

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
Yüksek Lisans Tezi

**PROFESYONEL MÜZİSYENLİK VE İNFORMAL ÖĞRENİM:
PROFESYONEL ROMAN MÜZİSYENLER ÖRNEK OLAYI**

Hazırlayan:
Tuna ŞENSESLİ

Danışman:
Prof. Dr. İbrahim Yavuz YÜKSELSİN

İzmir / 2019

YEMİN METNİ

Müzik Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum **“Profesyonel Müzisyenlik ve İnfomal Öğrenim: Profesyonel Roman Müzisyenler Örnek Olayı”** adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

21 / 10 /2019

Tuna Şensesli

İmza

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü'nün...../...../..... tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuna Şensesli'nin "Profesyonel Müzisyenlik ve İnfomal Öğrenim: Profesyonel Roman Müzisyenler Örnek Olayı" konulu tezi incelenmiş ve aday..... /..... /..... tarihinde, saat..... 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin..... olduğuna oy..... ile karar verilmiştir.

BAŞKAN**ÜYE****ÜYE**

ÖZET

Bu çalışma İzmir’de yaşayan ‘Müzişyen Romanların’ müzikal öğrenmeleri üzerine yapılan bir incelemedir. Müzişyen Romanlar Türkiye müzik piyasasındaki iş gücünün büyük bir kısmını karşılamaktadır. Bu iş gücü üstünlüğü, Roman müzişyenlerin müzikal performanslarındaki ‘ayırt edici’ yeteneklerinden gelmektedir. Fakat Roman müzişyenlerin çoğunlukla formal müzik eğitimleri yoktur. Genel ifadeleri olan “müzik bizim kanımızda var”, “müzik bize Allah vergisi” gibi ifadeleri Roman olmayanlar tarafından da desteklenmektedir. Burada ‘ayırt edici’ müzikal öğrenmenin ne tür bir ortamda ve nasıl gerçekleştiği, Romanların müzikal performans becerilerine nasıl sahip oldukları sorusu derinlemesine ele alınmıştır.

İzmir’de gerçekleştirdiğim araştırmada sahip olduğu sosyal, fiziksel ve müzişyen nüfusu ile özel bir konum olan Tepecik’te yaşayan müzişyen Romanları model olarak aldım. Gerçekleştirdiğim çalışmada Roman müzişyenlerden, ailesi müzişyen olan ve olmayan müzişyenlerle görüşülerek ailenin müzikal öğrenmedeki etkisi incelendi. ‘Müzik ile ilk ilişkilene’den sahnede profesyonel müzişyenliğe kadar olan süreçte 15 müzişyen ile 6 ay boyunca yapılan mülakatlardan çıkarımlar yapıldı. Bu çıkarımlar ışığında görüşme yapılan müzişyenlerin ‘profesyonel müzişyen olma’ yolundaki informal öğrenme deneyimleri süreçlere ve aşamalara ayrılarak sistematik bir çerçevede incelendi.

Tepecik’te sürdürdüğüm saha çalışmamda müzişyen Romanlar’a müziğe ne zaman ve nasıl başladıklarını sorduğumda genel olarak aldığım cevaplar “müziğe ne zaman başladığımı hatırlamıyorum” ya da “müzik hep hayatımızda vardı” oldu. Buradan hareketle, Yükselsin’in (2000: 79)’ de belirttiği üzere “Müzikle erken ilişkilene, Çalgıcı Romanlarının kendi içlerinde oluşturdukları bir eğitim sisteminin varlığını işaret eder ve onlara bir üstünlük sağlar” ifadesinde varolan bu “kendi içlerinde oluşturdukları eğitim sisteminin” informal yollardan nasıl gerçekleştiği ve aktarıldığı bu tezin araştırma konusudur.

Çalışmadaki önemli bir husus Çingene isminin kullanımı ile ilgilidir. Saha çalışmam sırasında gerçekleştirdiğim görüşmelerde özellikle müzişyenler kendilerini Roman olarak adlandırdılar. Çingene ismi sorulduğunda genelde aldığım cevaplar “aşağılamak için Roman olmayanlar tarafından söylenen bir isim”, “dışlamak için söylüyorlar”, “göçebe olanlar Çingene’dir” vb. şeklinde farklı ifadeler oldu.

Yükselsin’inde belirttiği üzere “Çingeneler tarafından kabul edilmiş evrensel bir adlandırma yoktur. Dolayısıyla ‘Çingeneler’ adlandırmasının belirli bir etnik grubu göstermediğini, her biri kendi içinde incelenebilecek, yaşam deneyimleri bakımından birbiriyle bağlantılı grupları kapsayan bir ‘şemsiye’ olduğunu kabul etmek zorundayız”. (2009: 52). Ayrıca Türkiye’nin batısında yaşam süren en kalabalık Çingene topluluğu ise, yaklaşık son elli yıldan bu yana “Roman” adını tercih etmektedirler (Duygulu, 2006: 13-14). Bu bilgiler ışığında İzmir Tepecik’te yaşayan müzisyenler için Roman adlandırması kullanılacaktır.

Çalışmanın ilk bölümünde, literatür incelemesi yapılarak tarih boyunca Çingenelere verilen farklı isimlerin kökenleri incelendi. Ayrıca tarih bilimcilerinin Çingenelerin kökenleri ve anavatanlarına dair çalışmaları, dünyanın dört bir tarafına nasıl yayıldıkları, Türkiye ve İzmir’e ne zaman ve nasıl göç ettikleri hakkındaki kuramlarına yer verilmiş, tarihsel belgeler incelenerek genelden özele bir çalışma yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, Çingene toplumunun kalıplarını anlamak için kimliklerini hangi şartlar altında oluşturdukları incelenmiştir. İlgili terimler Etnisite, sınır ve statü kavramlarının mesleklerle olan ilişkisi, bize Roman müzisyenlerinin kimlik oluşumu hakkında detaylar vermesi amaçlanmıştır. Profesyonel müzisyen olma sürecinde kimliğin oluşumu ve yapılandırılmasının incelenmesi amacıyla literatür çalışmasından yardım alınarak model alınan Tepecik’teki Müzisyen Romanlar ile ilgili gözlem ve mülakatlardan da çıkarımlar yapılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, eğitim ve öğrenme kavramlarının tanımları verilmiştir. Bununla birlikte öğrenme türleri olan formal, non-formal ve informal öğrenme türlerinde öğrenme sürecini kimin kontrol ettiği, ne tür bir öğrenme ortamında ve hangi öğrenme sonuçlar ile gerçekleştiği açıklanmıştır. Buna bağlı olarak, Roman müzisyenlerin yetişmesi ve informal öğrenme yaklaşımı arasında bağlantı olduğu görülerek öğrenme türlerinden informal müzik öğrenmenin farkı vurgulanmış ve informal öğrenme sosyal öğrenme kuramı ile bağlanmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde, İzmir müzik piyasasının merkezini oluşturan Roman müzisyenlerin çoğunluğunun bulunduğu Tepecik mahallesinde saha çalışması yapılmış ve ilgili literatür ile karşılaştırılarak çıkarımlar yapılmıştır. Tepecik

Mahallesi’ndeki sosyal çevre ve iletişim, profesyonel müzisyenlerin çocukluktan sahneye kadar olan yetiştirme sürecindeki rolü incelenmiştir. Profesyonel müzisyenliğe giden yoldaki süreçler ayrıntılı olarak incelenmiş ve kategorilere ayrılmıştır.



ABSTRACT

This study is a study on the musical learning of Musician Romanies living in Izmir. Roma musician meets a large part of the workforce music market in Turkey. This workforce superiority derives from the ‘distinctive’ ability of Roman musicians in their musical performances. However, Romani musicians often do not have formal music education. General expressions such as “music is in our blood” and “music is God's gift” are supported by non-Romani people. Here, in what kind of environment and how ‘distinctive’ musical learning takes place, the question of how Roma have musical performance skills is discussed in depth.

In my research in Izmir, I took the model of musicians living in Tepecik, which is a special location with its social, physical and musician population. In this study, the effect of the family on musical learning was examined by meeting with the musicians of the Roma musicians and their families. From the 6 first association with music profesyonel to the professional musician on the stage, inferences were made from interviews with 15 musicians for 6 months. In the light of these inferences, informal learning experiences of the interviewed musicians ‘becoming professional musician’ were divided into processes and stages and examined in a systematic framework.

In my fieldwork in Tepecik, when I asked musicians when and how they started music, I generally got the answers “I don't remember when I started music” or “music was always in our lives”. Thus, as Yukselsin (2000: 79) states that “early association with music points to the existence of a system of education which the Musician Roma have formed within themselves and gives them a superiority”, how does this exist “informal ways of the education system they create within themselves” This thesis is the subject of research.

An important issue in the study is related to the use of the name Gypsy. During the interviews I conducted during my fieldwork, especially musicians called themselves Roma. When I ask the name of the Gypsy, I usually get the answers “a name that is said by non-Roma to humiliate”, “say to exclude”, “nomadic ones are Gypsy” and so on. There were different expressions in the form. As stated in Yukselsin “there is no universal nomenclature adopted by Gypsies. Therefore, we have to accept that the Gypsies nomenclature does not refer to a particular ethnic group, but is an umbrella, each of which

can be examined within itself, involving interconnected groups” (2009: 52). In addition, “while the Gypsy community's most populous west Turkey lifetime, since approximately the last fifty years ‘Roman’ prefer the name” (Duygulu, 2006: 13-14). In the light of this information, Romans will be used for musicians living in Tepecik, İzmir.

In the first part of the study, the origins of the different names given to Gypsies throughout the history were examined by making literature studies. Additionally, the dates the origins of the Gypsies of scientists and studies on the homeland, how they spread around the world on one side, Turkey and Izmir when and how given to theories about their migration, are usually made in private to a study by examining historical documents.

In the second part of the study, the conditions under which they formed their identities in order to understand the patterns of Gypsy society were examined. Related terms The relationship between the concepts of ethnicity, border and status to the professions is intended to give us details about the formation of identity of Roma musicians. In order to examine the formation and structuring of identity in the process of becoming a professional musician, inferences from observations and interviews about Musician Romanies in Tepecik, which were modeled with the help of the literature study, were also made.

In the third part of the study, definitions of education and learning concepts are given. In addition, it is explained who controls the learning process, what kind of learning environment and with which learning outcomes are realized in the types of learning, formal, non-formal and informal learning. As a result of this, it is seen that there is a connection between the education of Roma musicians and informal learning approach and the difference of learning types from informal music learning is emphasized and informal learning is connected with social learning theory.

In the fourth part of the study, a field study was conducted in the Tepecik neighborhood where the majority of the Romani musicians, which constitute the center of the İzmir music market, were made and inferences were made by comparing with the relevant literature. The social environment and communication in the Tepecik neighborhood and the role of professional musicians in the upbringing process from childhood to stage were examined. The processes on the way to professional musicians are examined in detail and divided into categories.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında, İzmir’de yaşayan Profesyonel Roman müzisyenlerinin öğrenme pratiklerine ilişkin çalışma yapılmıştır. Roman profesyonel müzisyenlerinin yetişmesinde, çocuğun aileden başlayıp amaç olan sahneye kadar olan süreçte, bazı aşamlardan geçer. Çocuğun eğitimini sağlayan bu süreçler formal bir okul ortamında yapılmamasına rağmen sistematik bir yapıdadır. Bu süreçler birbirleri içlerine geçtikleri için çözümlenmesi ve bütünüyle kuramsal bir yapıya atfedilmesi çok güçtür.

İnformal öğrenme, yapısı gereği farkında olmadan yapılan öğrenmeleri kapsar. Dolayısıyla informal öğrenme bu çalışmada bir anahtar kavram olarak kullanılacaktır. Çalışma alanının yoğunluğu İzmir Tepecik Hilal ve Tenekeli Mahallesi’nde olmuştur. Çalgıcı Roman müzisyenlerin yoğun bir şekilde yaşadığı yer olarak bilinen bu mahallelerde çalışma gereği duyulmuştur.

Öncelikle çalışma sürecimde bana sürekli destek olan, ümitsizliğe kapıldığım her anda bana sonuna kadar desteklerini sağlayan aileme; bilgi ve birikimini ders aşamalarımından itibaren aktaran ve beni destekleyen, bu tezin yazımının her noktasından virgülüne kadar emeği olan Sayın Hocam İbrahim Yavuz Yükselsin’e, ayrıca bana saha çalışmamda, alanı keşfetmemde ve görüşme kişilerine ulaşmamda büyük payı olan, yardımları ile bu çalışmada katkıları büyük olan ve görüşme kişilerim Necmi, Serdar, Barış Özbaylar’a, diğer görüşme kişilerim Ercan Balazoğlu, Hamdi Akatay, Ersin Yılmaz, Vahdettin Bürücüler, Mustafa Kalkışlılar, Murat Gözetlik, Recep Yılmaz, Dolapdere Big Gang’den Hüseyin Ceylan, Murat Divandiler (Kobra Murat) ve emeği geçen tüm görüşme kişilerime teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	ii
TUTANANAK	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xiv
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM

ROMANLARIN KÖKENİ, GÖÇLER VE TARİHSEL SÜREÇTE DÜNYA VE TÜRKİYE'YE YAYILIŞLARI

1.1.Çingene: Köken ve Adlandırmalar.....	7
1.1.1. Çingene Kavramı.....	7
1.1.2. Çingene mi Roman mı?	10
1.1.3. Çingenelerin Kökeni	13
1.2. Tarihsel Süreçte Roman Göçleri	16
1.2.1. Romanların Anavatan'dan Ayrılışı ve Avrupa'ya Gelişi	17
1.2.2. Romanların Anadolu'ya Gelişi	22
1.3. Türkiye'de Romanlar	24
1.3.1. İzmir'de Romanlar	26

2. BÖLÜM

ROMAN MÜZİSYENLERDE KİMLİK, ETNİSİTE VE MESLEK

2.1. Kimlik	31
2.2. Etnisite ve Etnik Grup	33
2.3. Statü olarak Etnik Grup	34
2.4. Etniste, Kimlik ve Sınır Kavramı	36
2.5. Etnisite, Kimlik ve Müzik	37
2.6. Roman Kimliğinin Oluşumunda Meslek	38
2.6.1. Mesleki Grup Olarak Roman Müzisyenlik	43
2.6.2. Çalgıcı Roman Kimliği	47

3. BÖLÜM

KAVRAMSAL MODEL: İNFORMAL EĞİTİM VE ÖĞRENME

3.1. Eğitim	54
3.2. Öğrenme	56
3.2.1. Öğrenme Türleri	58
3.3. Müzik ve Öğrenme Yaklaşımları	60
3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları	60
3.3.1.1. Formal Müzik Öğrenme	60
3.3.1.2. Non-Formal Müzik Öğrenme	60
3.3.1.3. İnfomal Müzik Öğrenme	61
3.4. Lucy Green'in İnfomal Müzik Öğrenmeye İlişkin Araştırması	62
3.5. İnfomal Müzik Öğrenme Bağlanmında Sosyal Öğrenme Teorisi	64
3.5.1. Wenger'in Uygulama Toplulukları Modeli.....	64

4. BÖLÜM

ROMAN MÜZİSYENLERDE İNFORMAL ÖĞRENME

4.1. İzmir Tepecik’te Yaşayan Roman Müzisyenlerde İnfomal Öğrenme ...	69
4.1.1. İnfomal Öğrenme Alanı Olarak “Çalgıcı Mahallesi”	70
4.1.2. İnfomal Öğrenmede Ailenin Rolü	73
4.1.3. İnfomal Öğrenme Süreci	74
4.1.3.1. İşitsel Belleğin Oluşması	74
4.1.3.2. Çalgı ile Müzikal Oyun	77
4.1.3.3. Çalgı Seçimi	78
4.1.3.4. Ders Alma Süreci	83
4.1.3.5. İnfomal Öğrenmede Usta-Çırak İlişkisi.....	89
4.1.3.6. Repertuvar Oluşturma	95
4.1.4. İnfomal Öğrenme Aracı Olarak Sahne	98
4.1.4.1. Düğün	98
4.1.4.2. Fasil	102
4.1.4.3. Disko	103
4.2. Profesyonel Roman Müzisyenlerde Statü Hakkında	105
SONUÇ	107
KAYNAKÇA	109
ÖZGEÇMİŞ	

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: 1407-27 arasında Romanların uğradığı yerler (Fraser, 2005: 65)	21
Şekil 2: Romanların kullandığı yön işaretleri	21
Şekil 3: Klarneti ağırlıklı olarak nesiller arası taşıyan Topyanak ve Gözetlik Aileleri	50
Şekil 4: Öğrenmenin 3 seviyesi bağlamında buzdağı piramidi (Rogers, 2014:22).	59
Şekil 5: Wenger’in “uygulama toplulukları” modeli (Wenger, 2007: 3)	65
Şekil 6: Özbaylar Ailesi nesiller arası değişen çalgı stratejisi.....	82
Şekil 7: Kalkışlılar Ailesi	84

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1. Tenekeli Mahalle, Tepecik / İzmir 26.03.2019	28
Fotoğraf 2. Hilal Mahallesi / İzmir / Tepecik, 26.03.2019	29
Fotoğraf 3. İzmir / Tepecik Hilal Mahallesi 10.04.2019	71
Fotoğraf 4. İzmir/ Tepecik Hilal Mahallesi 10.04.2019	71
Fotoğraf 5. Tepecik / Yenişehir Mahallesi 19.04.2019	72
Fotoğraf 6. İzmir/ Tepecik Tenekeli Mahallesi 26.03.2019.....	73
Fotoğraf 7. Barış Özbaylar (klavye) İzmir /Tepecik Hüseyinoğulları Düğün Salonu 02.05.2019.....	99

GİRİŞ

Çingene toplulukları, içerdikleri birçok özellik ve gelenekle araştırmacıların ilgisini daima çekmişlerdir. Çingeneler üzerine yapılan araştırmaların sonucunda geçmişten günümüze getirdikleri birçok stratejik yapılar olduğu ortaya çıkmıştır. Gelenekleri gereği göçebe yaşam onlara hayatta kalma becerileri ve çabuk adaptasyon yeteneği getirmiştir. Bulundukları çevre ile uyum sağlayarak geçim araçları üretmişler ve bu araçlar üzerinde ustalaşmışlardır. Dolayısıyla Çingeneler her zaman değişen ortamlarla karşı karşıya kalmış ve değişime belirli bir uyum seviyesi geliştirmişlerdir. Genel olarak düşünülürse, bu özellikle Roman müzisyenleri arasında da görünür hale gelmelidir. Mesleğinin içinde yer aldığı sürekli değişen bağlamları nedeniyle, mesleklerine devam edebilmeleri için belirli bir uyum sağlama yeteneği gerekmektedir., Roman müzisyenleri kendilerini sonucun en avantajlı şekilde sonuçlanacağı şekilde konumlandırmaya çalışırlar. Kendini konumlandırmanın yanı sıra, yapılan müzik, sürekli değişen içeriğinden kaçamadığı için adaptasyon geliştirme hayati öneme sahiptir.

Türkiye Müzik piyasasındaki iş gücünü başarıyla karşılayan Çingenelerin mesleklerini nasıl öğrendikleri içinde birçok değişken barındırdığından günümüzde gitgide artan araştırma konuları arasında kendine yer bulmaya başlamıştır. Müzikal öğrenme, Batı Sanat Müziğinde çoğunlukla notasyon pratiği performansların ana temelini oluşturmalarına rağmen Roman müzisyenlerde ise bu çoğunlukla görülmez. Bunun temel nedeni ise ‘müzik okur-yazarlığı’ olmadan da üst düzey müzikal performanslara ulaşmalarıdır. Burada ‘müzikal öğretmen’ rolünün akademik anlamda resmileştirilip şekillendirilmediği, farklı bir sistemin tanımlanmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bu sistemi tanımlamak için formal bir eğitim sisteminin dışında uygulamanın informal eğitim/öğrenme şeklinde nasıl gerçekleştiği bu çalışmada incelenecektir.

“İnformel öğrenmenin formal öğrenmeden çok daha büyük olduğunu, ancak görünürlük seviyesinin altında kalması nedeniyle (bir buz dağında olduğu gibi), büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Bu durum analitik bir araç varlığının daha fazla farkında olmamıza yardımcı olabilir” (Rogers, 2014: 29). Rogers’ın da belirttiği üzere informal

öğrenme günlük yaşamın her anında bulunan bilinçli/bilinç dışı tüm öğrenmeleri kapsar. İnfomal öğrenme eğitim bilimcisi Etienne Wenger'in de önerdiği sosyal öğrenme kuramında tüm öğrenmeyi temelde sosyal bir faaliyet olarak yerleştirmiştir. Bu öğrenme anlam, uygulama, topluluk ve kimliğin unsurlarını içermektedir (2007: 3).

Roman müzisyenlerde kültürel ve sosyal çevrenin öğrenmeyi çeşitli bağlamlarda nasıl etkilediğinin araştırılması yapılan mülakatlar, detaylı bir çerçeve içinde çalışmanın geliştirilmesinde önemli bilgiler sağlamıştır. Bununla birlikte, müzik aktarımının süreç ve aşamaları analiz edilirken eğitim kuramcısı Wenger tarafından önerilen “uygulama toplulukları” kuramından yardım alınmıştır. Müzik bilgisi/performansı aktarım süreçlerini anlamak için Roman müzisyenlerin informal öğrenme ortamlarında mevcut olan bilinçli/bilinçsiz uygulamaların çeşitli bağlamlarda nasıl gerçekleştiği araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Profesyonel Roman müzisyenlerin müzikal bilgi ve becerilerinin (müzik öğretme ve öğrenme yöntemleri) nesiller arası aktarım süreçleri detaylı bir biçimde incelemelidir. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir: 1) İzmir Tepecik'te yaşayan çalgıcı Roman müzisyenlerin nesiller arası müzikal bilgiyi aktarma yöntemleri nelerdir? 2) Bu yöntemler formal bir müzik eğitim sisteminden ne kadar farklıdır? 3) Ortalama bir müzisyenden müzikal yeteneklerini ayrı kılan, çalgıcı Roman müzisyenlerde ileri düzey müzik becerilerinin ortaya çıkmasına yönelik özel girdiler nelerdir? Bu çalışmada, bu sorular saha çalışması sırasında toplanan verilere ve ilgili literatüre dayanarak cevaplanmıştır.

Profesyonel Roman müzisyenlerin müziği nasıl öğrendikleri ve müzik içinde nasıl yetiştikleri çoğu araştırmaya konu olmuştur. Öğrenmenin gerçekleşmesi için aile, arkadaşlar, sosyal çevre vb. değişkenler vardır. Çingene toplulukları dayanışma içerisinde yaşadıklarından şehirlerde bölgesel olarak yoğunlaşmışlardır. Araştırma alanı İzmir olduğu için çalgıcı Roman müzisyenlerin en yoğun olduğu yerlerden biri olan Tepecik (Tenekeli, Hilal) model olarak alınmıştır. Çalgıcı Roman müzisyenlerin yaşadıkları

mahalle, meslekleriyle de derinden ilişkilidir. Dolayısıyla çalgıcı Roman müzisyenler mesleklerini edinme sürecinde, sosyal ve fiziksel çevrelerindeki aile, akrabalar, arkadaşlar, mesleki arkadaşlar ve sahne profesyonel müzisyenliğe giden yolda birer gelişim aşaması için farklı etkenlerdir. Tüm bu etkenlerin kategorilere ayrılıp kendi içinde incelenmesi ve detaylı çalışmaları yapılmalıdır.

Temel Varsayımlar

Batı Sanat Müziği'nde, formal bir müzikal eğitim üniversite ve konservatuvar aracılığı ile gerçekleşse de informal öğrenme yaklaşımı bu okullara alternatif olabilir. Bunun en büyük örneklerinden biri müzikal anlamda 'ayırt edici' yeteneklerine rağmen Roman müzisyenlerin büyük çoğunluğunun kurumsallaşmış bir müzik eğitimi almamasıdır. Bazı insanlar bu gerçeği Romanların doğal yeteneklerine yani babadan oğula miras kalan yeteneklerin kesinliği olarak görürler. Romanların müzikal becerileri, herhangi bir eğitim sisteminin olmamasına rağmen ortaya çıkan doğal bir yetenek sonucudur. Batıda standardize edilmiş müzik eğitimi sisteminden farklı, Roman müzik yapımının işlevi, farklı amaçlara sahip olması gerçeğinden doğan kurallarla şekillenir. Bu nedenle, çalgıcı Roman müzisyenlerin eğitim metotları önemli ölçüde farklıdır ve bu durum çalgıcı Roman müzisyenlerin yaptığı müziği de farklı bir şekilde etkiler.

Roman müzisyenlerde müzikal eğitimin sosyal hayatın içinde olması öğrenmenin informal olarak gerçekleştiğini kanıtlar. İnfomal öğrenme ile Roman müzisyenlerin müzikal öğrenme arasındaki ilişki bizi yaşadıkları ortam, sosyal ilişkiler ve kültürlerini incelemeye yönlendirir. Small, "İnsanların müzikal bir eylemde yer aldıklarında ne yaptıklarını anlamakla, doğasını ve insan yaşamında yerine getirdiği işlevi anlayabilmeyi umduğumuzu" savundu. (1998: 8). Dolayısıyla saha çalışmasında informal öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak için Romanların sosyal hayatı gözlemlenmiş ve çıkarımlar yapılmıştır. Çıkarımların arasında ön sıraya çıkan, müzikal öğrenmenin ev ve aile ortamında başlamasıdır. Bu nedenle yapılan mülakatlarda müziğe ne zaman başladıkları sorulduğunda "hatırlayamıyorum" cevabı sıkça alınmıştır. Dolayısıyla müzikal öğrenmeyi anlamak için önce çocuğun içine doğduğu ortamdaki şartlar bilinmelidir. Bu

çıkarımlar ışığında mülakatlar gerçekleşmiş ve profesyonel müzisyen olma yolunda çocuğun içinde bulunduğu süreçler incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesi çeşitli bileşenleri içerir. Öğrenmeye özgü materyaller geliştirmek, müzik yapımının genel ilkelerini, teknik olanı öğretme materyallerine dahil etme ve gerçek müziğe çevirme; öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğretimin sosyal rolünün incelenmesi...Kişi kendi toplumunda nasıl öğretildiğini, öğrenildiğini ve aktarıldığını bilmeden bir müzik sistemini zorlukla kavrayabilir. Formal bir sistemde sayısal değerler ile öğrenmenin takibi yapılabilirken informal öğrenme günlük hayatın bilinçli/bilinçsiz her anını içerdiğinden takibinin yapılması farklı ölçütleri gerektirir. Dolayısıyla informal öğrenmeyi anlayabilmek katılımcı gözlem ve detaylı mülakatların yapılmasını gerektirir.

