

## Halk Müziği Geleneğinde Öğretme ve Öğrenme Süreci: Mentorluk Penceresinden Fenomenolojik Bir Bakış

### Teaching and Learning Process in Folk Music Tradition: A Phenomenological View from Mentoring Perspective

Sami Emrah GEREKTEN\*

**Öz:** Bu araştırma, Avrasya'nın farklı noktalarındaki mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda halk müziği geleneğinin aktarımını gerçekleştiren öğretene ve öğrenenlerin aralarındaki pedagojik ilişkiyi çeşitli yönlerden irdelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel paradigma çerçevesinde hazırlanmış, insan deneyimlerine odaklanan fenomenolojik bir çalışmadır. Araştırmada çalışma grubu, Orta Asya ve Anadolu'daki lisans düzeyinde eğitim veren kurumlarda halk müziği geleneğinin aktarımını kendi halk çalgılarını öğretmek ve öğrenerek sürdüren paydaşlardan oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen görüşmeler sonunda elde edilen verilerin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi benimsenmiştir. Analiz sonrasında, paydaşların deneyimleri aracılığıyla aralarındaki ilişkiyi tanımlamada işe koştukları metaforlar, ilişkilerindeki liderlik rolleri ve paylaşımına ilişkin pratikler ile öğretene bilgi aktarımı dışındaki rollerine ilişkin bulgulara erişilmiştir. Deneyim ve roller bağlamındaki bulgular aracılığıyla, günümüzdeki halk müziği geleneğindeki öğretene öğrenen ilişkisi, usta-çırak, mentor-menti ilişkilerinin insan ve iletişim temelli dinamiklerine dayanan benzerlik ve farklılıkları üzerinden anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, ilişkilerde geleneksel usta çırak ilişkisinin bazı spesifik karakteristikler haricinde yerini mentor menti ilişkisine bıraktığı yönündedir. Bazı deneyimlerde, geleneksel yaklaşımın izlerini gözlemlemek oldukça mümkündür fakat özellikle, ilişkinin kazandığı resmi ve akademik karakter, 'usta'yı, resmi eğitmene ve 'mentor' konumuna itmiş görünmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Halk müziği, öğrenme-öğretme, usta-çırak ilişkisi, mentor-menti ilişkisi, gelenek.

**Abstract:** This research aims to examine various aspects of the pedagogical relationship between teachers and learners who transfer folk music tradition in vocational music education institutions in different parts of Eurasia. The research is a phenomenological study focused on human experiences, prepared within the framework of a qualitative paradigm. In the research, the working group was formed from the stakeholders who continue the transmission of the folk music tradition by teaching and learning their own folk instruments in institutions providing undergraduate education in Central Asia and Anatolia. Interpretive phenomenological analysis method was adopted in the analysis of the data obtained at the end of the interviews. After the analysis, the metaphors used by the stakeholders to describe the relationship between them through their experiences, their leadership roles in their relationships and practices related to sharing, and the roles of the teacher other than knowledge transfer were analysed. Through the findings in the context of experience and roles, the teacher-learner relationship in today's folk music tradition was tried to be understood through the similarities and differences of master-apprentice, mentor-mentee relationships based on human and communication-based dynamics. Research findings are that the traditional master-apprentice relationship has left its place to the mentor-mentee relationship, except for some specific characteristics. In some experiences it is quite possible to observe traces of the traditional approach, but in particular, the formal and academic character gained by the relationship seems to have pushed the 'master' to the formal trainer and the 'mentor' position.

**Keywords:** Folk music, learning-teaching, master-apprentice relationship, mentor-mentee relationship, tradition.

#### Giriş

Halk kültürünün aktarımını sağlayan öğretim öğrenme süreçlerinin açıklamasında, özellikle aşıklık geleneği (Türkmen, 1983) ve 'üstâdlık kültürü' çerçevesinde 'el vermek-el almak' (Öztürk, 2012: 4-5), 'diz dibinde oturmak ve feyz almak' (Haşhaş, 2016) gibi olgularla açıklanan 'usta-çırak ilişkisi' kavramına sıkça başvurulur (Durbilmez, 2010; Taşçesme, 2019; Kurubaş,

\*Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Afyonkarahisar-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6362-0704, e-posta: genc.sami.07@hotmail.com

2021). Geleneksel halk müziğinin icra pratiklerinin, yüzyıllardır bu karakteristik aktarım ilişkisi aracılığıyla, Osmanlı saraylarının (Toker, 2014) yanı sıra, evler (Behar, 2003), kahvehaneler (Ediz, 2008; Hisarlı, 2009) ve çalgı yapım atölyeleri (Özdek, 2005) gibi gündelik mekânlarda daha çok müzik yapma gayeli buluşmalarda gerçekleştiği belirtilmektedir. Yanı sıra saz meclisleri (Dağlı, 1943) de denilen, belirli ya da belirsiz aralıklı gerçekleştirilen müzikal içerikli sohbet toplantıları kültürünün (Ekim, 2015) de müzik pratiklerinin öğrenilmesindeki dolaylı etkileri aktarımda önemli işlevlere sahiptir.

Geleneksel müziklerin öğretiminin gerçekleştiği bu mekânların bazı dönüşümler yaşadığı (Yücedağ, 2021) ve usta çırak ilişkisinin zaman içinde kimi değişimler gösterdiği (Öger, 2010) bilinmektedir. Yanı sıra son yarım yüzyıl öncesi itibarıyla, akademik kurumların bünyelerinde kurulan müzik ve müzik eğitimi ile ilgili birimler aracılığıyla geleneksel müziklerin ve halk çalgılarının öğretimi, akademik bir seviyeye taşınmış ve öğretme-öğrenme süreçleri yeni ve resmi bir zeminde gerçekleşmeye başlamıştır. Türkiye’de ve Türk Dünyası’nda geleneksel müziğin aktarımının gerçekleştiği bu yapılar, ‘konservatuvar’, ‘konservatoriya’, ‘musiki akademisi’, ‘milli musiki konservatuvarı’, ‘devlet konservatuvarı’ gibi isimlerle anılmaktadır. Her bir kurumun sistematiği ve yapılanması birbirinden bazı farklılıklar göstermiş fakat neredeyse tamamının kimi zaman kuruluş aşamasında kimi zaman ise sonraki aşamalarında öğretim elemanı kadrolarını o güne değin geleneksel müziklerin ve çalgılarının aktarım pratikleri çerçevesinde ‘geleneksel roller’ üstlenen ve ‘usta’ olarak isimlendirilen öğreticiler oluşturmuştur. Böylelikle ‘usta’, bir çeşit ‘akademik figür’ haline gelmiştir. Bu bağlamda, bu yeni akademik mekânlardaki öğrenen öğrenen arasındaki ilişkinin, geleneksel usta-çırak ilişkisi karakterinden ne denli izler taşıdığı ve yeni zeminin öğrenen ve öğrenen arasındaki ilişki üzerindeki değiştirici ve dönüştürücü etkileri merak konusu haline gelmiştir.

Ustalık-çıraklık ilişkisi, insanoğlunun en eski bilgi aktarım sistemi olarak bilinir (Şengör, 2014). Bu iletişim sisteminde, ‘çırak ustasına tabîdir (Schick, 2017) ve usta, tek bilgi kaynağı rolündedir. Çırak, öğrenmede ‘pasif’ bir konumdadır. Çırak için, ustasını gözlemlemek ve taklit etmek onun eğitim sürecindeki temel görevlerdir (Aslan, 2008; Karcılı, 2018). Çırak ustasından öğrendiği beceriyi sergilerken gözlemleyerek örtük bilgiler edinir (Polanyi, 1958). Gözlemciliği belli bir yetkinlik seviyesine gelene dek devam eder ve çırak, ‘icazet’ denilen ustadan işi tek başına yapabileceğine ve başkalarına öğretebileceğine dönük bir çeşit izin (Arslan, 2008) alacağı seviyeye erişmeye çalışır.

Literatürde yer alan araştırmalarda halk müziğindeki ‘usta’ ve ‘çırak’ fenomenlerinin her birine ve aralarındaki ilişkiye dönük çeşitli bilgiler sunulmaktadır. Halk müziği geleneği çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaların da bu fenomenleri ve ilişkiyi aşıklık kültürü (Öger, 2010) ve ‘üstâdlık kültürü’ (Öztürk, 2012) bağlamında incelediği görülür. Özellikle Haşhaş (2016)’ın usta çırak ilişkisini bağlama öğretimi ve öğrenimi çerçevesinde irdelediği önemli çalışmasında, geleneksel ilişkinin geçerliği çeşitli yönlerden sorgulanmış bu ilişkinin kazandığı ‘sanal’ nitelikler nedeniyle bir çeşit şekil değişikliği yaşadığı öne sürülmüştür. Öztürk’ün öncül çalışmasında (2012) da, geleneksel bağlama icrası bağlamında ‘geleneksel üstâd’ ile ‘resmi eğitmen’in arasındaki farklılıklara işaret edilmiştir. Bu bağlamda, halk müziği usta çırak ilişkisi karakteristikleri ile bu iletişimin akademik zeminde yürütülen aktarım faaliyetlerinin kendine mahsus özelliklerinin kıyası ve aralarındaki ilişkinin derinlemesine irdelenmesinin, ‘yeni mekan-eski iletişim’, ‘yeni mekan-yeni iletişim’ tartışmasına dönük, ‘yeni’ durumu anlamaya katkısı olabilir. Bahsedilen yeni eğitim zemini, önceki aktarım mekânlarından farklı nitelikte pedagojik, sanatsal ve mesleki boyutlara sahip programlı ve organizasyonel bir ilişkiyi gerektiren bir sistematiğin zorunluluğunu taşımaktadır. Öğreten ve öğrenen arasındaki ilişkinin resmi bir karakter kazandığı yeni argümanlara da sahiptir. Bu bağlamda, yeni ‘akademik figür’ler olarak geleneksel müziklerin öğreticilerinin ve öğrencilerinin yeni öğretim mekânlarındaki ilişki yapılarının açıklanması ve aralarındaki formal-informal iletişim ağlarının betimlenmesi ihtiyacını gündeme gelmektedir. Bu ihtiyacın bir parçasını, yeni zemindeki ilişkide, usta çırak ilişkisi

karakteristiklerinden hangilerinin korunarak devam ettirildiği ve bilinen usta çırak ilişkisi pratiklerinin hangilerinin değiştiği ya da terk edildiğinin belirlenmesi oluşturur.

Öte yandan, usta çırak ilişkisi ‘bazı bilgilerin öğrenenden saklanması’ (Şengör, 2014), ‘iletişimin tek yönlü olması’, ‘güç ve liderliğin çırakla paylaşılmaması’ (Dağ ve Sarı, 2017) gibi hususlarda eleştiri alabilmektedir. Oysaki eğitim alanında, son çeyrek yüzyılda yapılandırmacı yaklaşımların gelişmesiyle birçok yeni öğrenci merkezli öğretim-öğrenme modeli ortaya atılmıştır (Toci, 2000; Savin-Baden ve Howell, 2004; Moore vd., 2008). Bu modellerle, öğrenenin, artık pasif konumdan çıkması, öğretene ve öğrenenin birlikte öğrenebilmesi, öğretene öğrenciye olan desteğini ‘rehber’ rolünde sunması daha çok gündeme gelmiştir (Novotny, Seifert, ve Werner, 1991). Günümüzde, işbirliğinin ön planda olduğu ve iki tarafın da süreçten bilgi ve deneyimlerini artırarak çıktığı iletişim çeşitleri kendini daha çok göstermeye başlamıştır. Bu noktada, özellikle kurumsal yapılarda ve eğitim örgütlerinde, mentor-menti ilişkisi adını taşıyan gönüllülük (Özdaşlı, Kanten ve Kanten, 2009), karşılıklı güven ve saygı esasına dayalı (Clayton, 2008; Clutterback ve Megginson, 1999) pedagojik bir iletişim sürecinden de uzunca bir süredir yararlanıldığı bilinmektedir. Bu ilişkide, mentör, mentinin tek başına öğrenemeyeceği şeyleri öğrenmesinde (Bell, 2000) kariyerinin yönlendirilmesinde (Bittel, 1968; Ragins ve Cotton, 1999) yeteneklerinin geliştirilmesinde (Crisp ve Cruz, 2009) önemli roller alarak ona yardım eden kişi olarak tanımlanır. Menti ise mentörünü gözlemlene yoluyla deneyimlediği somut yaşantılardan bilinç ve farkındalık kazanan (Sarı, Dağ ve Taşgın, 2020) mentörden psikolojik destek (Lev, Kolassa ve Bakken, 2010; Zey, 1991) ve rehberlik alan (Berk vd., 2005) taraf olarak nitelendirilmektedir. Bu süreçte mentor, mentiye ‘rol model’ olmakta (Starcevich, 1997), ona geri bildirim vermekte (Tabbron vd., 1997; Visagie, 2005), menti ise aldığı dönütlerle sonraki davranışlarını düzenlemektedir. İlişki, tek yönlü bir bilgi aktarımından ziyade iki yönlü (Kılıç ve Serin, 2022) ve karşılıklı-ortak öğrenmeye dayalıdır (Alayoğlu, 2012; Searby ve Tripses, 2012), mentor mentiye öğrenme süreçlerinde rehberlik eder ve süreç, ‘karşılıklı gelişime duyulan ihtiyaç’ (Alayoğlu, 2012) odağında şekillenir.

