**Konservatuvar Öğrencilerinin “Eşlik Dersi”ne İlişkin Metaforik Yaklaşımları**

Metaphoric Approaches of ConservatoryStudents to “Accompaniment Course”

**Öz.**Bu araştırmanın amacı konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine yönelik metaforikyaklaşımlarını belirlemektedir. Bu çalışma nitel bir araştırma olup, olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında bireyin bir olguya yüklediği anlamların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, konservatuvarda eğitim gören öğrenciler arasından benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilen 104 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma verilerinin elde edilmesindearaştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formu kullanılmıştır. Formda,öğrencilerin demografik bilgilerinin yanı sıra, “Eşlik dersi ............gibidir, çünkü.............” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ile konservatuvar öğrencilerinin “eşlik dersi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar belirlenmiş, ortaya çıkan metaforlar kodlanarak kategorileştirilmiştir. Üretilen metaforların kategorileri ile öğrencilerin demografik değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için çapraz tablolama analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine yönelik metaforikyaklaşımlarının“Uyum ve birliktelik unsuru olarak eşlik dersi”, “Kaygı kaynağı olarak eşlik dersi”, “Heyecan ve mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi”, “Zorunlu bir ihtiyaç olarak eşlik dersi”, “Tamamlayıcı bir unsur olarak eşlik dersi”, “Destekleyici bir unsur olarak eşlik dersi”, “Yol gösterici, öğretici bir unsur olarak eşlik dersi” olmak üzere 7 kategoride toplandığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:**Müzik eğitimi, konservatuvar eğitimi, eşlik dersi, metafor, olgubilim

**Abstract:** The purpose of this study is to determine the metaphorical approaches of conservatory students towards the accompaniment course. This study is a qualitative research and the phenomenology pattern is used.In phenomenology studies, it is aimed to reveal the meanings that an individual attributes to a phenomenon. The study group of the research consisted of 104 students selected by random sampling method among the conservatories. The form prepared by the researchers was used to obtain research data.In the form, besides the demographic information of the students, they were asked to complete the sentence “Accompaniment course is like............because.............”.The data obtained were analyzed by content analysis method. By content analysis, the metaphors developed by the conservatory students for the concept of “accompaniment course” were determined and the resulting metaphors were coded and categorized. Cross-tab analysis was used to determine whether there is arelationship between the categories of metaphors produced and the demographic variables of thestudents. As a result of the research, the metaphoric approaches of the conservatory students towards the accompaniment course were grouped into 7 categories.These are “Accompaniment course as an element of harmony and togetherness”, “Accompaniment course as a source of anxiety”,“Accompaniment course as a source of excitement and happiness”, “Accompaniment course as a compulsory neccesity”, “Accompaniment course as an complementary element”, “Accompaniment course as a supportive element”, “Accompaniment course as guiding an dinstructive element”.

**Keywords:** Music education, conservatoryeducation, accompanimentcourse, phenomenology

**Giriş**

Metaforlar, antik Yunan’dan günümüze değin gelen retorik sanatının önemli unsurlarındanbiridir. Retorik sanatı ile varlığını güçlendiren metafor kullanımı, sonraki dönemlerde de yazarların dili süslemek için başvurdukları en etkili yöntemlerden biri olmuştur. Grekçe “metaphora”dan gelen metafor kelimesi, etimolojik olarak Grekçe “meta: öte” ve “pherein: taşımak, götürmek” kelimelerinin birleşiminden oluşmakta olup, “öteye taşımak, nakletmek” anlamına gelmektedir (Demirci, 2016). Metafor kavramı Türkçede “eğretileme” veya “istiare” olarak kullanılmasına karşın, bu iki kavramın da “metaforun özünü ıskaladığı” (Demir, 2005:13) düşünülmektedir. Çünkü gelen “metafor” kelimesi, kelimelerinden gelmektedir ve “bir yerden başka bir yere götürmek” anlamındadır” (Demir, 2005:13). Demir’e (2005:12) göre, istiare, “ödünç”e dayanır: Ödünç alma, birinden eğreti/iğreti bir şey alma; bir kelimenin anlamını geçici olarak başka bir kelime için kullanmaktır. “Eğretileme” ise “istiare”nin kelime anlamının Türkçeye aktarılmasıdır. “Daha açık bir ifadeyle, eğretileme (veya istiare) daha çok edebiyatta kullanılan diğer mecaz sanatları (örneğin, teşbih, benzetme, kinaye, vb.) gibi edebi veya sanatsal bir işlev görürken, metafor kavramı daha çok zihinsel ve düşünsel kavrayış sistemimizi simgelemek için kullanılmaktadır (Saban, 2008:460).

Metaforların sadece dili, anlatımı süslemek için değil aynı zamanda insanların algılarını ve anlayışlarını da ortaya koyduğuna yönelik ilk düşünceler, dilbilimciler George Lakoff ve Mark Johnson’un 1980 yılında yazmış oldukları “MetaphorsWe Live By” eserinde ortaya atılmıştır. Lakoff ve Johnson, gündelik dili kuşatan bir metafor sistemi olduğunu iddia eder. Bu durum yalnızca dille alakalı da değil, insan zihninin dünyayı nasıl algıladığıyla alakalıdır. Metafor, insanın dünyayı algılamasını şekillendirmektedir (Lakoff& Johnson 1980:3). Shuell de (1990) metaforların, herhangi bir olgu hakkında düşünme sistematiğine ilişkin zihinsel bir çerçeve oluşturduğunu belirtmektedir. İnsan zihninin çalışma sistematiğiyle ilgili olan bu durum, daha net şekilde “Anlamak görmektir”metaforuyla anlaşılabilir: Benim bakış açımdan mesele tamamen farklı görünüyor. Bu konu hakkındaki genel görüşün nedir? Bu kadar kısa bir sürede dünya görüşünün o denli değişmesine hâlâ şaşıyorum. Konuya neden farklı bir açıdan bakmayı denemiyorsun? Aslına bakarsan hiç de onun gibi düşünmüyorum (Lakoff& Johnson 1980: 48).

Sonraki yıllarda yapılan çeşitli çalışmalar, metaforların anlam yaratma ve gerçekliği inşa etme açısından bir enstrüman olduğunu ortaya koymaktadır.Lakoff ve Johnson (2010) metaforu, bilişsel eylemlerin aktarılmasında kullanılan “kavram” alanları olarak ifade etmektedir. Metaforun en genel anlamı, bir düşünceyi onunla ilgilisi olmayan başka bir olgu ile ifade etmektir. Örneğin, “Öğrencim zehirdir.” ifadesinde kelimenin tam anlamıyla öğrenci bir zehir değildir. Ancak zehre atfedilen anlamlar öğrencinin niteliklerini betimlemek için kullanılmaktadır. Metaforları anlamak için kelimenin bağlamına inmek gerekmektedir.

Metaforların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür: Bir kavramı farklı bir kavramla tanımlama, Bir kavramı, farklı bir kavrama benzetme yönüyle betimleme, Bir kavramı farklı bir boyutta görme, Bir kavramı farklı bir kalıpla yorumlama(Tompkins ve Lawley, 2002:2). Metaforun bu özellikleri dikkate alındığında eğitimin her alanında kullanılabilecek özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Eğitim dünyasının çeşitli boyutlarında, öznelerin eğitimi nasıl algılayıp kavradıklarını ortaya koymaya yönelik pek çok metafor araştırması bulunmaktadır (Örücü,2014:327; Gültekin, 2013; 126 Erdamar&Akpunar, 2017:837 ; Özaydın, 2019:332).

İnsanın eğitim sürecinin önemli bir boyutu da genel olarak sanat, özel olarak ise müzik eğitimidir. Müzik eğitimi, insanın müziksel davranışlarının kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişmesidir. Müzik eğitiminin boyutlarından biri de mesleki müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi, müzisyenliği meslek olarak seçmek isteyen bireylere verilen planlı ve programlı eğitim sürecidir. Mesleki müzik eğitimi veren kurumların başında sanatçı yetiştiren konservatuvarlar gelmektedir.Konservatuvarlar, ülkenin müzik ve sahne sanatları alanındaki sanatçı ihtiyacını karşılamakta, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri potansiyellerinin en üst seviyesinde kullanabilmelerine yönelik öğretim planları uygulamaktadır. Konservatuvarların öğretim planlarında yer alan ana unsurlarından biri de “Eşlik Dersi”dir. Eşlik dersi, öğrencinin çalgısını ya da sesini,piyano eşliği ile birlikte kullanabilmesine yönelik öğrencide istenilen yönde davranış edindirme ya da geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Dersin sorumlu öğretim elemanı, eşlik çalgısını kullanan “eşlikçi” ya da bir diğer adıyla “korrepetitör”dür.