Bu çalışmada İzmir'deki profesyonel Roman müzisyenlerin informal öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini anlayabilmek için katılımcı gözlemler ve mülakatlar yapılmıştır. İzmir'deki müzisyenlerin yoğunlukta olması ve "Tepecik Filarmoni" ve "Tepecik Senfoni" orkestralarının da bulunması sebebiyle zengin bir müzisyen kaynağı sağlaacağı düşünülen Tepecik bölgesi model olarak alınmıştır. Öncesinde bölgeye pilot çalışma yapılması amacıyla geziler yapılmış ve aracı kişiler ile görüşülmüştür. Ardından aracı kişilerin de yardımıyla 6 ay süresince Tepecik'te birçok müzisyen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, 15 müzisyen olan görüşmeler ise detaylı şekilde gerçekleşmiştir. Görüşme esnasında izin alınarak ses kaydı yapılmış, bazı görüşme kişileri ise ses kaydı yapılması istenmediğinden kayıt yapılamamıştır.

Çalışmada ele alınan etnografik araştırmalar, Tepecik müzikal kültürlenmede öğrencilerin çok sayıda öğrenme uygulaması yaşadığını en etkili şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Çeşitli deneyimler öğrenme için birçok fırsatı sağlar. Müzikal öğrenme pratiklerinden önce öğrenmeye hazırlayıcı evreler vardır. Her deneyim, yetişme sürecine anlamlı ve tamamlayıcı yollarla katkıda bulunur. Bu süreç içinde çocuğun 'içine doğduğu

ortamdaki' müzikal bellek süreci araştırılmıştır. Ardından gelen evreler müzikal oyun ve çalgı seçimi süreçleri müzikal öğrenmeyi destekleyici ve yapılan müziği büyük oranda etkilediğinden bu süreçlerin detaylı olarak incelemesi yapılmıştır.

Ders alma süreci ve sahneye kadar olan dönem farklı kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler altında incelenmiştir. Bu süreçlerin incelenmesi, profesyonel müzisyen olma sürecini sistematik bir çerçevede incelmemize yardımcı olması amacıyla yapılmıştır. Amaç olan sahneye çıkma sürecinde, müzisyenlerin farklı ortamlarda nasıl edimlere sahip olması gerektiği gözlem ve mülakatlar yapılarak incelenmiş ve ilgili literatür ile desteklenmiştir.

1. BÖLÜM

ROMANLARIN KÖKENİ, GÖÇLER VE TARİHSEL SÜREÇTE DÜNYA VE TÜRKİYE'YE YAYILIŞLARI

1. BÖLÜM

ROMANLARIN KÖKENİ, GÖÇLER VE TARİHSEL SÜREÇTE DÜNYA VE TÜRKİYE'YE YAYILIŞLARI

1.1. Çingene: Köken ve Adlandırmalar

1.1.1.Çingene Kavramı

Çingeneler tarihlerinin hemen hemen yarısı boyunca izlerini sürmemizde kesin olarak işimize yarayacak yazılı belgelerin sayısı sınırlıdır. Yazılan belgelerin çoğu Çingene olmayanlar tarafından yazıldığı için önyargı, anlayışsızlık, cahillik içerebilen yazılar rastlanmasına (Fraser, 2005: 19) karşın son zamanlarda yapılan akademik çalışmalarda olumlu örneklerin sayısı gitgide artmaktadır. Dünyada Çingeneler farklı şekillerde isimlendirilmişlerdir. Türkiye’de ise Çingeneleri isimlendirmek için pek çok farklı isim kullanılır:

Anadolu’da ve Ege sahillerinde yaşayanların: Cingân, Çingâne, Manuş, Mıtrıp, Poşa, Karaçi, Beyzade, Elekçi, Geygel, Cono, Gurbet, Abdal; İstanbul ve çevresindekilerin ise: Kıptî, Roman, Pırpır, Karaoğlan, Todi, Mango gibi isimler aldıkları görülür. Türkiye’nin batısında yaşam süren en kalabalık Çingene topluluğu ise, yaklaşık son elli yıldan bu yana “Roman” adını tercih etmektedirler (Duygulu, 2006: 13-14).

Bu kelimeler, Türkçeye başka diller yoluyla taşındığı için yabancı kaynaklı bir etimoloji ile tanımlanabilir. Çingenelerin adı üzerine yapılan birçok çalışma vardır. Burada Yıldız’ın (2007) Çingene (*Cigani*) sözcüğünün kökeni üzerine yaptığı çalışmaya göz atarsak;

1. Cigani, Phrygien’de (Batı Anadolu’da bir bölge) çok önceleri yaşamış olan *Atsigani* veya *Athiganoi* isimli *gnostik* mezhebine dayanmaktadır. Bu mezheb, havariler döneminde Samerra’da büyücü Simon tarafından kurulmuştur. Bundan dolayı çingenelerin büyücülükle uğraştığı düşünülmektedir. Ayrıca Berger, Samariter tarikatın 9. yy.’da yaygın olduğundan bahseder (Berger, 2000: 9).

2. Çingeneler, 1068’de Athos Dağı’nda bulunan Ivion Manastırı’nda ‘Aziz Georg’un Hayatı” isimli kitapta *Adsinkani* adıyla geçmektedir.

3. Bazı araştırmacılar Çingenelerin Maniheistlerle¹ bağlantı kurmuş olabileceklerini düşünmüşlerdir. Bunun nedeni ise Çingeneleri ‘pislik’ ve ‘temizlik’ kavramları ile ilişkilendirmeleridir. Yunanca bir kelime olan *Athinganoi*, “Dokunulmazlar” anlamına gelmektedir. Bundan dolayı, *Athinganoi*, kendisini “pis” kabul ettikleri gruplardan sakınmak durumunda kalmıştır. Muhtemelen *Athinganoi*, Hint kast sistemindeki “temiz” ve “pis” kurallarıyla karıştırılmakta ve bu sebeple böyle bir bağlantıya gidilmektedir.

4. Çingeneler, Farsça ve Türkçede kullanılan *âhen-ger* (âhen=demir, ger=yapan) yani “demir yapan” nalbantlardır. *Âhenger* sözü de daha sonra *Athinganoi* isimli gnostik mezheple iletişime geçmiş ve bu iki ifadenin karışımı ile Çingene ismi doğmuştur.

5. Çingeneleri “âhen-ger” kelimesiyle ilişkilendiren Michael Genner, Orta Çağ döneminde onları gezici esnaf ve sanatkâr olarak tanımlar. Çingeneleri metalürjinin (metal işleme) mucidi olarak nitelendirir. Ayrıca Genner, Çingene kavramını “Akdeniz” ile ilişkilendirmekte ve bu kelimenin sonrasında *Atsinkonos* şekline dönüştüğünü savunmaktadır.

6. “Çingene” kelimesi ilk kez Türkler tarafından kullanılmıştır. “Çeng”, kanuna benzeyen ve dik tutularak çalınan bir çeşit enstrüman anlamına gelirken, *çengi* ise bu enstrümanı çalan kişiye ve dans eden kız (dansöz) anlamlarına gelmektedir. Farsça’da sonu “e” ile biten kelimeleri “Gan” ve “gen” eki çoğul yapmaktadır (hâce= hoca, gan= ler, lar olduğundan Hâce-gan= hocalar olduğu gibi). Bu bağlamda Türkçe’de kullanılan Çingene kelimesi *çengi-gan* veya *çengi-gane*= çengencilik, çengilik anlamına gelen bu kelimedenden türetilmiş olabilir.

¹ Maniheizm, MS. III. Yüzyılda İran ve Babil sınırında ortaya çıkmış bir dindir. Dinin kurucusu olan Mani, Babil’de dünyaya gelmiştir. Mani ismi çeşitli dillerde Manich, Manys, Manytos, Mancius, Manes, vb. isimlerle ifade edilir (Küçük vd., 2019: 12).

7. Diğer araştırmacılardan dışında R. Pischel, Çingene kelimesinin Hint kökenli *Marathi* boyundan çıkmış olan ve *Tsengaris* olarak telaffuz edilen *Changarlara* dayandırmaktadır (Yıldız, 2007: 2).

Bunların dışında Çingenelere daha birçok farklı isimler ile atfedilemiştir; Hancock'a (2002) göre Gipcian, Gypcian, Egypcian, Egipcian, gibi birçok farklı şekillerde yazılan Egyptian sözcüğünden türemiş bir sözcüktür. Mısırlı anlamına gelen bu sözcük, aslında çingenelerin kökeni hakkında yanlış yönlendirme yapar (Aktaran Kolukırmık, 2009: 142-143).

Çingeneler, ya da benzeri şekilde adlandırılan toplulukların bu adlandırmaları genel olarak kabul etmemesi önemlidir. Çingeneler tarafından ortak olarak kabul edilmiş bir adlandırma yoktur. Bu bağlamda Çingeneler etiketi herhangi bir grubu işaretlemek için kullanılamaz. Türkiye'de "Roman" adlandırılması Çingeneler tarafından çoğunlukla kabul edilmektedir.

Görüşmelerimde kişiler kendilerini Roman adı altında tanıtmaktadır. "Biz Ona (Çingene) Roman diyelim. Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır" (Görüşme, 05.05.2019) ifadesi kendilerini Çingene'den ayrı tutma çabalarına işaret eder. Burada çaba Çingene'yi Roman kimliğine dönüştürülerek daha iyi bir algı yaratma çabasıdır. Romanlık ile aslında Çingeneliği kabul etmekte fakat daha kibar etiketleme olarak değerlendirilir. Romanlık ayrıca göçebelikten yerleşikliğe geçmenin de bir işaretidir. Göçebelik, Romanlar için gezgin olmayı ifade ediyor.² Fakat kendi aralarında Çingene ifadesini rahatlıkla kullanabiliyorlar.³ Buradan anlaşılan Çingene sözcüğünün *Gaco*⁴ (Roman olmayan) tarafından kullanılmasından rahatsızlık duyduklarından bahsedebiliriz.

² Romanlar kendi gruplarında düşük seviye gördükleri kişilere "Çadırcı Çingenesi" ifadesini kullanıyorlar.

³ Alan çalışması sırasında sohbet eden Romanlar birbirlerine şakayla karışık "Otur be Kara Çingene!" ifadesini sık sık kullandıklarını gözlemledim.

⁴ Yabancı, el, Roman kültüründen olmayan

1.1.2.Çingene mi Roman mı?

Biz hayatı, nefesi alırken aşkla, zevkle, mutlulukla...yaşıyoruz bu hayatı...hür yaşamayı da seviyoruz...denizi seviyoruz yaprağı seviyoruz, gülü seviyoruz, eğlenmeyi seviyoruz. Çalmayı, oynamayı, ağlamayı, gülmeyi biliyoruz. Yarın sabah kalksak bile, soğan ekmek yessek bile...şükretmeyi biliyoruz. Bizim sevmediğimiz şey, kapalı yerlerde... efendim, merhabalar filan... yani siyasi davranamıyoruz...aşkı, bebeğim diyoz, çiçeğim diyoz...başka bir dünyayı yaşamak lazım...Allah'ın verdiği bir lütuf var roman camiasına, doğarken sanatla, doğarken besteye...soruyorlar nerde aldın bu tahsili? Aslında ilkokul mezunuyum. Mezurem bile kırık! makasım bile yamuk! klavyemiz bile var tuşu kırık, darbukamız var patlak ama gönlümüz çok zengin yani çok zengin olan insanların yaşayamadığı zenginliği yaşıyoruz biz doğduğumuzdan beri biz çocuğumuz çocuğumuzla, ailemizle roman camiası olarak...değişik bir milletiz. Sadece ben bunu Allah'ın bir lütfu olarak görüyorum. Roman olmak bir ayrıcalıktır, roman olmak bir lütuftur. Biz hayatın gökkuşağıyız, biz hayatın rengiyiz, biz hayatın gülüyüz, bülbülüyüz, sümbülüyüz. Başka bir dünyayız. Keşke herkes bizim gibi olabilse... Televizyonda bu yıllarca yanlış lanse edildi...kötü insan olarak gösterdiler. Aslında biz billuruz, biz nar tanesi, nur tanesi, biz denizin dibindeki inci tanesiyiz hocam. Biz sanatız, hayatız, biz gökkuşağıyız, biz güneşiz, biz ayız, biz ışığız, biz müzikiz, biz ağlıyoruz, biz gülüyoruz, biz oynuyoruz. İçimizden ne geliyorsa onu yaşıyoruz. Bu dünyaya geliyoruz ölene kadar bir yaşında, üç aylık gibi beynimiz var. Fesatlık bilmiyoruz, kötülük bilmiyoruz, ekmeğimizi paylaşıyoruz, bayrağımıza, vatanımıza, milletimize tapıyoruz (Görüşme, 04.05.2019). (Kobra Murat)

Çingenelerin ortaya çıkışlarından günümüze kadar olan dönemde değişik isimler almıştır. Çingenelere ilişkin önemli bir sorun, Çingene adlandırılmasının birtakım olumsuzluklar içeren anlamlar ile ilişkilendirilmesidir. Roman adının kullanılmasını

savunurlar. Bunun nedeni ise, kökü Rom olan ve Hindistan'daki Sanskritçe'de Dom' dan gelen "insan" anlamını taşımasıdır. Bunu savunanlar, Gypsy (Çingene) etiketlemesi Gacoların kendilerine yaptığı bir yakıştırmadır. Osmanlı'daki *Liva-i Çingane* tanımlaması ve Türk toplumunda Roman adının Çingene adıyla olan paralelliği nedeniyle Çingene adı ön plana çıkarılmıştır (Kolukırık,2009: 2-3).

Çingene ile Roman kelimesinin karşılaştırılması, günümüz Çingenelerinin çoğunlukla Roman tanımlamasını tercih etmesi araştırılması gereken önemli bir gelişmedir. Diğer toplumlarca Çingene kelimesi büyük bir çoğunlukta önyargı, batıl inanç ve hurafeler ile ilişkili anlamlar bağlamında kullanılmaktadır. Kelimenin anlamı daha çok topluma aykırı olmayı, farklı olma gibi çağrışımlar yaparak sapmalara uğramıştır. Bu konuda Mustafa Aksu "Türkiye'de Çingene Olmak" adlı kitabında Çingene kelimesinin olumsuz anlamları çağrıştırdığından bahseder. Aksu, uzun yıllar kendisinin Çingene olduğunu kamu görevi sırasında bu aidiyetini gizleme zorunluluğu hissetmiştir (2006: 23).

Çingeneler üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde, bahsedildiği gibi dünyanın birçok yerinde yaşadıkları, farklı isimlerle anıldıkları, çoğunlukla Hindistan'dan dünyaya yayıldıkları varsayılan, kendilerine özgü meslekleri ve kültürel yapıları olan göçebe bir topluluk yapısından bahsedilmektedir. Çingenelerin nereden ve nasıl geldikleri, kültürleri ile ilgili yapılan araştırmalar çoğunlukla varsayımlar üzerine olduğu için birçok farklı teori ve yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Yaptığım araştırmada, İzmir/Tepecik sınırları çerçevesinde görüşme kişilerim kendilerini Çingeneden çok Roman olarak tanımlamışlardır.

Dünyada genel anlamda bilindikleri adlardan *Gypsy* ile *Egyptus* (Mısır)'dan gelmiş olduklarına gönderme yaparken; Fransızlar, Bohemya'dan geldiklerini düşündükleri için *Bohemien*, Hollandalılar ise Macaristan'dan gelmiş olduklarını düşündükleri için *Ungern* diye adlandırmışlardır (Duygulu, 2006: 17). Ortaya çıkışlarından itibaren tarih boyunca diğer milletler tarafından adlandırılan Çingeneler, kendi aralarında da ortak bir isimde anlaşılmış değillerdir. Buradaki temel neden,

Çingeneler bulundukları, yerleştikleri yer ile kültürel, sosyal bağlamda kolayca uyum sağlıyor olmalarıdır.

1971 yılında Londra’da düzenlenen ve dünyanın dört bir tarafından Çingenelerin katılımıyla gerçekleştirilen Birinci Dünya Roman Kongresinde bir bayrak belirlenmiş, dünyadaki tüm Çingenelerin ortak bir ismi olması ve bunun “Roma” ismi ile kabul edilmesine karar verilmiştir. Özellikle Anadolu’nun batısında ve Avrupa’da yaygın olarak ‘Rom’ veya ‘Roman’ olarak adlandırıyorlar. ‘Roman’ kendilerini adlandırmada tercih edilen, Çingene ise daha çok roman olmayanlar tarafından verilen isimdir (Yükselsin, 2000: 48). “1978 yılında düzenlenen İkinci Dünya Çingene Konferansında Uluslararası Çingene Komitesi’in adı, Uluslararası Roman Birliği olarak değiştirilmiştir” (Kolukırık, 2009: 2)

Çingene daha çok dış görünüş, yaşam tarzı, tehlike, kirlilik gibi özelliklere referans verirken o kişi ya da toplulukları bu kötü ve aşağılayıcı kimliğin sınırları içinde hapseder. Çingene’nin yanında Roman’ın da inşa edilmesi paraleldir. Fakat müzik ve eğlence ile yeniden yapılandırılan ve adı hoşgörü ile anılır hale gelen Roman, bu bağlamlar içerisinde bir ulusun itibarını ve yurttaşlık talebini ifade eder (Dişli, 2016: 114).

Kendilerini Roman olarak adlandırma tercihi –büyük çoğunlukla- bir üst kimlik olarak kabul etmelerinden kaynaklandığı görüşmelerimde ortaya çıkmıştır. Çingenelerin meslekleri, kültürleri ve hayat tarzları kendilerine özeldir. Fakat Çingeneler eğitim yönünde eksik kaldıkları ve kendi tarihlerini yazmak gibi bir ihtiyaç içinde bulunmamaları sebebiyle de Çingenelerin kökeni ve gelenekleri hakkındaki bilimsel çalışmalar kesinlikten uzak ve yetersizdir:

Çingeneler ya da Gezginler kendi tarihlerini pek az yazmışlardır. Onların okur-yazar olmayan bir geleneği vardır, bu yüzden onların tarihi, baskın Çingene olmayan ya da Gorgio toplumunun belgelerinde yer almaktadır (Gorgio, Çingenelerin Çingene olmayanları tanımlamak için kullandığı bir

kelimedir ve dışarıdaki veya yabancı anlamına gelir. Genellikle aşağılayıcıdır) (Okely, 2002: 1).

Fonseca'ya göre Çingenelerin kahramanları hiç olmamıştır ne özgürlük mücadeleleri, ne topraklara ilişkin efsaneleri, ne tapınakları heykelleri, ne de ulusal marşları vardır (2002: 104). İşte bu nedenle Çingenelerin geçmişleri büyük çoğunlukla varsayımlar üzerinden olur. Bu varsayımlar arasında en belirleyici olan, dil üzerine olan çalışmalardır. Bu çalışmalar bize Çingenelerin kökeni olarak Hindistan'ı işaret eder. Romani dili, çok fazla değişikliğe uğramış ve kendi içinde farklılaşmış bir dildir (Fraser, 2005: 19). Bu sayede Çingenelerin sürekli ülke değiştirmelerinden bahsedebiliriz. Yazı dilinde de ortak bir dil olmaması nedeniyle Romani dili, çok sayıda farklı dillerden sözcükler barındırsa da ev ve aileyle ilgili birçok Hint kökenli “yerli” sözcük, yüzyıllar boyunca günümüze kadar aktarılmıştır (Fonseca, 2002: 69-70). Romanların nereden geldikleri hakkında birçok tartışma vardır. Anavatanları, dünyaya yayılmaları “nereden” başlamıştır sorusuna verilecek yanıt Çingeneler hakkında daha detaylı bilgi almamız ve onları daha doğru yorumlamamız için gereklidir. Burada araştırmacıların Çingenelerin kökenleri hakkında yaptığı çalışmalara ihtiyaç görülmüştür.

1.1.3.Çingenelerin Kökeni

Berger'e (2000) göre “Çingene kanı” taşıyan (taşıdığını iddia eden) üç temel grup bulunmaktadır. Bunlar *Kaldera*, *Gitano* ve *Manuşlar*'dır.

a) *Kaldera* Çingeneleri, sadece kendilerinin gerçek Çingeneler olduklarını iddia ederler. Rumence'de kazanın adı *calde* radır. Dolayısıyla adlarından anlaşılabileceği gibi, çoğu kazancılıkla uğraşmaktadır. Önce Balkan Yarımadası'ndan göç etmişler ve ardından Orta Avrupa'dan Fransa'ya geçip beş farklı kola ayrılmışlardır. Bunlar (i) *Lovariler*: Macaristan'da uzun süre yaşadıklarından dolayı, Fransa'da “Macar” adıyla çağrılırlar; (ii) *Boyhalar*: çıkışları Transilvanya'dır, evcilleştirilmiş hayvanlarla gösteriler düzenleyen Çingenelerin çoğunluğunu oluştururlar; (iii) *Luri* veya *Luli*ler: Firdevsi'nin de anmış olduğu Hint kavminin adını taşırlar. (iv) *Çurariler*: önceden bahsedilen *Kaldera* Çingenelerinden ayrı bir biçimde yaşarlar. At alım-satımı ile uğraşan *Çurariler*, güncel

olarak kullanılmış araba alım satımı ile uğraşırlar; (v) *Turko-Amerikalılar*: Avrupa'ya göç etmeden evvel Türkiye'den Amerika'ya göç ettikleri için kendileri bu şekilde isimlendirilir.

b) *Gitanolar*: Kendilerine sadece Portekiz, İspanya, Güney Fransa ve Kuzey Afrika'da rastlamak mümkündür. Fiziksel yapıları, lehçeleri ve kültürleri ile Kalderalar'dan farklılaşırlar. Kendi içlerinde Endülüslüler ya da İspanyol ve Katalonyalılar olarak farklılaşırlar.

c) *Manuşlar*: Orta Avrupa bulunan Çingenelerdir. Muhtemelen Indus(Indus Nehri Çin'deki Tibet Platosu'ndan başlar batıya doğru Hindistan üzerinden devam ederek Pakistan'a ulaşır) kıyılarından geldikleri için, kendileri *Sinti* olarak da adlandırılır. Üç alt gruba ayrılırlar: (i) *Fransız Sintileri* ya da *Valsikanlar*: Sirklerde çalışırlar, pazarcılık yaparlar. (ii) *Alman, Alsaslı Sintiler* ya da *Gaygikanlar*: Çingene olmayan, ancak benzer kültüre sahip Avrupalı göçebelerle karıştırılmaktadırlar; (iii) *İtalyan Sintileri* ya da *Piemontesi1er*: İtalya'nın tanınmış ailelerinden Buglioneler bu gruba örnek verilebilir (Berger, 2000: 6-7).

Çingenelerin Mısır'dan geldiklerini savunan biri F.H. Groome, 1322 yılında Tuna bölgesinden gelen büyük bir grubun Mısır'da tutsak edildiğinden bahseder. Groome, kendisine anlatılan hikayelerden bu tutsak edilen grubun topluca Hristiyanlıktan Müslümanlığa geçirdiklerinin sonucuna varmıştır (EB, 1972: 1076). Groome' un iddialarını doğrulayacak şekilde Fransa'da Chatillion-en-Dombes'da 22 Ağustos 1419 tarihli temsilci hesap defterlerinden birinde kendilerinin küçük Mısır'dan geldiklerini söyleyen gezgin bir grubun izine rastlanmıştır. Asseo'nun (2004: 14) aktardığına göre kendilerini çok sadık Hristiyan olarak nitelendiren bir grup, dönemin yöneticilerine bir dönemlik Hristiyanlıktan Müslümanlığa dönmelerinin cezası olarak “yataкта uyumadan” dünyayı dolaşmakla Papa tarafından cezalandırıldıklarını ve bir süreliğine misafir olarak kalma talebinde bulunmuştu. Ayrıca grubun lideri “Mısır Dükü Sarazen Soylu Nycola” şehirden kovulmak istemedikleri için İmparator ve Savoie Dükü'nün himayesi altında olduklarını belgeleyen bazı mektupları da kanıt olarak göstermişti. Buna ek olarak Fransa'nın Arras kentinde belediye yargıçlığı kayıtlarında 1421 Ekim'inde kentte bir

Mısır Kontu yönetiminde 30 kadar Mısırlı'ya ait benzer bilgiler bulunmaktadır (Bozkurt, 2004: 23).

Yine Asseo'nun (2014: 115) aktardığına göre, tüm bunların aksine çingenelerin Mısırlı kökenine karşı sorgulamayı başlatan Andre Thevet'in kaleme aldığı bir yazıda çingeneler hakkında onların Mısırlı ya da Bohemyalı olmadığını hatta onların hiçbir ülkeye ait olmadığından bahseder. Mısırdaki onları hiç görmediğinden ne dillerinin ne de fiziksel görünüşlerinin Bohemya'ya uymadığından ve onların çoğunun Fransa'nın vilayetlerinde doğduğundan bahseder (Aktaran, Bozkurt 2004: 24).

Henrich Grellmann (1783) Çingenelerin kökeni hakkındaki bilinmezliğin ve karışıklığın bir özetini 1783 yılında yayınladığı *Die Zigeuner* (Çingeneler) isimli kitabında Çingeneler hakkında oldukça açıklayıcı bilgiler sunmaktadır:

Çingene diye adlandırılmalarından dolayı, kökenlerinin *Athingan* denilen Grek sapkınlarına dayandığı düşünülür önceden *Zeugitana* diye anılan bir Afrika eyaletinden geldikleri söylenir. Kimilerine göre kafır Julia'nın Mezopotamya'daki Singara kentinden sürdüğü kaçaklar oldukları varsayılır. Kimileri tarafından Kafkas Dağlarına yerleştirilmişler Zoçori diye çağırılmışlardır. Paulus Maeotis'de yaşadıklarını varsayanlarsa onların Zicelerin torunları olduklarını düşünmüşlerdir

Kimileri Moritanyalı olduklarını söylemiş, düşünceyi desteklemek için de onları Çu'ların torunları diye adlandırmışlardır... Bazı insanlar da Çingenelerin kendilerini More diye çağırdıklarını birbirine amori (doğrusu amori değil, Dişa More, yani "haydi arkadaş"tır) diye seslendiklerini sanırlar, böylece birden Amorit olurlar!... Bazen torlak⁵ bazen fakir ya da Kalenderi'dirler, bazen de Atilla'nın Hunların devamı olan, Büyük Charles'ın yenilgiye uğrattı Avarlar ya da son kozlarını 12 yy.'da oynamış Peçenekler oldukları düşünülür. Belli bir memleketleri olmayan, bir araya

⁵ Dindarlık kisvesi altında her türlü aşırılığa sapmış Müslüman Batiniler

toplanmış işe yaramaz insanların bir karışımı da olabilirler. *Zigeuner* (Almanya’da genellikle bu adlarla anılırlar) sözcüğü’de zaten bir aşağı bir yukarı yürümek anlamına geldiğinden Alman atalarımız boş gezen her serseri *Zichegan* demiştir... (Fonseca, 2002: 102).