Mentor-menti ve usta-çırak ilişkisi, bazı karakteristik özellikleri nedeniyle birbirinden ayrışır. Bunlardan belki de en önemlisi, usta çırak ilişkisinde gücün daima ustada olması, mentorlukta ise mentor ve mentinin bu bakımdan konumlarını değiştirebilmesidir (Kılıç ve Serin, 2022). Mentor menti ilişkisinde gücün daima mentorda olduğu bir yapı sergilenmemektedir; yanı sıra, bu gücün mentor ve menti arasında dengelenmesinin dahi mentorun sorumluluğunda olduğu ileri sürülmektedir (Bakioğlu vd., 2013). Ayrıca, usta çırak ilişkisinin, mentorluğa nazaran daha yoğun olmayan bir ‘karşılıklı yarar’a sahip olduğuna, daha çok tek taraflı bir tecrübe aktarımına, tek yönlü bir iletişime ve öğrenme şekline dönük olduğuna (Dağ ve Sarı, 2017) dikkat çekilmektedir. Fakat halk müziği geleneklerinin aktarımının gerçekleştirildiği müzik eğitimi kurumlarındaki öğretene öğrenen ilişkisinin sahip olduğu iç dinamiklerin usta-çırak ve mentor-menti ilişkilerinin hangi karakteristiklerini ne ölçüde taşıdığı hususunda yeterli veri bulunmamaktadır. Elde edilen verilerin, akademik nitelikte ve kurumsal bir zeminde gerçekleşen halk müziği geleneklerinin öğretimi ve aktarımını sağlayan iletişimin tanımlanmasına dönük önemli ipuçları sunabileceği ön görülmektedir.

Öğretme-öğrenme süreçleri, karşılıklı etkileşim ve iletişimi zorunlu kılar (Ersoy, 2016). ‘Kişilerarası ilişkilerin temel teorisi olarak öne sürülen’ (Mertz, 2004) Sosyal Değişim Teorisine (Social Exchange Theory) göre (Blau, 1964), ilişkilerin tatmin edici olması için karşılıklı olarak fayda sunması gerekir. Blau’nun teorisine göre, yukarıda bahsi geçen her iki ilişki tipinde de bu özelliklerin olması beklenir fakat geleneksel halk müziği kültürünün aktarımı çerçevesindeki karşılık etkileşim, iletişim ve faydanın, usta-çırak ve mentor-menti ilişkileri ekseninde taşıdığı boyutları yeterince bilinmemektedir. Mentor ve menti ilişkisinin aynı zamanda kültür ve değerlerin aktarılmasını içeren ‘geleneksel mentorluk’ adı verilen bir türünün olduğu bilinmektedir (Kochan ve Pascarelli, 2012). Bu bağlamda, araştırma, mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki halk müziği geleneğinin aktarımı sürecinde bahsi geçen ilişki tiplerinin hangi

karakteristiklerinin hangi boyutlarda taşındığını betimlemeyi amaçlamaktadır. Bunun için bu araştırma ilişki sürecini, kendi halk çalgılarını öğreterek-öğrenerek paylaşan öğretmenlerin ve öğrenenlerin deneyimlerini odağına almaktadır. Bu doğrultuda, geleneğin aktarımındaki pedagojik iletişim ağının boyutları, ‘süreçteki karakteristik unsurlar’, ‘süreçteki liderlik rolleri’, ‘paydaşların bilgi aktarımının dışında üstlendikleri rolleri’, ilgili alan yazın çerçevesinde oluşturulan sorularla irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi, “halk müziğinin günümüz aktarımındaki öğretene öğrenen ilişkisinin temel karakteristikleri usta çırak ve mentor menti ilişkilerinin karakteristikleri ile ne tür benzerlik ve farklılıkları taşımaktadır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

Halk müziğinin aktarım sürecini paylaşan öğretmen-öğrenenler;

1. deneyimleri çerçevesinde, öğretene öğrenen ilişkisini hangi metaforlar aracılığıyla tanımlamaktadırlar?
2. öğrenme-öğretme iletişimin yönlendirilmesindeki liderlik rolünün/rollerinin aidiyeti hakkında hangi deneyimlere sahiptirler?
3. öğrenme öğretme ilişkisinde, öğretene ‘bilgi aktarımı dışındaki rolü/rolleri’ne ilişkin deneyimleri nelerdir?

### Yöntem

Çalışma, fenomenoloji deseninde hazırlanmış nitel bir araştırmadır. Halk müziği geleneğinde öğretene öğrenen ilişkisi karakteristiklerindeki ortak anlamların, hangi koşullar altında hangi deneyimlerle ortaya konduğu merakı desen seçiminde etkili olmuş ve araştırmanın fenomeni olarak bu ‘öğrene-öğrenen ilişkisi’ belirlenmiştir. Fenomenolojik çalışmalar, ‘insan deneyimlerine odaklanarak bunları ön plana çıkaran (Lester, 1999; Gray, 2014; Ersoy, 2016) ve bu deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal araştırmalardır (Akturan ve Esen, 2013; Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Halk müziği geleneğinin günümüz temsilcileri arasında eğitmen, akademisyen ya da icracı konumunda bulunan kişiler yer alır. Araştırmada bu konumda yer alan öğretmenlere ilgili alan yazın, araştırmacı deneyimi ve çeşitli ulaşılabilirlik avantajları ile erişilmiştir. Öğrene öğrenen ilişkisini her iki tarafın deneyimleriyle irdelemeyi amaçlayan çalışma, öğrenenlere ise öğretmenler aracılığıyla ve kartopu örneklem yoluyla ulaşmıştır. Kartopu örneklem, kişiden kişiye ulaşarak kişilerden de durumlara ulaşmayı amaçlar (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2005). Bu şekilde belirlenen, erişilen öğretmenlerin ve öğrenenlerin yer aldığı ön listede, ardından amaçlı örneklem belirleme yollarından ölçüt örneklem aracılığıyla elemeye gidilmiştir. Ölçüt örneklemde, araştırmacı tarafından önceden oluşturulan bir ya da bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır (Marshall & Rossman, 2014). Bu örneklem belirleme yolunda zaman ya da başka bir araştırma konusu değişken kullanılabilir (Grix, 2010). Bu araştırmada, iki ölçüt belirlenmiş ve öğretene öğrenen ilişkisinin en az üç yıl boyunca sürmüş olması ölçütü için, zaman değişkeni, ilişkilerinin yüz yüze sürmüş olması ölçütü için durum değişkeni kullanılmıştır.

### Çalışma grubu

Avrasya’da halk müziği gelenekleri Balkanlardan Anadolu’ya ve Kafkaslardan Orta Asya’ya uzanan geniş bir kültür coğrafyasında yaşatılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubu, Avrasya’nın farklı coğrafyalarında icra edilen makamsal halk müziklerinin bazı başat çalgılarının icrasında kendini kanıtlamış ve bu çalgıları öğretene öğreticilerden ve onların öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğreticilerin tamamı lisans düzeyi mesleki müzik eğitimi kurumlarında çalışmakta öğrencilerin ise bir kısmı öğrencilik hayatına devam etmekte bir kısmı ise mezun durumdadır. Katılımcılar gönüllülük ve ulaşılabilirlik esasıyla araştırmada yer almış ve Türkmenistan hariç diğer tüm özgür Türk devletlerinin her birinden seçilen bir öğretici ve onun bir öğrencisi olmak üzere toplamda 10 kişiye erişilmiştir.

Tablo 1

*Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

	1. Öğreten- Öğrenen İlişkisi	2. Öğreten- Öğrenen İlişkisi	3. Öğreten- Öğrenen İlişkisi	4. Öğreten- Öğrenen İlişkisi	5. Öğreten- Öğrenen İlişkisi
Öğreten ve öğrenenlere ilişkin					
İletişimlerdeki toplam süre (yıl)	3	3	4	7	4
Temsil ettikleri müzikal coğrafya	Özbekistan	Azerbaycan	Türkiye	Kırgızistan	Kazakistan
Halk çalgısı	Kaşgar Rebabı	Kamança	Saz/Bağlama	Kılkıyak	Dombra
Öğretene İlişkin					
Rumuzu	UZ	AZ	TR	KR	KZ
Yaşı	54	40	48	53	76
İcracılığındaki toplam süre (yıl)	42	32	43	13	71
Öğreticilik toplam süresi (yıl)	17	22	20	10	20
Meslek	Öğretim görevlisi (Pedagog)	Öğretim üyesi (Doçent)	Öğretim üyesi (Profesör)	Öğretim üyesi (Doçent)	Öğretim üyesi (Profesör)
Öğrenenlere İlişkin					
Rumuzu	uz	az	tr	kr	kz
Yaşı	32	25	27	22	34
İcracılığındaki toplam süre (yıl)	20	16	15	15	21
Öğrencilik toplam süresi (yıl)	20	12	15	15	12
Öğrenim seviyesi	Lisans Mezunu	Yüksek Lisans öğrencisi	Doktora öğrencisi	Lisans öğrencisi	Doktora öğrencisi

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaşları 40 ve 76 arasında olup yaş ortalaması (54,2) oldukça yüksektir. Öğreticilerin çalgılarını icra ettikleri ortalama süre, 40,1 yıldır. Öğreticiliklerinin ortalama süresi ise 35,6 yıldır. Öğreticiler kurumlarında, profesör, doçent ve öğretim görevlisi kadrolarında çalışmışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaş ortalaması, çalgılarını çaldıkları ve öğrettikleri ortalama sürelerin niceliği, grubun oldukça deneyimli olduğuna işaret etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden en az üç yıl boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve aynı çalgıyı çalıştıkları bir öğrencisini belirtmeleri istenmiş ve bu öğrencilerden gönüllü olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Her bir öğretmen öğrenen ilişkisinde aralarındaki sürenin en az üç yıl sürmüş olması şart olarak aranmıştır. Öğrencilerin günümüzde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini farklı evrelerinde olması ve eğitim süreçlerine kendi kurumlarında ya da farklı kurumlarda devam etmesi, bu grubun hali hazırda geleneksel müziklerle ilgilenmeye devam ettiğini göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı lisans düzeyinde eğitim veren en az bir mesleki müzik eğitimi kurumunda öğretim elemanı olarak çalışmıştır. 'UZ', kurumunda halk çalgıları bölümünde 23 yıl öğretici ve bağımsız araştırmacı olarak çalışmış bir uzman pedagoğdur.

Geçmişte, bir halk çalgıları orkestrasında üç yıl müzisyenlik, çocuklara yönelik bir müzik okulunda iki yıl öğretmenlik, ulusal müzik aletleri yapımını geliştirmeyi amaçlayan bir organolojik laboratuvarında sekiz yıl müdürlük yapmıştır. ‘AZ’, kurumunda 14 yıl boyunca öğretim üyesi olarak çalışmış ve kendi halk çalgısını öğrettiği dersler de vermiştir. Geçmişte halk çalgıları orkestralarında ve devlet televizyonlarındaki icra programlarında 3’er yıl icracı olarak görev yapmıştır. ‘KZ’, farklı üniversitelerde 45 yıl boyunca öğretim üyesi yapmış, özel yetenekli çocuklara 10 yıl boyunca halk çalgıları dersi vermiştir. ‘TR’, kurumunda 22 yıl boyunca öğretim üyesi olarak çalışmış, bu kurumlarda kendi halk çalgısını öğrettiği dersleri de yürütmüştür. Ayrıca, Anadolu’daki farklı resmî radyolarda yedi yıl süresince icracılık yapmıştır. ‘KR’ ise kurumunda 20 yıldır halk çalgıları derslerini yürütmektedir.

‘uz’, mezun bir öğrencidir ve son bir yıldır bir müzik okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Öncesinde amatör ve akademik halk sazları orkestralarında icracılık yapmıştır. ‘az’, geçmişte kendi ülkesinde güzel sanatlar okulunu bitirmiş, mezun olduktan sonra kendi yurdunun dışında özengen bir müzik eğitimi merkezinde çalgısını üç yıl süre ile öğretmiştir. Müzik alanında lisansüstü eğitimine devam etmektedir. ‘tr’, geçmişte, ilk olarak babasından öğrendiği çalgısını sonraları gittiği güzel sanatlar lisesinde ve konservatuvarda öğrenmeye devam etmiştir. Resmî karaktere sahip bir özengen kurs merkezinde iki yıl boyunca çalgısının derslerini vermiştir. Lisans seviyesinde eğitim veren bir mesleki müzik eğitimi kurumunda araştırmacılık yapmıştır. Müzik alanında lisansüstü eğitimine devam etmektedir. ‘kz’, geçmişte, müzik okulunda, müzik kolejinde ve sanat üniversitesinin her birinde dört yıl halk çalgısını öğrenmiştir. Bir eyalet filarmoni orkestrasında çalgısını icra etmiş, ayrıca iki yıl boyunca bir müzik okulunda öğretmenlik yapmıştır. Kendi ülkesinin dışında bir lisansüstü eğitim kurumunda müzik eğitimi alanında eğitime devam etmektedir. ‘kr’, bir müzik okulunda 11 yıl boyunca eğitim almıştır. Lisans seviyesinde aldığı derslerle 15 yıldır öğrenmeye devam ettiği halk çalgısını son 5 yıldır icra etmeyi sürdürmektedir.

