her türlü ortam (parklar, bahçeler...) olarak tanımlamıştır. Bu noktada temel husus öğrenmenin bağlamında yani öğrenme-öğretme süreçlerinin nerede ve nasıl gerçekleştiğidir. Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin müziksel öğrenim süreçlerinde de doğası gereği informal bir yapı görmekteyiz. Bu durum Türkiye'deki önceki Roman müzisyen çalışmalarında da gözlemlendiğinden şaşırtıcı olmamıştır, ancak Yenikapı Roman Müzisyenlerinin informal öğrenme süreçlerinin kendine özgü karakteristikler de barındığı gözlenmiştir. Bu farklılıkların yaşadıkları ve müzik öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği bağlamdan kaynaklı olduğu görülmüştür.

Shuter-Dyson ve Gabriel'in (1981) yaptığı bir araştırmada; müzikal olarak uyarıcı ev ortamına sahip çocukların müzikal gelişim ve yetenek ölçüleri konusunda iyi performans gösterdiklerini görmüşlerdir. Bundaki en önemli faktöründe, müzik yapmayı özendiren ve bu etkinliğe katılan uygun donanım ve olanakları sağlayan ebeveynlerin olduğunu söylerler. Sonuç olarak çocukların çeşitli standart müziksel yetenek testleri, ses perdesindeki ve melodideki farklılıkları ayırt etme, ritmik yetenek, şarkı söyleme yeteneği ve müzikal kültürlenme ölçütleri üzerindeki puanlarıyla pozitif korelasyon içinde olduğunu bulmuşlardır (Hargreaves, 1986: 102).

Buna benzer bulgular Yenikapı Roman Müzisyenlerinin informal öğrenme sürecinde de karşımıza çıkmaktadır.

Müziğe 13 yaşında babamla başladım babam klarnetçi, abim klarnetçi aileden gelen manevi bir şeyim var hepimiz müzisyen olduk. 22

seneden beri klarnet çalıyorum. Abilerim zaten müzisyen 3 kardeşiz, en büyük abim klarnet çalıyor, ortanca abim o da ritim-perküsyon çalıyor, ben klarnet çalıyorum, babam zaten klarnetçi ailece müzisyeniz yani (Klarnetçi E.B., 34)

Diğer katılımcıların da öğrenme süreci ile ilgili anlattıkları benzerlik göstermektedir:

Babam kendisi müzisyen, sülalemin hepsi müzisyen. Babam kendi saksofoncu, dedem Selanik göçmeni klarnetçiydi hatta klarneti şu an Antalya müzesinde, büyük amcam oraya verdi. Amcam da bateri çalardı. Amcaoğlu yanımızda oturuyor, onun yanında Emrah arkadaşımız var klarnetçi, Nuri yeğenim var hepimizi yan yanayız (Perküsyoncu İ.G.,42).

Müziğe 15 yaşında başladım. Babamla beraber başladık, babam da müzisyendi kendisi hem ud çalar hem keman çalıyordu, neyse o yetiştirdi. İşte o kanununu bana babam yavaş yavaş akordunu yapıyordu gösteriyordu, işte şöyledir böyledir dedi. Bizim aile genelinde müzisyen. Mesela babam kemancıydı, ablam vardı o da solistti... o da yetiştirdi kendisini. Burada Antalya radyosunda Türk Halk Müziği korosuna girmişti, orada çalışıyordu. Ondan sonra kendi biraderlerim vardı birisi davulcuymdu, orkestramız vardı. Öteki biraderim org çalıyordu. Yani böyle bir müzisyen ailem vardı (Kanuncu G.G.,55).

Green (2008) informal öğrenme süreçlerinde gerçekleşen iki önemli başlığa vurgu yapmıştır. Bunlardan ilki olan *grup öğrenme* sürecinde kişiler kolektif eylemlere katılarak bilinçli ya da yarı bilinçli olarak birbirlerini izleyerek, dinleyerek, taklit ederek öğrenme sürecinin içinde yer alırlar. Kendileri öğrenen olduğu gibi, başkalarına da birer rol modeli olabilmektedir. Ancak Antalya'daki Roman müzisyenlerinde ev ortamındaki öğrenmenin yalnızca aile içinde değil, ev içi toplantılarda gerçekleşen akran öğrenmesinde de önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ailesinde müzisyen olmayan ve sadece bu yolla müzik öğrenen Roman müzisyenleri de bu sürecin içinde görmekteyiz:

Müziğe 15 yaşında kendi başıma başladım. Yaşıtlarımdan arkadaşlarım olsun onların çok büyük etkisi oldu ve onlarla çok güzel şeyler yaptık, paylaştık, güzel şeylere başarılarla imza attık. Müzisyenlik yaşantıma iyi ki onlarla başlamışım. Mesela bir arkadaşımız o zaman müzisyenlik yapıyordu. O zaman 3-4 kişiye sen keman çal, sen klarnet çal, sen ud çal gibi aramızda paylaşımlar olmuştu. Bana da klarnet düştü. Ben de klarnete o vesileyle başladım. Daha çok ortam ev ortamı oluyordu. İlk başladığımızda evimizde kendimizde mahallede öğrendik. Toplanıp bir arada bazen yer bulamadığımız zaman bazen parkta gidip çalışma yapıyorduk (Klarnetçi S.F.,42).

Green (2008) informal öğrenmenin içinde tanımladığı ikinci önemli başlık ise akranlar arası müziksel etkileşime içinde gerçekleşen *akran odaklı öğrenmedir*. Bu süreçte kişi akranını/arkadaşını bir öğretici olarak kabul eder ve taklit yoluyla öğrenir. Antalya Yenikapı Roman müzisyenleri arasında akran odaklı öğrenmenin oldukça yaygın ve etkili olduğu şu ifadelerden anlaşılmaktadır.

Şimdi müziğe ortaokul 1. sınıfta başladım. 13 yaşında filan ben başladım müziğe, daha öncesi yok ailemden de müzisyen olan yok. Mesela ne yapalım, herkesin eve yakın gidip sazları alıp geldik bir yerde toplanıp, tabi birbirimiz tenkitler var, o zamanlar böyle plaklar var, bir yere takıldığımız zaman tekrar aynı yeri koyuyorduk. Misal siz çaldınız orayı, sizi tek bırakıyorduk bir daha yap orayı baktık yaptınız ama orda hata var, sen yap bakalım, böylelikle istediğimiz şeyler çok düzgün olmasa bile meydana çıkıyordu. Arkadaşlarım yardımcı oldular (Klarnetçi F.B., 65).

12-13 yaşlarındayken evde toplanıyorduk şarkı dinliyorduk. Atıyorum o zamanlar kimin şarkısı TSM den bir bahar akşamı onları çalmaya çalışıyorduk, saz semaisi peşrevler, öyle öyle yavaş yavaş kendimizi geliştirmeye başladık. Ve hala daha geliştirmeye çalışıyoruz kendimizi (Klarnetçi E.B., 34).

Benim yaşımda olan arkadaşlarımızla beraber müziğe başladık zaten. Gece gündüz durmaksızın müzik yapmaya başladık. Yani biz de abilerimiz gibi sanatçıların arkasında çalmak için çok heves ettik. Kendimizi geliştirmek için çok çalıştık. Abilerimizi dinledik hep devamlı onların arkasında önünde bir şey gösterir mi bize, bizim evimiz müstakil olduğu için aşağıda bir stüdyo odamız vardı. Burası çok müsait olduğu için biz orada her gün çalışma yapıyorduk. 3-4-5 arkadaş... daha sonra 10 kişiye bile varan bir grup kurduk 13-14 yaşlarındaydık (Perküsyoncu F.B., 39).

Şimdi şöyle oturduğum yerde bütün arkadaşlarım müzisyen. Şimdi biz öğrenmeye başladığımız zaman babalarımız bize gitti işte müzik aletlerini aldılar. Arkadaşlarımızla atıyorum ki 5-6 arkadaş, evlerde bir gün benim evimde bir gün arkadaşlarımın evinde, o şekilde çalışma yapa yapa öğrenmeye çalıştık diyelim (Perküsyoncu H.P., 32).

Videodan alınan ekran görüntüsündeki fotoğrafta bu durum açıkça görülmektedir (Ek-2, Foto1).

Müzik öğrenme sürecine İstanbul'da başlamış ve daha sonra yeni kapıya yerleşmiş olan iki roman müzisyenin de akran, grup ve ev içi öğrenme süreçleri Antalya'daki Roman müzisyenlere oldukça benzerlik göstermektedir:

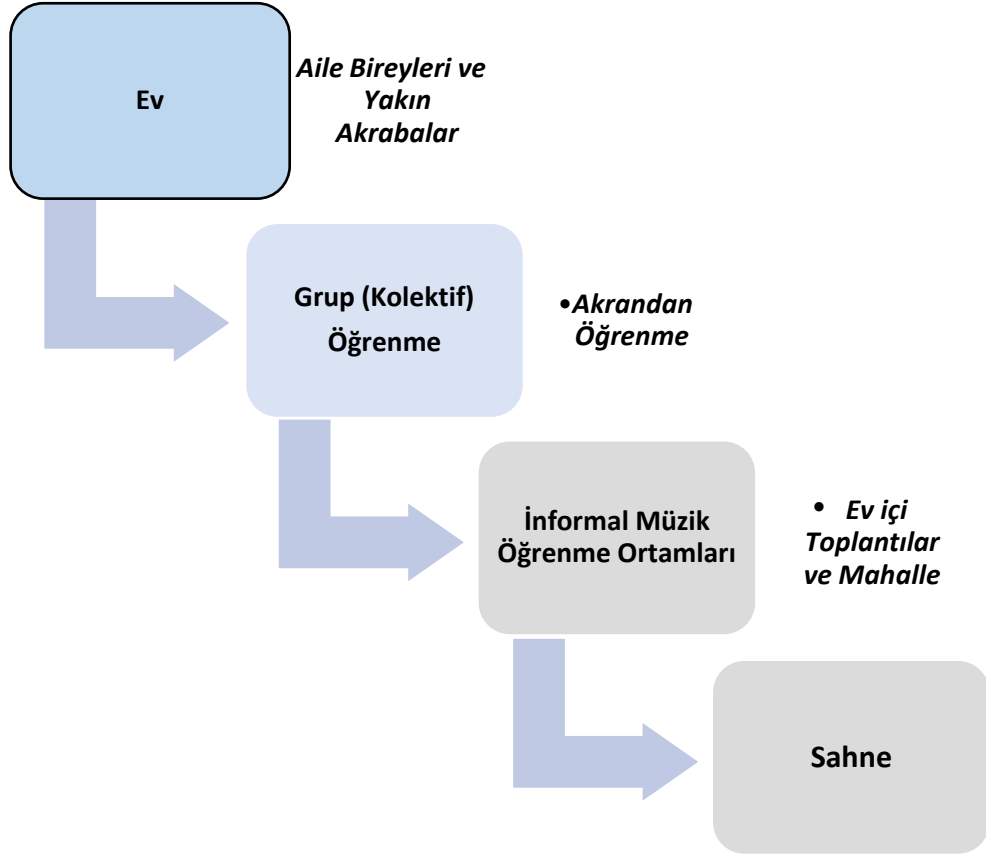
Ailede, genetikte var ben çekirdekten yetişmeyim. Baba müzisyen amcalarım müzisyen hepsi bestekar müzisyen aranjörlük yapıyorlar. Akranlarım vardı. Çocukluk arkadaşlarım var İbrahim Tatlıses'e çalışıyorlardı. Şu an Ceylan'la çalışıyorlar. Biz küçükken 11-12 yaşlarımızda bir evde toplanırdık çalışma yapardık. Bir şey bildiğimiz yok ama bir şeyler yapmaya çalışırdık. O çalardı ben çalardım hep azim işte hırs bu. Bir şeylerin peşindeyiz de ama biz genetik olduğu için hep müziğin içinde büyüdük (Kanuncu M.A., 43).