Mustafa Aksu’ya (2010) göre eski Yunan tarihçisi olan Herodot Orta ve Doğu Avrupa’da yaşayan *Sigynnaye* isimli bir topluluktan bahseder. Çingene sözcüğüne benzeyen *Sigynnaye*’ler, kayıtlarda büyük bir ticaret ağı oluşturabilmek için Tuna Nehri’ni keşfeden bir grup olarak anılır. Anlatılanlara göre Çingeneler Macaristan’da yaşamış ve dönemin Yunanistan ticaretinde egemen bir rol almışlardır. Orta Avrupa’daki Pannonia bölgesinde *Sigynnaye* sadece bir kavmin adı olarak değil aynı zamanda tüccar anlamına gelmektedir. Kimi arkeologlar ise *Sgynnaler*’in 2800 yıl evvel Avrupa’da demir aletleri ilk kez kullanan bir topluluk olmasıdır. J.M. Myres, *Sigynnaye* halkının özel bir tür mızrak ürettiği ve bunu Kıbrıs’ta sattığından bahsetmiştir. Bu bilgiyi doğrulayan ise Kıbrıs’ta *Sigynnaye* kelimesinin mızrak anlamına gelmesidir. *Sigynnae*’lerin, günümüz toplumsal yapısına sahiptir. Toplumda yaygın olarak ‘demirci göçebeler’ olarak bilinirler. Çingenelerin önemli bir çoğunluğunun Rajasthan (Hindistan) Eyaletinde yaşadığı düşünülmektedir. Bu bölgede yaşayan insanların sosyo-ekonomik durumları genelde iyidir. Çalışma alanında demircilik mesleği ilk sırayı almaktadır (Arayıcı, 2008: 27).

Farklı araştırmacılar Çingenelerin kökeni hakkında birçok hipotez ortaya atmışlardır. Çingeneler, tarih kayıtlarını tutma, paylaşma gibi bir gereklilik hissetmedikleri için tarihsel kayıtlar büyük bir çoğunlukta Çingene olmayanlar tarafından yazılmıştır. Çoğunlukla olumsuz çağrışımlarla karşımıza çıkan bu tarihsel kayıtlar farklı stratejilerle türetilmiştir. Çingenelerin tarihsel süreç içinde farklı araştırmacıların bakış açılarından incelenmesi gereklidir.

1.2.Tarihsel Süreçte Roman Göçleri

Çingenelerin kökeninin Hindistan olduğu düşüncesi araştırmacılar tarafından halen yaygın bir şekilde kabul edilmektedir. Buna ek olarak Çingenelerin Hindistan’dan nasıl ve ne zaman göç ettikleri konusunda evrensel bilgiler bulunmamaktadır. Özkan

(2000: 18), Çingenelerin göçleri hakkındaki bilgileri şöyle toplamıştır: (i) Göç, büyük gruplar halinde değil tersine farklı tarihler ve küçük gruplar halinde gerçekleşmiştir. (ii) Göç sebeplerinin temelinde dışsal etkiler vardır (savaş, iklim, baskı). (iii) Çingenelerin küçük gruplar halinde olan göçü, ilk olarak M.S. 5. ve 7. yüzyıllar arasında Hindistan ve , 210 İran arasında ilk göç olmuştur. Daha sonraki göç Müslümanların İran ve Hindistan'ı fethettiği dönem olan 7. ve 10. yüzyıllar arasında gerçekleşmiştir. Göçün sonuncusu ise 10. ve 13. yy.'da Gazneli Mahmud ve onun halefleri döneminde olmuştur. (iv) Çingenelerin Avrupa'ya olan göçleri; İran, Ermenistan, Anadolu, Yunanistan ve Güney Slovak Bölgesi üzerinden gerçekleşmiş olabilir. Çingenelerinin lehçeleri incelendiğinde Ermenice, Türkçe, Yunanca ve Slovakça'dan türemiş, türetilmiş kelimeleri içermektedir. (v) İran'dan gerçekleşen göç, İran'ın 7. yy.'da Müslüman Araplar tarafından ele geçirilmesinden kısa bir süre önce veya sonrasında gerçekleşmiş olmalıdır. Bun nedeni ise, Avrupa'daki Çingenelerin lehçelerinde Arapça kelimelerden izler vardır. (Aktaran Yürüktümen 2010: 11).

Yukarıda da belirtildiği gibi Çingenelerin öncelikle Avrupa'ya ve sonrasında Anadolu'ya gelmesi farklı araştırmacıların görüşleri ile anlatılacaktır.

1.2.1. Romanların Anavatan'dan Ayrılışı ve Avrupa'ya Gelişleri

Arayıcı'ya (2008: 26) göre, Çingenelerin dünyaya nereden göç ettikleri hakkında uzmanlar "Hindistan" da kesişen bir noktada anlaşılır. Fakat Hindistan'dan ayrılışları konusunda kayıtlara geçen kesin bir bilgi ya da bir tarih yoktur. Ayrıca Çingenelerin neden Avrupa'ya göç ettiği ile ilgili yine kesin bir bilgi ya da kaynak yoktur. Çingenelerin Avrupa'ya olan göçü hakkında yapılan çeşitli araştırmalar göç nedenlerini zorlama, baskı, işkence vb. sebeplere dayandırmaktadır.

Williams (1994:2) da Arayıcı'yı (2008) destekler şekilde, Romanlar Hindistan'dan geldiğini savunur. Çingeneler Hindistan'ın Kuzeybatı'sından gelmektedir. Milattan sonra 10. yy. civarında, Hindistan'dan ayrılarak dünyaya yayılmaya başlamışlardır. Lewy'e (1999: 78) göre de Çingeneler, Hindistan alt kıtasından bin yıl kadar önce ayrılıp Avrupa'ya İran, Ermenistan ve Türkiye üzerinden farklı yollar ve dalgalarla göç etmişlerdir. Hancock'da (1987: 7) Çingenelerin kuzey Hindistan'dan

yaklaşık olarak M.S. 800 ile 950 yılları arasını göstermektedir (Aktaran: Kolukırmık, 2004: 20).

Marushiakova ve Popova' ya (2011: 12-13) göre Romanlar 10. yy. sonu ve 11. yy. başlarında 3 ana gruba ayrılırlar. Bunlardan *Dom* 'lar "Ben lehçesine, *Lom* ve *Rom* 'lar ise *Phen* lehçesinde konuşurlar. Domlar, belirli zamanlarda Suriye ve Filistin'e yerleşmişler, bazıları ise Mısır ve Kuzey Afrika'ya ilerlemiş oradan da İspanya'ya kadar ulaşmışlardır. Ancak bu izlenen yol bazı araştırmacılar tarafından geçerliliği kabul edilmemektedir. Lom'lar, kuzeye doğru ilerlemiş, Gürcistan ve Ermenistan'a yerleşmişlerdir. Bazı iddialara göre grubun üyeleri Romanya, Balkanlar ve Avrupa içlerine kadar ilerlemişlerdir. Ancak bu iddia hakkında kesin kanıt yoktur. En büyük grup olan Romlar ise batıya doğru ilerleyip Anadolu üzerinden Balkanlar yoluyla Avrupa içlerine kadar ilerlemişlerdir (Aktaran Yağlıdere, 2011: 22).

Martinez'e göre, Simeon Simeonis adında bir seyyah 1322 yılında Girit adasındaki gözlem ve betimlemelerini anlatır. Burada yaşayan yabancıların 14. ve 15. yüzyıllardaki varlığı 1280 ve 1403 yılları arası Venedik ve Frank prensliklerinin haritalarıyla da doğrulanır. 14. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Sırbistan'da köle olduğu düşünülen *Singarize* ve Eflak'ta *Atzinganiler*'den de sözedilir ama bunların kökeni bilinmemektedir. Avrupa'da "kral" ve "dük"ler 14. yy.'dan itibaren ortaya çıkar. Bu kişiler, Modon'daki (Yunanistan) Küçük Mısır'dan geldiklerini söylerler. Bu yüzden Mısırlı olarak adlandırılırlar. Frescobaldi adında bir seyyah 1348'te bazı gezginlerden bahseder, bunların *Romitiler* olduğunu söyler. Başka bir seyyah ise 1483'te kulübelerde yaşayan *Asinganiler*'i anlatır, sonrasında göçebeleşen Asinganiler iki değişik etnik adla tanınırlar: Bohemler ve Sarazenler. 1417' den itibaren kent arşivlerinde bu adlar altında ortaya çıkar ve daha da açıklığa kavuşur. Türklerle savaşan Romanya Frankları ayrıca Bohemyalıların eylemlerin etkisi, farklı dinsel görüşler ve dindeki ayrışmalar Avrupa'yı parçalar. Çok sayıdaki Mısırlı düklerinin 1417'de ilk geçişleri Macaristan'a ve Almanya'nın kuzeyine olduğu görülür. Bu "toplulukların" göç etmesi ile ilgili daha eski tarihi bir kayıt yoktur (Martinez, 1992: 12)

Gökbilgin'e göre, Çingeneler'in durumlarına baktığımızda Sırp kralı Stephan Duşan'ın 1348'de Çingeneler'e bir manastır vermesi, Voyvoda Mircea'nın 1387'de Eflak'a geçen Çingeneler'den kırk aileye yer verdiğini görmekteyiz. Almanya'da ilk kez görünen Romanlar için Alberto Krantius, Saxonia adlı eserinde Romanlardan *Grande Banda* ismi ile bahseder. Ardından Fransa ve İtalya'da görülmüşlerdir ve bundan sonra da Avrupa'nın diğer ülkelerine yayılmışlardır. İngiltere'ye 14. yy'da, Amerika'ya olan göçleri ise 19. yy.'da olur. Çingeneler, Avrupa'da ilk ortaya çıkışlarında iyi karşılanmışlardır. 15. yy.'ın sonlarında Papanın himayesinin yanı sıra, birçok krallıktan hükümdarlar ve prensler tarafından imtiyazlar ve hediyeler almışlardır. Fakat bir süre sonra özellikle Türklere bilgi sızdırdıkları, casusluk yaptıkları iddiaları ile karşı kaşıya kalarak zorlama ve baskı görmüşlerdir (Aktaran Yağlıdere, 2011: 24).

Ayrıca Marushiakova ve Popov'un aktardığına göre, göçün Hindistan' dan başladığını, Çingenelerin dünyaya yayılmasının 5. ve 15. yy. arasında gerçekleştiğine vurgu yapmışlardır. Arap tarihçi Hamza Isfahan'ın (9. yy.'da yaşamış) ve İranlı şair Firdevsi'nin *Book of King 1011* başlıklı kitabındaki açıklamalarına dair incelemeler yapılmıştır. Isfahan ve Firdevsi İran Şahı olan Bahram Gur (420-38) hakkında farklı hikâyeler anlatır. Hint Kralı'nın Bahram Gur'a kalabaklık bir müzisyen grubu (Lurie veya Zotti) gönderdiği söylenir; sonrasında bu müzisyen grubu ve ailelerinin İran'ı terk ederek dünyayı dolaşmaya başladıklarını anlatır. Bir grup Çingene güneybatıya gidip Suriye ve Filistin'e yerleşir. Sonrasında bu grubun bir kısmının Mısır ve Kuzey Afrika'ya gittiği anlatılır. Ayrıca İber Yarımadasına o dönemde egemenliğini sürdüren Arapların bu grupta bulunan Çingenelerin Kuzey Afrika hattına gitmiş oldukları da düşünülmektedir. Bu bağlamda Çingene grubu kuzeyden İspanya'ya varan diğer bir Çingene grubuyla birleşmiş olabilir. Fakat birçok görüş bu göçün doğruluğunu kabul etmemektedir. Savunulan diğer görüş, ikinci Çingene topluluğu kuzeye gitmiş, başta Ermenistan ve Gürcistan olmak üzere Kafkaslar'ın güneyine yerleşmiştir. Bazı araştırmacılara göre bu grupta bulunan Çingeneler kuzey rotası adı verilen alandan geçip Romanya'ya ulaşmıştır. Fakat dilbilimsel ya da tarihi kanıt olmadığından bu yine kesin değildir. En büyük

⁶ İber Yarımadası ya da İberya, Avrupa kıtasının Akdeniz'e uzanan üç yarımadasından biridir. İber Yarımadasında İspanya ve Portekiz devletleri yer almaktadır.

Çingene göçünü yapan *Rom* 'lar batıya, Balkanlara ve Ön Asya'ya göç etmiştir. Daha sonra da buradan Batı ve Orta Avrupa'ya gitmişlerdir. Birkaç yüzyıl boyunca Balkanların ve Anadolu'nun büyük bir bölümünde egemenlik sürdüren Bizans İmparatorluğu'na yerleşmişlerdir (2001: 11).

Senz' e (1997) göre, Hindistan'dan göç eden Çingene toplulukları arasında küçük bir kısım Rusya'ya ve ardından Sibiry'a göç edenler oluşturur. Büyük bir kesimi ise Kafkaslar'dan Ermenistan ve Güneydoğu Anadolu üzerinden ikiye farklı yönde Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç edenler oluşturmaktadır. Yol boyunca ilerleyen Çingeneler, ilk olarak 1150 yılında İstanbul'a gelmişlerdir. Belli bir kısım İstanbul'da kalmış ve kalamayanlar ise, başta Romanya, Bulgaristan, Yunanistan, Yugoslavya, Macaristan olmak üzere, Avrupa'nın değişik ülkelerine göç etmişlerdir. Diğer yöne giden çingeneler ise, Güneydoğu Anadolu Bölgesi üzerinden, yol boyunca Irak, Suriye ve Filistin'i de geçerek Mısır'a gelmişler oradan da Kuzey-Afrika'nın çeşitli ülkelerine dağılmışlardır (Arayıcı, 2008: 29).

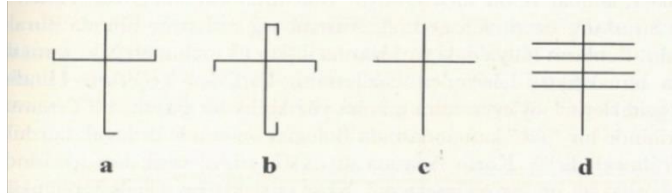
Farklı görüşlere göre ise, Çingeneler' in Avrupa'da farklı ülkelere göç etmesinin 15. yy.'ın ilk çeyreğinde gerçekleştiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Buna ek olarak Çingeneler sırasıyla 1407 yılında Almanya'ya, 1418'de İsviçre'ye, 1419'da Fransa'ya, 1420'de Hollanda'ya, 1422'de İtalya'ya, 1425' de İspanya ve Portekiz'e ve 1428'de ise Polonya'ya gelmişlerdir. Ayrıca Çingenelerin Kuzey Avrupa'ya olan göçleri ise 16. yy.'ın ilk yarısı itibariyle başlamaktadır. Sırasıyla, 1505 yılında İrlanda ve Danimarka'ya; 1514' de İngiltere'ye, 1515' de İsveç'e ayrıca aynı yıl Finlandiya ve Estonya'ya 1540'ta ise Norveç'e; göç etmişlerdir. Çingenelerin öncelikle Rusya olmak üzere SSCB ülkelerine 1501'de, Rusya'nın Kuzey kısmına ve özellikle de Sibiry'a 1721 yılında göç ederek yerleşmişlerdir (Arayıcı, 2008: 30).



Şekil 1: 1407-27 arasında Romanların uğradığı yerler (Fraser, 2005: 65).

Bazı uzmanlara göre Çingenelerin bugün Avrupa'daki sayısı 12 milyon ile 15 milyon arasındadır. AB'de tahmin edilen 6 milyonda bir kişi yaşıyorlar. Buradaki nüfus, Bulgaristan'daki nüfusun %9,9'u, Slovakya'da %9'u, Romanya'da %8,6'sı, Almanya'da %0,1'i, İtalya'da ise %0,2'si (Schnass, 2018: 2).

Yukarıdaki bilgilere göre uzmanlar genel olarak, Çingenelerin 10 ile 15. yy. arasında Avrupa'ya göç ettikleri üzerinde durmaktadırlar. Bununla birlikte, Avrupa'ya gelen kollardan Çingenelerden en büyük grup olan "Romlar" ise batıya doğru ilerleyerek Anadolu üzerinden Balkanlara oradan da Avrupa içlerine kadar ilerlemişlerdir (Fraser, 2003, s. 45).



Şekil 2: Romanların kullandığı yön işaretleri⁷

⁷ a: işaretin uzun sapı gidilecek yönü gösterir. b: yolun kapalı veya tehlikeli olduğunu belirtiyor. c: işaretin uzun sapı gidilmesi gereken yönü gösterir. d: yolda ölümcül tehlike vardır. (Türkiye'de görülmüştür).

1.2.2. Romanların Anadolu'ya Gelişi

Türkiye’de yaşayan Çingenelerin kökeni, *Atsinganoi* ya da *Athinganoi* adı verilen Bizans döneminde yaşayan gruplara dayanır. Atsinganoi’ler büyücülük, falcılık, astroloji tanınmış ve günümüzdeki Eskişehir toprakları civarında yaşamış Frigyalılar’dan oluşan bir topluluktur. İlerleyen zamanda kilisenin baskısıyla ezilmiş, din adamları tarafından sık sık cezalandırılmışlardır. 19. yy.’ın ortalarında sayıları git gide azalmış zamanla bir tehdit olarak değil, sapkınlar olarak görülmeye başlamışlardır. Bizanslı din adamı Theodore Balsamon da bu dönemde Bizans’ta yaşayan Çingenelerin varlığını onaylamıştır (Marsh, 2008: 5)

Türkiye Çingeneleri ile ilgili ulaşılabilen en eski yazılı belgeler Bizans Dönemi’ne dayanmaktadır. Çingeneler hakkındaki bu belgeler M.S. 835 yılına işaret etmektedir. Bu kaynaklara göre, Kilikya’nın Anazarbas şehrinde bir Çingene grup olduğundan bahseder (Gökbilgin, 1988: 421).

11. ve 12. yy. Bizans kayıtlarında, hükümdar IX. Konstantinos Mohomas döneminde İstanbul’a getirilen Çingeneler, soyluların av partilerinde yaraladıkları hayvanları yakalayıp öldürmekle görevlendirildiler. Bizans’ın arşivlerinde bu tür belgeler mevcuttur. Ardından bölgeye hakimiyeti kuran Osmanlı’ların arşivlerinde de Çingeneler ile ilgili pek çok belge bulunmaktadır. Çingenelerin nüfus, meslek durumu, sosyal statü ve yerleşke durumlarını anlatan bu belgelerin çoğu Başbakanlık Osmanlı Arşivlerinde bulunmaktadır (Duygulu, 2006, 19-20).

Çingeneler ile ilgili Osmanlı İmparatorluğu’ndaki ilk yazılı belge olan vergi kayıtlarında 1430 yılından söz edilir; Nikopol bölgesine ait 431 Çingene hane halkı, Tımar Defterine kaydedilmişti. Çingenelerin sadece varlığının değil aynı zamanda Osmanlı’daki toplumsal konumunun da kaydedildiği yazılı belge 1475 yılında II. Mehmet döneminde yapılan Rumeli vilayeti nüfusunun kanun ve yönetmelikler toplamıdır. Balkan yarımadasının büyük bir kısmını kapsayan bu yönetmeliğe göre Çingeneler, Müslüman ya da Hristiyan olmalarından bağımsız olarak, yalnızca gayrimüslimlerden toplanan baş vergisi ödemişlerdi (Marushiakova ve Popov, 2006: 31).

Bazı araştırmacılara göre ise, Hindistan'dan yola çıkan Çingener, Afganistan ve İran üzerinden yolu üzerinden Anadolu'ya; özellikle 9. yy.'ın sonuna doğru gelmeye başlamıştır. Anadolu'ya gelen Çingenerler'in çoğunluğu Anadolu'da kalmış ve kalıcı olarak yerleşmiş, kalan kısım ise 11. ve 13. yy. arasında İstanbul üzerinden Balkan ülkelerine gitmiştir. Çoğunluk Balkan ülkelerine yerleşmiş, diğer bir kesimi ise 15. yy.'ın başından itibaren Avrupa'nın değişik ülkelerine göç etmişlerdir. 15. ve 20. yy.'lar arasında "Türk Ajanları" oldukları iddiaları ile sürgün edilmişlerdir. Bu durum Birinci Dünya Savaşı'na kadar sürmüştür. Kurtuluş Savaşı'nın ardından imzalanan Lozan Barış Antlaşma maddesi (nüfus değişimi) gereğince Yunanistan, Yugoslavya, Bulgaristan ve diğer balkan ülkelerinden yüz binlerce Türk on binlerce Çingene, Türk kökenli olmaları sebebiyle Türkiye'ye gönderilmiştir (Arayıcı, 2008: 235).

Osmanlı döneminde Çingene toplulukları üzerine yapılan ilk ciddi çalışma 1860'larda Dr. Alexander G. Paspati tarafından yapılmıştır. Paspatinin çalışması, Çingenerlerin kendi aralarındaki konuşma dili üzerinedir. *Journal of the American Oriental Society* (Günümüz Türk İmparatorluğu'nda Kullanılan Çingene Diline İlişkin İnceleme) adlı bu çalışmasında "Çingenerlere dini ya da siyasi alanda zulüm uygulanmadığına" ve bunun sonucu olarak gürültü çıkarmadan yaşamalarına göz yumulduğundan bahsetmiştir. Ayıca Osmanlı'daki Çingenerlerin Avrupa'daki Çingenerlerden daha hızlı bir şekilde nüfuslarının arttığına işaret etmiştir. Tüm bunlara ek olarak da nüfuslarına ilişkin yaklaşık bir rakam vermenin zor olduğunu eklemiştir. Bu dönemde ayrıca Türkiye'ye gelerek ülkenin değişik bölgelerinde Çingenerlerin gelenek ve göreneklerini inceleyen Halliday 1924 yılında *The Gypsies of Turkey* adlı eseri, Türkiye Çingenerleri üzerine yapılan ilk bilimsel çalışmadır. Yazar, Çingenerlerin Hindistan'dan çıkarak Balkanlara Anadolu üzerinden geçtiklerini ve bol miktarda Farsça, Türkçe kelime kullanma sebeplerinin İran ve Türkiye üzerinden geçmiş olduklarını anlatmıştır. Ayrıca Çingenerlerin kara çadırlarda yaşadığını belirtir (Altınöz, 2013: 15).

Osmanlı Devleti'nde Çingenerlerin hangi işlerle uğraştıklarına gelince, Osmanlı ordusunda müzisyenlerin büyük çoğunluğunu Romanlar oluşturmuştur. Ayrıca vergi defterlerinde yer alan bilgilerde Çingenerlerin müzisyenliğin yanı sıra demirciler, nalbantlar, kuyumcular, kılıç, tenekeçiler, terlik, geniş bağlı çivi imalatçıları, soba,

ayakkabı, deri işçileri, terziler, halıcılar, boyacılar, hırdavatçılar, helvacılar, peynirciler, kasaplar, kebabçılar, bahçıvanlar, katırcılar, gardiyanlar, uşaklar, kuryeler, bekçiler, maymun yetiştiricileri, kuyu kazıcıları gibi meslekler kaydedilmiştir. Bunlara ara sıra sipahiler, yeniçeriler, subaşılar, cerrahlar, doktorlar da eklenmiştir (Marushiakova, Popov, 2009: 49-51).

Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırları içinde yaşamış olan Çingeneler, eğlence kültüründe büyük bir yeri vardır. 1335 yılında Kosova'da yaşayan Çingenelerin müzik aletlerinin zurna ve davul olduğu yazılı belgelerde vardır. Çingeneler Osmanlı Saray eğlencelerinde resmi olarak yer alamasa da sultan eğlencelerinde ve sünnet şöenlerinde yer almaktaydılar. Klasik Türk Müziği icrasından çok çalgı ve çengicilik ile meşgul olmuşlardır. Osmanlı çalgı ve çengicilik ile ilgili uygulama ve düzenlemeler getirilip bazı yasaklar konulmuştur (Altınöz, 2013: 285-286).

1.3.Türkiye'de Romanlar

Romanlar Dünya'da ve Avrupa'da birbirlerinden farklı isimlerle anılmaktadır. Ülkemizde Roman vatandaşlarımız kendilerini "Roman" olarak kabul etmektedirler. Halk arasında ise Romanlara birçok isim verilmektedir. Bunlardan bazıları, "Çingene", "Kıpti", "Esmer Vatandaş" vb. olmasıyla beraber özellikle yaklaşık son 35 yıldır Roman ismi yaygın hale gelmektedir. Bunların dışında *Poşa* (Doğu ve Kuzeydoğu Anadolu'da), *Mutrip*, *Köçer* gibi isimlerin de kullanımı yaygındır (Yağlıdere, 2011: 34-35).

Türkiye'deki etnik kimlikler için Lozan antlaşması çok önemli bir yere sahiptir. Bu antlaşmayla, birçok etnik azınlık tek kimlik, tek dil ve tek kültür altında asimile edilmek istenmiştir. Bu bağlamda Çingeneler, bazı bölgelerde, toplumsal yapıyla adapte olduklarından Çingene varlıklarını ayırt etmek bugün oldukça güçleşmiştir (Arayıcı, 2008: 240- 243).