### **Veri toplama araçları**

İnsanların deneyimlerini anlayabilmek için insanlara soru sorulması gerekir (Patton, 2014). Öğreten ve öğrenen arasındaki ilişki deneyimlerine odaklanan bu çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği, bireyin ilgili konu ya da durum hakkındaki bakış açısını anlamak için görüşülenin iç dünyasına girmeyi amaçlayan bir veri toplama tekniğidir (Patton, 1987). Her bir görüşme, ana ve alt problemlerin çerçevesinde hazırlanmış 3 açık uçlu soru ile yapılandırılmıştır. Görüşme formuna son şekli üç alan uzmanı görüşü alınarak verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini derinlemesine ve detaylı alabilmek için sonda sorular da yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular ise şu şekildedir:

1. Halk müziğinin aktarımında öğreten öğrenen arasındaki ilişki sürecini bir metaforla tarif eder misiniz? Neden bu metaforu seçtiniz?
2. Deneyimlerinize göre, halk müziğinin aktarımında öğreten öğrenen arasındaki ilişki sürecinde sizce ‘güç’ ve ‘liderlik’ rolü öğretene mi öğrenene mi ya da her ikisine mi aittir? Neden?
3. Halk müziğinin aktarımındaki öğreten öğrenen ilişkisinde öğretenin bilgi aktarımı dışında rollerini olup olmadığını deneyimlediniz mi? Varsa bunlar nelerdir?

### **İşlem**

Çalışmalar öncesinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 13.05.2022 tarih ve 2022/176 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel

Gerekten

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Görüşmelerin öncesinde katılımcılara araştırmacının amacı ve kapsamına ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Görüşme yeri, zamanı ve şekli katılımcılarla kararlaştırılmıştır. Yüz yüze, telefonla, online iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde, araştırmacı tarafından hazırlanan formda yer alan yarı yapılandırılmış sorular, çalışma grubunda yer alan katılımcılar tarafından cevaplanmıştır. Yazılı ve sözlü onamları alınan görüşmecilere, diledikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri belirtilmiştir. Öncelikle her bir ilişki grubundaki öğretici ile ardından öğrencisi ile görüşülmüştür.

Görüşmeler, 15 Eylül 2022 ve 6 Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve toplamda 7 saat 29 dakika 58 saniye sürmüştür. Katılımcıların bilgisi ve onayları alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler, görüşmenin hemen ardından dikte edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Deşifre metinler, çeşitli düzeltmelerin yapılması, eksiklerin giderilmesi ve yanlış anlaşılma ile anlam kaymalarının önlenmesi için çalışma grubu ile tekrar paylaşılmıştır. Görüşmeciler tarafından onaylanan metinler üzerinden analiz safhasına geçilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi (Creswell, 2007) ile çözümlenmiştir. Öncelikle katılımcının sunduğu ilgisiz, önemsiz ve yineleyen veriler elenmiş ve cümlelerin her biri numaralandırılmıştır. Bu cümlelerle, anlam kümeleri oluşturulmuş ve sonrasında bu anlam kümeleri gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Ardından katılımcının cümleleri üzerinde neyin deneyimlendiğine ilişkin ‘dokusal’ ve nasıl deneyimlendiğine ilişkin ise yapısal betimlemeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise diğer tüm katılımcılardan alınan veriler her bir katılımcı için düzenlenmiş ve yapısal dokusal düzenlemeler birleştirilerek ortak anlam çıkarılmıştır (Moustakes, 1994, akt. Ersoy, 2016).

Çalışma grubunda yer alan katılımcılar arasındaki öğreticilerin isimleri, temsil ettikleri varsayılan ülkenin büyük harflerle kodlanmış rumuzları ile aktarılmıştır. Öğreticilerin öğrencileri ise küçük harflerle rumuzlandırılmıştır. Örneğin ‘UZ’, Özbekistan’dan araştırmaya katılan öğreticiyi, ‘uz’ ise Özbekistanlı öğreticinin Özbek çırağını ifade eder. AZ ve az Azerbaycan, ‘TR’ ve ‘tr’ Türkiye, ‘KR’ ve ‘kr’ Kırgızistan, ‘KZ’ ve ‘kz’ Kazakistan ülkelerinden araştırmaya katılan sırasıyla öğretici ve öğrencileri simgeler.

### **Geçerlilik, Güvenilirlik, İnanırcılık ve Teyit Edilebilirlik**

Görüşme formunda yer alan soruların kapsam geçerliliğine ilişkin üç alan uzmanından görüş alınmış ve gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Görüşmeciler araştırmaya gönüllülük esası ile katılmışlardır. Görüşmelerin her biri görüşülenlerin bilgisi ve izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Deşifre edilen ses kayıtlarının çalışma grubunun görüşlerini doğru yansıtmada durumunu teyit etmek için, görüşmelerin metinleri görüşmecilerle, görüşme sonrasında ve raporlaştırma aşamalarında paylaşılmıştır. Katılımcılar, gerekli gördükleri düzeltmeleri gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca, bu aşamaların her birinde katılımcıların onayı alınmıştır. Böylelikle, araştırmacının hatalı yorumlama ve yanlış anlama ihtimali ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi manuel olarak gerçekleştirilmiş, analiz sürecinde nitel araştırmalarda deneyimli iki uzman ve araştırmacı yer almıştır. Raporlaştırma aşamasında, araştırmacının tam metni, tekrar katılımcılarla paylaşılmış ve son yazılı onamları alınmıştır. Elde edilen verilerin özgün şekline sadık kalınmış ve araştırmada yer alan katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur (Creswell, 2002; Miles ve Huberman, 1994) ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tercih edilen örneklem belirleme çeşitleri, çalışma grubuna ve araştırmacının veri toplama sürecine ilişkin bilgiler, okuyucuya oldukça detaylı olarak sunulmuştur.

### Bulgular

Bu bölümde, kendi coğrafyalarında halk müziğinin aktarım sürecini paylaşan öğretmen-öğrenenlerin, ‘öğreten-öğrenen ilişkisi’ni hangi metaforlar aracılığıyla tanımladıklarına, öğrenme-öğretme iletişiminin yönlendirilmesindeki liderlik rolünün/rollerinin aidiyeti hakkındaki deneyimlerine ve aralarındaki öğrenme öğretme ilişkisinde, öğretmenin ‘bilgi aktarımı dışındaki rolü/rolleri’ne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. Katılımcıların öğretme ve öğrenme deneyimlerinde öğretmen-öğrenen ilişkisini tanımlamada kullandıkları metaforlar

Halk müziği geleneğinin aktarımı sürecini paylaşan öğretmen ve öğrenenlerin bu süreçteki öğretmen-öğrenen arasındaki ilişkiyi nasıl tanımladıklarını belirlemeye dönük hazırlanan araştırma sorusundan elde edilen verilerle oluşan temada çok sayıda ve çeşitte metaforun üretildiği göze çarpmaktadır. Öğretici ve öğrenenlerin aralarındaki ilişkiyi tanımladıkları cümlelerin odağında bu ilişkinin bir ‘süreç’ oluşu ve bu ‘sürecin tarihi, genel ve özel nitelikleri’ görüşmeciler tarafından aktarılmaktadır. Bu niteliklerin arasında, halk müziğindeki öğretmen ve öğrenen ilişkisinin müzik kültürünün aktarımını ve devamlılığını sağlayan bir mekanizma oluşu vurgulanmaktadır. Bu aktarımda, doğal olarak her iki paydaşın birbiri için vazgeçilmezliği ve birbirini tamamlayıcılığı öğretici ve öğrencilerin bu ilişkiyi tanımlamada sıkça başvurdukları bir söylemdir:

*“Usta çıraklık geleneği, öğretmenin geleceğidir. Hayatın devamıdır. Bunu şöyle ifade edebiliriz, üstâdın zamanı geçtikten sonra yerine çırağı gelecek ve yeni üstât olacaktır. Bu şekilde hayat devam edecektir” (UZ).*

‘UZ’un ‘öz’ bir anlatımla ‘üstâdın zamanının geçmesi’ ve ‘çırağın onun yerine gelmesi’ni vurgulaması, öğretmen ve öğrenenin arasındaki ilişkinin ana mekânini anlamada oldukça önemli ipuçları vermektedir. UZ için öğretmen öğrenen ilişkisi, her şeyden önce bir çeşit ‘döngü’dür, çünkü öğretmenin bir ‘zaman sınırı’ vardır, ‘zamanı dolar’ ve öğrencisi yerini alır. Bu döngü, birbirinin yerini alan öğretici ve öğrenciler için, öğreticilere öğrenci yetiştirmek öğrencilere öğretici konumuna gelmek ödevini yükler. Bahsi geçen bu iki karakterli döngü, doğal olarak, ilişkinin varlığını doğrudan paydaşlarının varlığına bağlamaktadır:

*“Usta olmasa çırak olmaz, öğretmen olmasaydı öğrenen olmazdı. Halk müziğimizde bu öğretmen-öğrenen ilişkisi (...) usta ve çırak denilen birbirini tamamlayan iki paydaşa dayanan bir öğretim iletişimidir” (AZ).*

Öğretici ve öğrencilerin aralarındaki ilişkileri tanımlarken ilişkinin kendi coğrafyalarındaki köklü geçmişine yaptıkları atıflar her birinde neredeyse benzerdir. Bu atıflarda, ilişkinin uzunca bir süredir devam ettiğine değinilmektedir:

*“Halk müziği geleneğinde öğretmen öğrenen ilişkisi çok eski bir tarihe sahiptir. Bu ilişki bizim milli kültürümüzle özdeşleşmiştir” (UZ).*

*“Usta çırak ilişkisi bir çeşit kültür aktarımıdır. Bizim babalarımızın senelerdir yaşadığı neyin doğru neyin yanlış olduğunun aktarımıdır. Bu kültür binlerce senedir kaybolmaması için aktarılıyor. Destanlar, küğler... (..) Halk müziği aktarımı için de aynı şekilde” (KZ).*

Paydaşların, ‘tarihi’ ve ‘eski geleneksel bilgiler’i, halk müziğinin aktarımına ilişkin tanımlamalarına eklemeleri oldukça önemlidir. Bu durum, Türk Dünyası coğrafyasındaki öğrenen-öğreten ilişkilerindeki pratiklerdeki topluluklar arasındaki ortaklıkları apaçık gün yüzüne sermektedir:



*“Bu ilişki Azerbaycan’da çok yıllar önceden vardır. Eski zamanlarda notlar, notalar yazılı materyaller yoktu ve her zaman kamança çalan, saz çalan, tar çalan mutlaka bir ustanın yanına giderdi ve ders alırdı. İkili sözlü gelenekleri sürdürürlerdi. Bildiğiniz üzere bizdeki mugam sanatı var, geleneksel tarafı olan bir profesyonel meslektir. Bu sanatı biz ancak öğrenci ile yüz yüze gelerek öğretebiliriz. Öğretici önce çalgısını çalar, ardından öğrenci öğretmenini taklit eder, ezberler ve hatırında tutar. Bu bizde bu şekilde olagelmış” (AZ).*

*“Uzun bir ustalık ve çıraklık geleneğine sahibiz. Daha önce, Kırgızların ustadan öğrenciye bilgi aktarma konusunda kendi geleneksel yöntemleri vardı. Öğrencinin velisi üstâdın yanına gelerek "Bizde bir kemik var gerisi size ait" derlerdi. Öğrenciyi ustaya teslim ederlerdi. O zamanın ustaları bilgiyi sadece bir gösterim yoluyla aktardılar, çünkü nota yoktu, canlı doğaçlama vardı, doğa, dağlar vb. ile ilgili her eser, destan ya da türkü kulaktan kulağa öğretilirdi ve doğaçlama yapılırdı” (KR).*

Öğreten ve öğrenenlerin aralarındaki ilişkiye dair ürettikleri metaforlar oldukça çeşitlidir. Dayanaklarının birbirinden farklı yapılar sergilemesine karşın bu metinler üzerinden bazı ortak anlamlara erişmek mümkün görünmektedir. Paydaşların halk müziği geleneğindeki öğrenen öğrenen ilişkilerine ilişkin tespit edilen görüşleri arasında tanımlamalar ile metaforların iç içe sunulduğu görülmektedir. Bunlar arasında ortak anlamların yoğun görüldüğü kod ‘kutsiyet’ olmuştur. Üretilen tanımlamalarda bu vurgu kendisini olabildiğine göstermektedir:

*“Tanımlamam gerekirse, (...) öğrenci tarafından “saygı”, öğretmen tarafından ise “kaygı” sorumluluğunun alınması gerektiği (...) ikili kutsal ilişki” (az).*