Babam müzisyen. Kardeşim klarnet çalıyor. Bir tanesi ud çalıyor. Bizim akrabaların hepsi müzisyen. Müzisyen olmayan başka bir iş yapan

hiç kimse yok. Şöyle ki biz kendi akranlarımızla 4-5-6 kişi bir evin odasında toplanırdık. 8-10 yaşlarındaydım. Enstrümanları elimize alıp pata küte vururduk. O enstrümanı çalmaya çalışırdık. Yani 2 tane darbuka, 2 tane klarnet vardı, cümbüş çalan var, kanun çalan var. Hepimiz bir araya gelirdik böyle çalışma yapardık kendi aramızda (Kemancı A.U., 38).

Aşağıda oluşturulan Model 1.'de bağlamdaki informal müzik öğrenme sürecinin gerçekleştiği ortamlar basamaklı olarak gösterilmiştir.

Model 1. İnfomal Müzik Öğrenme Süreci ve Gerçekleştiği Ortamlar



Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinde müzik öğrenme sürecinin birincil olarak aile içinde başlayan ve yerini informal süreçte büyük öneme sahip, oldukça sık kullandıkları akran ve grup (kolektif) öğrenme yaklaşımına bıraktığını

görmekteyiz. Bireyin/bireylerin müzisyen kimliği oluştururken akran ve grup içerisinde çalgı çalmayı öğrenmede ortaklaşa gerçekleştirilen bir çabanın yanı sıra, yarı bilinçli/bilinçsiz olarak yapılan öğrenme eylemlerinde kendi özerkliklerini korumaları öğrenme sürecinin akışında önemli bir basamağı oluşturmaktadır.

3.2. Otonomi ve Sahiplik'e İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Antalya Yenikapı Roman müzisyenleri arasında müziğe kendi tercihiyle ve kimsenin yönlendirmesi olmadan başlayanlar da bulunmaktadır:

Valla beni hiç kimse bir ustaya yönlendirmedi. Ben babam işte klarneti aldı, fakat bana da demeci ki sana klarnet aldım diye. Ben zaten karşı çıktım hayır ya ben ders çalışacağım ne işim var benim bununla dedim (Klarnetçi F.B., 65).

Ancak, bu kendi yönelme durumu zaman içinde müziği belirli rol modellerinden öğrenme davranışına doğru yol almıştır:

Ondan sonra ben evde başladığım zaman babam gitmiş o Feridun abiye, kalkıp da ben o yaşta bana bunu öğret falan diyemem, babam yönlendirdi, Feridun abi de elimizden tuttu Allah rahmet eylesin... (Klarnetçi F.B., 65).

Buradan yola çıkarak müzik öğrenme sürecinin başlangıcında sahiplik ve otorite figürleri olarak aile ve akraba büyükleri gösterilebilir (Ek-2, Foto 2).

F. B'ın rol modelden öğrenme ve çalgı yönelimi konusunda Yenikapılı bir diğer müzisyen Baterist K.A.'ın (43) açıklamalarında da görmekteyiz.

..Bir tane dayımı çok örnek almıştım. Hem futbol oynayıp hem davul çalardı biraz da gitar çalardı. Hep onun gibi olmak isterdim ben. Hem futbol oynardım hem gitar çalardım. Dayım modelim oldu benim. Burada eskiden, Skoda araba olurdu böyle onun arkasına davulu baya kurardık zilli – milli, klarnet ya da saksafon yanında cümbüş veya ud. Dayım çalardı normalde evin önünde çalardı, insanları oynattırlardı.

Gezdirmeye bizi çıkartırlardı; utanırlardı onlar bazen. Biz çocuğuz diye bizi çıkartırlardı. Biz tıs-tas diye çalıyorduk kimsenin anladığı falan da yoktu, arabanın üstünde pek belli olmuyordu ne çaldığını. Ama biz yine çalardık büyüklerle...

Yenikapı'daki müzisyenlerin de otonomi ve sahiplik konusunda birbirinden farklı yaklaşımlar gösterdiği ve bunun en temel sebebinin aradaki nesil farkı olduğu söylenebilir. Fakat bu nesil farkına rağmen iç-dış motivasyonlarının ve çalgı seçimindeki özerkliğin sabit kaldığı görülmektedir. Örneğin, İ.G. (43) perküsyona başlamasında büyüklerin yönlendirdiğini belirtmiştir:

Doğan amcam Antalya da çok iyi bilinen bir müzisyendi. Ben seçtim çünkü Doğan amcam Antalya da Türkiye de iyi bir isim olduğu için ondan daha iyi şeyler öğreneceğimi biliyordum... Babam vesile oldu, Doğan dedi işte benim oğlanı da al dedi iyi kötü darbuka çalıyor dedi. İşte o aldı götürdü oraya gittik, buraya gittik o işten işe bu işten işe derken her şeyi yuttuk, tozunu aldık sahnenin.

Yenikapı Roman müzisyenlerinin dış motivasyonunda en büyük kaynağın toplumun içerisinde kendi özerkliklerini, davranışlarını ve toplumsal yani müzisyen kimliklerini biçimlendirdikleri müzikal çevreleri olarak gösterilebilir. Merriam (1980) toplum içinde müzisyen davranışlarını tanımlarken, özel bir sınıf oluşturan ve profesyoneller ya da olmayanlar olarak kabul eder. Statüleri yüksek, düşük veya her ikisinin bir kombinasyonu olabilir. Her durumda, müzisyenlerin davranışları hem kendi imajları hem de toplumun geniş ölçüde onlar için gördüğü müzisyen rolünün beklentileri ve klişeleri ile şekillenmiştir. Perküsyoncu H.P. (32) açıklamalarında özerkliğin, rol model etkisinin ve grup içinde müzisyen kimliklerinin nasıl biçimlendiğine ilişkin işaretler mevcuttur:

Biz zaten içlerindeyiz. Çünkü onlarla yetiştiğimiz için genellikle içlerindeydik. Bir de bizim çok içimizden hevesle yaptığımız bir iş. Bir de yani bu işi şey olarak iş olarak görüyoruz; başka para kazandığımız bir nokta yok bizim. Bu işten para kazandığımız için dedelerimizden öyle

gördük babalarımızdan öyle gördük. Bütün büyüklerimizden bu şekilde hepsi para için yapığı için bu işi kimse yönlendirmiyor zaten biz içlerinde olduğumuz için daha mantıklı daha kolay geliyor bize. Ne biliyim kulağımız bu işe daha yatkın. Yani Allah vergisi bu iş yani, herkes müzisyen olmaya çalışıyor ama olamıyor. Çok zor genetik yani.

Öğrenen özerkliği, öğrenmeyi kontrol etme kapasitesidir. Bütün olarak öğrenenin katılımını ve uygun hedefe odaklanmasını içerir. Öğrencinin eleştirel düşünmesini ve yansıtıcı karar verme eylemlerini bağımsız olarak uygulamasını sağlar. Bu, kişinin kendi gereksinim ve amaçlarına göre kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaya hazır olmasını sağlar. Bu nedenle eleştirel düşünmeyi öğrenenlerin biçimlendirilmesi zihin işleme konusunda uzmanlığa sahip doğru rehberliğe ihtiyaç duyar (Bhushan, 2018). Buna örnek olarak Perküsyoncu F.B.'ın (39) açıklamaları verilebilir:

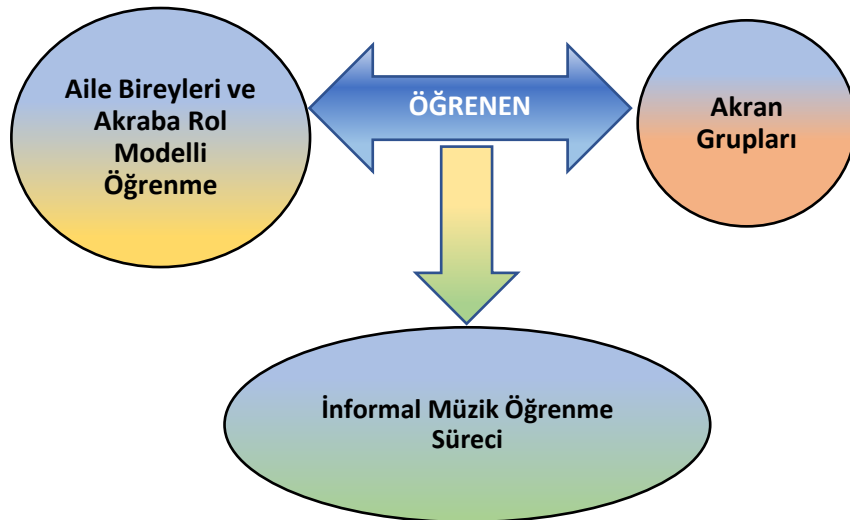
Beni dediğim gibi babam başlangıçta yönlendirdi. Şu arada bir şey daha söyleyim ben ritim seviyorum, babam dedi ki; ‘ tamam oğlum darbuka çal ama bir de ud öğren’’. Beni bir ustaya gönderdi. Turan amcamız var bizim ud çalan gerçekten çok güzel profesyonel bir üstat, onun yanına gittim onun yanında ud öğrenmeye çalıştım ama içimde olmadığı için öğrenemedim. O da dedi zaten ‘oğlum yanlış anlama sen de bu yetenek yok, senin yeteneğin başka bir saz herhalde sen ona yönel’ dedi. Ben de onun sözüne uyunca bu şekilde perküsyoncu oldum. Bu süreçte beni yönlendiren babam oldu. 15 yaşında profesyonel sahneye çıkmaya başladık. Levent yükselin bir zalim klibi çekilmişti tüm arkadaşlarım orda zaten hepimiz orada bir klipte oynadık o zaman sene 93 ya da 94. O grupla beraber baya güzel işler yaptık. Konserlere gittik ama çok çalıştık, çok geliştirdik kendimizi. Genele bakarsan piyasa müzisyeni olduk. Yani piyasada sevilen parçalar neyse biz onların üzerine yoğunlaştık. Onlarla çalıştık. Sanatçılarımız vardı işte Antalya'nın yerel sanatçıları, onlara eşlik ediyorduk. Yani böyle devam ettik.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi otonomi başlangıç olarak aile büyüklerinin elinde gibi görülse de birey kendi kaderini tayin etme durumunda, öğrenen özerkliğini korumaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri içsel motivasyonun dış uyaranlara karşı, bireyin öz farkındalığının yüksek olması bir diğeri de enstrüman ile ilgili seçim yaparken aldığı kararın kendisini başarılı bir sonuca götürebileceğini öngörebilmesinden kaynaklanmaktadır. Klarnetçi E.B.'ın (34) açıklamalarında da bu farkındalık açıkça görülmektedir.