Pala ve diğerlerinin de (2016) belirttiği gibi eşlik dersinde kullanılan başat çalgılardan biri piyanodur. Eşlik dersinde piyano kullanılmasının temel nedeni armonik çoksesliliği sağlayabilmesidir. Piyano, yedi oktavlık bir aralık içerisinde, bir orkestranın seslendirebileceği tüm perdeleri kapsar ve tek bir kişinin on parmağı,yüzden fazla orkestra çalgısının meydana getirdiği birlik tarafından ortaya çıkartılan armonileri yeniden duyurmak için yeterlidir. Buna göre, piyanonun orkestra eseri ile ilişkisi, bir kabartmanın bir tablo ile olan ilişkisiyle ayni temele dayanır: Piyano, orijinal eseri çoğaltır, onu herkes için ulaşılabilir kılar ve renkleri yansıtamasa bile ışık ve gölgeleri yansıtabilir (Roberge, 1993:925). Piyanoyu orkestraya alternatif olarak kullanabilmek için, hemen hemen tüm konçerto ve diğer orkestra eşlikli solo çalgı eserleri ve bale,konser aryaları, orkestra eşlikli kantatlar, requemler, oratoryo, operet,opera ve müzikaller gibi sahne eserlerinin orkestra partiturları, piyano yazısına indirgenmiştir. İngilizcede "Piano reduction" ya da vokal eserler için "Vocal score" adı verilen ancak Türkçede tam karşılığı bulunmayan bu indirgenmiş partitürler için "Piyano eşliği düzenlemesi" tanımı kullanılabilir.Vokal müzikte, bir opera aryasının ya da düet, terzet, kuartet gibi bölümlerinin hazırlık çalışmalarında, koro, sahne provalarında, yarışmalarda, sınavlarda, derslerde ve piyano eşlikli resitallerde de bu düzenlemeler kullanılır (Artaç, 2012:230).

Eşlik dersini yürüten eşlikçiden (korrepetitörden) müzikal sunumun bir parçası olması, soliste destek vererek onun yorumuna uyum sağlaması aynı zamanda solistin tamamlayıcısı olması beklenmektedir. Eserin ilk çalışılmasından olgunlaşmasına kadar olan süreçte solisti birebir yetiştirir, performansa hazırlar (Kömürcü, 2019:33).Piyano eşlikçisi diğer enstrümanlarla birlikte performans yaptıkları için, müzikal, sosyal vb. diğer becerilere sahiptir. Enstrümantal, vokal solistlerin ve piyano eşlikçilerinin performansları esnasında enstrüman kategorilerine göre (yaylı, nefesli) ve vokal özelliklerine uygun olarakkarşılıklı olarak belirli beklentileri vardır (Roussou, 2017:6). Örneğin piyanist, şancı ile birlikte nefes almalıdır. Şancının akciğerlerini düşünerek, ona nefes, soluk alma fırsatı vermelidir. Şancı söylerken cümlelerin bütünlüğünü bozmadan, müzik cümlelerinin akışını düşünmelidir. Her notayı ayrı ayrı düşünmek yanlış yoruma yol açabilir (Demirova, 2010:262). Yukarıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere, şancılara, nefeslilere ve yaylı enstrümanlara eşlik etmek, beraber müzik yapabilmek farklı özellik ve dinamiklere sahiptir. Bu süreçte eşlikçi ve solist konumunda performans yapan kişi, bu özelliklerin farkında olabilmeli ve performansını bu yönde yetkinleştirebilmelidir. Şakalar’ın belirttiğine göre (2015:101), şan derslerinde eşlik enstrümanlarının kullanılmasının, öğrencinin şan dersine olan ilgisini arttırdığı ve öğrencinin şan dersine yönelik ilgisine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Eşlik dersi, mesleki eğitim veren kurumlarda solist icracının, birlikte çalmaya yönelik icra etme prensiplerini öğrendiği ve uyguladığı bir ders olarak yerini almaktadır. Bu dersin enstrüman ve şan eğitimi alan öğrencilere, piyano eşliğiyle birlikte kendi partisini icra edebilme, duyabilme, çalmış oldukları eserin içeriği, formu, stil ve dönem özelliklerine dair kavrama ve birlikte yorumlama becerilerini kazandırması bakımından mesleki müzik eğitiminde uygulamaya dayalı önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Konservatuvar eğitimini metaforik yaklaşım açısından inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Akdeniz ve Çarkçı (2017), konservatuar öğrencilerinin “Sanat Eğitimi” kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemiş ve çalışma grubu tarafından üretilen 52 farklı metafor ortak özellikleri ve sanat eğitimi ile kurdukları ilişki bakımından 5 kategori altında toplanmıştır. Konservatuvar öğrencilerinin sanat eğitimini, temel ihtiyaç olması, yaratıcılığı desteklemesi, çaba gerektirmesi, hayatın bir parçası olması, kişisel gelişim ve öğrenmeyi desteklemesi ve duyguların ifadesi olması yönüyle ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim alanındaki metaforik yaklaşımlara yönelik araştırmalar genel olarak incelendiğinde; eğitim ve eğitim yönetimi alanlarında kavram ya da olguların, çalışma grubunda bulunan katılımcılar tarafından hangi metaforlarla ifade edildiği ortaya çıkmaktadır (Kalyoncu, 2012:472).Bu bağlamda, konservatuvar öğrencilerinin eşlik derslerine ilişkin yaklaşımlarınınmetafor yoluyla ortaya konulmasının önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada,konservatuvar öğrencilerinin “eşlik dersi”neilişkin metaforik yaklaşımlarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın alanda çalışanlara bilgi ve alana özgü bakış açıları sağlayacağı varsayılmaktadır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, konservatuvar öğrencilerinin “Eşlik Dersi”ne yönelik metaforik yaklaşımlarını belirlemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiştir.

1-) Konservatuvar öğrencilerinin eşlik derslerine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2-) Konservatuvar öğrencilerinin eşlik derslerine ilişkin sahip oldukları metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilirler?

3-)Konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine yönelik metaforik yaklaşımlarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4-)Konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine yönelik metaforik yaklaşımlarında yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5-) Konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine yönelik metaforik yaklaşımlarında sınıf değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6-) Konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine yönelik metaforik yaklaşımlarında branş değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**Yöntem**

**Araştırmanın Modeli ve Deseni**

Bu çalışma nitel bir araştırma olup konservatuvar öğrencilerinin “eşlik dersi”ne ilişkin yaşadıkları deneyimleri değerlendirmeye odaklanması bakımından olgubilim desenindedir. Miller da (2003) olgubilim yöntemini, yaşanmış olan deneyimleri değerlendirmeye odaklanan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Olgubilim çalışmaları, ele alınan olay ya da olgularla ilgili bireyin davranışlarını biçimlendiren anlamları, kavrayışları belirlemeyi ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Willig, 2008). Bir başka ifade ile olgubilim, yaşantımızda yer alan ancak yüzeysel bilgiye sahip olduğumuz olay, kavram, eğilim gibi olguların derinlemesine irdelenmesini içerir. Yıldırım ve Şimşek de (2013) yabancı olmadığımız ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguların araştırılmasında olgubilim yönteminin uygun bir zemin oluşturduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada olgubilim deseni kullanılarak konservatuvar öğrencilerinin “eşlik dersi”ne yönelik davranışlarının altında yatan metaforik anlamlar belirlenmeye çalışılmıştır.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın amaç ve kapsamına bağlı olarak, çalışma grubunun ele alınan olguyla ilgili yaşantısı olan bireylerden seçilmesi gerekliliği bulunduğundan, Patton’un benzeşik örnekleme yöntemi benimsenmiştir (2002). Bu nedenle benzeşik bir çalışma grubunun oluşturulmasında, öğrencilerin araştırılan olguyla ilgili deneyimlerinin bulunması göz önünde bulundurulmuştur. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubu, Türkiye’de bulunan 4 konservatuvarda“Eşlik Dersi”ni alan toplam 104 konservatuvar öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3.....Ö104 şeklinde kodlanmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırma verileri, araştırma kapsamında ele alınan “eşlik dersi” olgusuyla ilgili yaşantısı ve deneyimi olan konservatuvar öğrencilerinden, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan form ile toplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı için, Ankara Üniversitesinin Etik kurulu onayı alınmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmında öğrencilerin sınıf, yaş, cinsiyet ve branşlarına ilişkin bilgileri toplamaya yönelik sorular yer almıştır. Formun ikinci kısmında ise “Eşlik dersi ..............gibidir, çünkü.................” ifadesi yazılmış ve öğrencilerden “Eşlik Dersi”nin özelliklerini düşünerek cümlenin ilk kısmına bir metafor tanımlamaları istenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan form uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilmiş ve araştırma için son hali verilmiştir. Cümlenin “çünkü” diye başlayan ikinci kısmında ise neden o metaforukullandıklarını açıklamaları istenmiştir. Böylelikle, öğrencilerin eşlik dersi ile ilgili metaforik yaklaşımlarına ilişkin verileri toplanmıştır.Toplanan veriler ışığında öğrencilerin ürettiklerimetaforların kategorileri ile öğrencilerin demografik değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi dört adımda uygulanmıştır. İlk olarak, verilerexcel programında alfabetik sıraya göre kodlanmıştır. Bu kodlama aşamasında çalışma grubundan elde edilen verilerin dökümü yapılmış, her bir formda üretilen metaforlar ve demografik değişkenlere ait bilgiler kontrol edilmiştir. İkinci olarak, çalışma grubu tarafından üretilen her bir metaforu en iyi ifade eden kavram belirlenmiş, ortak anlamlar içeren kavramlar çerçevesinde temalar oluşturulmuş vemetaforların temalar altında gruplanması sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) de içerik analizinde, toplanan verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda kavramsallaştırılması ve bu kavramlara göre temaların belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Üçüncü olarak, kodlamalara göre organize edilen temalar ışığında,alan yazınındaki kaynaklar da göz önünde bulundurularak kategoriler oluşturulmuştur. Dördüncü adımda ise belirlenen kategoriler, öğrencilerin demografik değişkenleri bağlamında analiz edilerek bulgular tanımlanmıştır. Kodlama süreci bilgisayar ortamında yapılmış olup SPSS 19 programından yararlanılmıştır. Veri setinin çeşitli bölümlerinde birbiriyle ilişkiliolan kodlar temalar altında birleştirilmiş ve bu bilgiler kategoriler ilişkisi bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır. Kategorilerin görülme sıklığı ve değişkenlerle ilişkisini belirlemek için frekans analizlerinden yararlanılmıştır. Tavşancıl ve Aslan’ın (2001) belirttiği gibi nitel araştırmalarda frekans analizi yardımıyla ögelerin nicel olarak görülme sıklığı belirlenebilir ve bu yolla ögelerin önem ve etki derecelerine ilişkinin yorum yapılabilir.