*“Ben öğretenin durumunu bir yol büyüğü olarak değerlendiriyorum. Yol büyüğünden kastım aynı ahilik geleneğinde olduğu gibi artık bir mesleğe intisap ettiğinizde çırak olarak, kalfa olarak, çırağın bir alt devresi yamak ve ustalık sürecinde el becerisi olarak maharet olarak, ustanızı geçebilirsiniz. Ama o yolun mesleğin bir kutsiyeti vardır. Demirci Davud, Terzi İdris peygamber örneklerinde olduğu gibi ya bir peygambere ya bir ulu kişiye evliyaya yer vardır. Dolayısıyla böyle bir kutsiyet atfedilmiştir. Burada da sizin o yola çıkmanıza sebep olmuş, orada yol almanıza vesile olmuş ve sizden önce yol almış kişi sizin yol büyüğünüz olmaktadır. Siz o mesleğin en duayen insanı da olmuş olsanız, o sizin hiyerarşik olarak hep üstünüzde bir yere konumlanır. (...) silsileyi de koruyan aralarındaki saygı sevgiyi de koruma altına alan bir iletişim eğitim sistemi ve inanç biçimi diyebiliriz buna” (TR).*

TR’nin ilişkinin hiyerarşik karakteristiğini ön plana çıkardığı betiminde ahilik kurumu ve geleneği ile bir bağdaşıklık kurduğu görülmektedir. TR’nin ‘yol büyüğü’ metaforunu dayanaklandığı cümlelerinde, ilişkinin tarihi süreci Davud ve İdris peygamberlere yapılan göndermelerle, ezoterik bir temele kavuşturulmaktadır. Böylelikle ilişki, öncelikle kutsallaştırılmakta yanı sıra oluşan silsilelerle çeşitli katmanlar kazanmaktadır:

*“Ustam benim için her zaman usta olarak kalır. Teknik anlamda her ne kadar ustamı geçmiş olma ihtimalim olsa bile, (..) usta benim her zaman ustamdır. Benim de şu an öğrencilerim var ama ben ustamın yanında her zaman çırak olarak kalacağım. Ama ustam şu an beni öğrencilerimin yanında ya da başkalarının yanında beni ‘hoca’ olarak tanıtıyor” (tr).*

Bu katmanlar arasında yüksek mertebede yer alan öğretene, ‘ulu’, ‘uluğ’ bir kişi ile temsiliyet bakımından eş tutulmaktadır. Anadolu’daki bir öğretene ile bir Kırgız öğrencinin düşüncelerinde bu yönden benzerlik vardır:

*“Hocam benim gözümde çok uluğ bir isimdir” (kr).*

Yukarıda belirtildiği üzere üretilen tanımlarda ‘kutsaliyet’ten sonra ön plana çıkan görüşlerde bu ilişkinin bir ‘süreç’ olduğu sıklıkla vurgulanır. Bu durum, paydaşların ürettiği metaforlarda daha çok ‘yol’ ve ‘ışık’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortak anlamlar incelendiğinde yol oldukça ‘karanlık’ ve öğretene ise ‘ışık sahibi’dir:

*“Usta çırak için bir yol göstericidir, çırak yola düşen, karanlıktaki bir insandır; elindeki çerağı (ateşi) ‘çırak’ına verir. Bir anlamı da budur aslında çırağın. Usta bir ışıktır, sana ışığın bir parçasından verir ve çırak olarak sen yoluna devam edersin” (kz).*

*“(.) usta ışık saçan bir lamba, öğrenci ise o ışığın gölgesidir (.) Eğer ustanın ışığı olmasa, gölge de olmaz” (az).*

*“Öğrenci, bir yolcu gibidir, öğretici ise yol gösterendir” (KZ).*

Öğretene öğrenci ilişkisine dair üretilen ‘yol’, ‘yolcu’, ‘yol gösterme’, ‘yolculuk’ gibi kavramlar etrafında şekillenen metaforlardan bazılarının yukarıda değinilen inanç ve yaşayış sistemleri ile iletişimdeki paydaşlara yüklenen roller açısından bağdaşıklığını vurguladığı açıkça görülmektedir. Aşağıda yer alan, Özbekistanlı öğrenci ile Türkiyeli öğretene ortak fikirleri bu manada oldukça kıymetlidir:

*“Mürit yolu arar, usta ona yolu gösterir” (uz).*

*“Dinsel inançtan bağımsız olarak düşünmekle birlikte, ustayı ben bir mürşit, yol atası, bir yol büyüğü olarak düşünebilirim, öğrenci ise mürid gibi. Aralarında bir manevi boyutla bir kutsiyet var” (TR).*

Paydaşlara göre, bu ‘yol’un ve ‘yolculuk’un kutsallığının yanı sıra zorluklarının aşılabilmesi ve yolun icap ettirdiklerinin yerine getirilmesi için bir ‘öğretene’ ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü öğrenilecek ‘şey’lerin çokluğu ve ‘nasıl’ öğrenileceği sadece öğretende bulunur:

*“Bana göre bir usta denizdeki bir deniz feneri gibidir, çünkü o bir çırağın eğitim alanına giden bir gezgindir. Bu yolcunun bir haritaya ihtiyacı var. Usta ona bu haritayı verir yoksa yolunu bulamaz (...) veya vahşi doğada bir gezgin için yol gösterici bir yıldız gibidir. (...) Esasen, net bir hedefi olan bir öğrenen, seçtiği meslekte ustalaşmak için bir ‘haritaya’ veya yıldız kılavuzuna (eski bir astronomik navigasyon aracı) ihtiyaç duyar. Bu görev onun yerine öğretmen tarafından yerine getirilir. Bu ilişkide öğretmen ve öğrenci ömür boyu yol arkadaşısıdır. Bu noktada hocaya rehber demek yerinde olur. Yani mecazi olarak konuşursak, öğretmen bir rehberdir, öğrenci bir yolcudur” (uz).*

Bu kısma kadar elde görüşlerde öne sürülen metaforlar arasındaki ‘süreç’in, ‘yol’un, ‘kutsiyet’in ortaya atılmasındaki motivasyonun ‘bilgi’ ve ‘bilgiye erişim isteği’ olduğu öne sürülebilir. Öğretene ve öğrenenin arasındaki ilişkinin doğrudan nesnesi olan bilginin yine bu iletişimdeki paylaşımları paydaşlarca üretilen birçok tanımda karşılık bulmaktadır:

*“Usta çıraklık ilişkisi bir bilgi aktarımı yolu. Bu ilişkide ustanın ‘her anlamda’ usta olması, çırağında aynı şekilde çırak gibi olmasıyla bilginin daha doğru daha sağlıklı ve verimli bir şekilde geleceğe aktarıldığı bir yoldur” (tr).*

*“Öğrenci, öğrenmek istediği bilgiye göre öğretmenini seçer ve bilgi almak için öğretmene gelir” (uz).*

Fakat tanım ve metaforlarda ‘öğretenin bilginin aktarımındaki başat rolü’, ilişkinin her iki tarafının neredeyse bir ‘ortak kabulü’ halinde çoğu zaman doğrudan karşımıza çıkmaktadır. Bu ortak kabulün dayanağı çoğu zaman ‘öğretene yüklenen sorumluluk’tur:

*“Usta, bilgi ve tecrübesini öğrencisine aktarmakla yükümlüdür. Öğrenci de öğreniminden sorumludur. Usta bu bilgiyi müridine aktardığı sürece, o meyve veren bir ağaca, mürit de bir fidana benzer. Biz meyve veren bir ağaç gibiyiz çünkü öğrencimiz bizden bilgi alıyor. Öğrenciye doğru bilgi ve becerileri kazandırmalıyız” (KR).*

*“Usta çırak ilişkisi, çiçek sulamak gibi geliyor bana. Usta çiçeği sulayan, çırakta bir çiçek gibi. Bir çiçeği büyütüyor usta. Bazı şeyler usta çırak arasında açık şekilde konuşulmasa bile bir ‘bağ’ var aralarında (..) Bir çiçekle de açık bir şekilde konuşamazsınız ama, onunla bir bağ kurduğunuz zaman, onun daha iyi büyüebilmesi için gereken şartları sunmuş oluyorsunuz” (tr).*

*“Bir bağbanın baktığı ağacı düşününce, o bağban o ağacı yetiştirir ve meyvesini alır. Meyvesi işte çıraktır, bağban ise ustadır. Ağacın, meyvesini alma zamanı geldiğinde bağban için hoşluk vardır. Bağban, ağaca çok iyi bakarsa ve ilgilenirse, ağaç o zaman çok iyi yetişir” (AZ).*

Her bir öğreten öğrenen ilişkisi, kendi dinamikleri içinde farklı özellikler sergileyebilmesine karşın öğretenin ilişkideki yegâneliği hususunda yaygın bir kabul vardır. Öğreten, ilişkide ‘asıl, tek ve zengin bilgi kaynağı’dır:

*“Ustam bir sandık gibi. Bir sandığın içinde bezlere sarılmış kıymetli şeyler düşünüyorum. Altın gibi elmas gibi. Her bir bezi açtığımda başka bir değer görüyorum ve bunlar bitmek bilmiyor” (kr).*

Paydaşların yukarıda sunulan öğreten ve öğrenen ilişkisine dönük metaforlarındaki öğrenenin kimi zaman ‘bir ağaçtan karnını doyuran biri’, kimi zaman ‘büyümesi için su ihtiyacı olan bir çiçek’ kimi zaman ise ‘hasat edilmek için yetiştirilen bir meyve’ ile tarif edilmesi, ilişkinin genel karakteristiği ve öğreten-öğrenen arasındaki çeşitli dengelerine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Halk müziği geleneğinde öğreten ve öğrenenlerin aralarındaki ilişkinin ebeveyn-çocuk ilişkisi şeklinde özdeşleştirilmesi bilinen bir durumdur. Burada vurgulananın ilişkide ‘bir aile üyesi kadar birbirine yakın olma ve birbirine yakın hissetme’ gibi anlamların olabileceği düşünülmekte ve bu anlama öğretene yüklenen bir çeşit ‘koruyuculuk’ görevi anne-baba-oğul metaforu üzerinden işaret edilmektedir:

*“Hocam bana sadece yedigen çalmasını öğretmemiştir müziği de öğretmiştir. Onu her zaman sayarım benim için saygın bir kişidir. Anne ve baba çocuğunu nasıl davranıyorsa usta da çırağına kendi öz çocuğu gibi davranır. Çok küçük yaşlardan beri hocamla çalıştığım için ben onu babam gibi görürüm” (kr).*

*“(…) öğreten ve öğrenciyi baba oğula benzetebiliriz. Baba oğul nasıl ise öğretmen ve öğrenci de aynıdır. Üstât ve çırak ilişkisi de aynıdır. Öğrenim sürecinde öğretmenle öğrenci sanki baba oğulunki gibi bir ilişki de oluyor” (UZ).*

## **2. Halk müziğinin aktarımında öğrenme-öğretme sürecinin yönetilmesine dönük öğreten ve öğrenen deneyimleri**

Halk müziği geleneğinin aktarımı sürecini paylaşan öğreten ve öğrenenlerin bu sürecin yönlendirilmesinde liderliğin ve gücün hangi tarafta olduğu ya da paylaşılıp paylaşılmadığına ilişkin araştırma sorusundan elde edilen verilerle oluşan tema, ‘iletişimde liderlik’ ve ‘iletişimde takvim’ şeklinde iki kategoride oluşturulmuştur. İletişimde liderlik kategorisi, ‘her iki paydaşın görev ve sorumlulukları’, ‘öğretenin sahip olduğu bilginin çokluğu’, ‘öğretenin daha çok deneyim sahibi olması’, ‘öğrenenin öğreticiye itaati’ gibi kodlardan, ‘iletişimde takvim’ kategorisi ise ‘belirli bir süre geçtikten sonra ilişkide gerçekleşen değişimler’, ‘öğrenenin öğreten olma eşiği’ gibi kodlara sahiptir. İlişkideki liderlik ve sürecin yönlendirilmesindeki gücün açıklanması öğreten öğrenenlerin deneyimlerine göre, öğretilene bir çeşit görev olarak yüklenmektedir:

*“Birinci olarak ustanın görevidir ustadan sorulur, liderlik ve gücü kullanarak süreci idare etmek. Öğretici öğrencisinin nereye gideceği hususunda yönlendirir. Ondan nasıl istifade edeceğini öğretir. Burada güç her daim ustada olur” (AZ).*

Öte yandan paydaş deneyimlerinde bu sorumluluğun öğretilene toplanması öğretenin ‘bilgi ve tecrübesinin öğrenene nazaran çokluğu ile açıklanmaktadır. Buna bilginin tek bir kaynağı olduğu ve öğretilene sübut bulunduğu görüşü eşlik etmektedir:

*“Kesinlikle bu ilişkide liderlik ustadadır, çünkü ustanın bilgisi çoktur öğreteceği çoktur, nasıl öğrenci lider olabilsin ki?” (KZ).*

*“Tüm bilgi bir öğretmendedir. Bir öğrenci olarak öğretmenimden daha fazlasını bildiğimi düşünmüyorum. Öğretmen her zaman öğrenciden iki adım öndedir. Öğretmeni olmayan bir öğrenci ise, okuduğu alandaki çeşitli problemlere çözüm bulmakta zorlanır” (uz).*