Marsh (2008), Türkiye'deki Romanların *Rom*, *Lom* ve *Dom* gruplarından oluştuklarını ileri sürmektedir. Türkiye'nin en çok bilinen Roman grubu batı kesiminde yaşayan *Rom* topluluğudur. *Lom* grubu Doğu Karadeniz, *Dom* grubu Güneydoğu

Anadolu Bölgesi'nde yaşar (Kolukırık, 2008: 146). Günümüz Türkiye'sinde Roman ya da Çingene olarak tanımlanan grup Rom'lardır. Kolukırık'a göre, Rom'lar Lozan antlaşması sonucu mübadele ile Yunanistan'dan Türkiye'ye gelmişlerdir. Türkiye'nin ağırlıklı olarak batı bölgelerine yerleşmiş ve çoğunlukla, İzmir, Manisa, Aydın, Balıkesir, Çanakkale, Bursa, Kocaeli, İstanbul, Kırklareli, Tekirdağ, Zonguldak, Bartın ve Samsun illerinde yaşamaktadırlar. Roman müziğini baskın şekilde temsil edenler Rom gruplarıdır (Kolukırık, 2008: 149). Romlar ayrıca, Avrupa Romanlarıyla kültür, dil ve ekonomik yönden benzerlikler taşımakta ve bohçacılar, sepetçiler, arabacılar, kalaycılar, hamallar vb. meslekler kollarında geçimlerini sağlamaktadırlar. Romanlar arasında müzisyenler hiyerarşik olarak en üsttedirler. Romanlarda çoğunluk Sünni Müslümanlığı seçmelerine rağmen özellikle Türkiye'nin doğu kesiminde ve İstanbul'un varoş semtlerinde göçmen ya da yerleşik Alevi Roman vardır (Marsh, 2008b: 22).

Kökenleri kesin olarak bilinmemekle birlikte Lomlar, Doğu Anadolu Kafkaslarda yaşarlar. Dil bağı ile Romanlar ile yakın oldukları ileri sürülür. Günümüzdeki Lom nüfusu, 1870'lerde Kafkasların fethedilmesiyle Ruslar tarafından Türkiye'ye zorunlu göç edenlerden oluşur. Günümüzde Kuzey doğu ve Karadeniz bölgesinde küçük gruplar halinde yaşamakta ve küçük düşürücü bir isim olan Poşa kelimesiyle adlandırılırlar. Lomlar yerleşiktir ve tarımla uğraşırlar. Anadilleri olan Lomavren'i konuşmayı büyük ölçüde unutmuşlardır. Müzisyenlik geleneğini sürdürmektedir (Marsh, 2008: 23).

Diğer bir grup olan Domlar, Ermeni tarihçilerinin kayıtlarına göre Türkiye'nin Diyarbakır, Antakya, Mardin olan bölgenin güneydoğusuna 11. yüzyılın başlarında gelmişlerdir. Domlar, günümüzde Türkiye'nin doğu ve güneyinde bulunurlar ve meslek olarak müzisyenlikle geçimlerini sağlarlar. Çoğunluğu derin yoksulluk içinde ve göçebe yaşam sürmektedirler. Kendi dilleri olan Domca'yı (Domari) korumaya çalışmanın yanı sıra Kurmanci, Zazaca ve Türkçe dillerini de konuşmaktadırlar (Marsh, 2008b: 22).

Marsh (2008b) ayrıca göçebe Çingene gruplarından bahseder. Bu gruplar, "Karaçi", "Mıtrıp", "Çalgar", "Mangosür", "Gevende" gibi alt-kimlikleri barındırmaktadır. Marsh'a göre *Geygelliler* ve diğer gezgin halde olan gruplar, "Yörük"

olarak tanımlanan esas göçebe Roman gruplarıdır. Çoğu Alevidir, göçebeliği bırakarak yerleşik bir hayata geçmişler, Alevi kimliğini benimseyip Çingene mirasını reddetmiştir. Köken olarak Orta Çağ dönemindeki Çingene gruplarına dayanan ama artık bu kimliği kabul etmeyip başka kimlikler benimseyen bazı gruplar da vardır. Bu grupları birbirinden ayırmak çok güçtür fakat çoğu Türk toplumunun sınırları bulunur ve sayıları hakkında kesin bir bilgi yoktur. Trakya’da Çalgar ve Mangosür gibi bir dizi isimle bilinirler. Çingene grupları büyük bir çoğunlukla bu gruplardan evlilik yapmaz. Fakat Marsh, bu adı geçen grup kimlikleri arasında sınırların geçirgen olduğundan bahseder. Bununla birlikte Marsh, Türkiye’deki Çingenelerin en büyük özeliğinin kimliklerin çeşitliği olduğunu söyler (Marsh, 2008b).

1.3.1.İzmir’de Romanlar

Türkiye’ nin üçüncü büyük kenti olan İzmir, önemli ticaret ve liman kenti olma özelliklerini barındırmaktadır. Kuruluşundan itibaren pek çok farklı medeniyete, milletlere ve kültürlere ev sahipliği yapmıştır. Bu kültürün bir parçası da Romanlardır. Roman vatandaşlarımız İzmir’de yoğun olarak bulunmaktadır. 1873 yılı tarihli İzmir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayını Kent Kitaplığı Dizisi’nde, “Nüfus” başlıklı yapılan bir çalışmada şehirde ve kırsalda yaşayanlar, Türkler, Yahudiler, Yörükler, Romanlar, Frenkler Rumlar, Ermeniler, Katolikler olarak tanımlanmış fakat nüfus ile ilgili kesin bir bilgi verilmemiştir. Bu çalışmada 200 bin Türkmen ve Roman olduğundan bahsedilmiştir. Fakat Türkmen ve Roman sayılarının birlikte verilmiş olması Romanların sayısı hakkında kesin bir rakama ulaşmayı engellemiştir (Yağlıdere, 2011: 40).

Ayrıca İzmir’de yine aynı diziden çıkan 1905 yılı tarihli kitapta, nüfus verilerinde ayrıntılı bilgiler verilmiştir. İslam, Protestan, Latin, Bulgar, Katolik, Ecnebi, Rum, Ermeni, Musevi ve gayrimüslim Kıpti şeklinde yapılmıştır. Burada gayrimüslim Kıpti “yerli 3 erkek ve 2 kadın” olarak kayıtlara işlenmiştir. Toprak vd. (2007) Romanlar’ın göç ettikleri ülkenin dini ve dilini kabul etmeleri nedeniyle Müslüman Romanların İslam grubu içinde (634.791 kadın ve 638.095 erkek) gösterildiğini düşünmektedirler (Aktaran Koptekin, 2017: 45).

İzmir’de yaptığı alan gezisini anlatan Kyuchukov’un (2007) aktardığına göre:

İzmir’de Örnekköy, Karşıyaka ve Ballıkuyu’da olmak üzere birkaç tane Roman mahallesi vardır. Burada Romanlar’ ın tümü Müslümandır. Türkleşme süreci burada çok etkin değildir. Roman kafeteryası ve bir Roman Derneği olan “Romani Kültür ve Dayanışma Derneği” vardır. Bu derneğin amacı Roman kültürünü geliştirmek, kimlik çalışmaları yapmak ve Romanlar’a sosyal, eğitimsel ve iş ile sağlık imkanları hakkındaki problemlerini çözmeleri konusunda yardım etmektir.

Buradaki Romanlar yüzyılın başında Yunanistan’dan gelmiştir ve sepetçilik, kalaycılık, at satıcılığı gibi meslekler edinmişlerdir. Bugünlerde artık bu işlerde çalışmazlar. Yaz boyunca karpuz, pamuk vb. toplayarak tarlada çalışırlar. Bu Romanların konuştuğu Romni lehçesi Erlija’ dır ve bu lehçe çoğunlukla Türkçe’ den alınmış sözcüklerle dolu olsa bile Bulgaristan’ın Sofya şehrindeki lehçeye çok yakındır. Urla’da İzmir’e yakın olan bir kasabadır. Bu kasabada iki tane mahalle bulunur. Biz bu iki mahalleden birini ziyaret ettik. Bu mahalledeki Romanlar çok fakirler. Evleri çamurdan yapılmış. Temel meslekleri sepetçilik ve çiçekçilik. Elija lehçesini konuşuyorlar. Ebeveynler çocuklarına elbise, ayakkabı ve ders kitabı alamayacak kadar fakir oldukları için çocuklar okula gidemiyor (Aktaran Kolukırık, 2007: 81-82).

Nezihi’ye (2002) göre, bugün Tepecik semti içinde bulunan ve Romanların en yoğun yaşadığı yerlerden biridir. Tepecik, Hilal tarafını da kapsar. Hilal, Osmanlı döneminde Fransız, Alman, Hollanda kökenli zengin tüccarların yaşadığı bir semtti. Evlerin her biri ayrı mimaride olup günümüzde bu evler baraka haline gelmiştir. Mahalledeki evlere cumhuriyetin ilk yıllarında ilk gelen göçmenler yerleştirilmiştir. Zamanla Alman Kulesi denilen tepenin eteklerine diğer bölgede yaşayan Romanlar göç edip ev bulamadıkları ve tenekeden evler inşa edip mahalleye bu şekilde taşınmışlardır. Bununla birlikte 1990 yılı itibariyle SSK hastanesi yanındaki Kuruçay mahallesine de

yoğun göç yapılmıştır. Bu bağlamda mahalle Romanların yaşadığı bir alana dönüşür (Nezihi, 2002: 41- 57).



Fotoğraf 1. Tenekeli Mahalle, Tepecik / İzmir 26.03.2019

Araştırma bölgesini oluşturan Tepecik semti, İzmir ili konak ilçesine bağlıdır. Tren istasyonunun ve başta sağlık merkezleri olmak üzere kuruluşların tabelalarında mevcuttur. Semtin yeni ismi Yenişehir olmasına rağmen mahalle ile özdeşleşen Tepecik marka haline gelmiştir. Roman nüfusu bakımından, İzmir'in en kalabalık yeridir. "İzmir Büyükşehir Bütününde Romanlar" adlı kitaptaki "İzmir Büyükşehir Bütününde Roman Yerleşiklerin Profili" başlıklı çalışmada Roman nüfusunun en yüksek görüldüğü mahalleler Tepecik'in içerisinde kalan Ege, Yenişehir ve Güney mahalleleri olarak tanımlanmaktadır (Toprak, 2014: 9-11). Tepecik üç farklı bölgeden oluşmaktadır; Ege Mahallesi, Kuruçay ve Hilal (Tenekeli). Mahalle şehrin merkezi bir yerindedir ve fiziksel sınırlarla çevrilidir.



Fotoğraf 2. Hilal Mahallesi / İzmir / Tepecik, 26.03.2019



2. BÖLÜM

ROMAN MÜZİSYENLERDE KİMLİK, ETNİSİTE VE MESLEK

2. BÖLÜM

ROMAN MÜZİSYENLERDE KİMLİK, ETNİSİTE VE MESLEK

Çalışmanın bu bölümünde Roman müzisyenlerin kimlik ve meslekleri arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için kimlik teriminin farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarına değinilecektir. Kimlik, farklı açılardan kavramsallıklar temelinde tartışılan birçok farklı kuramlar ile formüle edilmiştir. Dolayısıyla Roman kimliğinin egemen meslekleri ile bağlantılı olup olmadığını anlamak için, kimliğin yeniden inşa edilmesine odaklanılır. Burada sorgulanacak olan Çalgıcı Roman kimliğinin oluşumunun yanı sıra bunu sürdürme sürecindeki mesleki pozisyonun rolü olmalıdır. Birey ve diğer gruplar arasındaki etkileşimi vurgulamak için meslekler Bu rolün ilgili kavramları etnisite ve sınırın kimlikle olan ilişkileri tartışılıp statü kavramının müzisyenlik mesleğinin diğer mesleklerle olan farkı ve kimlikle olan bağlantısı açıklanacaktır.

Müzikal kavramların bilgisini aktarmada istenen kimliği oluşturmanın çok önemli bir rol oynadığını savunuyorum. Dahası, bu müzikal kavramlar ve öğrenme şekli toplum tarafından belirlenir ve o toplumun halkı için neyin değerli olup olmadığına dair daha geniş yargıları yansıtır. Bu anlamda, müzik öğretme ve öğrenme uygulamalarının kimliğe yansımalarını incelemek bu çalışmanın önemli yapıtaşlarından biridir.

Müzisyenlik mesleğinin Tepecik’te yaşayan görüşme kişilerim için ne ifade ettiği konusunda görüşlerine yer verilmiş ve bu görüşlerin çıkarımları literatür desteği ile sağlanmıştır.

2.1.Kimlik

Kimlik, geçmişten günümüze üzerinde halen tartışmaların sürdüğü ve her geçen gün yeni anlamlar ile tanımlanan bir kavramdır. “Çağımızın kimlik sorunu, kişi, grup ve toplulukların resmi-ulusal (millî) ve tarihi-kültürel kimliklerinde ortaya çıkıyor. Yani insanları ayırdığımızda değil de birleştirmeye çalıştığımızda...” (Güvenç, 1994:6).

Kimlik tanımı yapacak olursak kimlik, insanın kendini tanımlaması ve konumlandırmasıyla ilişkilidir. Bu konumlandırma ve tanımlama, onun kim olduğu ve

nerede durduğuna ilişkin bir cevaptır. Buradan hareketle, kimlik, bir birey veya grubun kendini ‘diğerleri’yle ayırt edici olan özelliklerinin bütünü olarak tanımlanabilir. Bu bağlamdan bakıldığında kimlik tanımı daima ‘öteki’ bağlamıyla yapılır. Bilgin’e (2003: 199).

Brubaker ve Cooper, kimlik sorunu hakkında düşüncelerini şöyle anlatır:

Kimlik”, çağdaş siyasetin yerel deyiminde anahtar bir terimdir ve sosyal analiz bu gerçeği dikkate almalıdır. Ancak bu, “kimliği” bir analiz kategorisi olarak kullanmamızı veya “kimlikleri” tüm insanların sahip olduğu, aradığı, yapılandırdığı ve müzakere ettiği bir şey olarak kavramsallaştırmamızı gerektirmez. Tüm yakınlıkları ve bağlılıkları, her türlü aidiyet biçimlerini, tüm ortaklık, bağlılık ve bağlılık deneyimlerini, tüm öz-anlayışları ve öz-kimlikleri “kimlik” tabirinde “kavramsallaştırmak” anlamsızlaştırır (Brubaker ve Cooper, 2000: 2).

Brubaker, bir kimliğin kullanılmasının sosyal bilimleri karmaşık ve içinden çıkılmaz duruma getirdiğini, sorunun öncelikle terimin kendisi ile değil, nasıl kullanıldığı ile ilgili olduğunu savunuyor (Brubaker ve Cooper, 2000). Ayrıca Brubaker, “Varsayılan kimliğin, belirli anlarda güçlü, zorlayıcı gerçeklik olarak kristalleşebileceği süreçler ve mekanizmalar” olduğunu da savunmaktadır (Brubaker ve Cooper, 2000: 5). Bu, her an olan bir şeyi değil, belirli zamanlarda, yerde veya bağlamda daha görünür hale gelmek için bir kimlik anlayışı sağlayabilir. Bu bilgi dahilinde, “egemen meslek faktörü”(Yükselsin, 2009:452) ile Çingene/Roman kimliği arasındaki organik ilişkinin araştırılması daha mantıklı geliyor.

Yaşam sürdürme stratejileri ve belirli mesleklerde yoğunlaşma, Roman müzisyenin inşa edildiği ve yeniden yapılandığı bir yer olarak kabul edilir; Roman topluluğundaki anlamların, kültürel kodların, iş yaşamının olumlu ya da olumsuz verilerinin Roman kimlik yapısı için önemli ipuçları sağlayıp sağlamadığı sorusuyla değerlendirilmelidir.

Günümüzde kimlik kavramı sosyal bilimlerde etnisite ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla bu kavram sonraki bölümde detaylı olarak açıklanacaktır.

2.2.Etnisite ve Etnik Grup

Etnisite teriminin ilk defa 1972’de yayımlanan Oxford İngilizce Sözlük’te yer alır. Terimin ilk kullanılışı Amerikalı sosyolog David Riesman tarafından gerçekleşir. Yunanca *ethnos*’dan gelmektedir. Anlamca kafir ya da pagan manasına gelir. On dördüncü yüzyılın ikinci yarısından on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısına kadar olan dönemde zamanla ırksal özellikleri ifade etmeye başlar. İkinci Dünya Savaşı sırasında Yahudiler, İtalyanlar, İrlandalılar ve çoğunluğunun İngiliz soyundan gelenlerin oluşturduğu egemen gruptan aşağı görülen diğer insanları işaret eden bir kelime olarak kullanılmaya başlanmıştır (Eriksen, 2002:15).

Günlük dilde etnisite azınlık durumlarını ve etnik ilişkileri işaretlerken, sosyal antropolojide grupların arasındaki ilişkilerin biçimine gönderme yapar ve diğerleri tarafından mevcut kültürel ayrımı göz önünde bulundurur (Aslan, 2004:7). Dolayısıyla etnisite, sadece diğerlerini değil kendimizi de tanımlamanın özel bir yoludur. Etnik kimlik ve etnik köken, belirli bir kültürel topluluğa ait olduğu bireyin duygusu olarak tanımlanabilir.

Cornell ve Hartman (1998: 20), etnik bir kimliğe bürünmenin kendimizi diğerlerinden ayırmak olduğunu, biz ve onlar arasında bir sınır çizmeyi gerektirdiğini ve onların paylaşmadığını paylaşmamızdan bahseder. Hutchinson ve Smith ise Antik Yunan’daki *ethnie* teriminden yola çıkarak etnisiteyi tanımlamaya çalışırlar. Burada vurgu yapılan ortak köken, ortak hatıralar, dayanışma ve aidiyet duygusudur (1996: 6). Dolayısıyla etnisite, genellikle insanları gruplara tahsis etmek için kullanılan çeşitli kültürel boyutları içeren karakter veya kaliteyi ifade eder. Literatürdeki tüm yaklaşımlar etnisitenin insanın sınıflandırılması ve grup ilişkileri ile alakalı olduğunda hemfikirlerdir (Eriksen, 2002: 15).

Barth Etnik Gruplar ve Sınırları (2001) kitabında etkileşimdeki insanların gruplar oluşturması, onun temel teoremidir. Doğum, ölüm, çoğalma sürecinden çok etnik

grupların nasıl olduğuna bakmak gerekmektedir. Barth'ın etnik kimlik modeli üç temel unsurdan oluşur. Etnik kimlikler *(i)halk sınıflandırmalarıdır*: katılımcılar tarafından yapılan ve anlaşılan yakıştırmalar ve kendine olan yakıştırmalar. Böylelikle etkileşimin organizasyonuna katkıda bulunurlar. Etnik kimlikler, onları meydana getiren *(ii) süreçlerle* ilgilenir. Öncelikle insanların ne yaptıkları ile ilgilenir. Bireylerin davranışına olan materyalist bir ilgidir. Etnik kimlik etnikliğin içeriğine bakmaktan çok *etnik sınırları koruma ve gruba üye alma* süreçlerine doğru değişir. Bu etnik gruplar arası olan ilişkileri de içermektedir. Burada paylaşılan sağduyu, ortak bilgi ve davranışlar grubun özelliklerinin tanımı olmaktan çok sınırları koruma süreçlerinin ürünleri olarak anlaşılmaktadır. Barth (1969) burada farklılıkların görmezden gelinmesi, önemsenmemesi ve inkar edilmesinden bahseder (Jenkins, 2016:133-135).

Wallman, Barth'ın etnik köken hakkındaki fikirlerini geliştirir. Wallman, etnik sınırları balon gibi düşünür. Wallman için balonun derisinin iki tür baskıya maruz kaldığı görülmektedir; içeriden-dışarıdan ve büyüklüğü ve yeri buna göre değişir. Bu nedenle, etnik bir grubun sınırı da dış ortamdan veya grubun içinden baskıya maruz kaldığında değişecektir (Aktaran Rex, 1989: 93).

Horowitz' in de belirttiği gibi etnik gruplar, sınırlarında tahammül etmeye hazır oldukları, kimliklerini değişen koşullara adapte etmeye istekli olmalarına bağlı olarak değişirler (Horowitz, 1985: 55).

Buradan hareketle etnik kimliklerin değişmez, 'su geçirmez' (Jenkins, 2016:134) olmadığı ve zaman içinde değişmeye muktedir olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla zamana ve koşullara göre değişen durumsal bir özelliktir.

Bu bilgiler doğrultusunda etnik kimliğin toplumsal yapılar içinde yeniden inşa edildiğinden bahsedebiliriz. Bu bağlamda etnik kimliğin sürekliliği her koşulda mümkün değildir. Bu kimliğin başka kimliklere dönüşmesi sunulan imkanlar, bu kimliğin getirdiği avantajlar ile ilgilidir (Barth, 2001:28).

2.3.Statü Olarak Etnik Grup

Roman topluluklarının kimlik ve meslekleri arasında özel bir ilişki vardır. Bu nedenle Roman ve mesleği analiz ederken, "statü / statü grupları ve etnik gruplar"

konusunda Weber'in anlayışı dikkate alınmalıdır. Weber, etnik grupları “fiziksel tip veya geleneklerin veya her ikisinin benzerlikleri veya sömürgecilik ve göç hatıralarından dolayı ortak bir kökene dair öznel bir inanca sahip olan insan grupları” ifadesi ile tanımlar; “aksine, nesnel bir kan ilişkisinin olup olmadığı önemli değildir” (Weber, 1968: 389).

Yukarıdan da anlaşılabileceği gibi Weber, statü gruplarını genellikle sosyal topluluklar olarak tanımlar. Ancak, statü gruplarının, çoğu zaman, pek yapılanmamış dağınık olan topluluklar olduğunu ileri sürer. Weber’e göre “statü konumu” ise, “insanların yaşam yazgısının somut, pozitif ya da negatif toplumsal onur ölçüsü tarafından belirlenen tüm tipik öğeleridir.” (Weber, 1987: 182). Statü tabakalaşmasını, toplumdaki diğer iki tabakalaşma biçiminden (sınıf ve parti) farklılaştıran özellik, “hayat tarzları”dır. Ayrıca “birey, belli bir grubun hayat tarzının taklitçisi olmaktan çıkıp, o grubun kabul edilmiş içe dönük eylemlerine uyum göstermeye başladığı zaman, “statü”sü gelişmeye başlamış demektir” (Weber 1987:183).

Görüşme ve gözlemlerimde statü sağlamanın meslek ile derinden ilgili olduğunu gördüm. Egemen bir şekilde müzisyenlik yüksek statü ve rol kazanma ile ilişkilendirildi:

Bizim mesleğimiz atadan, dededen. O yüzden onlardan ne geldiyse o. Başka meslek hiç mi hiç düşünmedim. Çünkü müzisyen olmak temizlik ve kötülüklerden uzak. Müzisyenlik daha iyi bir meslek. Mesela, giyimimiz, kıyafetlerimizle, kravatımızla, tertemiz bir tıraşla, temizlikle gidiyoruz işlere. Çünkü bize bu hitap ediyor. Şimdi, müzisyenlerin çoğu Danacı kökenli... Mangosarlar var onlar müzisyen değil biraz asabilerdir.... Şimdi bu mahalledeki en iyi insanlar müzisyenlerdir... Önce müzisyenler, sonra da zanaatkârlar... Müzisyenlerin kimseyle kavgası olmaz. Aynı şekilde zanaatkârlar. Bir insan nasıl yetişiyorsa artık... ben çalgımla büyüdüm. Dediğim gibi, biz zamanımızı çalgımıza verdik başka işlerle de uğraşmadık Allah’a şükür. Şimdi bu adamlar sokakta, hapiste büyüyor. Şimdi ben işimle büyüdüm, bu adam zanaatkârlar ile büyüdü, ama o adam kötülükle büyüdü. Bu ailenin etkisidir. Yetişmekte farklılıklar var. Bak

şimdi ben de hapishanede olabilirdim, kahvenin önünde onlar gibi müşterilerimi bekliyor olabilirdim ama kendimi çalgıma verdim (Görüşme, 12.04.2019).

Buna paralel olarak Yükselsin:

Müziyenlik, roman topluluklarının hiyerarşik yapısı içinde en üst sırada olduğu görülebilir. İzmir Tepecik ve İkiçeşmelik mahallelerinde yapılan hurdacılık, seyyar satıcılık, hamallık, dilencilik, ayakkabı boyacılığı gibi diğer mesleklerin yanında olumlu özellikleri bakımından müziyenlik ayrıcalıklı ve ‘egemen meslek’ konumdadır (2000: 73).

2.4. Etnisite, Kimlik ve Sınır Kavramı

Barth, etnik kimlik araştırmalarında “sınır” kavramından bahsetmiştir (Barth, 2001). Burada Barth’ın bahsettiği sınırlar, toplumlar bağlamında değişken sınırlardır. Bu bağlamda dil, müzik gibi simgesel değerlerle vurgulanır. Eriksen’e göre (2002: 66) ise etnik sınırlar sadece bir bölgeye ait coğrafi, fiziksel sınırlar olarak düşünülmemelidir. Ona göre, etnik sınırlar sosyal sınırlardır. Barth’a göre:

...etnik sınırlar toplumsal yaşantıya da belli ölçülerde yön verirler. Herhangi iki insanın aynı gruba aidiyeti, bu iki insan arasında aynı oyunun oynanmasını ve bu iki insanın toplumsal hayatın farklı alanlarında sergiledikleri eylemlerin kesişebilmesini gerektirir (2001: 18).

Etnik ve kültürel sınırlar birbirleriyle yakından ilişkilidir dolayısıyla kültürel uygulamalar ve anlamların hareketlerine nüfusun etkileşimi de eşlik eder. Sınır, bir topluluğun nerede başlayıp nerede bittiğini işaretler. Bu sınır, topluluğa ait olan kimliği barındırır ve toplumsal etkileşimin gerekliliğinden meydana gelir. Sınırlar, toplulukların birbirlerinden ayrı durmalarından ya da ayrı tutulmayı istediklerinden çeşitli nedenler aracılığıyla etkileşime geçmelerinden ötürü çizilir (Barth, 2001). Sınırlar ırksal, dilsel ya da dinsel olabilir ama tüm sınırlar ve herhangi bir sınırın tüm bileşenleri, nesnel bir

şekilde ortaya çıkmaz. Bu sınırlar, gözlemlenenlerin veya gözlemleyenlerin zihinlerinde oldukça farklı terimler çerçevesinde algılanabilir.