Babam beni bir hocaya gönderdi. Müzisyen babaları çocuklarının güzel yetiştirmek ister. Benim oğlum beni geçsin beni katlasın daha iyi müzisyen olsun diye hocaya gönderdi. O çocuğunda içinde yetenek var ise hocaya da giderse daha başarılı olur diye düşünüyorum. Şimdi bir ustaya gittiğin zaman eğer o usta senin istediklerini yani senin kafanı karıştırabiliyorsa o çocuk o klarnetten o sazdan soğur bence... soğur bir daha o çocuk o sazı eline almaz baba ben bunu çalmak istemiyorum der. Başka bir şey önerir, yetenekli olan bir çocuğu da bu şeyden soğutursun müzik adına...

Aşağıda oluşturulan Model 2'de informal müzik öğrenme sürecindeki otonomi ve sahiplik figürleri gösterilmiştir.

Model 2. İnfomal Müzik Öğrenme Sürecinde Otonomi ve Sahiplik Figürleri



3.3. Öğrenme-Öğretme Stilleri'ne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinde müzik öğrenme sürecinde açıkça informal bir yapının varlığından söz edilmesi yeterince olacaktır. Bu durum Ege Trakya, Marmara ve İç Anadolu bölgesindeki Romanlarla benzerlik göstermektedir ve şaşırtıcı değildir. Green'in (2005) informal müzik öğrenme sürecinde dikkat çektiği asıl nokta bu süreçte öğrenmenin notasyon, sözlü ya da yazılı talimatlardan ziyade kulak tarafından kopyalama ve icraya dayalı olması durumudur.

İnformal müzik öğrenme sürecindeki kilit faktörlerden bir diğeri de usta-çırak ilişkisidir. Slawsky (2011)'e göre usta, gösteren, yönlendiren, yorumlayan ve ilham veren modelken; çırak, izleyen, dinleyen ve taklit eden konumundadır. Diğer bir deyişle öğrenenin ve alandaki daha deneyimli bir uygulayıcı arasında geniş bir etkileşim dizisinin gerçekleştiği bir yaklaşım olduğundan bahseder (Ek-2, Foto 3).

Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinde müziksel öğrenme sürecinin temelini ritim oluşturmaktadır. Bu durum Türkiye'nin diğer bölgelerindeki Roman müzisyenler ile benzerlik gösteren bir yaklaşımdır. *Kanuncu M.A. (43)'un müziğe başladığı zaman ilk ritim çaldım* açıklamasında bulunmuştur. Diğer bir müzisyen *Kemancı A.U. (38)* ise bu süreci *ilk ritimle başladım. Çünkü ritimler senin kulaklarını dolduruyor. Sana çok yardımcı oluyor başka bir enstrümana başladığın zaman, keman ud kanun gibi... o aleti daha çabuk kavırıyorsun* şeklinde anlatmıştır. Usta-çırak öğretim yönteminde başlangıç aşamasında ritim çalgısı ile öğrenen bireyin yönlendirildiği görülmüştür (Ek-4, Foto 4).

Perküsyoncu F.B. (39) İleriye dönük olan bu süreçteki yaklaşımları ve gerçekleşen aşamaları ile ilgili önemli açıklamalarda bulunmuştur:

Tüm arkadaşlarımız ritimle başlar. Kemancı arkadaşlarımız da ritimle başlar, diğer arkadaşlarımız da ritimle başlar. Çünkü ritim olmadan müzik de olmaz. Yani müziği yapamazsın zaten ritim olmadan, ritim kulağı olmadan müzikle ister keman çal ister başka bir klarnet çal, zaten ritme uymadıktan sonra bir şey ifade etmez. Onun için en başta

ritim gelir. Ritmi öğrenir, en azından bir kemancıyı benim yerime 5 dk lığına benim yerime koysan o bile ritim çalabilir. Nasıl ki yurt dışındaki insanlar bazı müziğe piyanoyla başlıyorlar, piyano eğitimiyle başlıyorlar ondan sonra daha farklı eğitimlere yöneliyorlar, kemandır, viyoladır, bilmem nedir, biz de dediğim gibi ritim olması lazım.

Yenikapı Roman Müzisyenlerindeki müziksel aktarım yöntemlerinde nota ve yazılı envanterlerin kullanılmaması usta-çırak öğretim geleneğinin bir sonucu olarak sözselsel ve işitsel bir süreci beraberinde getirmiştir. Petterson (2015) oral ve işitsel süreçlerin eş zamanlı olarak gerçekleştiğini söylemiştir. Buna göre, öğrenenler işitsel becerilerini sadece melodileri kopyalamak için değil, icra tarzı, yorumlama gibi becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanırlar. Baterist K.A.'nın (43) söyledikleri Petterson'un (2015) ifade ettiği tarzdaki işitsel becerileri çağrıştırmaktadır (Ek-4, Foto 5).

Benim bir arkadaşımın babası çok iyi davulcuymdu. O da davulu bırakmıştı o zamanlar. O bir tek şu anki double stroke dediğimiz şeyi bana tata-mama olarak gösterdi. Kum torbasında çalıştırdı beni o zamanlar bir tek tata-mama şeklinde double stroke biliyordum yani.

Yenikapı Roman Müzisyenlerinin sözlü-işitsel müziksel öğretim yaklaşımlarında kullandıkları diğer bir yöntem ise çalgıdaki perdelerin tanıtımı ve makam bilgisinin ağırlıkta olduğu süreçtir. Klarinetçi F.B.'ın (65) kendi uyguladığı öğretim yöntemini şu şekilde anlatmıştır:

Sesleri bilmeden notayı bilse ne yapacak. Diyelim siz okulda nota öğrendiniz tuttunuz bir keman aldınız kemanın basacak yerlerini bilmiyorsunuz, sesleri öğrendiğiniz zaman o notaları basacaksınız. Re diye do diyez basarsanız olmaz. Mesela yeni çıkan bir parça olduğu zaman zaten onu dinlediğimiz zaman, makamları kalıpları öğreniyorsun, mesela atıyorum hicaz, hüzzam, kürdili hicazkar bunları diyelim ki hicazı yerinden çalacaksın, parça ne bir bakıyorsun hicaz, hicazın kalıpları var, zaten bu yaşa gelmişiz kalıpları bildikten sonra basılacak sesleri,

notamız olmasa bile parça çok kolaylıkla çıkıyor. İlk önce dedim ya ben sazımın seslerini öğrenmesini isterim. Çaldığı enstrümanın seslerini öğrenecek. İlk iyice sesleri öğrendiği zaman ben de aldığım zaman klarneti Do bas ben do basıyorum re bas mi bas fa diyez bass ... sonra kalıpları ona göre zaten.

Kanuncu G.G (56) açıklamalarında çalgı öğretimi sırasında benzer yöntemleri kullandığı görülmüştür:

Şöyle söyleyeyim ben önce onlara kanunu tanıtıyorum, kanun budur, sesleri göz alışkanlığı yaptırıyorum, skala gösteriyorum. Şu sestem çalarsan şöyle mandala atarsan şöyle basarsan şu makam çıkar diye yani bunları uyguluyordum yani öğretiyordum onlara. Pek de yetiştirdiğim öğrenci yok ama birkaç tane arkadaşların çocuklarına elimizden geldiği kadar yardımcı olmaya çalıştık deyim ben sana.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi informal müzik öğrenme süreçlerinin sözselsel-ışitsel aktarıma dayalı olması, bu tip geleneklerde sıkça görüleceği üzere, notaya ihtiyaç duyulmamasını sağlamıştır. Dolayısıyla repertuar oluşturma sürecinde kullandıkları yöntemlerin teknolojik değişimlerle de farklılaştığı görülmektedir. Plak, kaset ve CD gibi eski medyaların yerini alan internet ve sosyal medya olanakları oldukça geniş bir repertuar sunmanın yanında, tekrar tekrar dinleme kolaylığı ile informal müzik öğrenme süreçlerinde sıkça kullanılmaktadır.

Mesela bir bahar akşamında... şimdi çok kolay ama bizim zamanımızda anca plağını bulacaksın böyle yönlendiriyorduk biz kendimizi ama şimdi çok basit (Klarnetçi F.B., 65).

Valla şimdi benim notam yok ama kasetten dinleyip cd den dinleyip kulaktan geçiyoruz işte bizim de o özelliğimiz var. Her şeyi nota olmasa bile çalıyoruz, her şey kulaktan (Perküsyoncu İ.G., 43).

Kemancı A.U. (38) ve Perküsyoncu F.B. (39) açıklamalarında bu süreçte hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına dair ipuçları vermiştir:

Yeni çıkan bir parçayı ben 18 yaşında kendime repertuar yaparken eskiden bilgisayar falan kullanmıyorduk yoktu. Kaset vardı, eski teypler vardı ya... Kaseti koyardık altın şarkılar falan, ben kalem kâğıt elime alırdım dinlerdim yazardım. Mesela "Dönülmez akşamın ufkundayım" bir nakaratını yazmam lazım mesela, 1. Nakaratı 2 defa okumuş mesela 2 yazıyordum, girişleri-çıkışları, hangi makam olduğunu... ben değişik değişik makamlardan şarkılar çıkarmıyordum mesela nihavent makamındaki şarkıların hepsini... onun sana çok faydası var. Bir şarkı istendiği zaman nihavent olduğunu biliyorsun bu şekilde. Öğrenirken zaten bu şarkı nihavent, bu şarkı hüzzam sonra muayyer kürd-i uşak, hicazkar... bu şarkıları hepsini yapıyorsun sonra hangi makama ait olduğunu biliyorsun zaten. O da bütün hayatın boyunca senin kafanda, kulağında kalıyor (Kemancı A.U., 38).