Öğreticinin sahip olduğu deneyimi onu sürecin doğal lideri yapmaktadır. Öğretici, bu durumu öğrenci lehine kullanır ve tecrübesini paylaşır. Bazı paydaş görüşlerinde ise bu durumun güç paylaşımına engel teşkil ettiği anlaşılmaktadır:

*“Öğretmen-öğrenci ilişkisinde liderliğin öğretilende olduğunu düşünüyorum çünkü deneyim ve bilgi düzeyine ek olarak öğretmen öncü statüsüne sahiptir. Yani bilgi yolunda çeşitli güçlüklerle karşılaşan öğrenciye öğretmen, bunların nasıl aşılacağını gösterebilir ve doğru zamanda doğru yerde durabilir” (uz).*

*“Doğal olarak, öğretim sürecinde liderliğin rolü öğretilene aittir. Öğretmen yön verir ve öğrenci işi yapar. Öğretmenin tecrübesi var ve öğrenci henüz çalışma ve öğrenme sürecinde olduğu için fazla bir şey bilmiyor” (UZ).*

*“Kırgızistan'da bir söz vardır: "Deha ustadan çırağa geçer” (KR).*

Bu karakteristiklere sahip öğrenme öğretme ilişkisinde öğrenciden ‘itaat’ beklenmekte ve öğrenci edilgen bir konuma itilmektedir:

*“(...) usta ne diyorsa onun ki doğrudur idi. Usta ne derse o haklıdır, onun sözünü iki etmeyeceksin, yap dediğini yapacaksın, yanlış da olsa bile. Ama eğer bu ilişki bir otomobile benzetilirse, biz de şoför hep usta idi bunu rahatlıkla söyleyebilirim. Usta sürekli aktif bir yapıda idi, öğrenci ise pasif (...) diktatör diyemeyiz ama hep o yönlendirmektedir (...) Öğrencinin süreçle ilgili bir öneri sunma gibi bir durumu olmuyor. Öğrenci belki mevcut durumdan tatmin oluyordur ya da olamıyordur fakat hocanın yanına gidip te yönlendirme durumu yoktu. Olsaydı da hoca zaten kabul etmezdi” (kz).*

Yukarıda belirtilen dinamiklerin ilişki boyunca sürdüğünü ve değişim göstermediğini söylemek oldukça güçtür. Öğretenler için, ilişkide başlangıçtan itibaren belli bir sürenin geçmesi ile bazı iletişim yollarında ve usullerinde değişiklikler olabilmektedir. Burada, paydaş deneyimlerinden elde edilen kodlara göre, o ana kadar öğreticisinden sadece ‘geri bildirim’ alan öğrencinin ‘soru sorabilme’, ‘kendini ifade etme’, ‘gelişimini ve ilerlemesini göstermede kendi fırsatını yaratma’ gibi yeni davranışlar sergilemeye başladığı görülmektedir:

*“(...) bazı öğrenciler bir süre sonra istediklerini hocaya bildirmeye başlarlar, hocam bunu bu şekilde yapsam olur mu, diye sormaya başlarlar, artık özünde duygularını aktarmaya başlarlar” (AZ).*

*“Öğrenci, bir seviyeye geldiği zaman ise kendi ustalığını ortaya koymaya başlıyor. Fakat o zamana kadar usta ne derse o şekilde yetişir” (KZ).*

*“Usta müeyyen bir zaman geçirdikten sonra çırak, ona öğrenme sürecini yönlendirmede fırsat verebilir. Çırağın geçireceği bu belirli zaman, profesyonelliğini arttırması ile ilgilidir” (AZ).*

Bahsedilen ‘öğrenenin geçirmesi gereken belli süre’nin ne kadar olduğu, gerek bireysel özellikler nedeniyle gerek öğretenlerin bu konudaki görüşlerinin oldukça farklılık göstermesi sebebi ile oldukça muğlaktır. Bu durum, örneğin Kırgız öğrenci için 3-4 yıl sürmüştür:

*“Genelde usta lider bence, ilerleyen vakitlerde ise öğrencinin de fikirleri oluşuyor, olabiliyor ve ustası ile fikirlerini paylaşabilir. (...) İlk 3-4 yıldan sonra fikirlerimi söylemeye başlamıştım ben” (kr).*

Başlangıçta, ilişkide, tamamen edilgen bir karakteristiğe sahip olan öğrenen için bu safha sürecin yönlendirilmesinde inisiyatif almaya başladığı, fikirlerini ifade edebildiği bir dönemdir:

*“Öğrencinin bir müzik aleti çalma tekniğine ilişkin yüksek düzeyde algıya ve derin bilgiye sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahipse ve ustanın verdiği iyi öğrenmişse o da lider olabilir. Bu durumda öğrenci derste göstermek istediği çalışmayı gösterebilir. Örneğin komuz, jetigen (yedigen), kyl kyak (kalkıyak) çalan bazı öğrencilerim isterlerse klasik müziği, Türk halklarının müziklerini veya modern müzikleri çalabilirler” (KR).*

Fakat Türkiyeli öğrencinin sadece müeyyen zamanı geçirmiş olması bu durum için yeterli olmamış, öğrencinin özgüveninin artışı ve aralarındaki bağın kuvvetlenmesi de iletişim sürecinde daha aktif konuma gelmesinde etkili olmuştur:

*“Genele vurduğum zaman ise ama başlangıç sürecinden biraz daha zaman geçtikten sonra çırak da bu işe dâhil oluyor. Hoca ile ikinci sınıfta derslere başlamıştık, ben üçüncü sınıfta iken hocayı daha tanıdıkça biraz da özgüven kazandıkça ve ilişkilerimiz geliştikçe oldu” (tr).*

Aktif öğretme-öğrenme sürecinin sonuna ise öğrenenin öğretene olma eşliğini geçmesi ile ulaşılır. Bu uzun yıllar gerektiren bir süreçtir. Öğrenen öğrendiklerini öğretebilmek için öğreticisinden bir çeşit izin, icazet ya da dua almaktadır:

*“Öğrenci belli bir düzeye geldiğinde, yani 5, 6 veya 7 yıl çalıştıktan sonra öğretmen ellerini açar ve ona dua eder ve onu kutsar: ‘Bu zamana kadar benimleydin, bak, çok şey öğrendin, artık bağımsızsın’, der” (UZ).*

*“O da usta gelip çıkana kadar belirli bir müddet vardır çırak için, o zaman geçmelidir. En azından bu süre bence 15 ya da 20 yıldır. Öğrencinin ustasından daha iyi çaldığını bu kadar vakit sonra görürüz ki zaten usta olmuş olur. Çırak o yere geldiğinde artık ustası artık sen ustalık yap diyecektir. Artık sen ustalık yapabilme gücüne sahipsin, der” (AZ).*

Buraya kadar öğrenenin belli bir çalışma ve iletişim süreci geçirmesi ile öğretene olabileceği anlaşılmaktadır. Fakat, bazı öğretmenler için bu yeterli değildir. Bir öğretene göre, ilişki bittikten sonra öğrenci kendini geliştirmeye devam edebilmeli ve yeni ürünler üretebilmelidir. Bir başka öğretene göre ise, öğrencinin artık bir öğretene olduğunu ve öğreticilik yapabileceğini kabul edenler olmalıdır:

*“Belirli bir seviyeye ulaştığında, usta kendindeki bilgisini öğrenciye aktardığında, o öğrenci belirli bir seviyeye ulaştığında usta, lider olmaktan çıkar. En iyi öğretmen, bu kendi öğrencisini bir seviyeye ulaştırıp lider olmaktan vazgeçmek duygusuna sahip olan öğretmendir. Biz liderlikten vazgeçtiğimiz seviyeye öğrenci için ustalık seviyesidir diyemeyiz. Bu seviyeye ulaştıktan sonra öğrenci daha kendi kendine eğitim alıp kendini geliştirip kendi daha da büyük seviyelere ulaşan öğrencilere biz usta diyoruz. Kendi aldığı bilgileri bunları kullanabilir bir hale geldiğinde faydalı işlere harcadığında biz bu öğrencilerimize artık usta diyoruz” (KZ).*

*“Kendi seviyesini yükseltmeli ve onu kabul edenler bilgisine şahitlik etmelidirler ki artık bu çırak usta olsun ve çırakları olsun onlara ders verebilsin” (AZ).*

Buraya kadar sunulan verilerden farklı olarak bazı öğretmenlerin, öğrencileri hangi seviyede - başlangıç seviyesi ya da başka bir seviye- olurlarsa olsunlar, ilk derslerden itibaren öğrenciyi sürece dâhil edebilmeye dönük motivasyonları vardır. Yukarıdakilerden farklı olarak öğretene ilişkin başlangıcı itibari ile uzunca bir süre aktif olduğu bir yapıyı çalışmalarında uygulamamaktadırlar:

*“Öğrencinin öneri ile geldiği ve önerdiği eseri derste işlediğim olmuştur. İlişkide bir söz söyleyebilmesi ya da bir öneri ile gelmesi için öyle çok becerili olmasına da gerek yok bana göre. Bu mühim bir detay değil. Başlangıç seviyesinde de olabilir” (TR).*

*“Görünürde olan, bu ilişkide liderliğin ustanın elinde olduğu (...) usta şekillendiriyor, usta nasıl olması gerektiğini anlatıyor ama iyi bir ustanın çırağın tepkilerine beklentilerine göre hareket etmesiyle de aslında bu anlamda ustayı çırak şekillendirmiş oluyor. Ortak bir şekilde ilişkiyi yürütüyorlar bu bakımdan. (...) Ben ustamla ilk çalışmaya başladığım zamanlarda da bir şeyler söyledim ve eğer ustam bunun doğru olduğunu düşünürse dikkate alırdı” (tr).*

### **3. Öğrenenler ve öğretmenlere göre öğrenme öğretme ilişkisinde öğretene ‘bilgi aktarımı dışındaki rolü/rolleri’**

Katılımcıların öğrenme öğretme ilişkilerinde, öğretene ‘bilgi aktarımı dışındaki rolü/rolleri’ne ilişkin hangi deneyimlere sahip olduklarını belirlemeye dönük hazırlanan araştırma sorusundan

elde edilen verilerin kodlanması sonrasında, kategoriler, öğretenin ‘rol model oluşu’, ‘psikolojik destek veriş’, ‘kişisel gelişim desteği sunuşu’, ‘kariyer planlayıcı oluşu’ şeklinde sıralanmıştır. Öğretenlerin bilgi vererek sundukları pedagojik desteğin yanı sıra öğrencileri için sergiledikleri rol model davranışları öğrenenlerin sosyal ve mesleki gelişimlerine de doğrudan etki etmektedir:

*“Genellikle, usta, evde senin baban annen büyüğün, ama evden çıktın geldiğinde üniversiteye artık büyüğün ustan olur. Sen ustadan her bir şeyini öğrenirsin, oturmayı, durmayı, kalkmayı. Kiminle vakit geçireceğini, nasıl konuşacağını ve nasıl giyinileceğini bile. Bu dediklerim çalmaktan ayrı şeylerdir, mesela. Çırak ustaya kendisini bu yönlerde de benzetmek ister hep. Kendi yarın usta olduğunda da hatırlayacaktır ki, benim ustam böyle konuşurdu, böyle hareket ederdi, hangi durumlarda sabreder konuşmazdı, problemlere nasıl çözüm üretirdi” (AZ).*

*“Neyi nerede ne zaman söylemem gerektiğini de yine ondan öğrendim ve ona göre davrandım” (tr).*

*“Öğrenci her daim hocasına bakarak onu gözlemleyerek yetişiyor. Onun sadece çaldığı eserleri öğrenmekle değil onun yaptığı hareketlerle yetişiyor” (KZ).*

*“Yıllar önce ben daha lisans 1’de iken ustamın yanına gittiğimde sorduğum soruya verdiği cevabı hala hatırlarım ve ben de şu an kendi öğrencilerime hocama sürekli atıfta bulunarak bunu aktarıyorum” (tr).*

Öğretenlerin bilgi vermek dışında öğrencilerine sundukları psikolojik destek birçok öğrencinin değindiği ve farklı örnekler sunarak ilişkideki öğretan rollerini çeşitlendirdiği bir kategoriye oluşturmıştır:

*“Hocamdan ders aldığım dönemlerde bazen moralim bozukken karşılıklı oturup sohbet ederek problem çözmeye çalışmışlığımız da olmuştur. Yeri geldiğinde benimle arkadaş olmuş, babalığını da yapmıştır” (az).*

*“(…) manevi destek vererek yaşam deneyimlerini paylaşmak öğretanın görevleri arasındadır. Öğrenciler stres ve maddi zorluklar gibi sorunlar yaşayabilir. Öğrenci bize geliyor ve bizimle istişare ediyor. Bu noktada öğrencilere babaları kadar yakınız” (uz).*

Elde edilen deneyimlere göre, öğretan ile öğrenen iletişimindeki informal aktarımların öğrenenin kişilik gelişiminde belirleyici ve yönlendirici bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Her iki paydaşın beraber geçirdiği sürenin uzamasıyla bu durumun sonuçları daha net görülür hale gelmektedir:

*“Ahlağın verilmediği ilim kuma dökülen su gibidir. Hiçbir faydası yoktur. Uzman olma, adam ol diye bir atasözümüz vardır. Sadece bilimle kalmayıp öğrenci ustasından insani ve ahlaki yönlerini karakterlerini alır” (KZ).*

*“Öğrenci ustanın her şeyini kendine alıyor kopya ediyor, onun mızrap vuruşu, onun bakışı onun konuşmaları, -onla beraber yıllar geçiriyorsun sonuçta-, onun senin sorularına verdiği cevaplar, çırak tarafından aslında kopyalanıyor ve bu çırak da bir kişilik oluşturuşuyor” (kz).*

*“Sakinliğim ve deneyimim, öğrencilerin eğitim ve öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Elbette, öğrencilerimin başarıları beni memnun ettiğinde zamanla başkalaşımalar meydana gelir” (KR).*

Öğretenin bilgi aktarımı dışında paydaşlarca dile getirilen önemli özelliklerinden bir diğeri de öğrenenin geleceğini hazırlanması ve onun için bir çeşit kariyer planlaması yapmasıdır. Gerek ilişkilerinin devam ettiği süreç içinde gerek sonrası gerçekleştirilebilen bu planlama öğreticinin sorumluluğundadır. Öğreticiler çoğu zaman öğrencilerini onların geçmişleri, beceri seviyeleri ve yönelimlerine uygun şekilde sonraki öğrenim ya da iş basamaklarında, yüksek lisans öğrenciliği, araştırmacılık, öğretmenlik, sahne sanatçılığı ve yorumculuk gibi alanlara yönlendirdiklerini belirtmektedirler.