Etnik sınırların, grupların tarihsel, kültürel ve uygulamalarının dışı vurumunun bir ifadesi olarak, grubun geçmişini, yarınını birleştirmek ve devamlılığını sağlamak için grubun geleceğini de yönlendirme işlevleri vardır. Diğer bir deyişle etnik sınırlar, toplumsal yaşantının bir sonucu olarak oluşurken, toplumsal yaşantıyı da belli ölçülerde yönlendirir (Barth, 2001). Bunu daha iyi anlamak için, etnik grupların kendilerini meydana getiren kültürel kaynakların, sınırların doğasına bakmak gerekir. Harrison'a (1999: 10) göre bu kültürel kaynaklar giyim, yaşam, dil, müzik, ritüel, dinsel inanışlar, ya da bir grubu diğerlerinden farklılaştıran sembolik içerikli düşünsel tasarımlardır. Burada söylenmek istenen, etnik sınırlar bir grubun kendi ve diğerleri arasında çizdikleri sınırlardır (Barth, 2001). Kendi ve diğerleri arasındaki sınırlar bize gruplar hakkında bilgiler verir. Dolayısıyla etnisite, kimlik ve müzik bir arada incelenecektir.

2.5.Etnisite/Kimlik ve Müzik

Yukarıda da gördüğümüz gibi müzik, toplulukların arasında bütünleşme, farklılaşma sağlayan öğelerin arasındadır. Dolayısıyla müzik, 'sınır' olma durumu ile grubun hudutlarını belirlerken diğer gruplar ile iletişim ve etkileşim sağlamanın da bir yoludur. Müziği kültürel bağlam içinde yaşam bulan bir ifade aracı olduğu söylenebilir: Arom ve Péreyre 'ye (2007: 8) göre "müzik, bir kültür grubunun kimliğini kurduğu ifade araçlarından biridir" (Aktaran Martin, 2013:3). Rice ise kimlik ve müzik arasındaki ilişki için "Tüm kimlik oluşumunun önemli bir kısmı sınırların oluşturulması; müzik, gruplar arasında sınır çizmek, böylece sosyal kimlikleri biçimlendirmek ve güçlendirmek için kullanılabilir" şeklinde ifade eder (Rice, 2013: 72).

Müzik kimliğini tanımlamak, kültürel olarak yaygın olan müziği bir şey olarak tanımlamayı, yorumlamayı ve sınıflandırmayı içerir. Böylece kimlik, birtakım farklı olasılıklardan belirli bazı müziksel özelliklerin öne sürüldüğü, uzlaşmanın ve odaklanmanın gerekli olduğu bir üst kavram haline gelir. Müzik kimliği, müzik kalitesi ve bazı yapımların biçimleri için ortak bir ifade bulmak için belirli bir fikir birliği gerekmektedir (Suutari, 1996). Suutari (1996) çalışmasında İsveç-Fin müziğini inceler.

İsveç-Fin müziğinin işlevinin, bireyleri olduğu kadar grubu da “yeniden yapılandırmak “ olduğundan bahseder:

İsveç-Finlandiya kimliğini müzik aracılığıyla yeniden konumlandırmak ve tanımlamak, insanların tarihlerini ve kökenlerini tanımaları anlamına gelir. Böylece müzik kimlikleri oluşturmada dilden bile daha önemli olabilir. Çünkü merkezi değerler ve sınırlar orada birçok dilde konuşabilme yeteneğine bağlı olmadan sunulur. Müzik sadece yansıtmaz, aynı zamanda bir azınlık grubunun kimliğini de yeniden yapılandırır (Suutari, 1996).

Bir başka örnek Skoutella (2011)’den Green aktardığına göre, Kıbrıslı Rum çocukların, müzik kültürlerini ve uygulamalarını inceler. Kıbrıslı Rum çocukların yaşamlarında müzikal kimliklerini nasıl oluşturduklarını tartışmaktadır. Çalışmada, yerel ve küresel güçlerle ilişkili müzikal kimlik inşasının çeşitliliğini ve karmaşıklığını, çocukların etnik kimliklerini ve toplumun Avrupa merkezîyetçi ideolojisinin ülkenin kırsal alanlarına karşı kentsel müzik bağlamında çocuk müzik pratiklerine olan etkilerini araştırmıştır:

Farklı ulusal ve kültürel ideolojilerin talepleri doğrultusunda, Kıbrıslı Rum çocuklar, günlük sosyal müzik pratiğindeki çeşitli Yunanlılık biçimlerini yetkinlikle kutluyorlar. Çocuklar bu müziği sadece kendileri için değil, aynı zamanda kim olmak istediklerini de çalmak için kullanırlar (Aktaran Green, 2011: 139).

Bu tür çalışmalar literatürde çok sayıda vardır. Müzik ile uğraşan topluluklar arasında Romanlar/Çingeneler yetenekleri ile ön plana çıkmaktadır. Romanların/Çingenelerin meslekleri ile olan karmaşık ilişkileri kimliklerinin yapılandırması sürecinde önemlidir. Kimliğin tasarlanması ve şekillenmesi meslek ile derinden bağlantılıdır.

2.6. Roman Kimliğinin Oluşumunda Meslek

Roman toplumunun mevcut çalışma kalıplarını anlamak için belirli mesleklerin formlarını şekillendiren tarihsel ve sosyal dinamikler önemli bir rol oynamaktadır. Birçok

bilim adamı, Roman toplumunun, her birinin uğraştığı farklı meslekler ile farklı gruplara ayrıldığı açıklanmaktadır (Fonseca, 1996; Marushiakova, 2001). Bu meslekler “geleneksel Çingene / Roman meslekleri” olarak tanımlanabilir. Bu zanaat odaklı geçim, Roman gruplarının birbirlerini özel meslekler ile tanımlamalarını sağlar. Örneğin, *Lautari*: müzisyenler ve dansçılar, *Kalderash*: kalay ve bakırcılar, *Argintari*: kuyumcular, *Fierari*: demirciler, *Ghurara*: elek üreticileri, *Lovar*: at satıcıları” (Renard vd., 2007: 8). Fonseca ise, “Meslekleri onlar için ayakta kalabilmelerinin anahtarıydı (...) Kaç kuşaktır mesleklerini icra etmemiş, duvar örmemiş, tarak yapmamış ya da ot toplamamış olsalar da bugün bile Çingene gruplarının genellikle geleneksel meslekleriyle tanımlanmaları dikkate değer bir noktadır.” (2002: 112).

Okely’nin İngiltere’de yaptığı araştırmaya göre, Romanlar (tercih ettikleri isimleriyle Gezinler) dolaşımda oldukları mal, hizmet ve ara sıra iş gücü sağlayan ev sahibi topluluğa doğrudan bağımlıdır. “Yerleşik” ve “ücretli” işlerde A noktasından X noktasına kadar yer değiştiren göçmen işçilerin aksine Romanlar, büyük ölçüde ücretli işçilikten (maaş karşılığı) bağımsız olarak çalışırlar. Romanların “Gorgio (roman olmayan) için pek bir şey yok, pazartesiden cumaya sabahları aynı saatlerde, akşamları aynı saatlerde” çalışıyor olmalarını “Eğer düzenli işler yaparsak, bu bizi mahveder” gibi söylemleri mümkün olduğunca Romanların kendi şartlarına göre çalışmayı gerektirecek yer, zaman ve iş türü hakkında kısıtlamalar getirecektir. Bununla birlikte, Romanlar için en büyük şans başkalarının daha az yetenekli veya istekli olduğu mesleklere yönelimidir. Bu avantajlarla Romanlar, talep ve arzda boşlukların ve piyasa güçlerinin dengesiz olduğu durumlarda zaman zaman ihtiyaçlara cevap verebilir. Roman mesleklerinin karakteri “talebin, yer ve zamanda düzensiz olduğu bir ana ekonomiye zaman zaman mal, hizmet ve iş gücü temini” olarak özetlenebilir. Ayrıca Okely, Romanların meyve, antika, hurda vb. toplayıcılık yaptıklarından bahseder (Okely, 2002: 40).

Yukarıda da belirtildiği gibi, Fonseca Romanların meslekleri hakkındaki benzer noktalara değinmiştir. Romanlar genellikle düzenli işlerden yerine düzensiz ve esnek işleri tercih etmişlerdir:

Kesin sınırlarla birlikte ayrılmış sınıflar arasında köylüyle ile toprak sahibi arasında hareket edebilme ve ikisine birden hizmet edebilme yetenekleri, onlar için özel bir ekonomik alan yaratmıştır. Toplumsal ve aile hayatında içe kapanıklardı; bunun nedeni dışlanmışlarıydı, aynı zamanda bu onların seçimiydi (belki de dışlanmanın bir sonucuydu bu). Gerçekten de çalışmayı tercih ettiği işler kullandıkları dil gibi onları hem ayrılığa hem de aralarında bir dayanışmaya zorluyordu. Meslekleri onlar için kültürel olarak ayakta kalabilmenin anahtarıydı (Fonseca, 2002: 112).

Martinez'e (1992: 47) göre, Romanların meslekleri iki kategoride toplanabilir. Bunlar "toplayıcılık" ve "zanaatkârlık" olmak üzere iki ana geçim kaynağı şeklinde kategorize edilir. Bu geçim kaynakları farklı tanımlar içerse de amaçlarında ortak bir yön vardır. Buradaki amaç, elde edilen ya da üretilen ürünün (müzik, hurda, kağıt, geri dönüşüm atıkları vb.) alıcıya ulaştırılmasıdır. Elde edilen ya da üretilen ürünün en uygun şekilde alıcıya ulaştırmak 'esnafılık' ile ilişkilendirilir. Buna ek olarak zanaatkârlık; üretilen ürünün arz-talep ilişkisinde işlenerek (çalgıcılık, demircilik, kalaycılık) alıcıya ulaştırılırken, toplayıcılık ürüne işlem yapmadan aracılara satılması ile sonuçlanır. Dolayısıyla zanaatkârlık, ürünün işlenmesini gerektirdiğinden bir beceri ve tecrübe gerektirir (Aktaran Yükselsin, 2009: 8).

Roman toplumunun meslekleri hakkında batı kaynaklı iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki; sepetçilik, demircilik vb. Romanların uzmanlaşmış olduğu meslekler nedeniyle sanayileşme öncesi piyasada aranan özelliklere sahip olduklarıdır. 'Gezici Meslek' özellikleriyle zayıf ve ekonomik olarak geri kalmış bölgelerde boşlukları doldurmuşlardır. İkinci görüş, Romanların çalışmayı sevmedikleri, yasa dışı ve gayri-meşru yollardan gelirlerini sağladıklarını savunmaktadır. İlk görüş, değişiklik gösteren koşullara çok yönlü ve esnek olduklarından farklı uğraşlar ile geçimlerini sağlayabildikleri ve zanaatkârlık üzerinde yükseldikleri vurgulanmaktadır. Roman toplumunun yaptığı bu işlere "Çingene ekonomisi" adı verilir (Şerefgil, 1981:120; Lucassen, 1998c:154). Lucassen (1998c), Romanların göçebe olması nedeniyle ekonomik stratejilerinin "yerleşik" yaşayanlardan farklı olmadığını düşünmektedir. Değişen ekonomik ve sosyal şartlara tepki göstermeleri göçebelik anlayışlarından

kaynaklanır. Romanların yaptıkları işler, piyasada ücret karşılığı işlerden daha çok kendi hesabına çalışmayı desteklediği düşünülmektedir (Okely, 2002).

Okely aktardığına göre (Okely, 2002: 49-52), alan çalışmasında karavanda yaşayan *Gezgin Roman*lardan bahseder. Karavan evinde yaşayan Roman aile, karavan ile gezgin bir konumdadır. Meslekleri ‘zaman zaman mal, hizmet ve çalışma ortamı talep ve arzının zaman ve yerde düzensiz olması’ şeklinde genelleştirilebilir. Okely alan çalışması sırasında karşılaştığı meslekleri gruplandırmaktadır. Meslekler (a) Mal satışı; (b) Hizmetler (c) Mevsimlik işçilik ve (d) Özel ‘Çingene’ mal ve hizmetleri. Burada Serbest meslek, esneklik ve hareketlilik gibi hepsinde ortak olan hususların dikkate alınması önemlidir. Tüm meslekler, her bireyin veya ailenin üzerinde çalıştığı küçük ölçekli ve minimum sermaye donanımıyla tutarlıdır. Örneğin; Hurda veya asfalt yükleme kamyonu, Gezgin’in (Roman) evini çekmek ve aileyi başka bir yere taşımak için de kullanılır. Bununla birlikte seyyar satıcılık için seçilen ürünler kolayca taşınabilir. Her meslek, belirli bir süre boyunca bir aile veya birey tarafından sıkça takip edilen mesleklerin kombinasyonunun bir parçası olarak görülmelidir. Ancak, yıl boyunca çeşitli işlere sahip olan Gezginler için değişim, uzun süre boyunca vurgulanan kademeli bir kaymadır ve sonunda yeni bir meslek birleşimi ile sonuçlanır. Böylece Gezginler veya Romanlar daha geniş bir ekonomi içerisinde özel bir *niş*⁸ bulmuş ve elinde tutmuş, bir seferde ve zaman zaman çok sayıda meslekten yararlanmıştır.

Aşkın’ın (2017) aktardığına göre, romanların, zanaatkârlık ve göçebe yaşamlarıyla “Çingene ekonomisi”nin üç ana özelliğinin olduğu varsayar. Bunlar, (i) Ailenin ekonomik birim olması, (ii) Kendi hesabına çalışma ve (iii) Hareketlilik’tir (Lucassen, 1998c; Okely, 2002; Gmelch, 1986; Sibley, 1981’den aktaran Aşkın 2017: 215):

(i) *Ailenin ekonomik birim olması*; Roman aile yapısında aile üyeleri ekonomik aktiftir. Aile bulunduğu mekan ve zamana göre farklı şekillerde ailenin

⁸ Bir organizmanın yaşam sahası ve görevi (Türk Dil Kurumu, 2019)

ekonomisine katkıda bulunur. Zamanla, yapılan bu katkıların niceliksel ve niteliksel boyutu değişse de, aile ekonomisine üyeler katkı yapmaktadır.⁹

(ii) *Kendi hesabına çalışma*; Romanlar sadece bir işe bağlı kalmadan birçok iş ve meslek arasında geçiş yapabilme özellikleri ile tek düze olma kaygısını azaltmaktadır Fonseca'nın da 'aracı azınlık' olarak nitelendirdiği Romanların; düzenli işleri tercih etmediklerini, özgürlüklerine düşkün olduklarından bu sebeple de esnek işleri tercih ettiklerinden bahseder (Fonseca, 2002:112).¹⁰

(iii) *Hareketlilik*; Sunulan hizmetin müşterinin ayağına kadar arzu edilen şekilde ulaştırılmasıdır. Genel ekonomik sistem içinde çok önemli olmasa da hizmetin müşteriye kadar ulaştırılması müşteri için önemlidir. Fraser, bu özellik hakkında Romanların İngiltere'deki ekonomik rolünden bahseder. 1800'lerin başında arz ve talep teki noksanlıklar birçoğunun erişilmesi zor kırsal alanlara hizmet götürmeye istekli olmaları ile Romanlar ülke için çok önemli bir işi gerçekleştirmiştir. Kentlerden ve dükkanlardan uzak bulunan, hizmet alamayan köylere mal ve hizmetler sunarak buraların ekonomik ve sosyal yaşamına destek sağlamaları, kendi üretimleri olan ucuz ürünleri pazarlara getirmeleri, köy bayramlarında müzik ve danstaki yetenekleriyle insanları coşturan 'seyyar eğlendiriciler' olarak çalıştıklarını anlatır. Zamanla başka kaynaklardan karşılanmaya başlanan bu ürünlerini 'eskilerini günün koşullarına uydurarak' dönüşüm ile halka sunmuşlardır. Gezgin olmalarından ürünlerini Romanların kendilerinin ulaştırdığından bahseder (2005:189). Gezici ticaret, gezici zanaatkârlık ve eğlence sektörüne yönelik işler, hareketliliğin yoğun olduğu alanlardır (Aşkın, 2017:215).

Sonuç olarak Romanlar için var olan meslekler şu başlıklar altında toplanabilir:

Hizmet sektörü: Eski eşya toplayanlar, sepet satıcıları, ayakkabı boyacıları, hamallar, işportacılar, tellaklar ve bohçacılar, çöp toplayıcıları ve geri dönüşüm için

⁹ Görüşmelerimde özellikle erkek çocuklarının henüz ilkokuldan mezun olmadan aileye maddi katkı yaptıkları gözlemlenmiştir.

¹⁰ Romanlarda bir işe bağlı kalmama nedeni kültürel nedenlerden çok ekonomiktir. Görüşmelerimde "Bütün gece aynı yerde o paraya çılmayız. Onun yerine iki işe gider iki çorba parası alırız" (Görüşme, 19.04.2019) söylemleri ile işgücü piyasasındaki ekonomik boyut vurgulanmaktadır.

hammadde, kadınların gerek toptancı ve gerek perakende satışlarda ağırlıkta olduğu çiçek satıcıları, falcılar (turistik merkezlerde), diğer Roman gruplarla ticaret yapanlar, at tüccarları, fayton sürücüleri (özellikle Marmara'daki adalarda, Ege ve Akdeniz'deki tatil merkezlerinde) ve arabacılar...

Tarım sektörü: Meyve ve sebze günlük işçi (toplanmasında) olarak çalışanlar, mantar ve pamuk toplayanlar...

Zanaatkârlık: Müzisyenlik ve dansçılık yapanlar, zurna yapanlar, metal işleyen ve demircilik yapanlar, bıçak yapanlar, sepet örenler, “geleneksel” dişçilik (Domlar arasında görülür), süzgeç yapanlar, çit yapanlar...

Eğlence sektörü: Müzisyenlik ve dansçılık¹¹ yapanlar, hikâyeciler ve masal anlatanlar (Diyarbakır'daki Domlar arasında yaygındır), kuklacıları (Karagöz oynatıcıları).

Endüstriyel sektör: Madenciler, tekstil, endüstri ve el üretiminin çeşitli alanlarında çalışan işçiler (mekanik olarak yapılması pahalı olduğundan, elle kutulara kibrit doldurmak gibi “parça” işler) ve tekstil... (Marsh, 2008a: 89).

2.6.1. Mesleki Grup Olarak Roman Müzisyenlik

Romanların yaşamının çoğu alanında fark edilebileceği gibi mesleklerinde de geleneklerinin hakim olduğunu görürüz. Günümüzde teknoloji ve sanayinin gelişmesi ile zamanla bazı mesleklerin yok olduğu kabul edilmektedir. Mesela kalaycılık, bakırcılık, ayıcılık gibi çağa ayak uyduramayan meslekler zamanla değerlerini yitirip kaybolmuşlardır. Bu sebeple bu meslekler artık romanlar tarafından yaygın olarak icra edilmemektedir. Roman olmak ve müzisyenlik arasında eşsiz bir ilişki vardır. Müzisyenlik, roman topluluklarının hiyerarşik yapısı içinde en üst sırada olduğu görülebilir. İzmir Tepecik ve İkiçeşmelik mahallelerinde yapılan hurdacılık, seyyar satıcılık, hamallık, dilencilik, ayakkabı boyacılığı gibi diğer mesleklerin yanında olumlu

¹¹ Müzisyenlik ve Dansçılık tanımları gereği hem zanaatkârlık hem de Eğlence sektörü içerisine alınmıştır.

özellikleri bakımından müzisyenlik ayrıcalıklı ve ‘egemen meslek’ konumdadır (Yükselsin, 2000: 73). Görüşmelerimde Murat Gözetlik bunu kanıtlar şekilde anlatmıştır:

Çalgı çalmak harika bir şey... Klas, kaliteli işlere gitmek mesela... sazında kilometre yaptıysan hele emek verdiysen ona (enstrümana). İyi müzisyenlerle işe gittiğimizde, çaldığımızda, çok hoşuma gidiyo... ve yaptığım müzikten zevk alıyorum...tabanca gibi saz çalıyoruz. Jilet gibi takım elbiselerini çekersin, duşunu traşını olursun... sahnede parlarsın... en güzel beş yıldızlı otellerdesin... mesela o gece Swiss oteldesin... çıkarsın sahneye çalarsın, yemeğini yersin en güzelinden... işini iyi yaparsan kalitedesin, iyi yerlerde yaşarsın (Görüşme, 15.03.2019).

Recep Yılmaz ise müzisyen olmayı şöyle anlatmıştır:

Müzisyen olmak ayrıcalıklı bir meslek ama dışarıdan görüldüğü gibi değil. Herkes iyi çalgı çalıp çok iyi şarkı söyleyemez zaten...normalinden bir müzisyen veya şarkıcı olabilir ama iyisini herkes yapamaz. Roman olunca tabi başka...Ancak bir şekilde yıllarca romanlarla takılmış, birlikte çalmışlardır... orada bir roman parmağı var yani...iyi müzisyensen iyi yerlerde çalarsın, kaliteli yerlerde yaşarsın...tabi mesleğimizin gereği en kaliteli yerlerde icra ediyoruz (Görüşme, 12.03.2019).

Görüşmelerimde, romanlar için müzisyenliğin meslekten çok daha fazlası olduğu ortaya çıktı. Müzisyen olmayan diğer romanlar tarafından da çok olumlu ve saygı duyulan bir meslek. Bir enstrüman çalmanın yanında, enstrümanı çalma becerileri, giyinme şekli, performans yaptıkları iş yerleri daha iyi sosyal konumlar veya diğer insanların roman müzisyenlere yönelik bakış açıları, müziğin hem meslek hem de kimlik olarak özümsemesine neden olabilir. Bu, Weber’in “statü” olarak adlandırdığı, grubun yaşam tarzı, eğitim ve davranış biçimlerindeki kalıtsal ve mesleki prestijdeki kendine özgü modeli ile kendini yansıttığını belirtir. Bu bağlamda, müzisyenin Tepecik’teki konumu bir statü grubu olarak düşünülebilir (Weber, 1968). Ancak Weber, statü grubunu etnik grubun kendisi olarak kullanır. Tenekeli örneğinde statü, topluluk içindeki belirli bir gruba atıfta bulunur. Danacılar grubunun diğerleri arasında üstün bir konumda olduğu

görülyor. Müzisyen mesleğinin roman toplumu içindeki yüksek statüsü evlilik düzenlerinde bile kendini ifade eder. Orkun Açıkğöz'ün de ifade ettiğı gibi:

Annem bana konuşurdu, anlatırdı: “oğlum yarın öbür gün işe gideceksin kendi hayatını kazanacaksın. Bi gün sana kız isteyecez ne diyelim müzisyen mi berduş mu diyelim meslek sorduklarında? (Görüşme, 10.04.2019).

Roman kimliğinin ve müziğinin kendileri için ayrılamaz bir parçası olduğı görülyor. Roman müzisyenler müzisyen olmaktan gurur duymaya meyillidirler. Müzisyenlik ile olan ilişkileri roman kimlikleriyle beslenir. Hepsi Roman olmanın müziklerine çok katkıda bulunduğunu kabul ediyor. Roman müzisyeni, ‘gaco’ların müzikteki duygu tarzına göre farklılık gösteriyor. Roman kimliğinde burada önemli bir şey olarak algılanıyor. Roman müzisyenlerle olan görüşmelerimde yaygın olarak ifade edilen ‘gacolar bizim gibi çalamazlar’, ‘bizim yanımızda ellerine sazı bile alamazlar’ gibi söylemleri romanların mesleki anlamda üstün konumunu göstermektedir. Bu konuda Mustafa Kalkışlılar görüşlerini ifade etmektedir.

Bir roman olarak müzisyenlik yapmak ayrıcalıktır. Büyük bir ayrıcalık... gacolarla aramızdaki fark duygudaki farklardır. Allah tarafından verilmiş bize bu yetenekler...Avantajlı geliyoruz dünyaya... öncelikle bizim yaptığımız müzik sistematik değil...konservatuardaki hocalar bile bizlerden ders almayı tercih ediyorlar. Bir Roman olarak doğmak bir ayrıcalıktır. Bu duyguyu veremezler. Mesela İsmail Tunçbilek gibi bağlama çalan bi gaco var mı? (Görüşme, 12.04.2019)

Müzisyen olmak aynı zamanda belli davranış ve tutumlarla da karakterize edilir. Tepecik'teki (Tenekeli Mahalle) müzisyenler günlük yaşama rutinleri diğer gruplarla karşılaştırıldığında, görüşülen kişiler tarafından bu vurgulanmaktadır. Müzisyenlik ‘beyefendilik’ ile ilişkilendirilirken Mangosar grubu hakkında yasadışı işleri ima eden ifadeler yer alıyor. Tepecik'teki roman topluluğunun hiyerarşik yapısında müzisyenlik üstün yetenek, belirli tutumlar ve davranış kurallarıyla ilk sıra ile ilişkilendirilmektedir. Murat Gözetlik'in bu konuda düşünceleri şöyledir:

Bizim mesleğimiz atadan, dededen. O yüzden onlardan ne geldiyse o. Başka meslek hiç mi hiç düşünmedim. Çünkü müzisyen olmak temizlik ve kötülüklerden uzak. Müzisyenlik daha iyi bir meslek. Mesela, giyimimiz, kıyafetlerimizle, kravatımızla, tertemiz bir tıraşla, temizlikle gidiyoruz işlere. Çünkü bize bu hitap ediyor. Şimdi, müzisyenlerin çoğu Danacı kökenli... Mangosarlar var onlar müzisyen değil biraz asabilerdir.... Şimdi bu mahalledeki en iyi insanlar müzisyenlerdir... Önce müzisyenler, sonra da zanaatkarlar... Müzisyenlerin kimseyle kavgası olmaz. Aynı şekilde zanaatkarlar. Bir insan nasıl yetişiyorsa artık... ben çalgımla büyüdüm. Dediğim gibi, biz zamanımızı çalgımıza verdik başka işlerle de uğraşmadık Allah'a şükür. Şimdi bu adamlar sokakta, hapiste büyüyor. Şimdi ben işimle büyüdüm, bu adam zanaatkarlık ile büyüdü, ama o adam kötülükle büyüdü. Bu ailenin etkisidir. Yetişmekte farklılıklar var. Bak ben hapisanede olabilirdim, kahvenin önünde onlar gibi müşterilerimi bekliyor olabilirdim ama kendimi çalgıma verdim (Görüşme, 12.04.2019).

Bunu Beissinger'in (2001), Romanya'da yaşayan ve profesyonel erkek müzisyenlerden oluşan Lautari grubu anlayışında da benzer şekilde görebiliriz. Beissinger'in Lautari örneğindeki gibi, "Rumenlerin tigani'ye (çingene) karşı önyargıları var ve her zaman var, ancak bize Lautari'ye karşı değil...romanlar ve diğer tigani (çingene) arasında bir fark var" (Beissinger, 2001: 24).