Araştırma kapsamında verilerinin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için kodlamalar, temaların belirlenmesi ve kategorin geliştirilmesi her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Birbirinden bağımsız olarak elde edilen kategoriler araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler tespit edilmiş ve alan yazını ışığında yapılan tartışmalar sonucunda asıl liste oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve çalışma grubundan elde edilen metaforlar, üç farklı uzman tarafından eşleştirilmiş, bu kodlama işlemi sonucunda kodlayıcılar arası uzlaşma katsayısı ölçülmüştür.Kodlayıcılar arası uzlaşma, tüm ölçekler için kullanılabilen Krippendorff Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Krippendorff Alpha güvenirlik katsayısı 0≤α ≥1değer alır. α=1 olması kodlayıcılar arasında mükemmel bir uyumun olduğunu,α=0’a yaklaşması ise uyumun zayıflığını göstermektedir. Alfa katsayısı0α ≥0,80 ise kodlayıcılar arası uyumun yüksek düzeyde olduğuna, 0,67 <α> 0,80 ise kodlayıcılar arasında orta düzeyde bir uyum olduğuna, α≤ 0,67 ise kodlayıcılar arası uyumun zayıf düzeyde olduğuna işaret eder(Krippendorff ve Bock, 2008). Bu araştırmada kodlayıcılar arası uyum katsayısı α =,9944 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan kodlamalarda kodlayıcılar arası uyumun yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin demografik değişkenleri ile kategoriler arasındaki ilişkiler, çapraz tablo analizi ile frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur.

**Bulgular**

Konservatuvar öğrencilerinin “Eşlik Dersi”ne ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 1’de verilmiştir.

|  |
| --- |
| **Tablo 1.** *Konservatuvar öğrencilerinin “eşlik dersi”ne ilişkin ürettikleri metaforlar* |
| **Metafor** | **f** | **Metafor** | **f** | **Metafor** | **f** |
| Nefes | 2 | Meze  | 1 | Oksijen | 1 |
| Ateş | 1 | Yağmur | 1 | Makyaj | 1 |
| Yüzmek  | 2 | Spor | 1 | Çiçek | 1 |
| İlaç | 1 | Sohbet | 1 | İp  | 1 |
| Survivor | 1 | Bisiklet Sürmek | 1 | Masal Kitabı | 1 |
| Strateji Kurmak | 1 | Anahtar | 3 | Uzun yolda araba kullanmak | 1 |
| Yol arkadaşı | 1 | Sigara-çakmak | 1 | Tren | 2 |
| Müziğin yarısı | 1 | Akşamsefası çiçeği  | 1 | Deniz feneri | 1 |
| Sevgili | 2 | Tahterevalli | 1 | Teknik direktör | 1 |
| Yapboz | 5 | Kırlarda koşup oynamak | 1 | Domino taşları | 1 |
| Yapı ve onarım | 1 | Paraşüt yapma | 1 | Bir binanın temeli | 1 |
| Parlayan bir yıldız | 1 | Fotoğraf çekmek | 1 | Mor renk | 1 |
| Orkestra şefi | 1 | Ruh | 2 | Kış mevsimi | 1 |
| İhtiyaç | 1 | Yol | 2 | Keşif yolculuğu | 1 |
| Terapi | 3 | Halat çekme yarışı | 1 | Bale yapmak | 1 |
| Şan dersi | 1 | Kucaklama | 1 | Yoğun bakımda kalp atışımız | 1 |
| Akarsu | 3 | Piyanonun siyah tuşları | 1 | Bütün | 1 |
| Güneş | 1 | Giysi | 1 | Çimento | 1 |
| Su  | 2 | Uçmak | 2 | Kuşlar | 1 |
| Parfüm | 1 | Gökkuşağı | 2 | Dünyanın dönüşü | 1 |
| Dans | 8 | Aşk | 2 | Arazide jeep kullanmak | 1 |
| Sahne  | 1 | Baharat | 1 | Yol | 1 |
| Şans | 1 | Ruh ikizi | 1 | Anne | 1 |
| Orkestra | 1 | Yaşam Koçu | 1 | İki dünya arasında köprü | 1 |
| Keşif | 1 | Piyano öğrenmedeki mutluluk | 1 | Şanın tamamlanması | 1 |
| Enstrüman dersi | 1 | Şan dersi | 1 |  |  |

Konservatuvar öğrencileri “eşlik dersi”ni ifade etmek için toplam 85 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar içinde “eşlik dersi” en çok dans (8) metaforu ile ifade edilmiştir. Bu metaforu sırası ile yapboz (5), anahtar (3), terapi (3) ve akarsu (3) metaforları takip etmektedir.

Elde edilen metafor tablosunun kavramsal olarak kodlanması ile toplam 7 adet kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler şu şekilde oluşturulmuştur.

1. Uyum ve birliktelik unsuru olarak eşlik dersi
2. Kaygı kaynağı olarak eşlik dersi
3. Mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi
4. Zorunlu bir ihtiyaç olarak eşlik dersi
5. Tamamlayıcı bir unsur olarak eşlik dersi
6. Destekleyici bir unsur olarak eşlik dersi
7. Yol gösterici, öğretici bir unsur olarak eşlik dersi

Aşağıda kategoriler ve üretilen metaforlara ilişkin örnekler bulunmaktadır.

**Kategori 1: Uyum ve birliktelik unsuru olarak eşlik dersi:**

*“Eşlik dersi bir partner ile dans gibidir, çünkü uyum gerektirir.”*

*“Eşlik dersi sahne gibidir, çünkü bir araya gelinip güzel bir şey elde etmeye çalışılır.”*

*“Eşlik dersi partnerli dans gibidir, çünkü dans adım saymayı bıraktığında karışır ve eşinle beraber bir yerde toparlaman gerekir.”*

**Kategori 2: Kaygı kaynağı olarak eşlik dersi :**

*“Eşlik dersi survivor gibidir, çünkü eşliği yakalayıp uyum sağlamamız gerekiyor, eserlerde uyum zor olan bir durum.”*

*“Eşlik dersi benim için akarsu gibidir, çünkü suya girince akan tarafa yönelirsin, karşısına yüzemezsin.”*

*“Eşlik dersi denizde yüzmek gibidir, çünkü seni içine de alabilir, ileriye de sürükleyebilir.”*

**Kategori 3: Heyecan ve mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi:**

*“Eşlik dersi uzun yolda araba kullanmak gibidir, çünkü keyiflidir ve yeni yerler keşfedersin.”*

*“Eşlik dersi müziğin içindeki duyguları hissetmek gibidir, hem eğlenceli hem de müziğin hakkında bir şeyler öğrenip, çalmaktır.”*

*“Eşlik dersi tatlı gibidir, çünkü söyledikçe mutlu oluyorum.”*

**Kategori 4: Zorunlu bir ihtiyaç olarak eşlik dersi:**

*“Eşlik dersi su gibidir, çünkü eserimizi güzel icra etmek ihtiyaçtır.”*

*“Eşlik dersi oksijen gibidir, çünkü nasıl oksijen bizi hayata bağlıyorsa, eşlik de eser ile aramızdaki bağı güçlendirir.”*

*“Eşlik dersi nefes gibidir, çünkü sesin ruhunu, gücünü, ahengini ortaya çıkarmayı sağlıyor.”*

**Kategori 5: Tamamlayıcı bir unsur olarak eşlik dersi:**

*“Eşlik dersi iyi bir dost gibidir, çünkü dostunla birlikte olunca iyi hissettiğin gibi, eşlikle tamamlanırsın ve çok daha iyi söylersin.”*

*“Eşlik dersi enstrüman dersi gibidir, çünkü mesleki hayatımızda karşılaşacağımız zorluklar ile mücadeleyi kolaylaştırır.”*

**Kategori 6: Destekleyici bir unsur olarak eşlik dersi:**

*“Eşlik dersi yol arkadaşı gibidir, çünkü ses tek başına duyguyu yeterli olarak veremezken, eşlik dersinin de yardımıyla sesimiz ve parçamızı daha güzel ortaya çıkartırız.”*

*“Eşlik dersi bir sevgili gibidir, çünkü yardımınıza ihtiyacınız olduğu zamanlarda iyi zamanlarda,kötü zamanlarda bir dost, bir sırdaş olur.”*

**Kategori7: Yol gösterici, öğretici bir unsur olarak eşlik dersi**

*“Eşlik dersi orkestra şefi gibidir, çünkü müzikte beni yönetir, bana yardımcı olur. Eseri seslendirirken, eserin sözlerinin ve müziğinin duygu ve düşüncelerini daha iyi iletmene yardımcı olur.”*

*“Eşlik dersi deniz feneri gibidir, çünkü bize yol gösterir.”*

*“Eşlik dersi doğru yol gibidir, çünkü tondan(yoldan) her çıktığında seni doğru yola sokar.”*

 Kodlama sürecinin sonunda kategoriler arası anlamlar bağlamında, “uyumlu müzikal birliktelik”, “performans alanını bütünleyici” ve “kaygı uyandırıcı” bir ders olarak üç ana temaya ulaşılmıştır. Uyumlu müzikal birlikteliği öğretici ve performans alanını bütünleyici-destekleyici temaları eşlik dersine ilişkin alanyazında tanımlanan amaç ve hedeflerle örtüşmektedir.