*“Öğretmen, (...) ona belli bir mesleki uzmanlık verir, o da bir uzman olarak toplumdaki yerini bulur ve aynı zamanda finansal özgürlüğe de kavuşur” (uz).*

*“Sadece müzik bilgisini, yaşam deneyimlerini değil, aynı zamanda sahnede nasıl davranılacağını, sahne becerilerini, oyunculuğu da aktarmaya çalışıyorum, böylece gelecekteki öğretmenlik mesleklerinde kendilerine faydalı olacak ustaca bilgiler edinebilirler” (KR).*

Öte yandan öğreticiler, pedagojik ve müzikal bilgiler dışında, öğrencileri ile hayat ile ilgili çok çeşitli özel ve günlük konularda istişare edebilmekte kişisel görüş ve deneyimlerini aktararak onlara yardımcı olmaya çalışmaktadırlar:

*“Hayat tecrübelerimizi paylaşıyoruz. Aile ilişkileri, iş motivasyonu ve iş eğitimi, kıyafet ve görgü kuralları gibi konularda deneyimlerimi paylaşıyorum” (UZ).*

*“Hayat yolunda bilgilerini aktarır, anne baba ile ilişkiler, evlilik, meslekle ilgili bilgilerimi paylaşıyorum. Sadece müzik bilgisi aktarmak değil, hayat bilgisi aktarmak...” (KR).*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Türk müziği eğitiminin notalı hale gelmesi, daha uzak geçmişte radyo ve televizyon, yakın geçmişte ise çevrim içi ve dışı çeşitli medya unsur ve araçlarının işe koşulması (Türkmen, 2010), aktarım süreçlerinin sadece öğretici merkezli olan karakterinden uzaklaşması (İmik ve Haşhaş, 2015) ve halk müziği öğretiminin kurumsal boyutlar kazanması gibi önemli değişim ve dönüşümler, halk müziğinin pedagojik karakteristiklerini doğrudan etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada halk müziği geleneğinin günümüz öğretim öğrenim ilişkisi, usta-çırak, mentor-menti ilişkilerinin insan ve iletişim temelli benzer ve farklı dinamikleri üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları, mesleki müzik eğitimi kurumlarındaki halk müziği geleneği aktarımının çoğu zaman usta çırak ilişkisi kavramı üzerinden açıklanan ‘durum’larının bazılarının doğrudan bu ilişkiyi, bazılarının ise her iki ilişkiyi de işaret ettiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen, geleneğin halk arasında aktarımı ve müzik kültürüne ilişkin bilgilerin yeni kuşaklara öğretimi gibi Türk Dünyası halk müziğinin etnopedagojisine ilişkin bilgilerin çalışma grubunu oluşturan farklı Türk Dünyası ülkelerinden katılımcılarının tamamı için sergilediği ortaklık önemli bir ipucu sunmaktadır.

Öğreten ve öğrenen ilişkisi paydaşlarca, öğrencinin zaman içinde kendi öğrencilerini yetiştirir bir hale geleceği bir döngü olarak tanımlanmaktadır. Bu döngü, ilişkinin paydaşlarınca kutsallaştırılmakta, kutsiyet bazı dini isimlerin sembolik figürler olarak sunulduğu isimler aracılığıyla yapılabilmektedir. Paydaşların kutsallaştırdıkları bu iletişim, kuralları yazılı olmayan bir hiyerarşik yapıyla sürmektedir. Öyle ki, öğreten öğrenen ilişkisini, usta-çırak ilişkisi olarak tanımlayan paydaşlara göre, usta olarak kabul edildiğini gösteren bir icazete mazhar olan çırak için ustası, ilişkilerinin başladığı günden sonsuza dek onun ustası olarak kalmakta ve bir süre sonra her ikisi de bu şekilde anılmaktadır. Her ‘usta’, ayrıca her zaman, -ustasının sağ olup olmadığının bir önemi olmaksızın- bir ‘sembolik çırak’ olmaya devam etmektedir. Usta, hem kendi çırakları hem de kendi ustasının nezdinde ‘usta’ olarak görülse bile kendisi, ustasının yanında bir ‘çırak’ kalmaya devam etmektedir. Dolayısıyla öğrenci, herhangi bir bilgi, icrada yetkinlik ya da mesleki beceri seviyesine gelebilme ölçütlerine bağımlı olmaksızın aralarındaki saygıya dayalı iletişimde hiçbir zaman öğreticisinin konumunun üstüne çıkamamaktadır. Bu



Gerekten

bağlamda, bu hiyerarşik yapı öğretmenler ve öğrenenler arasındaki ilişkinin, 'rekabete dayalı bir müsabaka'dan ya da 'bayrak yarışı' benzeri bir işbirliğinden oldukça farklı bir çizgide yürütüldüğüne işaret etmektedir.

İlişki paydaşlarının ürettiği tanımlamalarda değişmeyen bazı temalar bulunmaktadır. Örneğin, tanımlar arasında ilişkinin tarihsel köklerine ve uzun geçmişine dönük verilen atıflar ilişkinin geleneksel olma karakteristiğine başka bir deyişle de 'kadimliğine' yapılan vurgularla özdeşleşmiş haldedir. Kadim, 'beşeri hafızada başlangıcı hatırlanmayan şeydir' (Behar, 2022: 241), öğreticilerin halk müziğinin bir öğrenen ve öğretene arasındaki ilişkinin geçmişine dair ürettikleri, 'yüz yıllardır' 'köklü', 'tarihi çok eski' gibi tabirler, paydaşların ilişkiyi 'kadimleştirme'lerinde ve 'kadim' olanın 'yeni'ye aktarılması ile ilgili tarihsel süreci vurgulamalarında sıkça kullandıkları ifadelerdir.

Ortaya konan tanımların neredeyse tamamında paydaşların arasındaki iletişim sürecinin 'yol' metaforu ile betimlendiği görülür. Geleneksel halk müziği kültüründe, çıraklar, üstâdın "izini" takip eden, üstâdı anlayan, ona bağlanan, onu izleyenlerdir ve üstâd, çırağın önünde kapı açan ve ona yol veren kişidir (Öztürk, 2012). Çırakların 'iz' sürdüğü bu yolda, çeşitli zorlukların ve 'karanlık'ın aşılmasındaki yegâne bilgi kaynağı olan öğretici, aldığı sorumlulukla bildiklerini öğrencisine aktarmalıdır. Yanı sıra, halk müziği kültürü ve özellikle âşıklık geleneği çerçevesindeki usta çırak ilişkisinde usta tarafından çırağa, müzikal teorik bilgi ve pratiklerin yanı sıra edep, erkân gibi değerler aktarılır (İmik ve Haşhaş, 2016). Behar da (1993) bir usta çırak ilişkisi sistemi olarak 'meşk'i, 'sembolik işlevler yerine getiren bir yol' olarak betimlemektedir. Paydaşların bir 'erkân'ın, 'yol'un ve 'yol arkadaşlığı'nın ya da 'yol büyüklüğü'nün olduğuna dönük yaptığı kutsallaştırılmış zemindeki vurgular, halk müziğindeki öğretene ve öğrenene ilişkisine tasavvufi ve felsefi anlamlar yüklenmiş bir pedagojik birliktelik görünümü kazandırmaktadır.

Paydaşların deneyimlerine dayalı ürettikleri metaforlardan hareketle, halk müziğindeki öğretene öğrenen ilişkisi, öğretene için bilgi verme öğrenene için bilgi alma temelindeki sorumluluklarını paylaşma gayesi ile bir araya gelen öğretene ve öğrenenlerin, kendilerinden kuşaklar öncesinden bu yana devam eden bir kadim geçmişe sırtlarını vererek kutsal bir yola çıkmalarıdır. Yazılı olmayan hiyerarşik kuralların olduğu bu yolun sağladığı devamlılık zinciri vesilesiyle sonraki yolcularını yaratan bir döngü oluşmakta ve kendini sürdürmektedir.

Katılımcıların öznel paylaşımlarında, aralarındaki ilişkiyi anne, baba, ebeveyn ile evlatları arasındaki ilişkiye benzetmeleri, hem usta çırak ilişkisinde (Mahiroğulları ve Altınay, 2018) hem de mentorun 'baba' figürü ile özdeşleştirildiği diğer araştırmalarla benzerdir. Çömez olarak bilinen kendinden daha genç bir kişiyi destekleyen, ona rehberlik eden ve onu eğiten mentor burada bir 'baba figürü' çizer (Ehrich ve Hansford, 1999; Leshem, 2014).

Meşk yöntemi ve usta çırak ilişkisi, öğretene merkeze alan bir yapı sergiler (Behar, 2003; Demirgen ve Sazak, 2014). Elde edilen paydaş görüşleri, alan yazınla uyumlu şekilde, öncelikle, öğretene belli bir evreye kadar tek karar mercii, tek bilgi kaynağı ve tek yönlendirici konumunda göstermektedir. Fakat iletişimde her bir ilişki özelinde farklı bir süreye denk gelecek görece belirli bir zaman geçtiğinde bu durumda küçük değişiklikler yaşanmaya başlamaktadır. Bu durum halk müziğinin aktarımında iletişimde bir 'takvim'in işlediğini göstermektedir. Bu bağlamda, iletişim süreci temelde üçe ayrılmaktadır.

Birinci evre, öğreticinin deneyim ve bilgisini aktarma sorumluluk ve görevini taşıdığı öğrencinin de bu bilgi ve deneyimi edinme sorumluluğu ile itaat ederek geçirdiği aktif öğretene-pasif öğrenene sürecidir. Güç, bu evrede öğretene tarafından paylaşılmamaktadır. İkinci evrede ise, artık belli bir

süre geçmiştir ve öğrenci fikirlerini rahatlıkla paylaşabilme, icra için farklı öneriler sunabilme, yeni icra tekniği ve eser önerileri yapabilme gibi davranışları sergilemeye başlamaktadır. Bu evre iletişimi yönlendirmede öğreticinin gücü paylaşmaya başladığı evredir. Üçüncü evre ise, icazet, dua ya da izin alma denilen bir ritüelle öğrenciye ‘öğretebilme’ yetkisinin verildiği aşamadır.

Paydaşların genelinin deneyimleri doğrultusunda, ilişkideki liderliğin birinci evrede, öğretene ‘görev’ sorumluluğu altında verilmesi ve sürecin yönetimindeki gücün paylaşılmamasına dönük bulgular, literatürdeki gücün ustada toplanması ve paylaşılmamasına işaret eden diğer çalışmalarla (Kılıç ve Serin, 2022; Dağ ve Sari, 2017) örtüşmektedir. Usta çırak ilişkisinde çırak ustanın bulunduğu tüm ortamlarda bulunur, belirli bir süre gözlem yapar ve ancak belli bir seviyeye geldiğinde usta, onun çalıp söylemesine izin verir (Düzgün, 2006). Bu belirli seviye, âşıklık kültüründe ‘saza çıkma’ olarak adlandırılır ve ustasının sazını ustaca çalacağına dair inancını kazanan aşığın lazım gelen izni almış olduğunu gösterir (Yardımcı, 1999). Bu tip bir aktarım ilişkisi ile bilgi ve tecrübesi nedeniyle sürecin yönetimi görevini üstlenen bir öğretene pasif bir yapıda sürece dâhil olan/edilen ve kendisinden itaat beklenen bir öğrenen vardır.