Dinleyerek öğreniyoruz daha çok dinleyerek. Teknik demeyelim de kulak farklı bizdeki yani duyamadığımız bazı tınıları ne bileyim Allah'ın bir hikmeti herhalde, yani şimdi bir müzik dinlerken; orda şu an bir sürü bir ahenkle müzik yapılıyor, o müziğin içinde diyelim ki bir bas gitar çalıyor, direkmen beyni kapatıyorum sadece bas gitarı duyabiliyorum. Onun ne yaptığını ne ettiğini duyma yeteneği var bu da Allah'ın vergisi... bizim camiada müzisyen olanlarda çoğunda böyledir zaten (Perküsyoncu F.B., 39).

Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinde öğretim işi genellikle müzisyenler arasında ortak bir çaba ve paylaşımı içinde gerçekleşir. Usta-çırak sürecinde birbirlerinden ücret talep etmedikleri bunun yerine *gönül alma* ya da *gönülleme* gibi söylemlerin olması bu ortak çabanın bir yansımasıdır. Bunun en önemli nedenleri arasında birbirleriyle akraba olmaları, aynı mahalle ve sosyal çevrede yaşamaları ve beraber sahne işlerinde gitmeleri gösterilebilir. Bir başka deyişle, öğretim eylemi maddi bir kazanç için değil, akrabalık/komşuluk ilişkileri üzerinde şekillenen bir müzikal kültür aktarımının parçası olarak yürütülmektedir. Kısacası Yenikapı Roman

Müzisyenleri müzikal icra işinde profesyonel, müziği öğretme eyleminde ise amatördür diyebiliriz.

Baterist K.A. (43) süreci şu şekilde açıklamıştır.

Yok aslında herkesin tanıdığı kişiler oluyor zaten, onun amcası, onun dayısı onlar gösteriyorlar rica ediyorlar para falan da almıyorlar. Herhangi bir ücret talep edilmiyor, hatır gönül ilişkisi daha çok. Tabi zaten yetişmesini istiyorsun. Şimdi benim çocuklarımı yetiştirmek istediğim gibi. Başlatıyorsun yani eline veriyorsun bir alet.

Perküsyoncu F.B. (39) usta-çırak sürecindeki bu yaklaşımını ve bu süreçteki basamakları şu şekilde açıklamıştır:

Şimdi onlara tabi ki ben gittiğim dönemde hiçbir şekilde para talep etmedi, herhangi bir şey talep etmedi. Ama dediğim gibi biz ufak tefek hediyelerdir, işte “gönül alma”. Yok ud’un teli biter yoksa, ud telidir mızraptır, hediye tarzında tabi ki götürdük vermiş olduğumuz durumlar olmuştur. Ama dediğim gibi kesinlikle... Biz bir millet olduğumuz için bir yerde devamlı görüştüğümüz için hiçbir şekilde talep edilmemiştir yani.

Bu bağlamda öğretme sürecinin bir üst basamağının da sahne deneyimi ile gerçekleştiğini görmekteyiz:

Şimdi yaş olarak biz çocuklarımızı 15-16 yaşlarında sahneye çıkartıyoruz. Tabi bunlar bizim yanımızda mikrofondur bilmem nedir kullanmıyorlar. Direkt öğrenme süreci 1-2 sene 18 yaşına kadar bizim yanımızda yetişiyor. 18 yaşından sonra zaten artık bütün her şeyi öğrenmeye başlıyor (Perküsyoncu F.B.,39).

Kemancı A.U. (38) ve Baterist K.A. (43) da yine usta-çırak sürecindeki yaşadıklarını anlatırken şu ayrıntıları vermiştir:

Tamamen hatır gönül işi ama şu vardır. Tabi usulen “gönüllemek” vardır. Eskiden biz ... içiyorsa bir paket ... alırdık. Aslında baktığında para desen büyük paralar yok ortada. Herkes evini geçindirmeye çalıştığı için “gönüllemek” yani öyle konuşalım. Yeni başlayan bir çocuk için gurur meselesi. Çünkü sen ondan gördüklerinle yarın büyük bir yerde çıkacaksın (Kemancı A.U., 38).

Sahneye çıkma konusundaki karar mekanizmalarında ise yine aile büyüklerinin rolünü görmekteyiz:

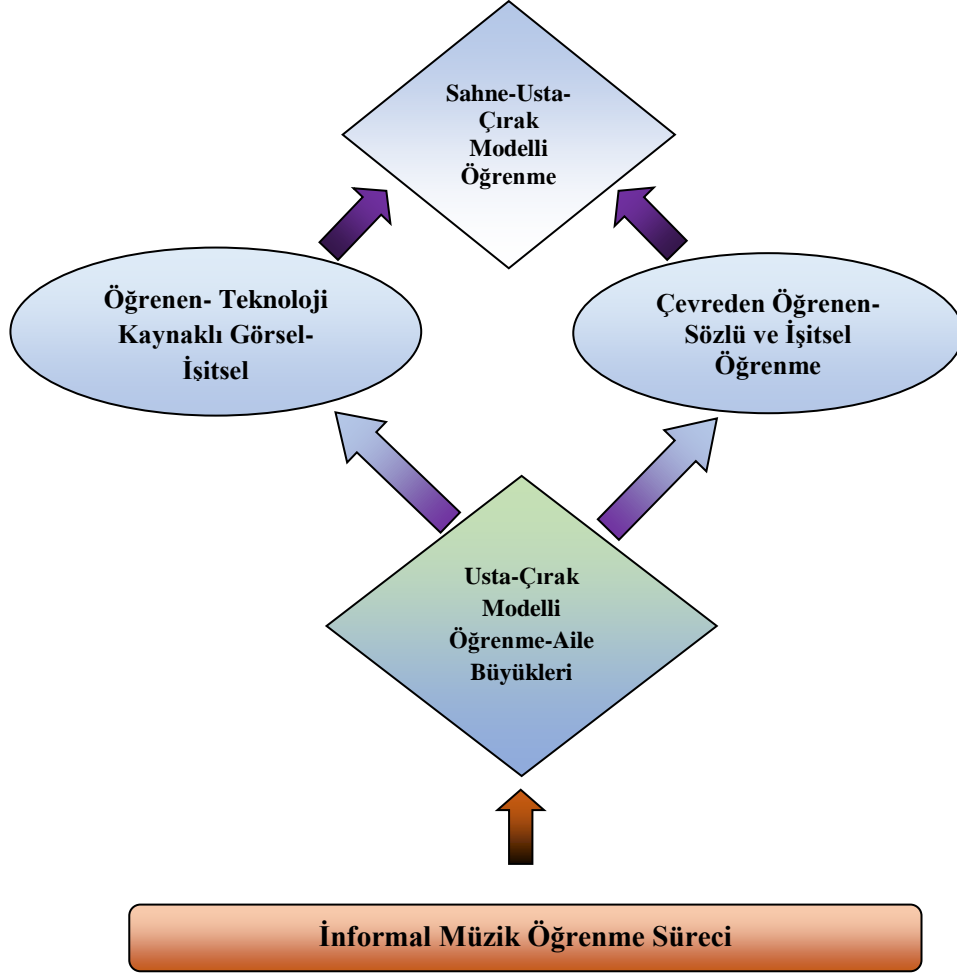
Tabi ki büyüklerimiz babalarımız karar veriyor. Aslında iyi müzisyen olmaktan ziyade biraz büyük de olman lazım. Sahnede bir duruşun olması önemli. Karşıdaki insanlar baktığı zaman bir çocuk görmek istemiyorlar. Benim durumum çok farklıydı İstanbul’da babamla çocuk yaşlarda vapurlarda vs. bir sahnemiz yoktu yani bizim. Ama 17-18 yaşlarıma geldiğimde otellere gitmeye, sahneye çıkmaya başlamıştım (Baterist K.A.,43).

Perküsyoncu R.P.’ın (54) da bu sürece dair anlattıkları ustaların süreçteki yaklaşımlarını göstermektedir:

Ben o ustaların içerisinde çalıştığım dönemlerde hiçbirinde benden para talep etmediler. Para talep etmedikleri gibi sağ olsunlar dediğim gibi hep sahnede geçti yani... genelde hep usta-çırak ilişkisi sahnede geçti. Yani evine gideyim evinde çalayım edeyim böyle bir muhabbet olmadı. Ama genelde hep sahnede geçti yani bu işler ben bongo çalarken yanımdaki darbuka çaldı abilerimiz hocalarımız yahut da tef çaldı, bendir çaldık, bunların yanında öyle yetiştik.

Aşağıda oluşturulan Model-3’te informal müzik öğrenme sürecindeki roller ve yaklaşımlar alttan üste doğru sıralanmıştır.

Model 3. Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinde İnfomal Müzik Öğrenme Sürecindeki Roller ve Yaklaşımlar



Modeldeki sürecin en üst basamağı ve usta çırak ilişkisinin en son ve en önemli uygulama platformu sahnedir. Öğrenen birey uygulama alanı olan sahnede gerçekleşen süreçte nasıl bir yol izledikleri iler ilgili Perküsyoncu F.B. (39) şu bilgileri vermiştir:

Bu müziğin temelinde olan makamlar, ondan sonra usuller, dediğim gibi belirli bir birikimi biz bu arkadaşımıza aktarıyoruz. Evladım çocuğum burasında böyle bas, şurasında böyle bas... sahnede eğitiliyor. Yanlış seslere bastığı zaman şöyle bakışın bile onu hissettiriyor sana. Ondan sonra bu süreçte devam ediyoruz, gündüz tabi gündüzleri de çalışma yapıyor gündüzleri de biz buna müdahale

ediyoruz, diyoruz ki şurasında şu arızası var, şu ritimin şurasında bir ölçü fazla veya bir ölçü eksik, 4 mezur fazla çalyorsun...

Özetle Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin eğitim içeriği informal yapıda olup, usta-çırak temellidir. Sözlü-işitsel taklit ederek öğrenme aile büyüklerinin kontrolü ile gerçekleşir. Öğrenme yaklaşımlarındaki bir diğer yapı ise repertuar oluştururken kullandıkları makamsal etütlerdir ki bu da sahneye yönelik eğitim sürecinin bir sonucudur. Bu süreç içerisinde öğrenme yollarından bir diğeri ise teknoloji temelli eğitim olup işitsel materyalleri buradan temin etmektedir. Son aşamada sahne süreci başlar ve burada çalıştığı etüt ve parçaları sahnede uygulama imkânı bulur.

3.4. Öğrenme İçeriğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinde müzik aleti çalmayı öğrenirken müzikal yapının ağırlıklı makamsal ve daha çok sahneye yönelik bir repertuar oluşturdukları söylenebilir. Eğitim sürecindeki alıştırma ve makam çalışmaları da bunun en önemli göstergelerinden biridir.