 Eşlik dersi temel olarak, icracıların uyumlu bir şekilde beraber müzik yapabilmesine yönelik uygulamalı bir ders olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda “uyumlu müzikal birlikteliği öğretici”, “performans alanını bütünleyici” temaları eşlik dersine yönelik olumlu bir eğilim olarak varsayılabilir.

 En az ağırlığa sahip kaygı uyandırıcı teması ise, daha çok şan ve nefesli sazlar ait performans alanlarıdır. Bu derse ilişkin kaygı bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal vb. gibi çeşitli unsurlardan kaynaklanabilir. Eşlik dersinde müzikal uyum ve zamanlama en belirleyici ögeler olarak tanımlanabilir. Şan ve nefesli sazların, nefes ve solunum üzerinden performans yapmalarına bağlı olarak müzikte tempoyu koruma ve müziğin ritmini, şancılarda hem söz, hem de nefesler açısından, nefesli sazlarda nefesi kullanma kapasitesi ve yeterliliği açısından notada yazılan ritim ve tempoyu daha serbest hissedebilecekleri ve yorum yapacakları söylenebilir. Aynı zamanda özellikle şan öğrencilerinin ve nefesli sazların bilişsel yaklaşımlarının, uyumlu müzikal birliktelikten daha çok eşlik dersini bütünleyici-destekleyici tanımlamaları doğru olmakla birlikte, bu dersin ana kazanımından daha çok ikincil kazanımı olarak kabul edilebilir. Bu performans alanlarındaki öğrencilerin gerek fiziki olarak, gerek bilişsel yaklaşımlarına bağlı olarak eşlik öğretmenleriyle diğer performans alanlarına göre daha zor müzikal uyum sağlayabilecekleri varsayılabilir. Buna bağlı olarak bu temanın, diğer performans alanlarına göre daha olumsuz bir eğilim gösterdiği söylenebilir.

 “Eşlik Dersi”ne ilişkin konservatuvar öğrencileri tarafından üretilen metaforların kategoriler bağlamında dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

|  |
| --- |
| **Tablo.2***“Eşlik Dersi”ne ilişkin metaforların kavramsal kategorilere göre dağılımı* |
| **Kategoriler (n=7)** | **Kategoriyi oluşturan öğrenci sayısı (f=104 %100)** | **Metaforlar (n=85)** | **Metafor (f= 85 %100** |
| Uyum ve birliktelik unsuru olarak eşlik dersi | f=25%24 | Parlayan bir yıldız 1, Dans 7, Sahne 1, Yağmur 1, Sohbet 1, Yapboz 1, Tahterevalli 1, Fotoğraf çekmek 1, Gökkuşağı 1, Aşk 2,Özlem 1, Ruh ikizi 1, Makyaj yapmak 1, İp 1, Trenler ve raylar 1, Heykeltıraş 1, Mor renk 1, Dünyanın dönüşü 1 | f=18%21,18 |
| Kaygı kaynağı olarak eşlik dersi | f=9%8,7 | Denizde yüzmek 1, Survivor 1, Halat çekme yarışı 1, Akarsu 2, Domino taşları 1, Kış mevsimi 1, Yoğun bakımda kalp atışı 1, Arazide jeep kullanmak 1 | f=8%9,41 |
| Heyecan ve mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi | f=13%12,5 | Terapi 3, Tatlı 1, Akşamsefası çiçeği 1, Kırlarda koşup oynamak 1, Uçmak 2, Piyano öğrenmedeki mutluluk 1, Keşif yolculuğu 1, Bale yapmak 1, Kuşlar 1, Keyif 1 | f=10%11,76 |
| Zorunlu bir ihtiyaç olarak eşlik dersi | f=8%7,7 | Nefes 1, Ateş 1, İlaç 1, Su 2, Sigara-çakmak 1, Oksijen 1, Şanın tamamlanması 1 | f=7%8,23 |
| Tamamlayıcı bir unsur olarak eşlik dersi | f=19%18,3 | Yol arkadaşı 1, Müziğin yarısı 1, Yapboz 4, İhtiyaç 1, Parfüm 1, Bütün 3, Meze 1, Ruh 1, Kucaklama 1, Piyanonun siyah tuşları 1, Giysi 1, Dans 1, Baharat 1, Dost 1 | f=14%16,47 |
| Destekleyici bir unsur olarak eşlik dersi | f=20%19,2 | Yüzmek 1, Strateji kurmak 1, Sevgili 2, Yapı ve onarım 1, Güneş 1, Nefes 1, Spor 1, Bisiklet sürmek 1, Çiçek 1, Masal kitabı 1, Uzun yolda araba kullanmak 1, Enstrüman dersi 1, Tren 1, Bir binanın temeli 1, Anahtar 2, Çimento 1, Yol 1, Anne 1 | f=18%21,18 |
| Yol gösterici, öğretici bir unsur olarak eşlik dersi | f=10%9,6 | Orkestra şefi 1, Şan dersi 1, Orkestra 1, İyilik 1, Anahtar-kilit 1, Duygu 1, Yol 1, Yaşam koçu 1, Deniz feneri 1, Teknik direktör 1 | f=10%11,76 |

Tablo 2’ye göre, öğrenciler eşlik dersini en çok uyum ve birliktelik unsuru olarak görmektedir (%24). Bu kategoriyi eşlik dersinin destekleyici (%19,2) ve tamamlayıcı (%18,3) unsurları takip etmektedir. Öğrencilerin %12,5’i eşlik dersini heyecan ve mutluluk kaynağı olarak görürken eşlik dersinin duyuşsal boyutunu vurgulamışlar, %9,6’sı ise eşlik dersini yol gösterici, öğretici bir unsur olarak ifade ederek bilişsel boyutuna vurgu yapmışlardır. Ortaya çıkan kategoriler içinde sadece bir kategori eşlik dersine ilişkin olumsuz ifade içermektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %8,7’si eşlik dersini kaygı kaynağı olarak görmektedir.Eşlik dersini kaygı kaynağı olarak gören öğrencilerden Örneğin Ö5, eşlik dersi için “survivor” metaforunu kullanmış, eşliği yakalayıp uyum sağlamak gerektiğini, eserlerde uyumun zor olan bir durum olduğunu ifade etmiştir.Ö104 ise, “arazide jeep kullanmak” metaforunu kullanmış, “çünkü önünüze birçok engeller çıkar” tanımlamasını yapmıştır.

|  |
| --- |
| **Tablo 3.** *“Eşlik Dersi”ne ilişkin kategorilerin cinsiyet değişkeni bağlamında dağılımı* |
| **Kategori** | **Kız** | **Erkek** |
| **f** | **%** | **f** | **%** |
| Uyum ve birliktelik unsuru olarak eşlik dersi | 16 | 21.6 | 9 | 30 |
| Kaygı kaynağı olarak eşlik dersi | 7 | 9,5 | 2 | 6,7 |
| Heyecan ve mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi | 5 | 6,8 | 8 | 26,7 |
| Zorunlu bir ihtiyaç olarak eşlik dersi | 8 | 10,8 | 0 | 0 |
| Tamamlayıcı bir unsur olarak eşlik dersi | 17 | 23 | 2 | 6,7 |
| Destekleyici bir unsur olarak eşlik dersi | 12 | 16,2 | 8 | 26,7 |
| Yol gösterici, öğretici bir unsur olarak eşlik dersi | 9 | 12,2 | 1 | 3,3 |
| **Toplam** | 74 | 100 | 30 | 100 |

Tablo 3’te öğrencilerin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımlarına yönelik oluşturulan kategorilerin cinsiyet değişkeni bağlamında dağılımları verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin eşlik dersini en çok branşdersinitamamlayıcı bir unsur olarak, erkek öğrencilerin ise eşlik dersini en çok uyum ve birliktelik unsuru olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Eşlik dersinin kaygı kaynağı olarak görülmesinde cinsiyet değişkeni açısından belirgin bir fark görülmemektedir. Eşlik dersinin heyecan ve mutluluk kaynağı olarak görülmesinde erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilere göre oldukça yüksektir. Erkek öğrencilerin eşlik dersini bir “zorunluluk” olarak görmemeleri dikkat çekicidir. Eşlik dersinin tamamlayıcı boyutunda kız öğrencilerin oranı, destekleyici boyutunda ise erkek öğrencilerin oranı daha yüksektir. Eşlik dersinin yol gösterici, öğretici bir unsur olarak görülmesinde her ne kadar kız öğrencilerin oranı yüksekse de bu boyut için her iki grubun oranı da %10’nun altındadır.