Duygulu (2006: 159), romanlarda mesleki statünün sosyal yapılanmada tabakalı bir oluşum getirdiğini söyler, Duygulu'nun 'müzisyen kastı' (2006: 160) örneğinde örneklenen bu özel topluluk oluşumunu görür ve örnek olarak Osmanlı zamanlarının lonca oluşumunu verir.

Bu mesleki ve sosyal farklılık, Tenekeli'deki Danacılar ve Mangosarlar gruplarındaki gibi, "bizi" ve "onları" işaret eden etnik sınırlardan biri olarak görülebilir. Tarihsel açıdan bakıldığında Beissinger'a (2001: 29) göre Romanlar arasındaki sosyal tabakalaşmanın temelinde mesleki anlamda uzmanlık seviyesine bağlı olarak ortaya çıkar. Bu, Romanların mesleki statüleri tanımlama için işlev gören sınır olarak

düşünülebilir. Lautari, kendisini diğer romanlardan ayırıyor ve aralarında bir pozisyon alıyor. Mesleki pozisyon, sosyal yapılandmada romanlar için önemli bir rol oynuyor. Müzisyenliğin kimlik oluşumu göz önüne alındığında, müzisyenin öz algısı ve kimliğe olan ilişkisi göz ardı edilmemelidir.

2.6.2. Çalgıcı Roman Kimliği

Müzik, Romanlar için bir “geçim aracı”dır. Edindikleri meslek ile hem kendilerini tanımlarlar hem de baskın kültürle bütünleşirler. Bu durumda meslek “sınır” durumuna gelir. Bu sınır hem baskın kültüre dahil olma ile ilgilidir ve hem de diğer topluluklardan ayırıcı bir işlev görmektedir. Müzik, onlar ile yerli halk arasındaki ortak paylaşım noktasıdır. Gruplar arasındaki “etkileşim alanı”nda kendilerini toplumun bir parçası olarak hissederler. Repertuvarlarına kattıkları müzikleri alıcısı olan farklı toplumların yaşamlarına, kültürel beklentilerine uyumlu olacak şekilde işleyip, dönüştürüp satarlar. Bu yeteneklerini daha çok bir ‘el zanaatı’ (craft), esnaflık olarak algılarlar (Yükselsin, 2009: 453).

Burada müzik, sanat yerine “müzik zanaatı” olarak işlev görür. Zanaatkârlık Sennett’e (2009: 31-33) göre, yüksek derecede gelişmiş bir beceri üzerine inşa edilir. Örneğin bir marangoz ustasının ya da müzisyenin ortaya çıkması için yaklaşık “on bin saatlik bir tecrübe” gereklidir. Zanaatkâr olan kişi çevresinde çırakları ve aletleri olan yaşlı marangoz, laboratuvarında bir kadın teknisyen ya da şehrin konser salonunda prova yapan orkestra elemanı olabilir. Marangoz, laboratuvar teknisyeni ve orkestra elemanı; bunların üçü de zanaatkardır çünkü kendi iyilikleri için, iyi bir iş çıkarmak üzere kendilerini adanmışlardır.

Sanat, ise en basit tanımıyla “bir duygu, tasarı, güzellik vb.nin anlatımında kullanılan yöntemlerin tamamı veya bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık” anlamına gelmektedir(TDK, 2019). Sanatta tek ve benzeri olmayan, yaratıcılığı ön planda tutulan bir ürün meydana getirilirken, zanaat ise daha çok öğretmeye, öğrenmeye ve tekrara dayalı, usta çırak ilişkisi ile gelen el ustalığı temelinde bir öğrenme süreci vardır.

Çırak, işini ustasının seviyesine ulaşabilecek bir şekilde yaptıkça, hatta onu aştıkça zanaatkâr olur.

İki tanım arasındaki öne çıkan farklılık zanaatın bir gereksinim ve işlevsellik içeriyor olmasıdır. Kısacası ikisi arasındaki temel fark bir ihtiyacı vurgular. Bu nedenle zanaat toplumsallık içerir. Sanat sözcüğü daha çok üstün ve estetik olan ile ilişkilendirilip toplumun üzerinde konumlanmıştır. Sennett (2009: 349), “herhangi bir kimsenin iyi bir zanaatkar olabileceği” önermesini yapar ve modern toplumun içinde “Ne kadar kabiliyetli olursanız, sayınız o kadar az olur” önermesini de ikinci bir önerme olarak ilk önermesinin karşısına konumlandırır. İkinci önerme ise doğuştan gelen eşitsizliği vurgulanmış ve seçilmişlik üzerinde inşa edilmiştir. Bu bağlamda sanat kavramı toplumdan uzak ve en ulaşılmaz ile konumlandırılmıştır. Sanat ve zanaat arasındaki anlamın bir uçuruma dönüşmesiyle sanat toplumdan uzaklaşmıştır. Seçilmişlik ile ilişkilendirilip burjuvaziye, zanaatın da topluma yakın olmak ile ilgili anlamlar kazandığı söylenebilir.

Roman çalgıcıları, topluma yakın olabilmek için farklı müzik kültürlerinde ustalık kazanmış zanaatkarlardır. Roman çalgıcıların işleri insanları eğlendirmek gibi görünse de farklı yollarla edindiği birçok kültürü barındıran edinimleri toplum içinde paylaşım sunar:

Geçimlerini müzik yaparak temin eden Roman/Çingene topluluklarının, yalnızca inançları ve konuştukları diller bakımından değil kültürel özellikleri bakımından da birbirinden farklı olan topluluklara sundukları profesyonel müzisyenlik hizmetleri, basitçe ‘eğlendiricilik’ olarak tanımlanamayacak kadar önemli ve kapsamlıdır (Yükselsin, 2014: 713).

Yukarıda da belirtildiği gibi roman müzisyenliği tanımlamada belirleyici rol oynayan faktörler arasında en öne çıkan, müzisyenlik mesleğinin inceliklerini bilmektir, diğer bir deyişle “ustalık” tır. Kültürel ve mesleki bağlamda kimliği ortaya koyan bu müzikal davranışlar (müziği dönüştürme, çalım stili) çoğunlukla para kazanmaya yönelik biçimde yapılmaktadır. Sahip olunan mesleki statü ve müzikal performansın uygulamasındaki farklılıklar iş sahasının ihtiyaçlarına göre yapılandırılabilir. Bu ihtiyaçlar ise mesleki stratejileri beraberinde getirir. Bu ihtiyaçların yaşamı sürdürme

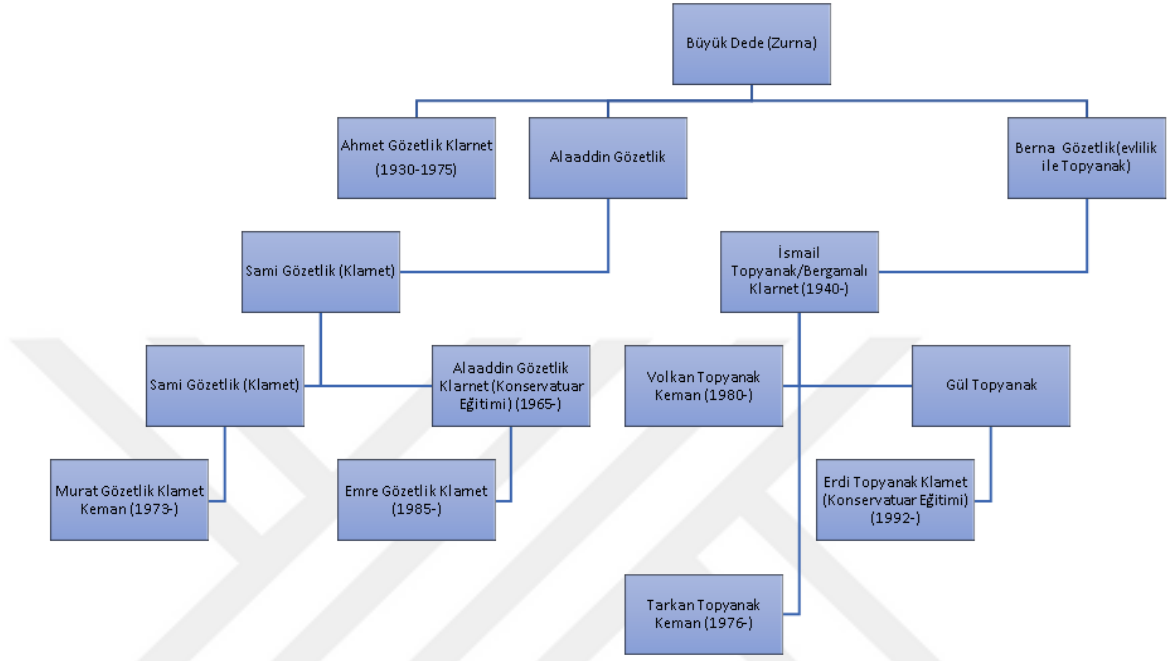
stratejileri, sözgelimi, esnaf bir müzisyen için “izler kitlenin/alıcının gözlemlenmesi” mesleki bir gereklilik iken, kamu/resmi bir kurumda çalışan icracı için bu dikkate alınmaz. Profesyonel müzisyen, ustalık kimliği ile estetik davranışlarını sentezleyip sunduğunda alıcı/izler kitle tarafından sunulan ürün beğeni alır (Yükselsin, 2009).

Profesyonellik kavramını, müzisyenlik bağlamında açıklayan John Kaemmer, kültürden kültüre, toplumdan topluma ifadenin çeşitlilik gösterdiklerine değinmektedir. Kaemmer; örneğin batıda eğitim profesyonel olmanın bir kriteri iken, Afganistan’da ise; müzisyen bir ailenin soyundan gelmenin kriter olduğu bir kast sisteminin varlığından bahseder. Burada profesyonellik, geçimlerini müzikal faaliyetleriyle kazananlar için kullanılmıştır (Kaemmer, 1993: 33). İyi müzik yapma karşılığında iyi para kazanma anlamına gelen “esnaf müzisyenlik” olgusunun zorlu bir sürecin sonunda gerçekleşebileceğini göstermektedir. Esnaf müzisyenlik, tıpkı sepet örmek (sepetçilik), kalay yapmak (kalaycılık) vb. beceri gerektiren bir meslek olup ürettiğini satmaya çalışan bir esnaf gibidir. Fakat normal bir esnafın ürettiği malı sattığı yer belliyken Çalgıcı Romanlar çoğunlukla gezici olarak ürünlerini alıcıya taşırlar.

Burada birey belli aşamalardan geçerek edindiği yeteneğini (ya da ürünü) en güzel imajıyla alıcısına sunar:

Romanlar arasında meslek babadan oğula geçen bir durum olduğundan aynı cemaat içerisinde bulunan oğullar babalarının mesleklerini icra etmektedirler...Roman cemaatleri yapmış oldukları meslek dallarına göre isimlendirilmişlerdi. Bunlardan bazıları, Demirciyan, Bakırciyan, Kalburciyan, Kazancıyan, Sepetçiyan, Ayıcıyan ve Kalayciyan şekline tasnif edilmişlerdir” (Altınöz, 2013: 268). Esnaf müzisyenlik de bir zanaat olarak düşünüldüğünde “Çalgıcılık da tıpkı maşa yapmak (demircilik), kalay yapmak gibi (kalaycılık) sepet örmek (sepetçilik) gibi beceri gerektiren bir esnaflık biçimidir... Meslekle ilgili bilgiler soya dayalı olarak aktarılır ve topluluk içinde korunmaya özen gösterilir (Yükselsin, 2000: 75).

Bu söylemlere paralel olarak, alan çalışmamda mesleğin babadan oğula aktarıldığı görülmüştür:



Şekil 3. Klameti ağırlıklı olarak nesiller arası taşıyan Topyanak ve Gözetlik Aileleri

Yukarıda da görüldüğü gibi, farklı stratejilerle keman çalgısı tercih edilse de klarnet çalgısı ağırlıklı olarak ailede bir sonraki nesile aktarılmıştır. Görüşmelerimde, tercih edilen çalgının bir sonraki nesile aktarımında en önemli özelliğin çalgının ‘melodi saz’ ve ‘taşınabilir’ olmasıdır. Çalgının *mobilité*’ye sahip olması önceden de bahsettiğimiz hareketlilik ile ilgilidir. Müziği alıcı kişinin ayağına kadar ulaştırmak önemlidir. Bunun sebebi ise enstrümanı kolayca alıcısına götürebilmek ve istenilen şarkıyı tek kişi de olsa çalabilmektir. ‘Melodi Saz’, diğer enstrümanlara oranla daha parlak sesli ¹² ve baskın konumdaki bir çalgı olmalıdır. Baskın konumda olan bu çalgılara ‘kafa saz’ adı da verilir. Genelde bu kafa sazı çalanlar, birlikte çalıştığı orkestra için solist konumdadır. Liderlik vasfı olan bu enstrüman ‘iş bitiren çalgı’¹³ (keman, klarnet, kanun)

¹² Üst frekansların vurgulu ve ön planda olduğu, ana tınıya göre harmoniklerin güçlü olması. Dolayısıyla çalınan ezginin karşıya net bir şekilde ulaşması.

¹³ Şarkıların melodilerini çalıp şarkıcıya ya da dans eden kişiye birebir eşlik edebilen enstrüman.

olduğu için iş sahası diğerlerine oranla çok daha fazladır ve bir iş olduğunda aranan ilk çalgılardandır. Bununla birlikte iş sahasında önemi düşük enstrümanlar da vardır. Bunlara ‘kelle saz’ adı verilir. Bu enstrüman grubu ise daha çok “sahneyi doldurmakla” ilgilidir. Fakat “kafa saz” ayrıca, çalgısında ustalaşmış kişiler için de kullanılan bir isimdir. İşbaşı¹⁴, sahnede görsel olarak zengin bir sunum yapmak istiyorsa “kelle saz”ları işe alır. Aslında kelle saz daha çok, “alıcı”nın (müziği satın alan kişi yüksek ücret ödüyorsa) “sahneyi kalabalık göstermek”le ilgilidir. Dolayısıyla *kelle saz* çalan kişiler *kafa sazi* çalanlardan daha az yevmiye alır.

Çalgı seçimi, Roman müzisyenlikte yukarıda da bahsedildiği gibi büyük çoğunlukta stratejiktir. Müzik ile ilişkilene, müzisyen olacak potansiyel erkek çocuğun doğumu ile başlar:

Müziğin içine doğmak ve müzikle erken ilişkilene’, Çalgıcı Romanlarının ve profesyonel müzisyenlik yapan diğer tüm Çingenelerin kendi içlerinde oluşturdukları ve paylaştıkları informal eğitim sisteminin temelini oluşturur. Bilindiği gibi, farklı müzik biçimlerini ya da kültürlerini öğrenme kabiliyetini belirleyen artalan etkenlerden biri öğrenmenin yaşıdır...müziğin içine doğan bir Roman çocuğunun kaderini belirleyecek ve üyesi olduğu topluluğa biçilmiş çok-kültürlü aracılık rolüne yönlendirecek en önemli olgu ‘müzikle erken ilişkilene’dir. Çocuk müziksel bir ortamda dünyaya geldiği için, müziğe karşı bir ilgi geliştirir ve erken yaşta çalmaya başlar (Yükselsin, 2014: 720).

Murat Divandiler (Kobra Murat) ile görüşme bulgularım, Yükselsin ile benzerlik gösterdi:

...O bizim mahallemizde var zaten (Romanlarda müzik eğitimi nasıl başlıyor? Sorusu üzerine). Sen şimdi mesela doğuyosun. Bizim lohusamız oluyor anladın mı? Kırk gün evde çalgılar çalıyor, kadın

¹⁴ Yapılacak müziği satın alacak kişi ile iletişime geçip orkestrayı yapılacak işe göre kuran kişi. Genellikle *kafa sazi* çalan kişiler *işbaşı* olur.

Çalgılar...Münevver Münevver merdivenden iniver? Çocuk kundaktayken bile oynamaya başlıyor. Çocuk doğar doğmaz. Mesela benim doğduğum benim büyüdüğüm yer sülalemin olduğu yer Balat...Osmanlı saltanatını yaşayan romanlarınız biz. Lohusa mevlütlerimiz oluyor, lohusa çeyizlerimiz oluyor, bebek hamamda kırklanıyor, hamam kapatılıyor...yani müzikle doğar doğmaz tanışıyorsun. İstesen bile bunu kalbinden, gönlünden atamıyorsun zaten içinden geliyor. Yani eğitimi almasan bile biz doğuştan konservatuvarlıyız hocam...Sen istemesen bile çocuğun içinden geliyor. Mesela benim çocuğum öğretmen olabilir, avukat olabilir, doktor olabilir, vali olabilir...ama eve geldiği zaman ‘ranga runga’ diyo. Yani bu bizim içimizden gelen bir şey bunu önleyemiyoruz. Hayata severek, hayata gülerek...yaşamın tadını alarak yaşayan tek toplumuz...Kırmızı bizim, yeşil bizim, mavi bizim, şeker pembe bizim hocam! (Görüşme, 04.05.2019).

Burada, ‘müziğin içine doğmak’ ve ‘doğuştan konservatuvarlıyız’ ifadeleri Roman çocuklarının dünyaya gelmelerinden itibaren müziğe maruz kaldıklarının bir ifadesi olarak kabul edilebilir. Küçük yaşta ailedeki müzik “kültürünün içine doğan” çocuğun eğitimi başlamış olur. Profesyonel müzisyenliğin ailede başladığı bu eğitim sosyal çevre ile devam eder. Yaptığım birçok görüşmede müzikal öğrenmenin bilinç dışı ve farkında olmadan gerçekleştiği söylemleri, eğitimin Batı Sanat müziğindeki gibi tek yönlü ve zaman zaman tutucu kuralları olan “konservatuvar” bünyesinde değil, içinde birçok değişkeni barındıran informal şekilde gerçekleştiğine işaret eder.



3. BÖLÜM

KAVRAMSAL MODEL: İNFORMAL EĞİTİM VE ÖĞRENME

3. BÖLÜM

KAVRAMSAL MODEL: İNFORMAL EĞİTİM VE ÖĞRENME

Bu bölümde, informal öğrenme uygulamalarının kuramsal temellerini incelenecek ve onları formal, non-formal müzikal öğrenme ortamlarında neyin farklı ve değerli olabileceğini netleştirmek için karşılaştırılacaktır. Eğitim ve öğrenme iç içe kavramlar olduğundan öncelikle bu kavramların tanımları yapıp farklı araştırmacıların görüşlerine yer verilecek; müzikal öğrenmenin türleri kategorilere ayrılıp bu kategoriler altında ayrıca incelenecektir.

Eğitim kuramcısı Wenger'in 'uygulama toplulukları' modeli bu çalışmadaki çalgıcı Romanlarının öğrenme sistemini çözümlemede bir anahtar model işlevi görmüştür. Dolayısıyla bu modelin tanımı yapıp model hakkında detaylı açıklamalara yer verilecektir. Bu bölümün amacı, informal öğrenmenin müzikal öğrenmedeki yeri vurgulanarak son bölümde anlatılacak olan çalgıcı Romanlarında informal öğrenmenin kavramsal modelini oluşturmaktır.

3.1.Eğitim

Günümüzde eğitim, gelişmenin bir ön koşulu olarak gösterilen ve üzerinde önemle durulan bir kavram haline gelmiştir. Ancak toplum tarafından önemli bir kavram olarak görülmekle birlikte eğitimin anlam içeriğinin ne olduğu hakkında çoğu kişi açık bir bilgiye sahip değildir eğitimcinin değişik amaç ve anlamları esas almalarıdır. Eğitimin tanımları tarihsel süreç içinde değişmiştir:

Eğitim; insanı olgunlaştırmanın en iyi yoludur (Eflatun).

Eğitim; insanın ahlaki davranışlar kazanması sanatıdır (Aristo).

Eğitim; insanın doğuştan getirdiği bütün gizil güçlerin/ kabiliyetlerin geliştirilmesidir.

Eğitim; sosyal olmayan nesli sosyalleştirmektir (E.Durkheim).

Eğitim; çocukları yetiştirme ve insan yapma sanatıdır (J.J. Rousseau).

Eğitim; bedenen sağlam, yüksek kavrayışlı, güzel konuşmasını bilen, yeme, içme ve maddi zevklerde aşırılığa kaçmayan, adaletli olan... bir vatandaş yetiştirmektir (Farabi) (Özmen, Ekiz :2013 :24).

Varış’a (1996) göre, Genel olarak bu süreç insanın doğumundan ölümüne kadar olan süreyi içerir. Eğitim yoluyla insanın amaçları, bilgileri, davranışları, tutumları vb. değişmektedir (Aktaran Çetingöz 2011: 5). “Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır” (Tezcan, 1985: 4). Carter’a (1945: 145) göre eğitim, “Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir.” (Aktaran Tezcan, 1985: 4).

Ertürk’e (1998: 77) göre, “Eğitim ile davranışlarda gözlemlenebilen değişiklikler meydana gelir. “Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” Şişman’a (2007) göre, “Genel olarak eğitim bir davranışı değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeylerde, bireylerde istenilen yönde bir değişme hedeflenir.” (Aktaran Çetingöz, 2011: 6).

“Öğrenme ve eğitim hem dar hem de geniş kapsamlı düşünülebilir. Kasıtlı ya da bilinçsiz olarak gerçekleşebilir. Daha geniş bir anlam ifade eden “tesadüfen eğitim” terimini ilk kez kullanan Alman filozof Kriek’tir. Kriek’e göre insanlar bilinçsizce iş, sanat, dil ve kültür yoluyla da öğrenirler. İnsanlar arasındaki bütün ilişki eğitimsel bir ilişkidir” (Aktaran Hannu, 1993:13).

Tanımlara baktığımızda eğitimde öne çıkan üç temel özellikten bahsedebiliriz. Bunlar, eğitimin bir süreç olduğu, eğitim sonunda gözlemlenebilir bir davranış değişikliği olduğu ve bu davranış değişikliğinin bireyin kendi yaşantıları yoluyla olduğudur.

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, "eğitim" terimi İngilizce ve diğer dillerde de kullanılmaya başlandı. Yaşından bağımsız "eğitim" olarak adlandırılan sürecin benzerliği vurgulandı. Harva'ya (1981) göre özellikle 1980'li yıllarda kurulan "yaşam boyu öğrenme" terimi, bu yaklaşımla güçlü bir şekilde ilişkilidir (Aktaran Hannu, 1993:13).

Öğrenme ve eğitim çoğu zaman eşanlamlı olarak kullanılır. Eğitim için, bir öğretmen ve bir öğrenciye ihtiyaç vardır. Öğretmen olmadan öğrenmeye "kendi kendine eğitim" denir. Yine de bir tür maddi öğrenme kaynağı ve yardımı gerekir (Hannu, 1993:13). Dolayısıyla eğitimin yerine öğrenme kavramı kullanılacaktır. Öğrenme ve öğrenme türlerine değinilmesi gerek görülmüştür. Müzikal öğrenme türleri de incelenecektir.

3.2.Öğrenme

İnsan anlayışı üzerine yapılan araştırmalar, ne anlama geldiğine ve anlayışın nasıl geliştiğine veya bilginin nasıl inşa edildiğine odaklanma eğilimindedir. Piaget (1973) ve Vygotsky (1978), her ikisinin de öğrenmenin deneyime bağlı olduğunu savunarak, nasıl öğrendiğimiz ve anladığımızla ilgili sorunları ele almada özellikle etkili olmuştur. Piaget, bireyin çevre ile etkileşimini vurgulasa da Vygotsky sosyal etkileşimin önemini vurguladı.

Öğrenme yeteneği insanın toplumsal bir varlık olmasını sağlayan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisidir. Birey çevre ve doğuştan getirilen güçlerin yardımı ile varlığını sürdürecektir davranışları öğrenmeye başlar (Çalık,2006). Demirel ve Ün'e (1987: 124) göre ise yaşantı ürünü ve çok az kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. "Öğrenmeden söz etmek için her şeyden önce davranış değişikliğinin gerçekleşmesi gerekmektedir" (Aktaran Çetingöz, 2011: 7).

Günlük yaşam içindeki sayısız davranış hep öğrenme yoluyla elde edilir. Bu yüzden insan davranışlarının pek çoğu öğrenme ürünüdür demek yerinde olur. Buna karşın bireyin, şiddetli ışık ve ses karşısında irkilme gibi davranışları (refleksleri) öğrenmediği ve bunları doğuştan getirdiği kabul edilir (Aydoğan, 2009:14).

Açıkgöz'e (2003) göre Etkili bir öğrenmede öğrenmenin hızı ve miktarı kadar öğrenilenlerin kalıcı olması da önemlidir. Kalıcılık ise bellek ile yakından ilişkilidir. "Bellek; bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme süreçlerini kapsayan özellikler gösterir. Bellek sisteminin çalışması duyuşsal kayıt ile başlar. Bu aşamada ortaya çıkan uyarıcı ilgili duyu organı tarafından uyarıcı kaydı yapılır. Duyusal kayıttaki görsel imge kısa süreli depoya transfer edilir. Kısa süreli depodan uzun süreli depoda bir ayıklamaya tabi tutulmasından sonra uzun süreli depo tarafından bu bilgiler arasında eşleşme sağlanmasıyla gerçekleşir" (Aktaran Çetingöz, 2011:7).

Öğrenme, bilginin edinildiği süreç olarak tanımlanır. Aynı zamanda, mevcut bilgi yeni bir bağlamda veya yeni kombinasyonlarda kullanıldığında da oluşur: Bu, yeni kişisel bilginin yaratılmasını da içerdiğinden, transfer süreci bu öğrenme tanımında kalır (Eraut, 2000:114). Baymur'a (1994) göre:

Öğrenmenin biyolojik temelleri incelendiğinde beyinde meydana gelen bazı kimyasal, elektriksel değişiklikler ve sinir sisteminde yeni sinaptik bağların kurulmasına dayandığı düşünülmektedir. Ayrıca herhangi bir yaşantının, sinir sisteminin en küçük parçaları olan nöronlar arasında birtakım bağların kurulmasına yol açtığı sanılmaktadır. Tekrar ve alıştırımların da bu bağların kuvvetlenmesini sağladığı ileri sürülmektedir. (Aktaran Çetingöz, 2011: 7).

Morgan'a göre öğrenme, tekrar ya da yaşantı sonucunda meydana gelen değişikliğin sürekliliğini ifade eder. Bu durumda öğrenme: (1) Davranıştaki değişiklikler. (2) Tekrar ve yaşantı ile meydana gelir. (3) Öğrenme tanımına uygun olabilmesi için davranışın sürekliliği esastır. Bu değişiklik uzunca bir süre devam etmelidir (2011: 67).