Kemancı A.U. 'un (38) açıklamaları bu duruma örnek oluşturmaktadır:

Müzik aletini çalmayı, öğrenirken parçaları öğrenmeye başlarsın. Sabit kural şu dur olmazsa olmazı makamları bilmek, saz semailerini ve peşrevleri bilmek. Bunlar olmazsa olmazları için. Bunlar ölmeyecek yüz yıllar boyunca bu semailer peşrevler bir müzisyenin bunları bilmesi lazım. Bunları bildikten sonra zaten repertuar kendiliğinden geliyor.

Yenikapı Roman Müzisyenlerinde enstrüman eğitim sürecindeki teknik yaklaşımda makamları, saz semailerini ve peşrevleri içeren bir yapının var olduğunu görüyoruz. Baterist K.A. (43) bu yaklaşımdan şu şekilde bahsetmiştir:

6 kişilik bir ekibimiz vardı, fasıl ekibi. Büyüklerimizden öğrendiğimiz peşrevler vardı: hicaz peşrevidir, uşak peşrevidir. Saz semailerini bunlar bizim zamanımızda çok önemliydi. Yani fasılcular için. Önemli eserlerdi. İlk önce onları öğrenerek başladık. İşte o eski

semailer, peşrevler, longalar, tekniği açıcı şeyler bence. Bir nihavent longa buna bir örnek mesela.

Yenikapı Roman Müzisyenlerinde sahnede yapılan müzik türlerinin başında Türk Sanat Müziği Temelli Fasil, piyasaya yönelik arabesk ve popüler müzik türleri gelmektedir. Bu durum diğer bölgelerde de benzerlikler göstermekte, örneğin Duygulu'nun (2006) saptaması ise Türkiye'deki Roman gruplarının icra ettikleri müzik türlerinin başında Türk Sanat Müziği ve fasıl, arabesk ve diğer popüler müzik türlerinin geldiği yönündedir.

Sahnenin para kazanılan bir ortam olması, enstrüman çalmayı öğretirken izlenen yolda bu müzik türlerini temel aldıklarını görüşünü ortaya çıkarmıştır. Antalya Yenikapı Çocuk Roman Orkestrasında, Türk müziğinde kullanılan çalgıların yanı sıra popüler müzikte de kullanılan gitar, bateri ve klavye gibi çalgıları da videolardan alınan ekran görüntüsünden anlaşılacağı gibi orkestralarına entegre ettiklerini görmekteyiz (Ek-2, Foto 6-7-8).

Perküsyoncu F.B.'ın (39) açıklamaları bu süreçte nasıl bir yol izlediklerine dair açıklamalarda bulunmuştur:

Şimdi en başta bizim fasıl dediğimiz, makamlar, sesler, usuller, yani vuruş teknikleri olsun. Repertuar genellikle T.S.M. oluyor genellikle. Türk sanat müziği ağırlıklı sahneye yönelik ilk başta onunla başlıyoruz. Ondan sonra arabesklere yöneliyor işte piyasa müziğine yöneliyor, repertuara böyle başlıyoruz. Ama ilk başta söylediğim gibi bizim ilk başta yaptığımız müzik fasıl.

Klarnetçi S.F. (42) bu süreçte yer alan aşamalar ile ilgili genel olarak şu bilgileri vermiştir.

İlk önce öğrenecek kişilerin enstrümanlarını tanıması için ses, sesleri mutlaka bilip ondan sonra makamsal açıdan sesler üzerine makam çalışıp, ondan sonra zaten dinlediği her şeyi çalabiliyor ve repertuarı böyle genişletilebiliyor. Yani özellikle hicaz şarkılar şunlar

şunları çal ya da nihavent şarkılar bunlar bunları çal diye değil o tamamen işte seslerle alakalı, bütün öğrendiği seslerden makamları çalmaya başladığı zaman dinlediği bütün şarkıyı çok rahatça çalıp o repertuarına istediği kadar şarkıyı katabiliyor.

Klarnetçi S.F.'nin (42) yukarıda bahsetmiş olduğu her sesin her makama entegre edilmesi (transpoze) durumuna ek olarak klarnetçi E.B. (34) bu duruma paralel açıklamalarda bulunmuştur:

Sahneye çıktığı zaman bir an hicaz çalarken atıyorum Kürdili Hicazkara dönüyor bir anda, Kürdili Hicazkar çalarken Nihavent'e dönüyor ama sen yetişirken tabi bunları iyice kavraman gerekiyor öğrenmen gerekiyor atıyorum işte diyorlar ki sana la sesinden hicaz çalacağız bir anda bu 4 ses 5 ses olabiliyor yani re olabiliyor mi olabiliyor bunlara çok hâkim olman lazım bütün seslerden çalman lazım.

Ağırlıklı olarak sahneye yönelik yapılan bu öğrenme sürecinde repertuarın belirlenmesinde icra edilen müzik tarzının ve yine bu süreçte belirlenecek repertuarın aile büyüklerinin kontrolünde yapıldığı ve bu süreçteki bütün hazırlıkların sahneye, para kazanmaya yönelik olduğu durumu ortaya çıkmaktadır.

Perküsyoncu H.P. (32) süreçteki açıklamaları bu konunun geneline dair ipuçları vermektedir:

Teknik alışkanlıklar kazandırmak için ilk öğrendiğimiz zaman... Atıyorum ki hangi şarkı tuttu, Kibariye'nin bir şarkısı tuttu, onu alıyorduk dinleye dinleye, o şarkıyı geçiyorduk. O şarkıyı biz geçtik diyorduk, öğrenme zamanımızda. İşe gittiğimiz zaman soruyorlardı işte '' en çok hangi şarkıyı daha iyi çalıyorsun'' diyorlardı. Bizde diyorduk ki bu şarkıyı daha iyi çalıyoruz öyle öyle yavaş yavaş repertuarı genişletmeye çalıştık. Sahneye yönelik zaten büyüklerimizle gidiyorduk. Onlar repertuarını belirliyorlardı. Bir de yani bu işi şey olarak iş olarak görüyoruz başka para kazandığımız bir nokta yok bizim. Bu işten para

kazandığımız için dedelerimizden öyle gördük babalarımızdan öyle gördük.

Öğrenen bireyin sahnede profesyonellik hayatına adım atması ve bu konudaki özerkliğini kazanarak kendi başına bağımsız bir müzikal kimlik oluşturması da yine bu sürecin sonunda gerçekleşmektedir.

Usta-çırak eğitiminde öğrenen birey hakkında karar verme ve yönlendirme mekanizmasının aile büyüklerinde olduğu Klarnetçi S.F. (42)'nin verdiği bilgilerden de açıkça anlaşılmaktadır (Ek-4, Foto 9.).

Ona tabi ki ilk önce büyükler karar veriyor bu verdiği bilgiler doğrultusunda ihtiyaçla alakalı bir şey eğer çaldığın enstrümanı yeterli görüyorlarsa, dışarıda takip ediliyor bu, seni işe çağırıyorlar. Yani işin var mı işin yoksa gel bu akşam bizimle işe gel diye söylüyorlar. Bizde gidiyoruz zaten ilk tecrübelerimiz orada eksiklerimizi görmemiz ilk her şeyin aşaması zaten o kanalla başlıyor.

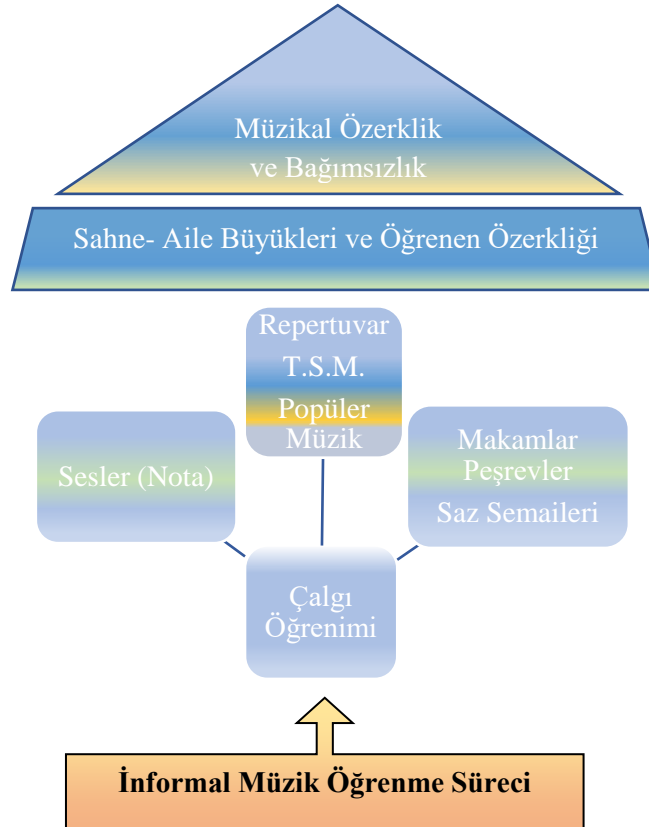
Perküsyoncu F.B.(39)'ın söylemleri ise bu sürecin nasıl sonlandığına ilişkin genel bir bakış açısı vermektedir:

Bizim çaldığımız repertuar zaten biliyorsunuz piyasa repertuarı. Türk sanat müziği oluyor piyasadaki yeni güncel şarkılar oluyor, arabesk şarkılar oluyor, yani kavırladığımız zaman piyasa müziği diye adlandırılıyor. Bu müziğin temelinde olan makamlar, ondan sonra usuller, dediğim gibi belirli bir birikimi biz bu arkadaşımıza aktarıyoruz. Ana bir usul vardır usulü öğrenecek ondan sonra... Bu ana usul ün içinde bizim eski dediğimiz şarkılar; bir bahar akşamı, ondan sonra kırmızı gül, yani daha çok Atatürk'ümüzün dediği gibi sevdiği şarkıları dinleyip o şarkıların üzerinde çalışıp daha eski şarkılar... yani böyle bir repertuar var. Olmasa zaten, biz sahneye çıktık 5 kişiyiz hepimiz toplamayız misal oldu da oldu ekstraya gittik, ben geldim sen geldin engin arkadaşımız geldi mesela engin arkadaşımız şarkıya giriyor, şimdi bize hiçbir şey sorduğu yok önünde bir repertuar da yok, direkt çalıp

girdiği zaman biz de arkasından takip ediyoruz. Zaten biliyoruz çocukluğumuzdan beri gelen bir repertuvar olduğu için abilerimizi dinlediğimiz için, onların üzerinden devam ediyoruz. Yani bu geleneksel olarak gelen ve devam ettirmeye çalıştığımız bir sistem. Yani bu sistemi elimizden geldiği kadar taşımaya çalışıyoruz. ... Bunları biz buna öğrettikten sonra artık 18-19 yaşlarında sahneye kendi başına çıkmaya başlıyor. Biz o özgüveni ondan gördükten sonra artık yolun açık olsun, bizden ayrılıyor başka bir yeni gurupla beraber kendi hayatını devam ettirmek için işine gücüne bakmak zorunda... nasıl ki insanlar evladına bakar kız çocukları zamanı geldiğinde evlendiğinde evden gider, ha evden gitmiyor ama dediğim gibi bizim yanımızdaki eğitimini tamamlayıp ondan sonra kendi arkadaşlarıyla kurmuş olduğu guruplarla yeni müziklere yelken açıyorlar.