|  |
| --- |
| **Tablo 4.** *“Eşlik Dersi”ne ilişkin kategorilerin sınıf değişkeni bağlamında dağılımı* |
| **Kategori**  | **Hazırlık** | **Lisans 1** | **Lisans 2** | **Lisans 3** | **Lisans 4** |
| **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| Uyum ve birliktelik unsuru olarak eşlik dersi | 3 | 20 | 2 | 10,5 | 5 | 16,7 | 4 | 28,6 | 11 | 45,8 |
| Kaygı kaynağı olarak eşlik dersi | 1 | 6,7 | 1 | 5,3 | 5 | 16,7 | 0 | 0 | 2 | 8,3 |
| Heyecan ve mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi | 3 | 20 | 1 | 5,3 | 6 | 20 | 1 | 7,1 | 2 | 8,3 |
| Zorunlu bir ihtiyaç olarak eşlik dersi | 2 | 13,3 | 2 | 10,5 | 1 | 3,3 | 2 | 14,3 | 1 | 4,2 |
| Tamamlayıcı bir unsur olarak eşlik dersi | 2 | 13,3 | 2 | 10,5 | 8 | 26,7 | 2 | 14,3 | 4 | 16,7 |
| Destekleyici bir unsur olarak eşlik dersi | 3 | 20 | 8 | 42,1 | 3 | 10 | 2 | 14,3 | 3 | 12,5 |
| Yol gösterici, öğretici bir unsur olarak eşlik dersi | 1 | 6,7 | 3 | 15,8 | 2 | 6,7 | 3 | 21,4 | 1 | 4,2 |
| **Toplam** | 15 | 100 | 19 | 100 | 30 | 100 | 14 | 100 | 24 | 100 |

Tablo 4’te öğrencilerin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımlarına yönelik oluşturulan kategorilerin sınıf değişkeni bağlamında dağılımları verilmiştir. Tablo 4’e göre hazırlık sınıfı öğrencileri eşlik dersini en çok uyum ve birliktelik unsuru, heyecan ve mutluluk kaynağı ve aynı zamanda destekleyici olarak görmektedir. Lisans 1 sınıf öğrencileri ise eşlik dersini en çok branşdersini destekleyici bir ders olarak görmektedir.Lisans 2. sınıf öğrencileri eşlik dersini en çok tamamlayıcı bir unsur olarak görürken, lisans 3 ve 4. sınıflar eşlik dersini en çok uyum ve birliktelik unsuru olarak görmektedir.

|  |
| --- |
| **Tablo 5.** *“Eşlik Dersi”ne ilişkin kategorilerin yaş değişkeni bağlamında dağılımı* |
| **Kategori**  | **18-19** | **20-21** | **22-23** | **24 ve üzeri** |
| **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| Uyum ve birliktelik unsuru olarak eşlik dersi | 5 | 26,3 | 4 | 12,1 | 14 | 41,2 | 2 | 11,1 |
| Kaygı kaynağı olarak eşlik dersi | 1 | 5,3 | 5 | 15,2 | 1 | 2,9 | 2 | 11,1 |
| Heyecan ve mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi | 3 | 15,8 | 2 | 6,1 | 3 | 8,8 | 5 | 27,8 |
| Zorunlu bir ihtiyaç olarak eşlik dersi | 2 | 10,5 | 2 | 6,1 | 1 | 2,9 | 3 | 16,7 |
| Tamamlayıcı bir unsur olarak eşlik dersi | 3 | 15,8 | 10 | 30,3 | 4 | 11,8 | 2 | 11,1 |
| Destekleyici bir unsur olarak eşlik dersi | 2 | 10,5 | 7 | 21,2 | 8 | 23,5 | 3 | 16,7 |
| Yol gösterici, öğretici bir unsur olarak eşlik dersi | 3 | 15,8 | 3 | 9,1 | 3 | 8,8 | 1 | 5,7 |
| **Toplam** | 19 | 100 | 33 | 100 | 34 | 100 | 18 | 100 |

Tablo 5’de öğrencilerin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımlarına yönelik oluşturulan kategorilerin yaş değişkeni bağlamında dağılımları verilmiştir. Bu dağılımlara göre, 18-19 ve 22-23 yaş aralığındaki öğrenciler eşlik dersini en çok uyum ve birliktelik kaynağı olarak; 20-21 yaş aralığındaki öğrenciler tamamlayıcı bir unsur olarak; 24 ve üzeri yaş aralığındaki öğrenciler ise heyecan ve mutluluk kaynağı olarak görmektedir.

|  |
| --- |
| **Tablo 6.** *“Eşlik Dersi”ne ilişkin kategorilerin branş değişkeni bağlamında dağılımı* |
| **Kategori**  | **Opera** | **Yaylı Çalgılar** | **Üflemeli Çalgılar** | **Piyano ve Gitar** |
| **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| Uyum ve birliktelik unsuru olarak eşlik dersi | 10 | 14,3 | 7 | 46,7 | 5 | 38,5 | 3 | 50 |
| Kaygı kaynağı olarak eşlik dersi | 8 | 11,4 | 0 | 0 | 1 | 7,7 | 0 | 0 |
| Heyecan ve mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi | 10 | 14,3 | 1 | 6,7 | 1 | 7,7 | 1 | 16,7 |
| Zorunlu bir ihtiyaç olarak eşlik dersi | 7 | 10 | 0 | 0 | 1 | 7,7 | 0 | 0 |
| Tamamlayıcı bir unsur olarak eşlik dersi | 12 | 17,1 | 4 | 26,7 | 2 | 15,4 | 1 | 16,7 |
| Destekleyici bir unsur olarak eşlik dersi | 17 | 24,3 | 3 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Yol gösterici, öğretici bir unsur olarak eşlik dersi | 6 | 8,6 | 0 | 0 | 3 | 23,1 | 1 | 16,7 |
| **Toplam** | 70 | 100 | 15 | 100 | 13 | 100 | 6 | 100 |

Tablo 7’de öğrencilerin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımlarına yönelik oluşturulan kategorilerin branş değişkeni bağlamında dağılımları verilmiştir. Bu dağılıma göre, opera öğrencileri eşlik dersini en çok ana branşı destekleyici bir unsur olarak görürken, yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar, piyano ve gitar öğrencileri ise en çok uyum ve birliktelik unsuru olarak görmektedir. Eşlik dersini uyum ve birliktelik olarak nitelendiren öğrencilerin her performans alanında ağırlıklı olduğu görülmektedir.Eşlik dersini kaygı kaynağı olarak nitelendiren öğrencilerin performans alanlarının, ağırlıklı olarak şan ve nefesli çalgılar olduğu görülmektedir.

**Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucunda konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımlarının kategorilere göre sırasıyla şu şekilde olduğu görülmüştür: Uyum ve birliktelik (%24),destekleyici (%19,2), tamamlayıcı(%18,3), heyecan ve mutluluk kaynağı (%12,5), yol gösterici-öğretici(%9,6), kaygı kaynağı (%8,7), zorunlu bir ihtiyaç (%7,7).

*Uyum ve Birliktelik Unsuru Olarak Eşlik Dersi:*Araştırma sonucunda konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersi ile ilgili ürettikleri metaforların en çok “uyum ve birliktelik” kategorisinde yer aldığı görülmektedir(%24).Müziksel anlamda uyum, müziği meydana getiren öznelerin, bireysel müzikal ifadelerinin, müziğin bütünsel yapısı içinde karşılıklı olarak müzikal beklentilerini gerçekleştirmesi durumu olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle eşlik dersinde uyumun, müzikal ifade boyutundaöğrenci ve öğretmenin müzikal istek ve beklentilerinin ortak bir anlayış, ahenk ve bütünlükle icra edebilme unsurlarını barındırdığı söylenebilir. Eşlik dersi,öğrenci ve öğretmenin iki tarafın birlikteliğine (ansamblına) dayanan işbirlikli bir ders olarak tanımlanabilir. İcracılar arasında ses dengesi (balansı), ortak zamanlama, nüansların ortak hissedilerek yansıtılması vb. gibi yoruma ait diğer unsurlar, sürekli bir uyum ve birliktelik içerisinde icrayı gerçekleştiren bireyler tarafından kontrol altında tutulmalıdır. Bu eylemlerin tümü uyum ve birliktelik olarak tanımlanabilir ve icrada birlikteliğin (ansamblın) başarılı olmasına katkı sağlar.Eşlik dersinde eğitimci ve öğrenci eser üzerinde zamanlama, stil, dönem, nüans vb. gibi özelliklere göre ortak bir yoruma ve icraya ulaşmaya çalışır. Bu süreçte işbirlikli bir odakla eserin, müzikal sunumuna dair uyum ve birliktelik içerisinde ortak bir yoruma ulaşılmaya çalışılır. Araştırmamızın sonuçlarına göre uyum ve birliktelik unsuru, ağırlıklı olarak her performans alanında eşlik dersine ilişkin en çok tercih edilen yaklaşım (%24) olarak belirtilmektedir. Uyum ve birliktelik unsurunun ortak bir eylemi çağrıştırdığı düşünülürse, bu yaklaşımın eşlik dersiyle oldukça örtüştüğü varsayılabilir.

*Destekleyici Bir Unsur Olarak Eşlik Dersi*:Araştırma kapsamında öğrencilerin %19,2’si eşlik dersini destekleyici bir unsur olarak ifade etmişlerdir.Eşlikle çalma; öğrencinin birlikte söyleme, müzikal uyum, stil-form kavrama becerilerini geliştirirken entonasyon problemlerinin de en aza indirgenmesine yardımcı olur (Kaptanoğlu & Çanakçı, 2015: 199). Bu bağlamda eşlikle çalmanın, müzikal uyumun, stil-form kavrama becerilerinin geliştirilmesi ve entonasyon problemlerinin giderilmesinde destekleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Eşlik dersini destekleyici bir unsur olarak gören öğrencilerin, çalgıları ile ilgili müziksel gelişimlerinde eşlik dersinin katkılarının farkında oldukları söylenebilir.