3.2.1.Öğrenme Türleri

Bu bölümde formal, non-formal ve informal öğrenme kavramlarını; öğrenme sürecini kimin kontrol ettiği ve hangi öğrenme sonuçlarına değer verildiği sorusu cevaplanacaktır. Öğrenme türleri Rogers’a (2014:15) göre 3’ e ayrılır:

Formal öğrenme: Formal öğrenme, bir eğitim veya öğretim kurumundaki deneyimlerin bir sonucu olarak, yapılandırılmıştır. Öğrenme hedefleri, öğrenme süresi ve sertifikasyona yol açan desteklerin bir sonucu olarak ortaya çıkar.

Non-Formal Öğrenme: Non-Formal öğrenme, bir eğitim veya öğretim kurumu tarafından sağlanmaz ve genellikle sertifikasyona yol açmaz. Bununla birlikte, yapılandırılmıştır (öğrenme hedefleri, öğrenme süresi veya öğrenme desteği açısından).

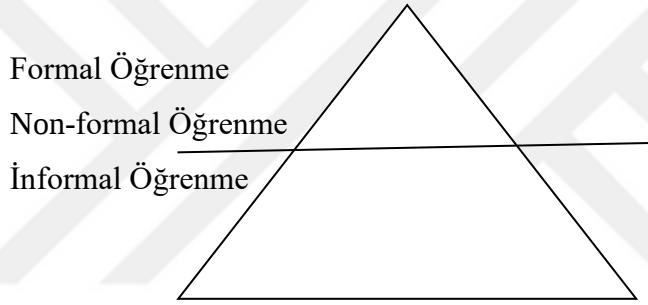
İnformal öğrenme: İnformal öğrenme, iş, aile veya eğlence ile ilgili günlük yaşam aktivitelerinden kaynaklanır. Programlı değildir. (öğrenme hedefleri, öğrenme süresi veya öğrenme desteği açısından) ve tipik olarak sertifikasyona yol açmaz.

Folkestad (2006) bir yandan formal ve informal durumlar veya uygulamalar ile diğer yandan formal ve informal öğrenme yöntemleri arasında ayrım yapmaktadır. Formal eğitim, anaokullarından üniversitenin üst kısımlarına kadar okullar ve eğitim kurumları ile bağlantılıdır. İnformal eğitim geri kalanları kapsar; arkadaşlar, aile ve meslektaşlarla etkileşim. Bu bağlamdaki öğrenme türleri kasıtlı (amaçlı öğrenme) ve rastlantısal öğrenmedir (yapmanın bir yan ürünü olarak öğrenme). Öğrenme çıktıları açıktır. (öğrenci bildiklerini sözlü hale getirebilir) ve örtüktür (öğrenci nedenini ve nasıl olduğunu açıklayamadan, içinde bulunduğu durumda yeterli şekilde hareket eder).

Eraut’ a (2000: 114) göre formal bir öğrenme durumunun geniş kapsamlı bir tanımında; “(1) öngörülen bir öğrenme çerçevesi (2) organize bir öğrenme etkinliği veya paketi (3) belirlenmiş bir öğretmen veya eğitimcinin varlığı (4) yeterlilik veya kredinin verilmesi ” olmalıdır. “Öğrenme genellikle “Formal” veya “İnformal” olarak düşünülür. Bunlar ayrı kategoriler değildir ve olduklarını düşünmek öğrenmenin doğasını yanlış anlamaktır. Her türlü öğrenme koşulunda mevcut olan ‘formaliteyi’ ve ‘informaliteyi’ kavramak daha doğrudur”(Colley vd., 2003: 1).

Williams’a göre (1993: 23) “informal öğrenme formal öğrenmeden çok daha kapsamlı” olarak kabul edilmektedir. “İnsanların yaptığı öğrenmelerin çoğu informaldır ve eğitim kurumlarının yardımı olmadan gerçekleştirilir” Ancak bu büyük ölçüde görünmez (Aktaran: Rogers, 2014: 22). Bu durumda, informal öğrenmenin bilinç seviyesinin altında olduğu ve “görünmez gerçekliğinden” (Belanger 2011: 79) bahsedebiliriz.

Öğrenmeyi bir buzdağı olarak düşündüğümüzde, su hattının altında kalan görülemeyen kısım yalnızca daha büyük değil, aynı zamanda görülebileceğinden daha etkilidir, çünkü su hattının üstünde kalan kısmı belirler ve onu destekler (Rogers, 2014).



Şekil 4. Öğrenmenin 3 seviyesi bağlamında buzdağı piramidi, (Rogers, 2014 :22)

Bir buzdağının su yüzeyinde kalan kısmı gibi bir kültürün/davranışın bazı yönleri daha belirgindir. Bu; kültür, davranışlar, dil, müzik ve yemek gibi gözlenen unsurları içerir. Bir kültür hakkında daha derin bir anlayış ancak buzdağının batık ucuna bakarak gelişir. Bu daha derin katman, kültürel üyelerin tezahür eden kültürü nasıl açıkladığını yansıtan değerlerden oluşur. Son olarak, buzdağının en dibi, her kültürün temelini oluşturan temel ve kabul edilmiş varsayımlardan oluşur. İfade edilen değerler ve davranışlar için nihai anlamı sağlayan bu temel varsayımlardır (Ghemawat, Reiche, 2016: 22).

Öğrenme ile ilgili çoğu literatür buzdağının görünürlük seviyesinin üzerindeki öğrenme türlerine odaklanmaya meyillidir çünkü informal öğrenmeyi araştırmak ve incelemek nispeten daha zordur. İnformal öğrenme kapsadığı alan ve yaşamın her gününde olduğundan önemlidir.

3.3.Müzik ve Öğrenme Yaklaşımları

John Gillin'in "The Ways of Men" adlı kitabında (1948: 248-49), müziği öğrenmeyi çevreleyen sorular büyük önem taşır, çünkü bize müziğin nasıl üretildiği hakkında bir bilgi vermenin yanı sıra belirli bir toplumdaki teknikleri ve müzik eğitiminin içeriğini anlama konusunda bilgi verdiğiinden bahseder (Aktaran: Merriam, 1964: 161).

3.3.1.Öğrenme Yaklaşımları (*Formal, Non-Formal, İnfomal*)

İnfomal, non-formal ve formal öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği bağlamı tanımlayan üç tür öğrenmedir. Müziğin nasıl yapılacağını öğrenmek, formal olarak, infomal olarak veya her ikisinin bir kombinasyonu olarak gerçekleştirilebilir. Peter Mak (2006: 3-6) müzik öğrenimini 3 ayrı türde incelemiştir:

3.3.1.1.Formal Müzik Öğrenme

Öğrenme amaçlı, düzenli ve yapılandırılmış bir bağlamda (örneğin konservatuvarda) gerçekleşir. Önceden belirlenmiş bir müfredat vardır. (öğrenme hedefleri, süre, içerik, yöntem ve değerlendirme açısından yapılandırılmıştır). Müzik mesleğine ait yetkinliklerin kazanılmasını amaçlar. Kademeli bileşenler içerir. (örneğin, Lisans) ve 2. döngü çalışmaları (Yüksek Lisans) programlarında yapılandırılmıştır. Öğrencilerden özel giriş yetkinlikleri gerektirir. Öğrenme ve öğretme bağlamında ne öğrenileceği kasıtlıdır. Amaçlar, öğrenme taktikleri (nasıl öğrenileceği) ve performans seviyeleri (ne zaman yeterli olduğu) belirtilir. Öğrenme süreci, özellikle birinci aşamada, öncelikle öğretmen yönlendirmelidir ve talimat, nitelikli öğretmenler veya mentorlar tarafından verilir. Formal müzik eğitimi çıktıları arasında değerlendirme vardır. Kasıtlı öğrenme ve açık bilgi ile ilgilidir. Tesadüfi öğrenme ve örtük bilgi (istenmeyen öğrenme sonuçları) resmi olarak bulunmaz.

3.3.1.2.Non-Formal Müzik Öğrenme

Kurulan örgün eğitim sisteminin dışında (örneğin, konservatuvar dışında) gerçekleşen herhangi bir organize eğitim faaliyetini ifade eden örgün müfredatlara göre öğrenme hedefleri, içerik, yöntem ve değerlendirme açısından daha az yapılandırılmış bir

müfredata dayanır. Müzik mesleği ile ilgili genel becerilerin kazanılmasını amaçlar. Çoğunlukla kısa vadeli (bir yıldan az) ve yarı zamanlıdır. Öğrenme, tesadüfi olduğu kadar kasıtlıdır. Buradaki odak, yaparak öğrenmektir. Diğer öğrencilerden / katılımcılardan öğrenmek, öğretmen veya mentordan öğrenme kadar önemlidir. Koçluk, bu bağlamda baskın öğretim taktiğidir. Koçların her zaman nitelikli müzikal uzmanlar olmaları gerekmez. Orkestra ve müzik okulu vb. çalışanlar da dahil olabilir. Deneyimlerden öğrenmek, elde edilenleri örtük olarak öğrenmek için güçlü bir araçtır. Klasik müzik alanında çalışan müzisyenler, meslek alanındaki meslektaşları ile konuşmak ve çalışmaktan çok şey öğrenirler.

3.3.1.3.İnformal Müzik Öğrenme

Bjornavold’a (2002) göre günlük yaşam içinde bulunan planlı ve plansız öğrenme etkinliklerini içerir (Aktaran Mak 2006: 4) ; öğrencinin kişisel öğrenme çabası ve motivasyonları ile yakından ilgilidir; öğrenme amaçları açısından yapılandırma yoktur, sertifikasyona yol açmaz, ancak resmi bir öğrenme bağlamında (önceden edinilmiş yeterlilikler) değerlendirilebilir. Öğrenme ve öğretme informal müzik öğrenmede “yöntemler” yerine “uygulamalar” olarak adlandırılır. Informal uygulamalar hem bilinçli hem de bilinçsiz olabilir. Müzik ortamındaki kültürlenme yoluyla akranlar, aile veya diğer müzisyenler ile etkileşime girerek, öğrenme deneyimleriyle resmi kapasitede öğretmen olarak hareket etmeyen ve kendi kendine öğretim teknikleriyle bağımsız öğrenme yöntemleri geliştirir (Green, 2002: 16). Informal öğrenmenin çıktılarında öğrenme, kasıtlı (ancak öğretmene yönelik değil) olduğu kadar tesadüfi olabilir. Öğrenme sonuçları açık olduğu kadar kapalı da olabilir. Bir yeterliliğe yol açmaz.

Araştırmacı Peter Jenkins, informal öğrenmenin, hayatımızda yeni olan bir şey olmadığını; daha ziyade yapılandırılmış formal öğrenmeden daha yaşlı olduğundan bahseder (Jenkins, 2011: 180). Jenkins, müzikal bir ortamda resmi olmayan öğrenmeyi dil edinimininkiyle karşılaştırır ve ana çevremizi, yakın çevremizdeki insanlarla etkileşim kurarak, deneme ve yanılma sürecinde öğrendiklerimizi belirtir (Jenkins, 2011: 181). Jenkins, resmi olmayan müzik ortamının dışından müzik öğrenmeye “informal müzik öğrenimi” adını verir. Bu uygulamalar arasında müzisyenleri izlemek ve taklit etmek,

müzik öğrenmek için kayıt veya performans kullanmak yer alıyor. Jaffurs da buna paralel bir tanım önerir: İnfomal müzik öğrenme, müzik bulunan herhangi bir toplulukta mevcuttur. “En temel düzeyde, informal müzik uygulamaları, müziğe doğal olan tepkilerdir. Resmi veya başka bir değerlendirme yoktur, öğretmen yönlendirmesi veya rehberliği yoktur.” (Jaffurs, 2004: 192-193).

İsveçli pedagog Göran Folkestad, informal öğrenmenin, öğrencinin aktif olarak katıldığı ve rehberlik ettiği bir dizi planlanmamış etkinlik olarak tanımlanmasını sağlar. (Folkestad, 2006: 138).

Jenkins, informal öğrenmeyi, deneysel ve keşif temelli özerk öğrenmeler yoluyla rahat bir ortamı teşvik etmede etkili bir avantaj olarak tanımlamaktadır (Jenkins, 2011: 181). Öğrencinin sınırlanmaması, öğrencinin kendi müzikal kararlarını verirken keşif ve kontrol yoluyla güçlendirildiği durumlar yaratabilir. Buna karşılık, formal bir öğrenme ortamı, öğretmenin önceden planlanmış etkinlikleri oluşturduğu ve uyguladığı ortamdır. Peter Mak, örgün öğrenmeyi konservatuar ortamında gerçekleşen bir şey olarak veya yüksek derecede yapıli ortamda olan bir müfredatın bir parçası olarak tanımlamaktadır. Claudia Strauss resmi okul düzenlemeleri için itici gücü göstermektedir:

En azından son on yılda eğitimin bilişsel sonuçları üzerine yapılan kültürlerarası araştırma, ‘formal’ ve ‘informal’ eğitim arasındaki teorik ikilik ile sonuçlandı. Formal eğitim paradigması sanayileşmiş bölgelerde geliştirilen okullaşma tarzıdır. Günlük yaşamın rutinleri dışındaki özel bir ortamda kasıtlı, ‘bağlam dışı’ olarak sürdürülen ve daha büyük sosyal grubun sorumluluğunu üstlenilen herhangi bir eğitim şekli olarak tanımlanmıştır. ‘İnfomal öğrenme’, çocuklar günlük yetişkin etkinliklerine katılırken ‘bağlamda’ gerçekleşen eğitimi ifade eder (Strauss, 1984: 195).

3.4. Lucy Green’in İnfomal Müzik Öğrenmeye İlişkin Araştırması

2002’de Green, ‘Popüler Müzisyenler Nasıl Öğrenir’ İngiltere’de popüler müzisyenlerin müzik hakkında ne öğrendiklerini araştırmasını anlatan “‘Müzik Eğitimi için İleride Bir Yol” adlı kitabında Green, popüler müzisyenlerin müzik hakkında nasıl

öğrendiklerini merak ediyordu çünkü kendi deneyimlerinden farklıydı. Araştırmasının bir amacı “informal popüler müzik öğrenme uygulamalarının örgün eğitim sunabileceği bazı olanakları araştırmak” tı (Green, 2002: i).

Green, informal müzik öğrenimini “resmi eğitim ortamları dışında müzikal beceri ve bilgi edinmeye yönelik çeşitli yaklaşımlar” olarak tanımlamıştır (Green, 2002: i).

. . . öğrenme uygulamaları hem bilinçli hem de bilinçsiz olabilir. Bunlar, müzikal ortamdaki kültürlenme yoluyla öğrenme deneyimleriyle karşılaşmayı; resmi kapasitede öğretmen olarak hareket etmeyen akranlar, aile üyeleri veya diğer müzisyenler gibi diğerleriyle etkileşime girerek öğrenme ve bağımsız öğrenmeyi geliştirmek (Green, 2002: i).

Green’in (2002) araştırmasında, informal müzik öğrenimi, çoğunlukla bir okulun resmi ortamı ile tanımlanmış olan resmi müzik öğrenimi ile karşılaştırıldı. Resmi müzik eğitimini enstrümantal ve sınıf müzik öğretmenlerinin öğretme, eğitim ve öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme, örgün eğitim ortamında eğitilmiş veya eğitilmiş olma deneyimleri olarak adlandırmıştır.

Green’in popüler müzisyenlerle (2002) yaptığı çalışmalardan bazı önemli bulguları şunlardı: (a) popüler müzisyenler nadiren müzik notasyonu kullanır ve bir şarkıyı öğrenmek için kayıtları kulaktan kopyalamak gibi işitsel ya da sözlü öğrenmeyi tercih eder, (b) daha çok diğer müzisyenleri veya akranları gözlemleyerek öğrenme gerçekleşir, (c) akranlar ve arkadaşlıklar popüler müzisyenler için öğrenmenin önemli bir parçasıdır.

Green, popüler müzisyenler çalışmasında gözlemlediği informal müzik öğrenimi uygulamalarının resmi bir müzik sınıfı ortamında kullanım için uyarlanıp uyarlanamayacağını sorguladı. İnfomal müzik öğrenmenin beş temel bileşenini tanımladı:

1. İnfomal müzik öğrenme her zaman öğrencilerin kendi seçtikleri müzikle başlar.
2. Beceri edinmenin temel yöntemi...kayıtların kulak ile kopyalanmasını içerir.

3. Kendi kendine öğrenme, akran yönelimli öğrenme ve grup öğrenme yoluyla, arkadaşların yanı sıra tek başına da gerçekleşir.

4. İnfomal alanda beceri ve bilgi. . . ‘bütün’, ‘gerçek dünya’ müzik parçalarından başlayarak gelişigüzel, kendine özgü ve bütünsel yollarla asimile olma eğilimindedir.

5. Genellikle, kişisel yaratıcılığa vurgu yaparak, öğrenme süreci boyunca dinleme, gerçekleştirme, doğaçlama ve beste yapmanın derin bir entegrasyonunu içerir (Green, 2008: i).

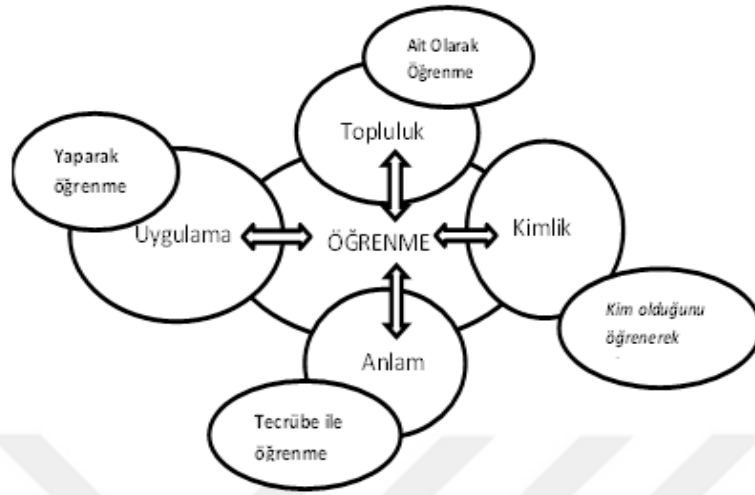
3.5. İnfomal Müzik Bağlamında Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme teorisi, insanların sosyal varlıklar olduğu ve öğrenmenin sosyal katılımın bir parçası olarak ve buna karşılık olarak gerçekleştiği öncülüyle başlar (Wenger, 2007: 3). Bireylerin sosyal olarak katılımları, hem eylemlerini hem de eylem ve deneyimlerinin yorumlarını şekillendirmesiyle böylece öğrenme biçimlenir. Bu çalışmada infomal öğrenmenin çözümlemesinde anahtar model olarak kullanılan Wenger’in ‘uygulama toplulukları’ kuramı açıklanacaktır.

3.5.1. Wenger’in ‘Uygulama Toplulukları’ Modeli

Müzik öğreniminde uygulanabilecek müzik öğrenme söyleminin dışında geliştirilen bir başka öğrenme teorisi, topluluk katılımı kuramı ile ilgilidir. Wenger’ın sosyal öğrenme kuramı, öğrenmeyi günlük ve sürekli bir etkinlik olarak yerleştirmiştir. Burada öğrenme, geleneksel anlamda yalnızca resmi derslerde, belirli zamanlarda ve öğrenme kurumlarında meydana gelen bir fenomen olarak görülmemektedir. Wenger’e göre, öğrenme dört temel dayanağı olan “temelde sosyal bir olgudur”:

- Biz sosyal varlıgız
- Bilgi, değeri işletmelere göre - uyum içinde şarkı söylemek vb. İle ilgili bir yeterlilik konusudur.
- Bilmek, bu tür işletmelerin, yani dünyadaki aktif katılımın peşinde koşma meselesidir.
- Anlam, dünyayı deneyimleme yeteneğimizi ve onunla olan ilişkimizi anlamlı kılma sonuçta öğrenmenin ürettiği şeydir (Wenger, 2007: 3).



Şekil 5: Wenger'in “uygulama toplulukları” modeli (Wenger, 2007: 3).

Gösterilen bu bileşenler aşağıdakileri içerir:

- 1) Anlam: (değişen) kabiliyetimiz hakkında bireysel ve toplu olarak yaşamımızı ve dünyayı anlamlı olarak deneyimlemekten bahsetmenin bir yolu.
- 2) Uygulama: fiili etkileşimi sürdürebilen ortak tarihsel ve sosyal kaynaklar, çerçeveler ve bakış açıları hakkında konuşmanın bir yolu.
- 3) Topluluk: işletmelerimizin takip etmeye değer olarak tanımlandığı ve katılımımızın yetkinlik olarak kabul edilebildiği sosyal yapılandırmalardan söz etmenin bir yolu.
- 4) Kimlik: Öğrenmenin kim olduğumuzu nasıl değiştirdiği ve topluluklarımızda olmanın kişisel tarihlerini nasıl oluşturduğu hakkında konuşmanın bir yolu (Wenger: 2007: 3).

Wenger' in uygulama topluluğu kavramı, sosyal öğrenme teorisi ile doğrudan bağlantılıdır. Bu teori dört önemli yere dayanmaktadır. İlk olarak, öğrenmenin merkezi bir yönü insanların sosyal varlıklar olduğudur. İkincisi, bu bilgi sosyal olarak değerli işletmelerdeki rekabetçilik ile ilgilidir. Üçüncüsü, bilmesi gereken sosyal olarak değerli girişimlerin peşinde olan dünyaya aktif olarak katılmaktır. Ve son olarak anlam, öğrenmenin bir yan ürünüdür ve dünyayı anlamlı bir şekilde deneyimleme yeteneğimize doğrudan bağlıdır. Wenger için öğrenme sosyal katılım olarak tanımlanır. İkincisi, hem

bir eylem hem de bir aidiyet biçimidir. Katılmak, sosyal topluluk uygulamalarında aktif olmak ve onlarla ilişkide kimlikleri inşa etmek anlamına gelir (Wenger, 2007: 4).

Bu teorinin ana teması sosyal katılım ile öğrenmektir, yani sosyal toplulukların uygulamalarına katılmak ve bu topluluklarla ilgili kimlikler oluşturmaktır. Aşağıdaki Wenger modeli, sosyal katılımı bir öğrenme ve bilme süreci olarak niteleyen bileşenleri göstermektedir. Wenger'e (1998) göre, sosyal katılımın etkili olması için diğer dört bileşenin de bulunması gerekiyor. Anlam, insanların yaşamı ve dünyayı anlamlı bir şekilde değiştirme ve deneyimleme yetenekleri hakkında konuşmanın bir yolu olarak tanımlanmaktadır. Uygulama, karşılıklı katılımın sürdürülmesine yardımcı olan paylaşılan kaynaklar ve bakış açılarıyla ilgilidir. Topluluk, işletmeleri değerli, yetkinlik dolu ve takip etmeye değer olarak tanımlayan sosyal yapılandırmaları gösterir. Kimlik ise, öğrenmenin var olma biçimini değiştirdiği ve topluluklar bağlamında kişisel geçmişleri yarattığı şekilleri ifade eder. Belirtilen tüm bileşenlerin entegrasyonu, uygulama topluluğu kavramıyla sonuçlanır.

Wenger (2007) çevresel katılım fikirlerini geliştirdi ve uygulama toplulukları teorisi için bir temel olarak öğrenmeyi yerleştirdi. Uygulama toplulukları o zamanla kendi varsayımları ve kendi odağıyla bir sosyal öğrenme teorisi haline geldi. Bu varsayımlar, uygulama topluluklarına üyelik yoluyla öğrenmenin tutarlı bir düzeyde analizini mümkün kılar ve öğrenmeyi anlamak ve mümkün kılmak için tutarlı bir genel ilkeler ve tavsiyeler setinin çıkarılabileceği bir çerçeve sunar. Wenger, teorisinin dört yapısını, insanların sosyal varlıklar olduğuna dayanarak, bilgi, değerli işletmelere ilişkin bir yeterlilik meselesi, ve bu işletmelere katılma meselesi olarak belirledi. Bu öğrenme sonunda anlam üretir. Uygulama toplulukları potansiyel olarak her yerdedir ve bireylerin aynı anda birçok farklı uygulama topluluğuna ait olduğu görülebilir. Uygulama toplulukları açıkça belli olmayabilir ve çoğu zaman “nadiren açıkça odaklanacak kadar yaygındırlar” (Wenger, 2007: 7).

Her bir uygulama topluluğunun kendine özgü değerleri ve yol gösterici ilkeleri vardır. Bireyler, aktif veya pasif olarak bir dereceye kadar dahil olarak katkıda bulunabilir. Ayrıca bu katılım ile zaman içinde birey öğrenir, büyür, diğer uygulama topluluklarına geçer veya belirli bir uygulama topluluğunda daha merkezi bir figür haline

gelir. Bir uygulama topluluğunun her üyesinin eylemlerinde yer alan çeşitli süreçler, Wenger'ın katılım dediği şeyi oluşturmaktadır (Wenger, 2007: 55). Katılım; kişisel, sosyal, konuşma, düşünme, hissetme, bedeni, zihni, duyguları ve sosyal ilişkileri birleştiren çok çeşitli süreçleri kapsar (Wenger, 2007: 56). Katılım, toplumu biçimlendirdiği gibi bireyi de bir uygulama topluluğunun üyesi olarak biçimlendirir. Bir uygulama topluluğundaki bir kişi, şu anda aktif olarak uygulayıp uygulamadıklarına bakmaksızın topluluğun bir üyesi olmaya devam eder. Bireyin artık kimliğinin bir parçasıdır. Örneğin, bir düğün orkestrası grubundaki kemancı, gösteriden sonra eve gittiğinde, şu an aktif olarak keman çalmasa da hala bir kemancıdır.

Wenger'in (2007) sosyal öğrenme teorisi temelde sosyal katılım oranına dayalı öğrenme ile ilişkilidir. Üyeler belirli bir grupta yer alırlar(aidiyet), belirli aktivitelere katılırlar (yapma), kendi kimliklerini bulurlar (oluşum), etraflarındaki dünyayı anlamlandırmaya çalışırlar (tecrübe). Bu teorinin asıl amacı bireysel eylemleri sağlamlaştırmak ve geçerli kılmak olan 'katılım' aracılığı ile bilinçaltı öğrenme sürecinin önemini belirtmektedir.