Aşağıda oluşturulan Model 4.'te informal müzik öğrenme sürecindeki stil ve yaklaşımlar aşağıdan yukarıya doğru gösterilecek şekilde özetlenmiştir.

Model 4. İnfomal Müzik Öğrenme ve Öğretme Sürecindeki Stil ve Yaklaşımlar



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA

Yenikapı Roman Müzisyenlerinin informal öğrenme süreçlerini analiz etmek amacıyla yapılan bu araştırmada öne çıkan bulgular şöyle özetlenebilir:

- a. Öğrenmenin gerçekleştiği bağlamın; öğrenenlere ait evler olduğu gibi, mahalle, park ve bahçeler gibi kültürel mekanlar olduğu da görülmüştür.
- b. Geleneksel usta-çırak yönteminin yanında akran öğrenme süreçlerinin oldukça güçlü olduğu görülmüştür.
- c. İnfomal müzik öğrenme süreçlerinde TSM geleneğine ait makamları saz seması ve peşrev gibi formlarla öğretmektedirler. Bu eserleri piyasadaki repertuar listesinde kullanmaktan çok, makam müziğinin öğrenilmesinde ve aktarılmasında pedagojik bir malzeme olarak kullandıkları görülmüştür.
- d. Yenikapı Roman müzisyenleri repertuar geliştirmede yakın çevrelerindeki müzisyenlerden etkilenmekle birlikte internet olanaklarından da yararlanmaya başlamış, medya teknolojilerindeki değişimleri informal müzik öğrenme süreçlerine entegre etmişlerdir.

Folkestad'ın (2005) bahsettiği *durum, yer, mevki* anlamına gelen *situation*, müzik öğrenmenin meydana geldiği ev, okul ve üçüncü çevreleri kapsayan bir habitatu içerir (Özmenteş: 2017). Yenikapı Roman müzisyenlerinde çoğunlukla müzik öğrenme süreçleri ev içi ve aile bireylerinin yönlendirmesiyle başlamıştır. Yükselsin (2000) ise bu durumu çocuğun müziksel bir ortamda dünyaya gelmesinden dolayı erken yaşta müziğe ve çalgı çalmaya karşı bir ilgi, olumlu bir tutum geliştirmesi ile açıklamıştır.

İnfomal öğrenme sürecinde sosyal çevrenin etkisi ve bu etkileşimden doğan faktörlerin, Vygotsky'nin sosyal öğrenme kavramlarından olan Yakınsal Gelişim Alanı ile benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Bu kavram dâhilinde Hedegaard (2003) çocuğun kendi kapasitelerini aşan bir dizi eylemin ancak sınırlar dahilinde kopyalayabildiğini ya da öğrenebildiğini söyler. Ancak bu kopyalama ya da öğrenme eylemini yetişkin rehberliğindeyken yalnız başına bırakıldığından çok daha iyi bir şekilde sergilediğinden bahseder. Böylece, yetişkin yardımı ile yapılabilecek

çözölmüş görevlerin seviyesi ile bağımsız olarak çözülmüş görevlerin seviyesi arasındaki farkı da *yakınsal gelişim bölgesi* olarak açıklar. Konunun kültürel aktarım tarafında ise Kaya ve ark.'a (2010) göre çocukta bilişsel gelişimin tetikleyici unsuru Piaget'de olduğu gibi doğuştan getirdiği potansiyeli değil; öğretmen, anne-baba, diğer yetişkinleri ve akranlarıdır. Bireyin doğumuyla beraber belli bir çevrenin içinde tutulması yine o çevre tarafından şekillendirilen kolektif biliş düzeyi ve düşünme biçiminin de bireye aktarılmasını sağlar. Bireyi içinde bulunduğu toplumun kültürel mirasını ve birikimini taşıyan kendinden daha bilgili, yetenekli akran ve yetişkinlerin içinde gelişim-öğrenme sürecini ilerletmektedir (Kaya vd., 2010: 92. akt. Y. Yıldırım, 2016: 623).

Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı kavramına ilişkin ipuçları Yenikapı Roman müzisyenlerindeki müziksel öğrenme süreçlerinde oldukça belirgin şekilde görölmektedir. İnfomal müzik öğrenme sürecinin 10 kişiye varan bir yetişkin-akran çevresinde gerçekleşmektedir. Öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin birbirlerinin evlerinde, bazı durumlarda parklarda ya da mahallede belirli yerlerde toplanarak birbirlerini izleyip taklit etmeleri temel bir mekanizma olarak göze çarpmaktadır. Bu süreci Green (2008) infomal öğrenme süreçlerinde gerçekleşen grup ve akran temelli öğrenme olarak iki gruba ayırmıştır. Bunlardan ilki olan grup temelli öğrenmede müziksel performans öncesi ve sonrasında akorlar, ritimler ve melodiler hakkında fikirlerin paylaşılması ön plana çıkmaktadır. Grup içindeki bireylerin ortaya koydukları müzikal ürünlerin kademeli olarak geliştirilmesi söz konusudur. Akran temelli öğretimin içeriği ise grup öğrenmeden farklı olarak bir ya da birkaç kişi ile gerçekleşen kısmen daha bilinçli bir süreçtir. Örneğin kişi ya da grubun üyesi bir bas çizgisinin nasıl çalınacağı ile ilgili teknik bir noktayı açıklayabilir. Grup öğrenmesinde olduğu gibi birey öğrenme sırasında izleme, dinleme ve taklit etme yoluna gidebilir.

Yenikapı Roman Müzisyenlerinin aile içinden çıkarak zamanla kalabalık grupların olduğu kolektif ortamlarda öğrenmeye doğru yol aldıkları görülür. Sürecin devamında daha küçük akran gruplarına indirgenerek daha bilinçli bir öğrenme sürecine geçiş yaparlar. Bu basamaklı süreçte bireyin/bireylerin müzisyen kimliği

oluşurken izledikleri yaklaşım grup ve akran öğrenimidir. Müziği öğrenme sürecinde ise sosyal-bilişsel ve kolektif olarak gerçekleştirilen bir çabanın içinde oldukları görülmektedir. Yarı bilinçli olarak yapılan grup odaklı öğrenme eylemlerinin daha sonraki basamağı olan akran öğrenme sürecidir. Bire bir ortamlara indirgenen bu öğrenme biçimi, kısmen daha üst düzey bilişsel yaklaşımların ön plana çıktığı bir eğitim sürecine doğru evrilir. Burada asıl belirleyici faktörlerden biri ise yine öğrenen bireyin iç-dış motivasyonunun öğrenme etkinliği süresince gidişatın belirlenmesinde önemli bir faktör olmasıdır. Grup içindeki bireylerde çoğunlukla yüksek bir öğrenme motivasyonu göze çarpmaktadır.

Özerklik durumuna paralel olarak ilerleyen diğer bir sebep iç motivasyon kavramıdır. İç motivasyon bireylerin ihtiyaçlarından, ilgilerinden, meraklarından ve öğrenme isteklerinden kaynaklanır (Yazıcı, 2008'den akt. Özdemir, 2013: 274). İçsel motivasyon yüksek olduğunda birey verilen görevden keyif alır ve tatmin olarak görevi yerine getirir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 102'den akt. Terleme vd. 2015: 69). Buradan hareketle iç motivasyonun gücü bireyi öğrenmeye itmede-kendi *özerkliği*ni oluşturur. Bu durum ise çevre ile nasıl bağ kuracağı konusunda en belirleyici unsurdur. Dış motivasyondaki itme gücü ise bireyin sürecin sonunda oluşacak müzisyen kimliğini kazanım algısıyla bağlantılıdır. Yenikapı Roman müzisyenleri içinde yaşadıkları müziksel atmosferin etkisiyle müzik öğrenmeye küçük yaşlardan itibaren büyük bir ilgi ve istek duymaktadırlar. Bu yolla iç motivasyon sorunu yaşamayan müzisyenler severek yaptıkları müzikten para kazanmaya başladıklarında zamanla dış motivasyon da geliştirmektedirler.

Yenikapı Roman Müzisyenlerinde müziksel eğitim sürecinin başlangıç aşamasını birçok Roman müzisyen topluluğunda olduğu gibi ritmik becerilerin gelişimi oluşturmaktadır. Sürecin ritimle başlamasının en önemli sebebi ise müziğin temeli olduğu görüşüdür. Ritim duygusunun öncelikle geliştirilmesinin amacı sonraki aşamada geçiş yapılacak olan çalgı öğrenmeyi kolaylaştıracağına yönelik inançtır. Yükselsin (2000) müziği öğrenmeye başlayan bireye öncelikle darbuka ya da davul çaldırılmasındaki amacı bireyin müziğin temeli olarak kabul edilen ritim kalıplarını öğrenmesi hedefi ile açıklar. Kurtişoğlu (2010) ise klarnet çalan babasının mesleğini

devam ettirecek çocuğa, önce bütün çalgıların temeli olarak gösterilen darbuka ya da davul çalmayı öğretilerek başlatıldığını söylemiştir.

North ve Hargreaves (2008) ve Green'in informal müzik öğrenme sürecinde dikkat çektiği asıl nokta, öğrenmenin tipik olarak notasyon, sözlü ya da yazılı talimatlardan ziyade kulak tarafından kopyalama ve icraya dayalı olması durumudur. Bu yalnızca Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinde değil Türkiye'nin diğer bölgelerinde yaşayan Roman Müzisyenler için de geçerli bir öğrenme stilidir.

Antalya Yenikapı roman müzisyenlerinin öğreticilik için ücret vermek-almak yerine *gönülllenme* ya da *gönül alma* olarak isimlendirdikleri bir sosyal ilişki geliştirdikleri görülmektedir. Bu ilişkide öğreticinin eskiyen bir enstrüman parçasını yenilemek ya da derse giderken hediyelik küçük eşyalar götürmek gibi sembolik davranışlar gözlenir. Ücret konusundaki bu bakış açısının önemli ve öncelikli nedenleri, birbirleriyle akraba olmaları ve aynı ortamda beraber işe gitmeleridir. Bu bağlamda Özer (2012: 67) bu durumu *vekil ebeveynlik* şeklinde açıklamıştır. Bu süreçte öğretici usta çırağın emeğinin yöneticisi olarak bu emeği kullanma/yönetme hakkını devralmıştır.

Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerin eğitim sürecindeki informal yapı, usta-çırak ilişkisi temelli olup sözlü-işitsel aktarıma dayanmaktadır. Öğrenen bireyin eğitim sorumluluğundaki otorite figürü yani *sahiplik* baba, ağabey ve akrabalar gibi aile büyüklerindedir. Öğrenimin ilk aşamasında daha çok sözlü aktarım ve izleyerek ve taklit ederek öğrenme geleneği egemendir.

Öğrenme sürecindeki bir diğer yaklaşım da teknoloji bazlı öğrenmedir. Öğrenen birey burada kendi özerkliğini kullanarak gerek makamsal gerekse repertuar çalışması yapar. Ancak bu yöntem öğrenmenin her aşamasında gerçekleştiği gibi öğrenmeden sonra da devam eden bir davranış biçimidir. Özellikle repertuar oluşturmada kullanılan bir yol olarak eğitim sistemlerine dâhil etmişlerdir.

En son aşamada ise öğrenen birey profesyonel müzik hayatına adım atacağı ilk ve en önemli basamakta aile büyükleriyle beraber işyerlerine götürülür. Böylelikle sahne ve müzikal davranışların öğrenmesi sağlanır. Daha açık bir deyişle birey

burada hem müzikal ortamı (sahne, ekipman, mekân özellikleri, insan ilişkileri vb.) görür hem de daha önce etüt ettiği alıştırmaları sahnede uygulama imkânı bulur.

Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin informal eğitim sürecindeki diğer bir yaklaşım da enstrüman çalışmasında uyguladıkları makamsal egzersizlerdir. İçeriğinde ise daha çok sahne ile ilişkilendirdikleri ve repertuar parçalarına ön alıştırmaya yapmak için kullandıkları saz semaileri, peşrevler ve olmazsa olmazı makamsal doğaçlamalar bulunmaktadır.

Bu eğitim yaklaşımına zemin hazırlayan durum ise sahnede kullandıkları repertuarın içeriğidir. Yenikapı Roman Müzisyenlerinin sahnede icra ettikleri müzik türleri ağırlıklı olarak eğlence sektörüne yöneliktir. Bu türlerin başında, fasıl, popüler müzikler ve arabesk gibi türler gelmektedir. Bunun en önemli sebebi sahne aldıkları meyhane, restoran ve bar gibi mekânlardaki müşteri talebi kaynaklı müzikal atmosferdir. Dolayısıyla müzik öğrenme sürecindeki repertuar oluşumunun tamamen piyasa koşullarına göre belirlendiği söylenebilir.

Bu yaklaşımla paralel bir başka sebep ise Yükselsin'in (2000) *para kazanma motifi* olarak bahsettiği gerçekliktir. Buna göre, Roman olmayan müzisyenler belirli bir müzik tarzını benimseyerek repertuarlarının pek dışına çıkmazlar ve çalıştıkları mekanları buna göre seçerler. Yükselsin (2000) Roman müzisyenlerin böyle bir durumu olmadığını, aksine müşterilerin beğenisinin Roman müzisyenlerin beğenilerinin önüne geçerek para kazandıracak repertuarı belirlediğinden bahseder. Dikkat edilirse, Antalya Yenikapı Roman Müzisyenleri için de geçerli olan bu durum informal müzik öğrenme sürecindeki repertuar oluşumundan çok da farklı değildir. Öğrenme sürecindeki repertuar da tamamen piyasa koşullarına yönelik oluşturulmaktadır.

Tüm bu süreçlerin sonunda öğrenilen alıştırmaların ve repertuarın sahne icrası ya da etüt edilmesi yine öğreten otoritesi ya da ustanın gözetiminde gerçekleşmektedir. Bu öğrenen bireyin informal eğitimindeki son basamağıdır. Bu durum geleneksel usta çırak ilişkisinden çok akıllara Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarından olan *yapı iskelesi* ile örtüşen *bilişsel çıraklık* kavramını getirmektedir.

Lee vd. (2016) bilişsel çıraklık çerçevesini, ustanın aşamaların her birinde çırağa rehberlik ettiğini söyler. Çıraklar hedeflenen davranış veya görevi denerken, usta sürekli geri bildirim sağlamaktadır. Çırak görevle ilgili güven ve anlayışı kazandıkça, usta çırağı görevin daha önce gözden kaçan ayrıntılarına odaklanır ve çırağı bu ayrıntılara doğru yönlendirebilir. Çırağın daha fazla özerklik kazandığını gören usta sürecin sonunda çırak için verdiği desteği yavaşça çekmeye başlar (Collins ve ark. 1991'den akt. Lee vd. 2016).

Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerindeki informal müzik öğrenme sürecindeki stil ve yaklaşımların temelini çalgı öğretim sürecindeki yöntemler oluşturmaktadır.

a) İlk basamakta çalgı üzerinde notalar ve seslerin yerleri öğretilerek çalgının tanınması sağlanır. Burada amaç sonraki aşamada yapacağı alıştırımlar ile ilgili ön hazırlık yaptırılmasıdır.

b) İkinci basamakta ise ileriye dönük sahne için hazırlanacak repertuardaki parçaların ve tarzların belirlenmesi vardır. Bu tarzlara temel oluşturan makamlar, saz semaileri ve peşrevler ile öğretilir. Eğitim sistemlerine entegre edilmiş olan bu yaklaşımda teknik alışkanlıklar kazandırma, makam seyri ve doğaçlama çalma için ön hazırlık oluşturulur. Dolayısıyla Yenikapı Roman Müzisyenlerinin müzikal temelini Türk Sanat Müziği'nin oluşturduğunu söyleyebiliriz. Makamsal eserlerin informal öğrenme sürecinin ana içeriklerinden biri olması eğlence sektöründeki taleplerle ilişkili olsa da, grup üyelerinin geleneksel makam müzikleri ile tarihsel bir bağ kurmalarını, süreklilik içinde müzikal kimliklerini inşa etmelerini de sağlamaktadır. Böylelikle, makamsal müzik geleneğinin yaşamasında belli bir rol de üstlenmektedirler.

c) Üçüncü aşamada bu makamların çalgıdaki her sestene çalınması gerekliliği (transpozisyon/göçürme) öğretilir. Daha sonra bireyin çevredeki öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak repertuarını oluşturma sürecine doğru yönlendirilir. Devamında sahneye hazır hale geldiğinde büyükler tarafından yavaş yavaş işlere götürülmeye ve sahneye çıkartılmaya başlar. Buradaki öncelikli amaç öğrenen bireyin sahne davranışlarına adapte edilmesi, çalgı icrası süresince yaptığı hataların ve eksikliklerin giderilmesidir. Tüm bu süreci başarılı tamamlayan bireyler,

ustalarının verdiği sözlü onay ile eğitim sürecini tamamlayarak müzikal bağımsızlıklarını ve kimliklerini kazanırlar.

Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin öğrenme süreçlerinde teknolojik gelişmelerin de önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Kaset, CD vb. eski medyalara alternatif olarak yaygınlaşan ve gelişen internetten müzik dinleme olanaklarının müzisyenlerce bir eğitim olanağı olarak yorumlandığı da görülmektedir. Herhangi bir müziğe internet üzerinden çok hızlı bir şekilde ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde müzisyenler ayrıca bir müziğin farklı yorumlarına da ulaşma ve karşılaştırma olanağına sahiptir. Petterson (2015) teknolojinin sözlü geleneğin sosyal unsuruna değil, aynı zamanda eğitim unsuruna aracılık etmede de güçlü bir rol oynadığını belirtmiştir. Marsh (1999), teknolojinin içerdiği tekrarlarla sosyal öğrenmeyi pekiştirdiğini vurgular. Şöyle ki; medyadaki CD'ler ve videolar çocukların çok sayıda şarkıyı öğrenmesinde rol aldığı gibi bu derin sözlü-işitsel kaynaktan ne istediklerini belirlemek için kendi öğrenme yollarını kullanmalarını sağlayan şablonlar da sunmaktadır. Diğer bir deyişle, yoğun içerikli müziği hatırlamak, saf ezberlemekten çok, öğrenme kalıplarını ve becerilerini gerektirdiği için çağdaş müzik medyası, müziksel örüntüleri, biçimleri ve formülleri belleğe almaya yarayan tekrarlayıcı, bir anlamda pekiştirici bir araçtır. Bu açılarından değerlendirildiğinde Antalya Yenikapı Roman Müzisyenlerinin informal müzik öğrenme süreçlerinde küresel boyuttaki teknolojik değişimlerin de etkili olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akuno, Emily. A. (2000). A Conceptual Framework For Research İn Music And Music Education Within A Cultural Context. *Bulletin Of The Council For Research in Music Education*, 3-8.
- Atak, Hasan. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 9(2), 163-176.
- Aytaçlı, Berrak. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bal, Hasan. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri (Uygulamalı-Örnekleli)*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Bandura, Albert. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, Albert. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175.
- Berg, Bruce. L., & Lune, Howard. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Hasan Aydın) Eğitim Yayınevi.
- Bhushan, Aditi. (2018). Teachers Autonomy: A Tool for Creating Learners Autonomy. Master of Education, University of Mumbai.
- Çankaya, Zeynep. C. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.
- Daniels, Harry. (Ed.). (2003). *An Introduction to Vygotsky*. Taylor & Francis e-Library

- Duveen, Gerard. (2005). *Piaget, Vygotsky and Beyond: Future Issues For Developmental Psychology And Education*, (Edited by Leslie Smith, Julie Dockrell and Peter Tomlinson). Taylor & Francis e-Library: NY
- Duygulu, Melih. (2006). *Türkiye'de Çingene Müziği: Batı Grubu Romanlarında Müzik Kültürü*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Fraser, Angus. (2005). Çingener (Çeviri: İlkin İnanç), Betül Avunç (Ed.). İstanbul: Homer kitabevi ve Yayıncılık.
- Girgin Tohumcu, Z. Gonca. (2010). Romanca Çalmanın Üstünlüğü: Ahırkapı Büyük Roman Orkestrası. *Porte Akademik Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi*, (1) 265-273.
- Göncüoğlu, Süleyman. F., & Yavuztürk, Şükriye. P. (2009). Sulukule ve Çingeneri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (23), 107-134.
- Green, Lucy. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate E-book
- Hargreaves, David. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge University Press.
- Harris, John., & Deane, Peter. (2005). The Ethics of Social Engagement: Learning to Live And Living to Learn. *Social Learning in Environmental Management*, 191.
- Haşhaş, Sinan. (2016). Bağlama Öğretimi/Öğreniminde Geçmişten Günümüze Usta-Çırac İlişkisi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(2), 35-41.
- Kenrick, Donald. (2006) Çingener: Ganj'dan Thames'e (Çeviren: Bahar Tırnakçı): İstanbul: Homer Kitabevi
- Kılınçer, Zafer., & Sönmez, Banu. M. (2013). Kültürel Kimlik ve Kültürel Adaptasyon Kavramları Çerçevesinde Malatya Romanlarının Müzik Pratikleri. *Folklor/Edebiyat*, (74), 9-45.