*TamamlayıcıBir Unsur Olarak Eşlik Dersi:*Araştırma sonucunda öğrencilerin%18,3’ünün eşlik dersini tamamlayıcı bir unsur olarak gördükleri anlaşılmıştır. Yüksel’e göre (2010) müziğin sahip olduğu yapıya ve müzisyenlerin eserdeki pozisyonuna göre, partiler eşit önemde ya da farklı önemlere sahip olabilir. Partilerin eşit öneme sahip olması durumunda müzisyenler birbirleri ile karşılıklı bir alıveriş içerisinde olurlar. Eşit önemde olmayan partilerin seslendirilmesinde ise çoğunlukla önemi az olan parti, önemi fazla olan partiye daha fazla uyum gösterme eğilimindedir (Yüksel, 2010:2-3). Eşlik dersi bağlamında çalışılan eserler açısından bir değerlendirme yapıldığında, eşlikçi ve öğrencinin partileri tek başına bir bütün oluşturmazken eşlik ve solo partisi birbirini tamamlayarak bir bütün haline gelmektedir. Öğrenci solo olarak çalıştığı partisini ancak eşlikle birlikte seslendirdiği zaman eserin bütününün ortaya çıkması mümkün olabilir. Eşlik dersinin amaçlarından biri de, öğrencinin eşliğin tamamlayıcı rolüne ilişkin belli bir müziksel bilinç düzeyine ulaşmasıdır. Bu bakımdan öğrencilerin eşlik dersini tamamlayıcı bir unsur olarak görmeleri, eşlik dersinin ontolojisini algılamaları bakımından önem taşımaktadır.

*Heyecan ve Mutluluk Kaynağı Olarak Eşlik Dersi*:Öğrencilerin %12,5’i eşlik dersini heyecan ve mutluluk kaynağı olarak algılamaktadır. Öğrencilerin eşlik dersine yönelik hislerini ortaya koyan bu durum, aynı zamanda eşlik dersine yönelik duyuşsal kazanımları da ortaya koymaktadır. Gable ve Wolf’un (1993:4) belirttiği gibi, insan duyguları ya da hisler, duyuşsal alanın içine girmektedir. Sönmez de(2003:81) eğitim uygulamalarında duyuşsal boyutun bulunması gerektiğini ifade etmektedir.Bu bağlamda, araştırma sonucunda öğrencilerin eşlik dersine ilişkin kavrayışlarında duyuşsal bir boyutun ortaya çıkması olumlu unsur olarak değerlendirilebilir.

*Yol Gösterici ve ÖğreticiBir Unsur Olarak Eşlik Dersi:* Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,6’sı eşlik dersini yol gösterici ve öğretici bir unsur olarak gördüklerini ifade ederken, öğretim sürecinin temel niteliklerine vurgu yapmışlardır.Nitekim eşlik dersinin temel amacı da, öğrencide müziksel açıdan istenilen davranışların oluşabilmesi için belirli bir metodolojik yaklaşımla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu bakımından, bu kategoride yer alan öğrencilerin eşlik dersini müzik eğitimi sürecinin bir parçası olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

*Kaygı KaynağıOlarak Eşlik Dersi*:Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin eşlik dersine ilişkin ürettikleri metaforlar bağlamında olumsuz olarak tanımlanabilecek tek kategori “kaygı kaynağı olarak eşlik dersi” kategorisidir (%8,7). Bu kategoriye ilişkin üretilen metafor ve açıklamalar incelendiğinde, bu kategoride yer alan öğrencilerin eşlikle birlikte çalmanın zorluklarına yönelik kaygılarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Eşlik dersinin en temel unsuru olan uyum ve birliktelik aynı zamanda pek çok zorluğu da beraberinde getirmektedir. Eşlik dersinin en temel amacı, solo partiyi seslendiren öğrenci ile eşlik partisini çalan öğretmenin aynı müzikal yaklaşımı göstermesi ve bu müzikal biçemi mükemmel bir uyum içinde gerçekleştirebilmeleridir. Bu bakımdan, öğrencinin çalgısını seslendirmedeki başarısı tek başına yeterli olmamaktadır. Eşlik dersine ilişkin öğrenci ve öğretmenin ortak bir müzikal ifadede buluşma zorunluluğunun öğrenciler tarafından bir kaygı kaynağı unsuru olduğu anlaşılmaktadır.

*Zorunlu Bir İhtiyaçOlarak Eşlik Dersi:*Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %7,7’si eşlik dersini zorunlu bir ihtiyaç olarak görmektedir. Eğitim süreçlerinde zorunluluk ifadesi isteksiz dahi olsa yapma yükümlülüğü anlamıyla ele alındığında olumsuz bir ifade olarak algılanabilir. Kratzer de (1981:111) zorunluluğu yükümlülük kipi ile ilişkilendirir. Ancak eşlik dersi bağlamında oluşturulan metaforlar ve açıklamaları açısındanbir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin belirttiği “zorunlu ihtiyacın” vazgeçilmezlik bağlamıyla ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Öğrenciler eşlik dersini çalgı eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olarak görmektedirler. Bu bakımdan bu kategoride yer alan öğrencilerin, eşlik dersi olmaz ise branş eğitiminin de yapılamayacağı anlayışında oldukları söylenebilir.

Konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımları cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde, en belirgin farklılığın “Heyecan ve mutluluk kaynağı olarak eşlik dersi” kategorisinde ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre belirgin şekilde eşlik dersinden daha fazla heyecan ve mutluluk duymaktadır. Erkek öğrencilerden hiçbirinin eşlik dersini zorunlu bir ihtiyaç olarak görmemesi de bu tespiti destekler niteliktedir. Kız öğrenciler ise erkek öğrencilere göre daha yoğun olarak eşlik dersini, branş dersinin tamamlayıcı bir unsuru olarak görmektedir (%18,3). Bu sonuçlar, erkek öğrencilerin eşlik dersine yönelik yaklaşımlarının daha duyuşsal boyutta olduğunu, kız öğrencilerin yaklaşımının ise branş dersi odaklı olduğunu göstermektedir. Araştırmamızın sonuçlarına göre, ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin eşlikdersine yaklaşım ve nitelemelerininduyuşsal alana ait olumlu bir yaklaşım ve niteleme olduğu görülebilir. Diğer yandan,bulgulara göre az bir farkla da olsa,eşlik dersini kız öğrencilerin daha çok kaygı kaynağı olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Alanyazında birçok çalışmada müzik performans kaygısının erkeklere göre, kızlarda daha baskın olduğu belirtilmektedir.Bu bağlamda, kız öğrencilerineşlik derslerine ilişkin yaklaşımlarının duyuşsal boyutta olumlu bir yaklaşımdan daha çok, birlikte müzik yapabilmenin ve müzikal uyum gösterebilmekten daha çok, branş dersiyle bağlantılı bir gereklilik gibi nitelendirildiği varsayılabilir.

Konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımları sınıf değişkeni bağlamında incelendiğinde, hazırlık sınıfı öğrencilerinde “uyum ve birliktelik”, “heyecan ve mutluluk kaynağı”, “destekleyici unsur” kategorilerinin, lisans 1. sınıf öğrencilerinde ise belirgin bir şekilde “destekleyici unsur” kategorisinin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, lisans 1. sınıfta öğrencilerin eşlik dersine yönelik yaklaşımlarında ana çalgılarına ilişkin kazanımları ön planda tuttuklarını, eşlik dersini ise ana çalgılarını destekleyicibir unsur olarak gördüklerini göstermektedir. Lisans 2. sınıf ortalamaları değerlendirildiğinde, eşlik dersine ilişkin kaygı oranında diğer sınıflara oranla artış olduğu söylenebilir. Lisans 3. ve lisans 4. sınıflarda eşlik dersine yönelik algıların en çok uyum ve birliktelik kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin sınıf değişkeni bağlamında eşlik dersine yaklaşımlarının akademik gelişimleri ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin dağılımlarında belirgin bir kategori öne çıkmazken, lisans 1. sınıf öğrencilerinin çalgılarına yöneldikleri ve eşlik dersini ana branşlarına yönelik kazanımları destekleyici nitelikte gördüğü anlaşılmaktadır. Daha büyük ölçekli eserleri çalışmaya başladıkları lisans 2. sınıfta eşlik dersine ilişkin kaygı düzeyinin arttığı, lisans 3. ve 4. sınıflarda ise eşlik dersini müzikal olgunluğun bir göstergesi olarak kabul edilebilecek olan uyum ve birliktelik olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Eşlik dersi aşamalı olarak müzikal uyum ve birlikte müzik yapabilmenin ilke ve prensiplerinin öğrenildiği bir ders olarak tanımlanabilir. İlk sınıflarda ise müzikal uyum ve birlikteliğin deneyim azlığına bağlı olarak, her zaman istenilen seviyede gerçekleştirilemediği sıklıkla gözlemlenebilir. Eşlik dersinin aşamalı olarak devam etmesi ve gelişmesiyle beraber,3. ve 4. sınıflarda öğrencinin müzikal birlikteliğe ilişkin deneyimi ve becerilerinin artmasıyla, eşlik dersini “heyecan ve mutluluk kaynağı’’ olarak nitelendirmeleri, dersin eğitim hedefleriyle örtüşen bir sonuç olduğu varsayılabilir.

Konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımları yaş değişkeni bağlamında incelendiğinde, 18-19 yaş aralığındaki öğrenciler eşlik dersini, diğer gruplara göre daha yol gösterici ve öğretici bulmaktadır. 20-21 yaş grubundaki öğrenciler eşlik dersini diğer gruplara göre daha fazla yoğunlukta tamamlayıcı bir ders olarak görürken, aynı zamanda eşlik dersini diğer gruplara göre daha çok kaygı kaynağı olarak görmektedirler. 20-21 yaş grubunun eşlik dersini diğer gruplara göre daha az heyecan ve mutluluk kaynağı olarak görmesi de kaygı oranın artması ile açıklanabilir.22-23 yaş aralığındaki öğrencilerin eşlik dersini diğer gruplara göre daha çok uyum ve birliktelik kaynağı ve destekleyici bir unsur olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu yaş grubundaki öğrencilerin eşlik dersine ilişkin yaklaşımları değerlendirildiğinde, diğer gruplara göre daha fazla yoğunlukta ana çalgı ve eşlik dersinin farklı boyutlarını bir bütün içinde algıladıkları söylenebilir. 24 ve üzeri yaş grubunda en dikkat çekici husus, bu yaş grubunun diğer gruplara oranla eşlik dersini daha çok heyecan ve mutluluk kaynağı olarak görmeleridir. Büyük yaş gruplarında eşlik dersine ilişkin akademik kaygılardan daha çok duyusal bir tatmin beklentisi olduğu değerlendirilebilir. Yukarıda belirtilen sonuçlara göre, büyük yaş gruplarında eşlik dersinin daha çok uyum ve birliktelik olarak nitelendirilmesi,eşlik dersine ilişkin bilişsel yaklaşımın büyük yaş gruplarında daha bilinçli olduğu varsayımına dayandırılabilir.

Konservatuvar öğrencilerinin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımları branş değişkeni bağlamında incelendiğinde, kategorilerin genel dağılımına uygun olarak branş bağlamında da uyum ve birliktelik kategorisinin yüzdelerinin yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar, piyano ve gitar alanlarında yüksek olduğu görülmektedir. Opera branşındaki öğrencilerin ise eşlik dersini en çok destekleyici bir unsur olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Opera branşındaki öğrencilerinin eşlik dersini diğer branşlara oranla daha fazla oranda kaygı kaynağı olarak görmeleri dikkat çekicidir. Bunun nedeninin nefese dayalı olan insan sesinin, piyano ile uyum ve birlikteliğinin diğer çalgılara göre daha zor sağlanabilmesi olabilir. Opera öğrencileri eşlik dersini diğer branşlara göre daha yüksek oranda destekleyici bir unsur olarak görürken, yaylı çalgılar öğrencileri diğer branşlara göre daha yüksek oranda tamamlayıcı olarak nitelemektedir. Bu sonuca göre, yaylı çalgılar öğrencilerinin eşlik dersi olmadan branş derslerinin eksik kalacağını düşündükleri, opera öğrencilerinin ise eşlik dersinin branş dersini sadece katkı sunduğu yönünde bir düşünceye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Üflemeli çalgılar öğrencileri diğer branşlara göre eşlik dersini daha yüksek oranda yol gösterici ve öğretici bulmaktadır. Eşlik dersini kaygı (%8,7’si) kaynağı olarak nitelendiren öğrencilerin performans alanlarının, ağırlıklı olarak şan ve nefesli sazlar olduğu görülmektedir. Eşlik dersinde müzikal uyum ve zamanlama en belirleyici göstergeler olarak tanımlanabilir. Zamanlama açısından düşünüldüğünde şan ve nefesli sazların, nefes ve solunum üzerinden performans yapmalarına bağlı olarak müzikte tempoyu koruma ve müziğin ritmini, şancılarda hem söz, hem de nefesler açısından, nefesli sazlarda nefesi kullanma kapasitesi ve yeterliliği açısından notada yazılan ritim ve tempoyu daha serbest hissedebilecekleri ve yorum yapacakları söylenebilir. Bu bağlamda eşlikçiyle uyumlu bir müzikal birliktelik gerçekleştirmelerinin olumsuz anlamda etkilenebileceği söylenebilir. Performans alanı şan ve nefesli sazlar olan öğrencilerin diğer enstrümanlara kıyasla eşlik dersini daha kaygı verici olarak nitelendirmeleri, şan ve nefesli sazların performans koşulları bağlamında anlaşılabilir bir olgu olarak kabul edilebilir. Tablo 7’de öğrencilerin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımlarına yönelik oluşturulan kategorilerin branş değişkeni bağlamında dağılımları verilmiştir. Bu dağılıma göre, opera öğrencileri eşlik dersini en çok ana branşı destekleyici bir unsur olarak görürken, yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar, piyano ve gitar öğrencileri ise en çok uyum ve birliktelik unsuru olarak görmektedir. Opera öğrencilerinin eşlik dersini ana branşı tamamlayıcı ve olumlu sayılabilecek bir unsuru olarak nitelendirmeleri, çoğunlukla şan performansının doğasına özgü birliktelik (ansamblı) gerektiren bir performans anlayışına sahip olması sebebiyle beklenen bir sonuç olarak görülebilir.Araştırmamızın tüm sonuçları incelendiğinde her enstrüman, performans alanı kategorisinin ortak yaklaşımlarının yanı sıra, eşlik dersine ilişkin farklı yaklaşımları da olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, her enstrüman kategorisi ve performans alanının eşlik dersinden farklı beklenti ve ihtiyaçları olduğu kanısına varılabilir.

Araştırma sonuçları ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında;

* Öğrencilerin her performans alanında ağırlıklı olarak, eşlik dersini uyum ve birliktelik olarak nitelendirdikleri, bu sonucunda eşlik dersinin temel hedef ve amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte, opera/şan branşındaki öğrencilerineşlik dersini en çok destekleyici bir unsur olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak, eşlik dersinin temel amaç ve hedeflerinin müzikal birliktelik ve müzikal uyum olduğu düşünüldüğünde, opera bölümü öğrencilerinin eşlik dersine ilişkin ağırlıklı yaklaşımlarının destekleyici yönünde olması, bu dersin temel amaç ve hedeflerinin bilinçli bir şekilde kavranamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda opera öğrencilerinin bu nitelendirmelerine dair bilişsel, duyuşsal, somatik vepsikolojik eğilimleri üzerine araştırılmalar yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.
* Eşlik dersini kaygı kaynağı olarak nitelendiren öğrencilerin performans alanlarının, ağırlıklı olarak şan ve nefesli çalgılar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, eşlik dersini kaygı kaynağı olarak gören şan ve nefesli sazlar öğrencilerinin ve cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin daha çok kaygı duymasına dair bilişsel, duyuşsal ve somatik unsurlar bağlamında araştırmalar yapılması önerilebilir.
* Eşlik dersi öğrencilerin akademik gelişimlerine göre sınıf düzeyinde farklılıklar göstermektedir. Bununla birlikte 3. ve 4. sınıflarda müzikal birliktelik/uyum deneyimlerinin artmasına ve müzikal anlayışlarının olgunlaşmasıyla beraber, uyum ve birliktelik unsurunu öne çıkartmaları, eşlik dersinin doğasına uygun bir tanımlama ve bu dersin amacıyla oldukça uyumlu bir sonuç olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda eşlik dersinin ilk sınıflarda ve son sınıflarda, enstrüman kategorileri ve performans alanlarının ihtiyaç ve beklentilerine yönelik bir araştırma yapılması önerilebilir.
* Her enstrüman ve performans alanı kategorisinin ortak yaklaşımlarının yanı sıra, eşlik dersine ilişkin farklı yaklaşımların da olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, her enstrüman kategorisi ve performans alanının eşlik dersine ilişkin ihtiyaç ve beklentilerine dair araştırma yapılması önerilebilir.
* Eşlik dersinin, konservatuvar performans geleneğinde birliktelik (ansamblı) açısından önemli bir ders olduğu ilgili alanyazında da çeşitli kaynaklarda belirtilmekte ve araştırmamızın sonuçları alanyazında da örtüşmektedir. Araştırmamızın sonuçlarına göre, genel olarak enstrüman kategorileri ve performans alanına göre eşlik derslerine yönelik beklentileri ve eşlik dersine ilişkin kaygı kaynaklarının daha detaylı araştırılması önerilebilir. Bu araştırmanın alanla ilgili özgün bilgiler vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Makalenin Bilimdeki Konumu**

Konservatuvar Eğitimi, Piyano Eşliği Eğitimi

**Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü**

Literatürde piyano eşliği ile ilgili değişik bakış açılarına değinilen çalışmalara yer verilmektedir. Ancak eşlik dersine ilişkin farklı enstrümanları çalan öğrencilerin metaforik yaklaşımlarının ortaya çıkarıldığı bir çalışmaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucunda eşlik dersinin kapsamına ve içeriğine yönelik önemli tespitler ve ihtiyaçları ortaya koyması bakımından literatüre önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

**Kaynaklar / References**

Akdeniz, A. veÇarkçı, E. (2017). Konservatuvar Öğrencilerinin “Sanat Eğitimi” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*14(40), 59-85.

Artaç,A. (2012). Operaların Piyano Eşliklerinin Yorumlanması.*Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 227-242.

Aykaç, N.&Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkinMetaforik Algılarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 326-339.

Demir, G. Y. (2005). Çevirenin önsözü. G. Lakoff & M. Johnson (Yazarlar) Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil. İstanbul: Paradigma.

Demirci, K. (2016). Metafor: Bir Anlatım ve Üretim Mekanizması.*Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat*, (Editörler: M. Sarıca, B. Sarıca), Ankara: Padam Yayınları, s. 330-343.

Erdamar, F.S.&Akpunar, F. (2017). Branş Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Algısı: Metaforik Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 837-852.

Gable, R. K. ve Wolf, M. B. (1993).*Instrument Develpoment in the Affective Domain: Measuring Attitudes and Values in Corporateand School Setting*, (2nd Edition), Kluwer Academic Publishers, Boston-Dordrecht-London.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 126-141.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.