Araştırmamız bulguları çerçevesinde, ikinci evreye ilişkin paydaş deneyimleri, birbirinden farklılık göstermektedir. Bu evrede iletişim sürecindeki liderlik paylaşılmasa bile ‘gücün eşit olmayan ve öğretici lehine paylaşımı’ söz konusu olmaya başlamaktadır. Bu yapısı itibari ile bu evre, hem usta-çıraklık hem de mentor-mentilik karakteristikleri arasında geçişken bir nitelik sergiler. Bu evrelerin birbirinden keskin çizgilerle ayrılmadığı ve bireysel farklılıklar sebebiyle oldukça değişken bir yapı sergileyebildiği görülmektedir. Aynı zamanda, bu sıralama her ilişkide aynı şekilde olmayabilmektedir. Örneğin, Türkiyeli öğretene ve öğrenenin ilişkisinde, öğrenci başlangıç seviyesinden itibaren fikirlerini sunarak sürece dâhil olmuş ve pasif bir yapı sergilememiştir.

Öztürk (2012), dünya görüşü, kişisel beğeni, estetik, sanat algısı, eğitim algısı, siyasete bakış, sofrada adabı, sohbet kültürü, hayata dair, insana dair düşünceler, hayat felsefesi, yaşam tarzı, dostluk anlayışı, kültüre dair düşüncelerin tamamını üstâdlık kültürü içindeki temel insan-insana etkileşim ve eğitimin unsurları olarak değerlendirir. Öğretene ve öğrenenlerin deneyimlerinden de, öğretene, öğrencisini etkileyip değiştirdiği anlaşılmaktadır. Araştırma verilerine göre, öğrenciler, alan yazınla benzer doğrultuda ‘geleneksel ustalık/üstâd’lık çerçevesinde öğreticilerinden rol modellik beklentisi içindedirler. Bu beklentiye bazı nitelikli mentor özellikleri ile örtüşen diğer roller eşlik eder. Bunlar, psikolojik destek verme (Bakioglu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2015), kişilik gelişimine destek verme (Dağ ve Sari, 2017) ve kariyer gelişimini planlama (Buell, 2004) gibi mentor rolleridir.

Sonuç olarak, halk müziğinin aktarımının gerçekleştirildiği mesleki müzik eğitimi kurumlarının ortaya çıkmasıyla birlikte halk müziği yeni bir öğretim zemini kazanmıştır. Bu kurumların kiminin kuruluş aşamasında kiminin ise günümüze gelene kadar olan süreçlerinde, öğretim elemanı kadrolarını, sanatçı, icracı, konser sanatçısı, besteci ve virtüöz niteliklerinin birini ya da bir kaçını taşıyan ‘usta’lardan oluşturması, bu organizasyonlar için bir çeşit ortak özelliktir. Bu durum, geleneğin ‘usta’larını ‘akademik figürler’ haline getirmiştir. Bu araştırma, geleneksel bir müzik türü olan halk müziğinin aktarımındaki başat rolün sahibi ‘usta’ların öğrencileri ile olan iletişiminin sergilediği güncel karakteristikleri, ‘geleneksel’ usta çırak ilişkisi ve mentor menti ilişkisi dinamikleri bakımından incelemek amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgulardaki bazı başlıklar, halk müziğinin aktarımının gerçekleştirildiği kurumsal mesleki yapılanmalardaki öğretene öğrenme ilişkisinin geleneksel usta çırak ilişkisi karakteristiklerinden ayrıldığını göstermektedir. Bunlardan en önemlisi, geleneksel usta çırak ilişkisindeki ‘liyakat’ bağlamında çırağın seçilmesini sağlayan, öğretmeye layık görülen çırağın da tanındığını gösteren takdir sisteminin (Öztürk, 2012) doğal olarak bulunmamasıdır. Fakat her bir öğretene-öğrenen ilişkisinin olmasa da önemli bir kısmının, geleneksel usta çırak ilişkisinin

hiyerarşik ve kutsal yapısına ilişkin algıları ve bakış açılarını adeta devraldığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle, 'geleneksel' kodların bu yeni ilişki tipine aktarılan özellikleri vardır. Bunlardan biri, halk müziğinin aktarımındaki öğretene öğrenci ilişkisi çerçevesinde öğrenciler sahip oldukları usta ile olan ilişkilerin 'kutsiyet' atfetmeleridir. Bir diğeri ise hiyerarşik yapının devam ettirilmesidir. Bu iki durum geleneksel usta-çırak ilişkisinin mesleki kurumlardaki yeni öğretim zeminindeki ilişkide gözlemlenmeye devam edilebilen usta çırak ilişkisi karakteristikleridir. Özetle, usta çırak ilişkisinin yukarıda belirtildiği üzere günümüzde resmi kurumlarda bilinen hali ile devam etmediği fakat bazı özelliklerini yeni ilişkinin dinamikleri arasında tutmayı başardığı söylenebilir.

Katılımcıların aralarındaki öğretene-öğrenen ilişkisinin kendi esnek dinamikleri ve paydaşlarının spesifik özellikleri çerçevesinde şekillenen alt boyutları vardır. Her ilişki kendi paydaşlarına has bazı spesifik iletişim özellikleri taşıyabildiğinden genellemelere ulaşmak oldukça zor görülmekte ancak tüm ilişkilerde genelleme yapılabilecek boyutta bazı benzerlikler de bulunmaktadır. Bunlardan biri, katılımcıların tamamının aralarındaki ilişkiyi ilişkilerinin geleneksel usta çırak ilişkisi ve mentor-menti ilişkilerinin herhangi birinden ya da ikisinden taşıdıkları özellikler olup olmadığına bakmaksızın 'usta-çırak ilişkisi' olarak tanımlamayı yeğlemeleridir. Paydaşların 'usta çırak ilişkisi' algısı alan yazında handikapları ile sunulan usta çırak ilişkisi tanımından oldukça farklıdır. Paydaşların deneyimleri doğrultusunda aktardıkları, ustanın müziğine ve çalgısına ilişkin teorik-pratik bilgileri verme görevinin yanı sıra bilgi verme dışındaki 'rehberlik' ve 'rol modellik' sorumluluklarının 'ustalık' için bir çeşit olmazsa olmaz olduğunun altını çizmeleri oldukça önemlidir. Bu tarafla, bazı paydaşlarca, halk müziği geleneğindeki 'gerçek usta'dan 'iyi mentor özellikleri'ni taşıması beklenmektedir. Bu durum öte yandan, mentor-menti ilişkisinin usta-çırak ilişkisi olarak algılandığına dönük verilerin yer aldığı diğer çalışmalarla (Sarı vd., 2020; Dursun vd., 2022) benzeşiklik göstermektedir. Bahsi geçen araştırmada, mentorlarının da kendilerinden bir şeyler öğrenebileceğine işaret eden çok az katılımcı, ilişkilerinin usta çırak ilişkisinden farklı olmasına vurgu yapmış, diğerleri ise öğretmenleriyle kurdukları iletişimi usta çırak ilişkisine benzetmişlerdir. Yeni başlayan öğrencinin yetiştirme sürecinde bilgi aktarımı temelindeki iletişimin genel özelliği geleneksel usta çırak ilişkisi yöntemlerine daha çok benzemektedir. Öğrenenin öğretene haline yaklaştığı 'çırağın üstâtlarıyla/ustalaştığı' sonraki zaman dilimlerindeki faaliyetlerin genelinde ise daha çok sanatsal bir mentor-menti ilişkisi ön plana çıkmaktadır.

Geleneksel bir pratiğin kurumsal bir zemine taşınması ile ana aktarım mekanizması olarak ifade edilegelen usta çırak ilişkisinin belli değişim ve dönüşümler geçirmiş olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, usta çırak ilişkisinin akademik kurumlara taşınması ile yerini mentor-menti ilişkisine tamamen bıraktığını söylemek güçtür. Fakat günümüz öğretene-öğrenen ilişkisi, artık 'geleneksel usta çırak ilişkisi karakteristiklerini tamamıyla taşımamaktadır. Örneğin, icazet, öğrencinin öğrendiği işi tek başına yapabileceğine dair bir izindir ve farklı geleneksel sanatlarda belge ya da sözlü onay yerine geçmektedir. Geleneksel eğitimde, kendisinden beklenenleri yerine getiremeyen öğrencinin icazet seviyesine gelmeden elenmesi ile sanatında yetkin ve ahlaklı kişiler yetiştirilmesi amaçlanır (Kaya, 2007). Bunun gibi simgesel olgu ve ritüellerin yerini, resmi bir belge olarak diplomaya bırakması sayılabilecek şekil değişikliklerinden ilkidir. Ayrıca, bir çırak/öğrenci için halk müziğine ilişkin tek bilgi kaynağının 'usta'/öğretmen, olduğu bir dünyadan, bilgi kaynaklarının çoğalıp çeşitlendiği ve bu kaynaklara ulaşımın kolaylaştığı bir dünyaya geçişin etkileri de gözlemlenebilmektedir (Özdemir, 2017). Tüm bu durumlar, gelenekteki öğretene öğrenme tarzının günümüzde daha farklı türden bir ilişki yapısına evrildiğine ve ilişkinin resmi ve akademik bir karakter kazanmasının 'usta'yı, 'mentor' konumuna daha çok yakınlaraştırdığına işaret etmektedir.

#### **Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)**

Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 13.05.2022 tarihli ve 2022/176 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yazar(lar), bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

#### **Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)**

Yazar(lar), bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

#### **Finansal Destek (Financial Support)**

Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

#### **Kaynaklar**

- Alayoğlu, N. (2012). Üstâtlık: Kadim bir eğitim ve kariyer geliştirme yöntemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(2), 103-132.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2013). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 84-98). Seçkin Yayıncılık.
- Aslan, F. (2008). Aşık edebiyatı usta çırak geleneği ile geleneksel Osmanlı Türk Müziği Meşk usulünün karşılaştırılması, 38. *ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi: Edebiyat Bilimi Sorunları ve Çözümleri*, 233-254.
- Bakioğlu, A., Hacifazlıoğlu, Ö. ve Özcan, K. (2013). *Eğitimde mentorluk*. Nobel Akademik.
- Bakioğlu, A., Goğuş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2015). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. A. Bakioğlu (Ed.), *Eğitimde mentorluk* içinde (ss. 1-40). Nobel Akademik Yay.
- Buell, C. (2004). Models of mentoring in communication. *Communication Education*, 53(1), 56-73.
- Behar, C. (1993). *Zaman, mekân, müzik: Klâsik Türk Musikisi 'nde eğitim (meşk), icra ve aktarım*. AFA.
- Behar, C. (2003). *Aşk olmayınca meşk olmaz: Geleneksel Osmanlı/Türk müziğinde öğretim ve intikal*. Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayınları.
- Behar, C. (2022). *Kadîm ile Cedîd arasında: III. Selim döneminde bir Mevlevî şeyhi: Abdülbâki Nâsır Dede'nin musiki yazmaları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Bell, C. R. (2000). The mentor as partner. *Training & Development*, 54(2), 52-52.
- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-71.
- Blau, P. (2017). *Exchange and power in social life*. Routledge.
- Bittel, L. R. (1968). *What every supervisor should know*. McGraw-Hill.
- Christensen, L., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research method, design, and analysis*. Pearson.
- Clayton, M. (2008). Super models. *Training Journal*, 7(6), 70.
- Clutterbuck, D., & Megginson, D. (1999). *Mentoring executives and directors*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Dağ, N. ve Sari, M. H. (2017). Areas of mentoring needs of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 115-129.
- Dağlı, M. Y. (1943). *Bektaşî edebiyatından Tokatlı Gedâyî hayatı ve eserleri*. Maarif Kütüphanesi.
- Demirgen, E. ve Sazak, N. (2014). III. Selim döneminde Enderun-i Hümayun m ekteplerinde okutulan müzik risalesinin meşk yöntemi açısından incelenmesi. *İDİL*, 3(11), 27-46.
- Durbilmez, B. (2010). Âşıklık geleneklerinde saz. *Millî Folklor*, 22(85), 148-158.
- Dursun, F., Yenen, E. T. ve Bulut, A. (2022). Aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-17.