- Kolukırcık, Suat. (2009). *Dünden bugüne Çingeneleler: Kültür, Kimlik, Dil, Tarih*. İstanbul: Ozan Yayıncılık Limited
- Kupers, Elisa., van Dijk, Marijn., van Geert, Paul., & McPherson, Gary. E. (2015). A mixed-Methods Approach To Studying Co-Regulation of Student Autonomy Through Teacher–Student Interactions in Music Lessons. *Psychology of Music*, 43 (3), 333-358.
- Kurtişoğlu, Belma. (2010). Müzik ve Roman Kimliği Üzerine Üç Örnek. *Porte Akademik*, 1(1), 27-35.
- Lacy, Mandy. (2012). Learning Transactional Analysis Through Cognitive Apprenticeship. *Transactional Analysis Journal*, 42(4), 265-276.
- Lee, Bridget. K., Dawson, Kathryn., & Cawthon, Stephanie. (2016). What Happens When the Apprentice Is the Master in a Cognitive Apprenticeship? The Experiences of Graduate Students Participating in Coursework and Fieldwork. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(3), 347-360.
- Marsch, Adrian. (2008). Etnisite ve Kimlik: Çingenelelerin Kökeni. *European Roma Rights Center Country Reports Series*, 17, 19-27.
- Marsh, George. E., and Ketterer, John. J. (2005). Situating the zone of proximal development. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(2).
- Marsh, Kathryn. (1999). Mediated orality: The role of popular music in the changing tradition of children's musical play. *Research Studies in Music Education*, 13(1), 2-12.
- Marushiakova, Elena., & Popov, Vesselin. (2001). Historical and ethnological background. In: Guy W (ed) *Between past and future: the Roma of Central and Eastern Europe*. University of Hertfordshire Press, Hatfield, England.

- Marushiakova, Elena., Popov, Vesselin. (2006). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Çingener* (çev. Bahar Tırnakçı), İstanbul: Homer Kitabevi.
- Merriam, Alan. P. (1980). *The Anthropology of Music*. USA: Northwestern University Press.
- Merriam, Sharan. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mezarcıoğlu, Ali. (2010). *Çingenerin Kitabı: Tarihi, Sosyolojik ve Antropolojik bir Kaynak*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Murtezaoğlu, Serpil. (2010). Roman Müziğinde Söz Unsuru. *Porte Akademik Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi*, (1) 213-221.
- North, Adrian., & Hargreaves, David. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Özdemir, Asım. (2013). Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmen Adaylarının Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki: İç Motivasyonun Aracılık Rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2).
- Özdemir, Murat. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özer, Ulaş. (2012). Trakya'daki Çingene Müzisyenler ve Yaşantıda Gerçekleşen Müzikal Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- Özkan, Ali. R. (2000). *Türkiye Çingeneri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları
- Özmenteş, Gökmen. (2017). Müzikte Gelişim ve Öğrenme: Kuram, Model ve Yaklaşımlar. LAP Lambert Academic Publishing.

- Paker, Turan. (2017). Seggie, F. N ve Bayyurt, Y. (Ed). *Nitel araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. "Durum Çalışması"*. Ankara: Anı Yayıncılık, 119-134
- Patterson, Emma. E. (2015). Oral Transmission: A Marriage of Music, Language, Tradition, And Culture, *Musical Offerings*, 6(1), 2.
- Pflederer Marilyn. & Sechrest Lee. (1968) Conservation-Type Responses of Children to Musical Stimuli, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 13, 19-36.
- Pflederer, Marlyn. (1964). The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation. *Journal of Research in Music Education*, 12(4), 251-268.
- Pflederer, Marlyn. (1966). How children conceptually organize musical sounds. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 7, 1-12.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). Psychology for the classroom: constructivism and social learning. New York: Taylor & Francis e-Library
- Seggie, Fatma. N., & Bayyurt, Yasemin. (Eds.). (2017). *Nitel araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Slawsky, Melissa. M. (2011). Transitioning From Student to Teacher In the Master-Apprentice Model of Piano pedagogy: An Exploratory Study of Challenges, Solutions, Resources, Reflections, And Suggestions For The Future. Degree of Doctor of Philosophy. USA: University of South Florida.
- Van Der Veer, Rene. (2007). *Lev Vygotsky*. British Library: Continuum International Publishing Group.
- Terlemez, Bahriye., Şahin, Dilek., & Dilek, Filiz. (2015). Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(2), 67-78.

- Thorburn, Gordon. (1996). *The Appleby Rai: Travelling People On A Thousand-Year Journey*. Manchester: Fido Publishing.
- Yıldırım, Ali., & Şimşek, Hasan. (2017). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, Kasım. (2010). Raising the Quality in Qualitative Research. *Ilkogretim Online*, 9(1), 79.
- Yıldırım, Yüksel. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617-628.
- Yıldız, Hüseyin. (2007). Türkçede Çingener İçin Kullanılan Kelimeler ve Bunların Etimolojileri. *Dil Araştırmaları*, 1(1), 61-82.
- Yükselsin, İbrahim Y. (2000). Batı Türkiye Romanlarında Kültürel Kimlik, Profesyonel Müzisyenlik ve Müziksel Yaratıcılık, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yükselsin, İbrahim. Y. (2009). Satılık Havalar: Batı Türkiye Roman Topluluklarında bir Müziksel Zanaatkârlık Biçimi Olarak Çalgıcılık, *Journal of International Social Research*, 2(8).
- Yükselsin, İbrahim.Y. (2010). “İlle de Roman Olsun “: Popüler Müzik ve Kültürel Kimliğin Tımsal Sunumu. *Porte Akademik Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi*, (1) 107-119.

İNTERNET KAYNAKÇASI

<https://explorable.com/qualitative-research-design>, Erişim Tarihi: 19.04.2019

<https://nursing.utah.edu/research/qualitative-research/what-is-qualitative-research.php>, Erişim Tarihi: 19.04.2019

<https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=382184> (Atınöz, İ. H. 2002). Osmanlı Toplum Yapısında Çingeneler), Erişim Tarihi: 21.04.2019

<https://trakyamuzik.net/konu/illede-roman-olsun-notasi.2305/>, Erişim Tarihi: 19.04.2019

<https://www.turkudostlari.net/nota.asp?turku=18688> Erişim Tarihi: 03.05.2019

<https://encyclopedia.usmmm.org/content/en/article/roma-gypsies-in-prewar-europe>
Erişim Tarihi: 05.05.2019

EKLER

EK-1

GÖRÜŞME SORULARI

BAĞLAM

Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin müzik öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği yerler nelerdir?

- 1) Müziğe kaç yaşında ve kiminle başladınız?
- 2) Ailenizdeki bireylerin müzikle olan ilişkisi nedir?
- 3) Oturduğunuz çevrede müzikle uğraşan akranlarınız var mı? Var ise müzik öğrenme bu sürece ne gibi katkıları oldu.
- 4) Müziği ve enstrüman çalmayı öğrenirken daha çok hangi ortamlarda bulunuyorsunuz?

OTONOMİ VE SAHİPLİK

Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin müzik öğrenme süreçlerinde kimler ne derecede rol almaktadır?

- 1) Müzik öğrenmeye kiminle başladınız?
- 2) Her müzisyen bir öğretici midir? Yoksa (Öğretici olarak adlandırdığımız) ustalardan mı ders alıyorsunuz?
- 3) Öğreten ustalara ve/veya müzisyenlere sizi kim yönlendiriyor.
- 4) Müzik öğrenme sırasında bu ustaları sizin seçme şansınız var mı? Yoksa sizin adınıza mı karar veriliyor?
- 5) Ustalarla çalışırken ücret talep ediyorlar mı? yoksa hatır-gönül ilişkisi mi söz konusu?

ÖĞRENME-ÖĞRETME STİLLERİ

Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin müzik öğrenme-öğretme süreçlerindeki stil ve yaklaşımlar nelerdir?

- 1) Çalgı çalmaya hangi çalgıyı Öğrenerek/ Öğreterek başladınız? / başlatıyorsunuz?
- 2) Çalgı çalmayı öğrenirken/ öğretirken, nota okuyup yazmayı da öğrendiniz mi/ öğretiyor musunuz?
- 3) Daha sonra başka çalgılara yöneldiniz mi? / Yöneliyor musunuz? Yönelmişseniz, / Yöneliyorsanız neden?
- 4) Çalgı çalmayı öğrenme/ Öğretme sürecinde notaları etkin olarak kullandınız mı? Kullanmadıysanız, yeni bir parçayı/ alıştırma'yı hangi yolla öğrendiniz? / Öğretiyorsunuz?
- 5) Nazariyatı nasıl ve hangi yöntem ile Öğrendiniz? / Öğretiyorsunuz?
- 6) Sahneye çıkma zamanınıza kim nasıl karar veriyor?

ÖĞRENME İÇERİĞİ

Antalya Yenikapı Roman müzisyenlerinin müzik öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları repertuar nedir, nasıl belirlenir?

- 1) Çalgı çalmayı, öğrenirken / Öğretirken repertuarı nasıl ve neye göre belirliyorsunuz?
- 2) Bu repertuarın içeriği daha çok sahneye yönelik mi oluyor? Yoksa teknik alışkanlık kazandırmak için mi?

EK-2

FOTOĞRAFLAR

Fotoğraf 1. Yenikapı Çocuk Roman Orkestrası



Fotoğraf 2. Klarinetçi S.F. (42) (Solda) ve Baterist K.A. (43) (Sağda) Yenikapı Çocuk Roman Orkestrasını Çalıştırırken



Fotoğraf 3. Klarnetçi S.F. (42) Orkestrayı Çalıştırırken



Fotoğraf 4. Ritim Çalan Roman Çocuklar



Fotoğraf 5. Baterist K.A. (43) Liderliğinde Orkestra Çalışması



Fotoğraf 6. Soldan Sağa Kanun, Keman, Klarnet, Elektro Gitar, Bendir Çalan Çocuklar



Fotoğraf 7. Klavyeci



Fotoğraf 8. Baterist



Fotoğraf 9. Klarnetçi S.F. (42) Çocuğa Doğru Parmak Tutuşunu Gösterirken