Kaptanoğlu, Ç. ve Çanakçı, P. (2015). Türkiye’de Vokal Müzikte Piyano Eşlik Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tezleri.E*lektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, ISSN:1304-0278, 14(55),198-206.

Kömürcü, H. (2019).*Bilgisayar Destekli Piyano Eşlikleme Yönteminin Şan ve Korrepetisyon Eğitimi Alanındaki Etkililiği*. (YayımlanmamışDoktora Tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kratzer, A. (1981). The Notional Category of Modality. *Words, Worlds and Contexts- New Approaches in Word Semantis*. Editor: Hans-Jurgen Eikmayer and Hannes Rieser, Berlin: Walter de Gruyter, s. 38-75.

Krippendorff, K. &Bock, M. A. (2008). *The Content Analysis Reader.* London: Sage.

Lakoff, G. &Johnson, M. (1980).*Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. ve Johnson,M.(2010). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil.* Çev: Gökhan Yavuz Demir. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher,* 10(4), 68-82.

Örücü, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327-358

Özaydın, N. (2019). Müzik Öğretmen Adaylarının “Ses” Kavramına İlişkin Metaforları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 332-358.

Pala, A., Zahal, O. ve Gürpınar, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin ortaokul müzik derslerinde piyano-org çalgılarını kullanabilme durumları (Malatya ili örneği). *2. Uluslararası Müzik ve Dans KongresiE - Bildiriler Kitabı*, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Patton, M. Q. (2002).*Qualitative research and evaluation methods.* (3. Baskı). Thousand Oaks:Sage.

Roussou,E. (2017).*Exploringthepianoaccompanist in western duomusicensembles: towards a conceptualframework of professionalpianoaccompanimentpractice.*(Unpublished Doctoral Thesis),University of Hull, England.

Roberge, M. A. (1993).From Orchestra to Piano: Major Composer as Authots of Piano Reductions of Other Composers.*Notes*, 49(3),925–936.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,55, 459-496.

Shuell, J. T. (1990). Teaching and Learning as Problem Solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.

Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.*(10. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Şakalar, A. (2015).*Türkiye’deki Konservatuvarlarda Lisans Eğitimi Gören Şan Bölümü Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunların Şan Eğitimi Odaklı İncelenmesi ve Değerlendirilmesi.*(YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi).Sosyal Bilimler Enstitüsü,Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epilson Yayınları.

Tompkins, P. & Lawley, J. (2002). Mind, Metaphor and Health.*Positive Health Magazine*,78, 1-8.

Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology.*(2. Baskı). Berkshire:McGraw-Hill Professional Publishing.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yüksel, K. (2010). *Piyano Eşlikli Şan Performansında Eşlikçinin Algısal ve Psikomotor Becerileri, Deneyimi ve Piyanistik Düzeyinin Zamanlama Uyumuyla İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

|  |  |
| --- | --- |
| **Yazarlar** | *İletişim* |
| İlker Kömürcü Sanat eğitimi, müzik eğitimi, müzik ve müzikoloji alanlarında çalışmalar yürütmektedir. | Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet KonservatuvarıKozlu/ZonguldakE-mail: ilkerkomurcu@gmail.com |
| Hepşen OkanMüzik, müzik eğitimi, piyano ve korrepetisyon alanlarında çalışmalar yürütmektedir. | Ankara Üniversitesi Devlet KonservatuvarıYenimahalle/AnkaraE-mail: okanhepsen@gmail.com |
|  Hacer Mohan KömürcüMüzik, müzik eğitimi, piyano ve korrepetisyon alanlarında çalışmalar yürütmektedir. | Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet KonservatuvarıKozlu/ZonguldakE-mail: hacerkomurcu@gmail.com |

**Summary**

**Purpose and Significance.** The main purpose of this study is to determine the metaphorical approaches of conservatory students towards the “accompanimentcourse”.The research is important in terms of revealing the perceptions and understandings of the conservatory students about accompaniment course through the metaphors.

**Methodology.** This study is a qualitative research and the phenomenology pattern is used. In phenomenology studies, it is aimed to reveal the meanings that an individual attribute to a phenomenon. The study group of the research consisted of 104 students selected by random sampling method among the conservatories. The form prepared by the researchers was used to obtain research data. In the form, besides the demographic information of the students, they were asked to complete the sentence “Accompanimentcourse is like............because.............”. The data obtained were analyzed by content analysis method. By content analysis, the metaphors developed by the conservatory students for the concept of “accompaniment course” were determined and the resulting metaphors were coded and categorized. Cross-tab analysis was used to determine whether there is a relationship between the categories of metaphors produced and the demographic variables of the students.

**Results.**As a result of the research, the metaphoric approaches of the conservatory students towards the accompaniment course were grouped into 7 categories. These categories are as follows respectively: “Accompaniment course as an element of harmony and togetherness (%24)”, “Accompaniment course as a supportive element (%19,2)”, “Accompaniment course as an complementary element (%18,3)”, “Accompaniment course as a source of excitement and happiness (%12,5)”, “Accompaniment course as guiding and instructive element (%9,6)”, “Accompaniment course as a source of anxiety (%8,7)”, “Accompaniment course as a compulsory necessity (%7,7)”, It is observed that the metaphors produced by the conservatory students related to the accompaniment course are mostly in the category of “harmony and togetherness”. It is understood that female students perceive the "accompaniment course" most as a complementary element of the branch instrument (23%), and the male students most as an harmony and togetherness element (30%). The biggest difference between male and female students has emerged in perceive the accompaniment course as a source of excitement and happiness. In this category, the rate of male students is quite higher than female students.The preparatory class students see the accompaniment course as the element of harmony and togetherness, the source of excitement and happiness, and also supportive.Undergraduate students in the first year, see the accompaniment course most as a supporting course of the branch course.While undergraduate 2ndyear students consider the accompaniment course most as the complementary element, undergraduate 3rdand 4th graders see the accompaniment course most as the harmony and togetherness factor.Students between the ages of 18-19 and 22-23 are consider the accompaniment course most as the sources of harmony and togetherness. Students between the ages of 20-21 consider the accompaniment course most as a complementary element. Students over the age of 24 see it most as a source of excitement and happiness. Opera students see accompaniment course most as the supportive element of the main branch, while string instruments, wind instruments, piano and guitar students see most as harmony and togetherness.

**Discussion and Conclusion.**Musical togetherness can be defined as the common realization of musical expectations in the context of individual musical expressions of the musicians in the holistic structure of music.Accompaniment course can be defined as a collaborative course based on the unity of both students and teachers.Elements of expression such as sound balance, common timing, reflecting the nuances with common feelings (etc.) should be kept under control by individuals who perform in continuous harmony and unity.All of these actions can be defined as harmony and togetherness, and contributes to the success of the ensemble.In the accompaniment course, the teacher and the student study on timing, style, period, nuance (etc.) and tries to reach a common musical interpretation and expression based on such characteristics.Given that the element of harmony and togetherness evokes a common action; it can be assumed that this approach quite coincides with the accompaniment course.Accompaniment course play a supporting role in the development of musical harmony, style - form comprehension skills and the elimination of intonation problems.It can be said that the students, who consider the accompaniment course as a supportive factor, are aware of the contributions of the accompaniment course in their musical development related to their instruments.Playing of the accompanist or student do not form a whole musical compositionby themselves.
When the student plays with the accompaniment, it may be possible that the whole work is revealed.One of the aims of the accompaniment course for the student is to reach a certain level of musical consciousness regarding the complementary role of accompaniment.So, it is important for the students to perceive the ontology of the accompaniment course as a complementary element.Perceiving the accompanimentcourse as a source of excitement and happiness reveals the students' feelings for the accompaniment course and also reveals the affective gains for the accompaniment course.The occurrence of an affective dimension in the students' perception towards accompaniment course can be considered as a positive element as a result of the research.The main purpose of the accompaniment course is to provide the realization of learning with a specific methodological approach in order to create the desired musical behaviors in the student.In this respect, it can be said that the students in the category in which considerthe accompaniment course as a guiding and instructive elementevaluate the accompaniment course as part of the music education process.The only category that can be negatively defined in the context of the metaphors that students produce about the accompaniment course is the category “accompanimentcourse as a source of anxiety”.The main purpose of the accompaniment course is that the student who plays the solo part and the teacher who plays the accompaniment part show the same musical approach and style.It is understood that the requirement of the student and teacher to meet in a common musical expression is considered asan element of anxiety by the students.The students in the “compulsory necessity” categorysee the accompaniment course as an indispensable part of instrument education.In this respect, it can be said that the students in this category are in the understanding that if there is no accompaniment course, branch education cannot be done.

When the metaphorical approaches of the conservatory students to the accompaniment course are examined in the context of the gender, class, age and branchvariables,the following conclusions have been reached.

Male students'approach to the accompaniment course is more affective, while female students' approach is focused on the branch course.Male students' approach and description to the accompaniment course is a positive approach and qualification related to the affective field.There is more expectation of emotional satisfaction in older age groups rather than academic concerns about the accompaniment course.The high ratio of "harmony and togetherness" of the accompaniment course in older age groups can be based on the assumption that the cognitive approach to the accompaniment course is more conscious in older age groups.In the branch variableit is remarkable that the students in the opera branch regarded the accompaniment course as a source of anxiety more than other branches.The reason for this may be that the human voice, which is based on breath, is more difficult to be compatible with the piano compare to any other instruments.The performance areas of the students who describe the accompaniment courseas a source of anxiety are predominantly singing and woodwind instruments.Because their performances are breath-based, therefore may be they use rhythm and tempo flexibly.In this context, it is understandable that they describe playing with accompaniment as more anxious than other instruments.