## Gerekten

- Düzgün, D. (2006). Âşık edebiyatı, M. Öcal Oğuz (Ed.), *Türk halk edebiyatı el kitabı* içinde (ss. 287-344). Grafiker.
- Ediz, İ. (2008). Osmanlı'dan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kahvehaneler ve sosyal değişim. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(1), 179-189.
- Ekim, G. (2015). Toplu çalıp söyleme geleneğinin yaşatıldığı sohbet toplantılarında sıra sahibinin belirlenme ritüeli. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, 7, 75-83.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-109). Anı Yayıncılık.
- Ehrich, L. C. & Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pasific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107.
- Gray, D. E. (2014). *Doing research in the real world*. Sage.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Haşhaş, S. (2016). Bağlama öğretimi/öğreniminde geçmişten günümüze usta-çırak ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(2), 35-41.
- Hisarlı, M., (2009). "Hisarlı Ahmet Kimdir?". *Hisarlı Ahmet ve Kütahya Sempozyumu*, Ekspres Matbaası, Kütahya.
- İmik, Ü. ve Haşhaş, S. (2015). Görsel ve işitsel medya araçlarının bağlama sazının öğreniminde kullanımı. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Kaya, M. (2007). İcâzetin anlamı. H. Kutlu (Ed.), *Gelenekten geleceğe İcâzetnâme albümü: Hâmid Aytaç'dan 2007'ye* içinde (ss. 8-9). Uygulamalı Türk-İslâm Sanatları Kütüphanesi Yayınları.
- Karcılı, A. (2018, Temmuz 27). *Türk Âşık Edebiyatı'ndaki usta-çırak ilişkisi ve Türk Tekke-Tasavvuf Edebiyatı'ndaki mürşit-mürit ilişkisinin karşılaştırılması*. Bilimdili.com. <https://bilimdili.com/arkedarih/tarih-tarih/turk-asik-edebiyatindaki-usta-cirak-iliskisi-turk-tekke-tasavvuf-edebiyatindaki-mursit-murit-iliskisinin-karsilastirilmasi/> adresinden erişilmiştir.
- Kılıç, E. D. ve Serin, H. (2022). Süreç olarak mentorluk. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 0-0.
- Kochan, F., & Pascarella, J. T. (2012). Perspectives on culture and mentoring in the global age. In Fletcher, S., & Mullen, C. A. (Eds.), *the SAGE handbook of mentoring and coaching in education*, (pp.184-198). Sage.
- Kurubaş, B. (2021). *Üstâdlar harmanında bağlamanın icrâ serüveni*. Efe Akademi.
- Leshem, S. (2014). How do teachers mentors perceive their role, does it matter? *Asia-Pasific Journal Teacher of Education*, 42(3), 261-274.
- Lester, S. (1999). *An Introduction to phenomenological research*. Stan Lester Developments.
- Lev, E. L., Kolassa, J., & Bakken, L. L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30(2), 169-174.
- Mahiroğulları, A. ve Altınay, Z. Ü. (2018, Eylül). Ahilik kültüründen günümüze yansıyan üç boyut: Karşılıklı saygıya dayalı usta-çırak ilişkileri tüketiciyi koruma ve sosyal güvenlik işlevi. *Uluslararası Ahilikte İş ve Ticaret Ahlakı Sempozyumu*, Sivas.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mertz, N. T. (2004). What's a Mentor, Anyway?, *Educational Administration Quarterly* 40(4), 541-560.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research models*. Sage.
- Moore, I., Bramhall, M., Clarke J., & Craig, C. (2008). "OK Bloggs, Just watch the blackboard while I run through it: what has e-learning got to do with EBL?. *3rd Learning Through Inquiry Alliance (LTEA) Conference: 'Inquiry in A Networked World'*, United Kingdom.
- Novotny, A. S., Seifert, R. G., & Werner, D. R. (1991). Collective Learning: A pro-social teaching strategy for prison education: The strategy and methodology of group performance in the prison classroom. *Journal of Correctional Education*, 42(2), 80-85.

- Öger, A. (2010). Denizli'de âşıklık geleneği ve sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1754-1763.
- Özdaşlı, K., Kanten, S. ve Kanten, P. (2009). Yöneticilerin kariyer ilerleme arzusu ile örgütsel bağlılıklarının akıl hocalığı eğilimlerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 229-243.
- Özdek, A. (2005). *Bağlamanın ilköğretim ikinci kademe sınıflarındaki müzik eğitiminde kullanımına yönelik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 161582).
- Özdemir, N. (2017). *Kültür bilimi ve yönetimi*. Grafiker.
- Öztürk, O. M. (2012). Geleneksel bağlama icrasının gelişiminde üstâdlık kültürünün rolü ve belirleyiciliği. *Nida Tüfekçi Uluslararası Bağlama Sempozyumu*. İTÜ TDMK. İstanbul.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons Ltd.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. Routledge and Kegan Paul.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529.
- Sarı, M. H., Dağ, N. ve Taşgın, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mentormentliği ilişkisine yönelik algıları: Bir metaforik çalışma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 813-831.
- Savin-Baden, M., & Howell, M., C. (2004). *Foundation of problem based learning*. Open University Press.
- Schick, İ. C. (2017). İslâmî kitap san'atlarında standartlaşma: Usta-çırak ilişkisi ve icazet geleneği. *Osmanlı Araştırmaları*, 49(49), 231-266.
- Searby, L. ve Tripses, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama. R. Yirci ve İ. Kocabas (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* içinde (ss. 1-19). PegemA.
- Starcevich, M. (1997). *All about coaching and team building*. CMOE.
- Şengör, C. (2014). *Bilgiyle sohbet*. Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- Tabbron, A., Macaulay, S., & Cook, S. (1997). Making mentoring work. *Training for Quality*, 5(1), 6-9.
- Taşçeşme, H. (2019). *Türk saz müziğinde usta icracılık* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 589070).
- Toker, H. (2014). Şâirân-ı Hâssa. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 169-185.
- Toci, M. J. (2000). *The effect of a technology-supported, project-based learning environment on intrinsic and extrinsic motivational orientation* (Unpublished PhD dissertation). The Pennsylvania University, Philadelphia.
- Türkmen, F. (1983). *Tahir İle Zühre*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Türkmen, E. F. (2010). Halk müziğindeki değişimler ve halk müziği eğitimine etkileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Visagie, U. (2005). *Mentoring coaching counselling*. Retrieved from [http://www.careerdevelopmentplan.net/wt\\_chapter8\\_d\\_mentoring\\_couching\\_councelling.html](http://www.careerdevelopmentplan.net/wt_chapter8_d_mentoring_couching_councelling.html)

- Yardımcı, M. (1999). *Başlangıcından günümüze halk şiiri, âşık şiiri, tekke şiiri*. Ürün.
- Yücedağ, B. (2021). *Türk halk müziğinde gelenek ve geleneğin dönüşümü* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 690733).
- Zey, M. G. (1991). *The mentor connection: Strategic alliances in corporate life*. Transaction Publishers.

## Extended Abstract

### Introduction

In the explanation of the teaching-learning processes that provide the transfer of folk culture, especially in the framework of the tradition of minstrelsy (Türkmen, 1983) and 'mastership culture', 'to give a hand' (Öztürk, 2012: 4-5), 'to sit at one's knees and receive inspiration' (Haşhaş, 2016), the concept of 'master-apprentice relationship' is frequently used (Durbilmez, 2010; Taşçeşme, 2019; Kurubaş, 2021). In addition, as of the last half century, the teaching of traditional music and folk instruments through music and music education related units established in academic institutions has been moved to an academic level and teaching-learning processes have begun to take place on a new and official ground. Thus, the 'master' has become a kind of 'academic figure'. In this context, it has become a matter of curiosity how the relationship between the teacher and the learner in these new academic spaces has traces of the traditional master-apprentice relationship and the transformative and transformative effects of the new ground on the relationship between the teacher and the learner.

In this context, the research aims to describe the extent to which the internal dynamics of the teacher-learner relationship in music education institutions, where folk music traditions are transmitted, bear the characteristics of master-apprentice and mentor-mentee relationships. In this context, the research aims to describe which characteristics of the mentioned relationship types are carried in which dimensions in the process of transferring the folk music tradition in institutions that provide vocational music education. For this reason, it focuses on the experiences of teachers and learners who share this relationship process by teaching-learning their own folk instruments. In this direction, the dimensions of the pedagogical communication network in the transmission of the tradition, 'characteristic elements in the process', 'power/leader roles in the process', 'the roles of the stakeholders outside of the knowledge transfer' have been tried to be examined with the questions created within the framework of the relevant literature.

### Method

The study has a descriptive pattern. The curiosity of the common meanings in the characteristics of teacher-learner relationship in the folk music tradition, under which conditions and through what experiences, has been effective in the selection of patterns and this 'relationship' has been determined as the phenomenon of the research. The study, which aims to examine the teacher-learner relationship with the experiences of both parties, reached the learners through snowball sampling through the teachers. Snowball sampling aims to reach situations from people to people by reaching people (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2005). In the preliminary list of teachers and learners determined in this way, accessed teachers and learners were then eliminated through criterion sampling, one of the ways of determining purposeful sampling. As a result, 10 people took part in the study group. The study group of the research consists of teachers and their students who have proven themselves in the performance of some of the dominant instruments of modal folk music performed in different geographies of Eurasia. In order to understand people's experiences, people need to be asked questions (Patton, 2014). In this study, which focuses on the relationship experiences between the teacher and the learner, the data were collected with the interview technique. Each interview was structured with 3 open-ended questions prepared within

the framework of the main and sub-problems. In order to get the participants' views in depth and in detail, the questions were also asked at the end. The data obtained in the research were analyzed with the interpretive phenomenological analysis method (Creswell, 2007).

### **Result and Discussion**

In this study, it has been tried to understand the folk music tradition's teaching-learning relationship, master-apprentice, mentor-mentee relationships through human and communication-based similar and different dynamics. The research findings show that some of the 'states' of folk music tradition transmission in vocational music education institutions, which are often explained through the concept of master-apprentice relationship, point directly to this relationship, and some to both relationships. The research provides insights into the metaphors through which the teacher-learners who share the process of folk music transmission in their own region define the 'teacher-learner relationship', their experiences of belonging to the leadership role/roles in directing the learning-teaching communication, and the 'role/roles other than knowledge transfer' of the teacher in the learning-teaching relationship between them.

The teacher-learner relationship is defined by the stakeholders as a cycle in which the student will become educating his/her own students over time. This cycle is sanctified by the stakeholders of the relationship, and sanctity can be achieved through names in which some religious names are presented as symbolic figures. This communication, which is sanctified by the stakeholders, continues with an unwritten hierarchical structure.

There are some unchanging themes in the definitions produced by the relationship stakeholders. For example, the references to the historical roots and long history of the relationship among the definitions are identified with the emphasis on the traditional characteristic of the relationship, in other words, its 'ancientity'. It is seen that in almost all of the definitions put forward, the communication process between the stakeholders is described with the metaphor of the 'road'. In traditional folk music culture, apprentices are those who follow the "track" of the master, understand, connect with and follow the master, and the master is the person who opens the door in front of the apprentice and gives way to him (Öztürk, 2012). The teacher, who is the only source of information in overcoming various difficulties and 'darkness' on this road where the apprentices 'track', must convey what he knows to his student with the responsibility he takes.

The fact that the participants compared the relationship between them to the relationship between mother, father, parents and their children in their subjective sharing is similar to both the master-apprentice relationship (Mahiroğulları & Altınay, 2018) and other studies in which the mentor is identified with the 'father' figure. The mentor, known as the apprentice, who supports, guides and trains a younger person than himself, draws a 'father figure' here (Lisa and Bian, 1999; Leshem, 2014).

Meshk and master-apprentice relationship methods are teacher-centered methods (Behar, 2003; Demirgen & Sazak, 2014). Obtained stakeholder opinions, in line with the literature, firstly show the teacher as the sole decision maker, sole source of information and sole guide until a certain stage. However, when a relatively certain time passes in communication, which will correspond to a different period for each relationship, small changes begin to occur in this situation. This situation shows that a 'calendar' operates in communication in folk music transmission.

In line with the experiences of the majority of the stakeholders, the findings regarding the fact that the leadership in the relationship is given to the teacher under the 'duty' responsibility in the first phase and that the power in the management of the process is not shared coincide with other studies in the literature (Kılıç & Serin, 2022; Dağ & Sari, 2017) pointing to the fact that the power is concentrated in the master and not shared. Within the framework of our research findings, the stakeholder experiences regarding the second phase differ from each other. At this stage, even if



the leadership in the communication process is not shared, 'sharing of power unequally and in favor of the teacher' begins to be in question.

From the experiences of teachers and learners, it is understood that the teacher influences and changes his student. According to the research data, students expect role modeling from their teachers within the framework of 'traditional mastery/mastership' in line with the literature. This expectation is accompanied by other roles that overlap with some of the qualities of a qualified mentor. These are mentor roles such as providing psychological support (Bakioglu, Göğüş, Ülker, Bayhan, & Özgen, 2015), supporting personality development (Dağ & Sari, 2017) and career development planning (Buell, 2004).

It is thought that the master-apprentice relationship, which is expressed as the main transmission mechanism, may have undergone certain changes and transformations with the transfer of a traditional practice to an institutional basis. In line with the findings, it is difficult to say that the master-apprentice relationship has completely left its place to the mentor-mentee relationship with the transfer of the relationship to academic institutions. However, today's teacher-learner relationship no longer has the characteristics of the traditional master-apprentice relationship. Permission is a permission that the student can do the work he has learned alone, and it is in the concept of document or verbal confirmation in different traditional arts. In traditional education, it is aimed to raise competent and moral people in their art by eliminating the student who cannot fulfill the expectations before reaching the level of ratification (Kaya, 2007). It is the first of the shape changes that can be considered as the replacement of such symbolic phenomena and rituals with the diploma as an official document. In addition, the effects of the transition from a world where the only source of information about folk music is the 'master'/teacher for an apprentice/student to a world where information resources are multiplied and diversified and access to these resources is easier can be observed (Özdemir, 2017). All these situations indicate that the traditional teaching-learning style has evolved into a different kind of relationship structure today, and the formal and academic character of the relationship brings the 'master' closer to the 'mentor' position.