Sosyal öğrenme teorisi, bir müzik öğrenme teorisine eklenebilir çünkü müzik süreçleri de esasen sosyaldır ve benzer bir bileşen grubunu içerir: anlam, uygulama, topluluk ve kimlik. Hargreaves ve North, toplulukların geleneklerinin müzikal gelişimin doğasını şekillendirmede sosyal öğrenmenin kilit rol oynadığını inceledi. Topluluğun müzik öğrenmesi üzerindeki etkisini anlattılar: "farklı kültürel gelenek ve ortamların müzikal gelişim üzerindeki etkilerinin yanı sıra akranlar, ebeveynler, yerel organizasyonlar ve diğer dış etkiler üzerindeki etkilerini göz önüne almak daha da hale geliyor" (Hargreaves ve North, 2001: xii).

4. BÖLÜM

ROMAN MÜZİSYENLERDE İNFORMAL ÖĞRENME

4. BÖLÜM

ROMAN MÜZİSYENLERDE İNFORMAL ÖĞRENME

Çalışmanın bu bölümünde, Tepecik'te çeşitli ortamlarda meydana gelen informal bağlamlarda meydana gelen müzik öğretimi ve öğrenmesi ile ilgilidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi bilinçli ya da bilinçaltı olabilir. Bu nedenle çalgıyı çalma, keşfetme, doğaçlama yapma ya da basitçe sosyal bir ortamda bulunma eylemi ile müzikal öğrenme gerçekleşebilir. Bir anlamda informal müzik eğitimi/öğrenme bağlamları, bu bölümde sunulan süreçler ve aşamaları içerir. Günlük olarak Tepecik'te meydana gelen sayısız müzik etkileşimi nedeniyle esnek öğrenme uygulamaları sonucunda yüksek performans gösteren müzisyenler üretebildiği görülüyor. Dolayısıyla, özel öğrenme durumlarına göre daha geniş ve çeşitli şekillerde öğretme, öğrenme ve bunu gerçekleştirme süreçleri aşağıda sunulmuştur. Birbirini takip eden öğretme/öğrenme süreçleri bu bölümde kategorilere ayrılmış ve sistematik bir şekilde yapılan alan araştırmaları ile sunulmuştur.

4.1.İzmir Tepecik'te Yaşayan Roman Müzisyenlerde İnfomal Öğrenme

İzmir'de Roman müzisyenlerin en yoğun olduğu yer Tepecik'tir. Gerek homojen yapıları gerekse yaşam alanlarıyla kendilerine tamamiyle doğal bir yaşam alanı yaratmışlar. Sadece İzmir değil tüm Türkiye'de ismini müzisyenlikteki ustaklıklarıyla duyuran Roman müzisyenler vardır. Buradaki Roman müzisyenler, aile ve yaşadıkları çevre ile etkileşime girerek *müziği sosyal öğrenme* ile öğrenirler. Önceki bölümlerde bahsedildiği üzere Roman müzisyenin yetişmesi ve potansiyelinin elde edilmesi, “içine doğduğu” çevre ile ilgili olduğu kabul edilmektedir. Davranışların ve becerilerin kazanılmasına katkıda bulunan bireysel ve sosyal faktörler, müzisyen ile karmaşık bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Temel olan, bireyin sosyal çevresiyle etkileşimli doğasıdır. Dolayısıyla bu perspektifi alan teoriler göz önünde bulundurulur. Özellikle evlerde, provalarda ve diğer canlı performans bağlamlarında gerçekleşen müzik ve sosyalleşme, ‘potansiyel Roman müzisyen çocuğu’ için öğrenme süreci bağlamında hayati önem taşımaktadır.

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, öncelikle informal öğrenme sürecinin kişiden kişiye doğrudan aktarımı yoluyla gerçekleştiğini gösterdi. Diğer

müzisyenlerle etkileşim içinde bulunmak iyi bir müzisyen olmanın tek yoluymuş gibi olduğunu gösteriyor. Teknoloji ise, informal öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamakla birlikte, görüşmelerim sonucunda birçok müzisyen hala yüz yüze etkileşimi en anlamlı yollardan biri olarak görüyor (İnternet üzerinden öğrenmek yerine). Dolayısıyla, diğer müzisyenlerle birebir ilişki kurmanın informal öğrenme sürecindeki ayrılmaz bir parça olduğundan bahsedebiliriz.

Alan çalışmamdaki ‘burası (Tepecik) açık bir konservatuar sayılır’ (Görüşme, 19.03.2019) argümanı, sahadaki diğer gözlemlerim ve görüşme verilerimle desteklendi. Sosyal yerleşimli öğrenme bakış açısına göre, eğer bir çocuk iyi bir müzisyene dönüşmeyi istiyorsa, müziğin yapıldığı ve üretildiği yere sosyal olarak erişilebilir durumda olması gerekir. Bunu McDermott şöyle destekler; “... ne kadar zor olsa da öğrenilmek üzere olanları öğrenebiliriz. Belirli bir tür öğrenme bizim için sosyal olarak erişilebilir değilse, yapılacak bir öğrenme olmayacaktır.” (1993: 277).

Çocuk dünyaya geldiği sosyal çevrede öğrenmeye başlar. Her ne kadar Romanlar “müzik bizim kanımızda var” deseler de (güçlü genetik faktörlere rağmen) müzikal gelişimin çevredeki uygun kaynakların ulaşılabilirliğine bağlı olduğu görülmektedir. Mahalledeki sosyal yaşam, mahalledeki her bireyin her ailenin maddi ve manevi değerlerini etkiler. Çocuğun ilk etkileşimi ise aile ile olur. Anne, baba, kardeş ve akrabaların oynadığı roller, bilgi ve motivasyon sağlama açısından gelişmekte olan potansiyel müzisyenin sosyal ortamında ilk aşamayı oluşturur. Ardından arkadaşlar-akranlar sonra mesleki çevre ve sahneye kadar olan süreçte her aşamanın katkıları vardır. Bu katkılar ve imkanlar olmadan, bir müzisyenin gelişiminde başarılı olma olasılığı çok düşüktür. Bu süreçler, herhangi bir okul süreci olmadan yaşandığı için bu süreçler informal olarak çocuğa aktarılır.

4.1.1. İnfomal Öğrenme Alanı Olarak “Çalgıcı Mahallesi”

Mahalledeki kimlik, Romanlar’ın kimliğini tanımlamada önemli bir anahtar olacaktır. Tepecik/ Tenekeli mahallenin en büyük özelliği yaşayan kişilerin neredeyse tamamının Roman olmasıdır. Fiziksel sınırlarla çevrili olan mahallenin dışarısı ile

bağlantısı sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla roman gruplaşmaların olduğu tehlikeli bir mahalle olarak düşünülmektedir.



Fotoğraf 3. İzmir /Tepecik Hilal Mahallesi 10.04.2019



Fotoğraf 4. İzmir/Tepecik Hilal Mahallesi 10.04.2019

Mahalledeki evler genelde iki katlı, eski kimi evler ise terkedilmiş. Her evin penceresi sonuna kadar açık ve yüksek seste müzik çalıyor. Çalan müzikler genelde arabesk ve oyun havaları. Mahallede yetişkinlerin çoğu kapı önlerinde oturup sohbet

ediyor. Ayrıca sokakta çok sayıda oyun oynayan çocuklar var. Müzisyenler çoğunlukta olduğu ve gece geç saatlerde işten geldikleri için gündüzleri öğlen saatlerine kadar uyuyorlar. Dolayısıyla sokaklar gündüzleri sakinken özellikle gece geç saatlerde kalabalık.

Mahallenin iç kısımlarında neredeyse her adım başında gece saatlere kadar açık marketler, tost, sandviç, çöp-şiş yapan büfeler var. Gece geç saatte işten gelen müzisyenler, aileleri ile birlikte yemek yer. Dolayısıyla, evdeki herkes bu sisteme uygun olarak hayatını düzenler. Gece geç saatlerde yatmaya alışan çocuklar da küçük yaşta gelecekteki meslekleri için adaptasyon sürecine girmiş olurlar.



Fotoğraf 5. Tepecik / Yenişehir Mahallesi 19.04.2019

Ayrıca sokakta yoğun bir şekilde kına geceleri ve düğünler yapılmakta. Sokaklar çok küçük ve dar olduğu için ister istemez herkes düğünün/kına gecesine içine dahil olur. Kimileri, düğünü evlerinin üst kattaki pencerelerinden takip ederken kimileri de sandalyelerini alıp düğünü/kına gecesini katılır/izler.

Sokak düğün/kına gecesi orkestralarında genel olarak otomatik ritim çalma özelliği olan klavyenin yanısıra melodi saz (keman, klarnet vb.) ve asma davul bulunur. Mahallenin çocukları da yapılan bu kutlamalara katılır. Çocuklar enstrümanları yakından dinler ve gözlemler. Alatura yı, müzisyenlere yardımcı olmak için toplayarak bu süreç içinde informal olarak (farkında olmadan) düğün orkestrasının üyesi olmuş olur. Bu bağlamda işitsel, görsel ve katılımcı olarak müzisyenleri takip eder. Genellikle, müzisyenler tarafından bu çocuk ödüllendirilerek sembolik bir bahşış alır. Bu bahşış çocuğa motivasyon olur ve müzisyen olma yoluna informal olarak dahil olur.

Sonuç olarak Tepecik/Tenekeli mahalle, mahallede yaşayan herkesin rahatça kültürünü yaşadığı ve paylaşabildiği bir mekan olarak düşünülebiliriz.



Fotoğraf 6. Roman Düğünü, gelin sahneye (dansa) davet edilirken (İzmir/Tepecik Tenekeli Mahallesi 26.03.2019)

4.1.2. İnfomal Öğrenmede Ailenin Rolü

Roman müzisyen bir aile, çocuğun müzisyen olma yolunun ilerleyişinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların müzisyen kimliğini ediniminde tüm ailenin kritik ve

belirleyici katkıları vardır. Bu katkılar, çocuğun müzisyen olması yolunda stratejik olarak kullanır. Çocuğu belli kalıplar ile geleneği de koruyarak istenilen seviyeye en kısa zamanda ulaştırmak her roman müzisyen aile kültüründe vardır. Çocuğun doğduğu andan itibaren önce işitsel, sonra bilgiye dayalı beceriler kazanması yolunda yarı-planlı doğal bir sistemleri vardır. Başlangıçta serbest bırakılan, kendi kendine keşifler yapan çocuk, zamanla yoğun ve beklentilere karşılık verebilecek özel bir kimliğe adapte süreci geçirir. Aile içindeki bu yarı yapılandırılmış müzikal eğitimin evden sahneye kadar olan bir süreci vardır. Burada hem anne hem de babanın, müzisyen yetiştirme rolünde ekonomik ve kültürel sebeplerinin olması önemlidir. Elde edilen tüm bu veriler, alan çalışmam ve literatür incelemelerim sonunda eğitim süreci kategorize edilecektir.

4.1.3. İnfomal Öğrenme Süreci

İnfomal öğrenme süreci kategorilere ayrılmış ve detaylı olarak incelenektir.

4.1.3.1.İşitsel Belleğin Oluşması

Ailenin üyeleri tarafından özellikle erkek çocuğu, doğduğu andan itibaren müzisyenlik rolü kazanması için bilinçli (çoğunlukla) bir şekilde ailenin mevcut müzikal yaşamına dahil edilir. Müzik, roman aile yapısında günlük yaşamın bir parçasıdır. Görüşmelerimde, müzik ile kuşatılmış bir çevrede ilk müzik hafızasının büyük bir çoğunlukla evdeki baba, kardeş ya da akrabanın müzikal çalışmaları olmuştur. Görüşmemde Recep Yılmaz bunu doğrulamıştır:

Aile evindeydik¹⁵, büyük abim keman çalıyordu...Evin içinde kulağımız doluyordu. Düğünlerde çalınan parçaları çalardı. Ördek Suyu Dalda Gel, Sepetçioğlu, Harmandalı gibi parçaları...Bizim de o meyanda kulağımız doldu. Aradan geçti biraz bu sefer ortanca abim akerdeona başladı. Evde akerdeon ve keman olmuş oldu. Ben de 15-16 yaşlarına gelince akerdeon çalmaya başladım zaten kulak dolgunluğu var. Gösteren olmadı,

¹⁵ Aile evi, birkaç ailenin bir arada yaşadığı ev. Her aile bir odada yaşar.

matematik hesabı yaptım do, do diyez, re, re diyez mi...çalışa çalışa öğrendim... (Görüşme, 15.04.2019).

Ayrıca Vahdettin Bürücüler de:

Amcam kanun çalıyordu ben müzik aleti enstrüman çalmazken sokakta top oynarken o sesleri duyuyorduk. Bilmeden bir gün merak edip kanunu kucağıma aldım amcam dedi ki senin sazın bu...yıllar sonra kanunda çaldığı o sesler kulağıma bir anda gelmeye başladı (Görüşme, 19.04.2019).

Verilerden elde edilen bilgilerde “kulak dolgunluğu var”, “o sesler bir anda kulağıma gelmeye başladı” söylemleri, müzik ile etkileşimin ilk olarak ev ortamında gerçekleştiğinden bahsedebiliriz. Ayrıca “Tepecikli mi Kuruçaylı mı?” adlı roman oyun hava şarkılarının bestecisi Barış Özbaylar da duymanın önemini görüşmemde belirtti:

Müziğin asıl temeli çoğunlukla dinlemektir...Mesela aranje yapıyo adam (arkadaş) yanında takılıyom stüdyoda araplara iş yapıyo yanında takılıyom kemanları çaldırırken... o kadar ses beynime giriyor ki...eve geliyorum yatıyorum o sesler daha beynimde çalıyor...o sesler aklımda...müziği veren dinlemek , duymak...-diğer görüşme kişisi Necmi Özbaylar müdahale ederek; ne oldu kulağımıza girdi ufkunu açacak sesler var...kulağımıza yerleşmiş...ne olduğunu bilmiyorum ama çalışıyorum-Nereye yakışıyorsa oraya...Mesela bir arkadaşım var Ramin Kuveytli Asala nın aranjelerini yapar. Mesela ben çaldığımda bişeyler diyor oh...Allahu ekber...hoşuna gidiyor...yani beynimize yerleşti şükür onunla para kazanıyoruz...sevdiğimiz sesler beynimize yerleşiyor o sesler kalıyor, çağrışım yapıyor...majörün içinde minörü duyuyoruz...var ya biz o kayıp sesleri duyuyoruz...si bemolü herkes duyuyo ama biz içindeki komaları duyuyoruz bir sürü sesler var içinde nerde ne yakışıyor hissiyatımızla...herşeyi sevmek lazım...sevmesen evlilik yapamazsın... (Görüşme, 20.04.2019).

Bu argümanlar ışığında müziği işitsel olarak öğrenmek, alıcı (absorbe etme) durumunda olan çocuğun işitsel malzemeyi zamanla özümsemesi ile gerçekleşir. Bununla

paralel olarak, Blacking (1973) *How Musical Is Man?* adlı kitabında Afrika Venda halkının müziğini ve kültürel geçmişini incelemiştir. Blacking, tüm toplulukta müzisyen olmayan birini bulamaz. Dolayısıyla Blacking, müziğin grup üyeleri ve sosyal ortam arasında olan etkileşimlere bağlı olduğunun sonucuna varır. Blacking’e göre işitsel aktarım, “yalnızca bir müzik topluluğunun oluşturulmasında değil, kültürün kendisinin aktarılmasında da başarılı olmuştur” (Blacking, 1973: 108-110).

İzmir Tepecik’te, roman müzikal bir ailede doğan her erkek çocuğa müzisyen rolü verilir. Bu sırada evdeki her müzik, çocuğun işitsel belleğine yüklenir. Bu işitsel bellek, ileride tekrar çağrılmak üzere depolanır. Yukarıda da ifade edildiği gibi “yıllar sonra kanunda çaldığı o sesler kulağıma bir anda gelmeye başladı” argümanı doğum anından çalgı ile etkileşime geçene kadar olan “işitsel depolama süreci” ne işaret eder.

Bu süreç içinde çocuğun belleğine sadece müzik depolanmaz aynı zamanda ailenin müzikal beğenisi ve değerleri de gerçekleşir. İçinde birçok beceri bulunan işitsel süreçte belki de en önemli olan, ailedeki para kazanmaya yönelik üslubun öğrenilmesidir. Bu şekilde aile, ‘kültüre özgü bilgi’sini bir sonraki nesillere taşır.

Görüşmelerimde, müziği nasıl öğrendiklerini sorduğumda aldığım cevaplar “Allah vergisi”, “müzik bizim kanımızda var”, “Romanlar müzikte çok yetenekli” vb. cevaplar aldım. Bu söylemlerin temeline baktığımızda edinilen ve öğrenilen kültürün, kısmen bilinçsiz olduğundan bahsedebiliriz. Buradaki öğrenme bilincin altında gerçekleşmektedir. Burada Rogers’ın (2014: 22)’de önerdiği gibi informal öğrenmelerin birçoğu bilinçsiz olarak gerçekleşir (Sayfa 59 şekil 4’te belirtildiği üzere).

Burada Rogers’ın (2014) önermesine göre, öğrenme bir buzdağı olarak düşünülebilir. Su yüzeyinin üzerinde kalan, bilinçli olan öğrenmedir. Su yüzeyinin altında kalan kısım ise bilinç dışı öğrenmedir. Burada dikkat edilmesi gereken su yüzeyinin altında kalan kısım (informal) öğrenmenin daha derin ve büyük olmasıdır.

İşitsel depolama sürecinde, informal öğrenme büyük bir rol almaktadır. Etrafı tamamiyle ailenin müzik kültürü ile kuşatılmış çocuk zamanla bu kültürü benimser.

Bununla birlikte Rice’ın “bir kültürün günlük ritimleri, konuşma biçimleri öğrenilir ancak öğretilmez” (2003: 65) ifadesi ile görüşmelerimdeki ‘Allah vergisi’, ‘müzik bizim kanımızda var’, ‘Romanlar müzikte çok yetenekli’ söylemlerini destekliyor. Bununla birlikte müzik ile erken etkileşime geçmek öğrenmenin en iyi yolu olduğu bilinmektedir; Bunu da Rice’ın *Suya* kabilesi ile yaptığı çalışmada “Amazon yetişkin *Suya* Kızılderililerine göre, gençlik kulağın tıkanmadığı ve öğrenmenin kolay olduğu zamandı” ifadesi ile dile getirmişlerdir (Rice, 2003:78).

4.1.3.2. Çalgı ile Müzikal Oyun

Çocuk, temel motor becerileri kazandıktan sonra çocuğun çalgı ile etkileşimi başlar. Roman Müzisyenlerde evde en az bir çalgı bulunur. Bu dönemde çocuğa herhangi bir yönlendirme yapılmaz, çocuk bu çalgıyı oyun yolu ile keşfeder. Alan çalışmamdaki görüşmelerimde yaygın olarak bu hikayeler vardı. Görüşme kişilerimden Murat Gözetlik:

Beş yaşımdayken klarnet üflemeye başlıyorum. Mesela Harmandalı Zeybeği ile ben klarnet çalmaya beş yaşında başladım. Klarnetin üst parçasını takıyorlardı bana ben ağlıyodum. Gidiyodum öbür parçayı da taktırıyodum amcama alıyodum üflüyodum ama yani o zaman benim üflediğim tonu affedersin koskocaman adamlar çıkaramıyor, bulamıyor...5 yaşından 12 yaşına kadar saz ile baş başa bırakıldım...serbest...emzik gibiydi...oyuncak yerine oynucağım saz... (Görüşme, 29.03.2019).

Yukarıda da görüldüğü üzere çalgı bir ‘emzik’ olarak görülmektedir. Doğduğundan itibaren çalgının sesiyle büyüyen çocuk, oyuna dayalı keşfetme sonucu, çalgı ile etkileşime girer. Aile kültüründe duyduğunu/depoladığını (Harmandalı Zeybeği) çalma ve anlamlandırma anlayışı sırasında ortaya çıkan müzikal öğrenme bu sürecin bütünüdür. Bu süreçte ailenin müdahalesi çoğunlukla olmaz, çocuk duyduğunu kendi kendine çalgı aracılığı ile dönüştürür.

Çalgı çalmanın temeli tekniktir. Çalgı ile küçük yaşta etkileşime giren çocuk teknik becerisini geliştirir. Motor becerilerinde, işitsel, melodik ve ritmik gelişme gösterir. Eğer bir yetersizlik ya da yanlışlık görülürse derhal müdahale edilir:

Baktılar doğru olmuyo, çocuğun yaya yatkınlık olsun deye koluna bile yemeni bağıyolar...yorulmasın deye...çocuk öğrensın deye...ilkokul zamanlarında genelde başlıyolar... (Görüşme, 29.04.2019).

Ayrıca, ‘dinleyici-depolayıcı’ konumdan “icra edimine” geçilen dönemde çocuklar etraflarındaki materyalleri Necmi Özbaylar’ın da işaret ettiği gibi geliştirerek müzik aletine dönüştürürler.

ilk müzisyenliğe, salça kutuları vardı... onları biz birleştirdik, ritim çalardık biz onlarla. Müzik bizim kalbimizden gelen bir şeydi anladım mı...ritimle başladım... (Görüşme, 04.03.2019).

Buna paralel olarak Hüseyin Ceylan:

...mahalledeki tenekeleri çalma, mahalledeki bidonları çalma...affedersin, tuvaletler bizim dışarıdaydı oraya giderken yoldaki tenekeleri çalma...hep bi çalma yani... (Görüşme, 05.05.2019).

Sonuç olarak sadece dinleyici konumundaki çocuğun gelişiminde sesi ayırt etme kabiliyetiyle ilgili olan “deneyimli bir dinleyiciye” yönelik değişikliklerin başladığı ilk süreçtir. Çocuk, evde bulunan çalgı ile uyum sürecine girer. Müzik çalgı performansının hazırlık aşaması olan çalgı ile oyun, depolanan işitsel belleğin bir tür erken nesnelleştirme biçimi olarak da tanımlanabilir. Bu süreç, her ne kadar (her bir süreç iç içe geçmiş olsa da) çocuğun enstrüman ile etkileşime girdiği yaşa bağlı olarak (büyük bir çoğunlukla ilkokul sonrası) çalgı seçimi sürecine girilir ve ardından ders alma süreciyle çalgıya daha profesyonel bir yaklaşım sağlanır.

4.1.3.3. Çalgı Seçimi

Tepecikli Roman müzisyenlerde çalgı seçimi için bazı stratejik yöntemler vardır. Öncelikle çocuk, ailedeki müzisyenlerin çalgıları ile büyüdüğünden o çalgılara yönelim gösterir. Ailede müzisyenler olduğunda çocuk “müziğin içine doğar” (Yükselsin, 2014:

720). Babanın üstlendiği rol önemlidir. Ünlü ritimci Hamdi Akatay ile olan görüşmem literatürü doğrular nitelikteydi:

Biz darbukaların içine doğduk. Babamın 4-5 darbukası vardı... Bizim oyuncaklarımız darbukalarımızdı. Küçük küçük darbukalar, büyük büyük darbukalar, darbukalar darbukalar!!... bu mesleği yapamamak gibi bir lüksümüz yoktu...Ben repertuvar ve türk darbukası tekniğini, babam ve onun arkadaşları, çok önemli arkadaşları!...bunların içinde Çetin Çelikkale, Yaşar Taşpınar, Hasan Demirkoparan , İrfan Karakiraz gibi büyük darbukacıların içinde yetiştiğimiz için çok şanslıydık...(Görüşme, 28.03.2019).

Yukarıda Hamdi Aktay'ın da “bu mesleği yapamamak gibi bir lüksümüz yoktu” ve “darbukacıların içinde yetiştiğimiz için çok şanslıydık” ve “Küçük küçük darbukalar, büyük büyük darbukalar, darbukalar darbukalar!!” ifadeleri ailenin çalgı seçiminde ne kadar etkili olduğuna işaret eder.

Aile içinde müzisyen olmadığı durumlarda amca, dayı işin içine girer. Vahdettin Bürücüler ise babası müzisyen olmamasına rağmen çalgı seçimini anlattı:

Kanuna başlama sebebim...Amcam kanun çalıyordu... aynı apartmanda yaşıyorduk...amcamla birlikte çok meşk yaptık evde...amcadan dolayı başladım...babam müzisyen değil... bilmeden bir gün merak edip kanunu kucağıma aldım amcam dedi senin sazın bu kanun enstrümanı çalcaksın (Görüşme, 26.03.2019).

Hüseyin Ceylan da bu ifadeye paralel olarak;

Benim ailemde müzisyen yok...ilk amcamla başladı. Amcamın merakıyla saldı. Meraktan çok eğlenceye dönmüştü, birlikte başladık çalışmalara (Görüşme, 05.05.2019).

Yukarıda da görüldüğü gibi çalgı seçimi ailede müzisyen olanlar sorumluluğundadır. Ailede de müzisyen yoksa ya da çocuk farklı bir enstrüman çalmayı isterse arkadaşlar ve sosyal çevre devreye girer:

Diyelim ki babası kanun çalar ama çocuk keman istiyö. Babasının vardır bi tanıdığı eve getiriyo onu ders veriyo. İlk önce çocuğun yaya yatkinlik olsun deye koluna bile yemeni bağılyolar...yorulmasın deye..çocuk öğrensın deye...ilkokul zamanlarında genelde başlıyolar genelde...notayı da o onda göstermeye çalışıyolar ona...çalgı üzerinde...babam benim davul ve zurna çalardı...dedem de Selanikten...Beş kardeş beşi de müzisyen...kendileri yapardı zurnaları ağaçtan...babalarımızın zamanında ders verebilecek insan yoktu ne çalalım...davul ya da zurna...içinden gelecek bu...mesela mesela İlyas Tetik 'in çocukları, kardeşleri keman öğrendi fakat gel gelelim meselam Hikmet abi var müzisyen , bi tane oğlu var öğrenmedi ne yapıyo ne iş yapıyo ? boya...ev boyası..bak boya , badana yapıyo! Anladın mı içinden gelecek...İlyas ın kardeşleri de keman çaldı neden? Çünkü ders verecek biri var (Görüşme, 26.03.2019).

Ercan Balazoğlu'nun anlattığına göre ekonomik yetersizlikler çalgı seçimini değişime uğratmıştır:

İlkokula giderkene masalarda piyano çalıyormuşum...ben farkında değildim... 9 yaşındaydım ...piyanoya heveslenmişim ama akordeonla ilgim yok...ama babam dedi ki biz sana piyano alamayız al bu bozuk akordeonu! dedi çalış dedi...öğretmen okulda yaptığımı görünce dedi bu ne biliyor musun dedi... piyano dedi galiba... oradan merak saldı (Görüşme, 26.03.2019).

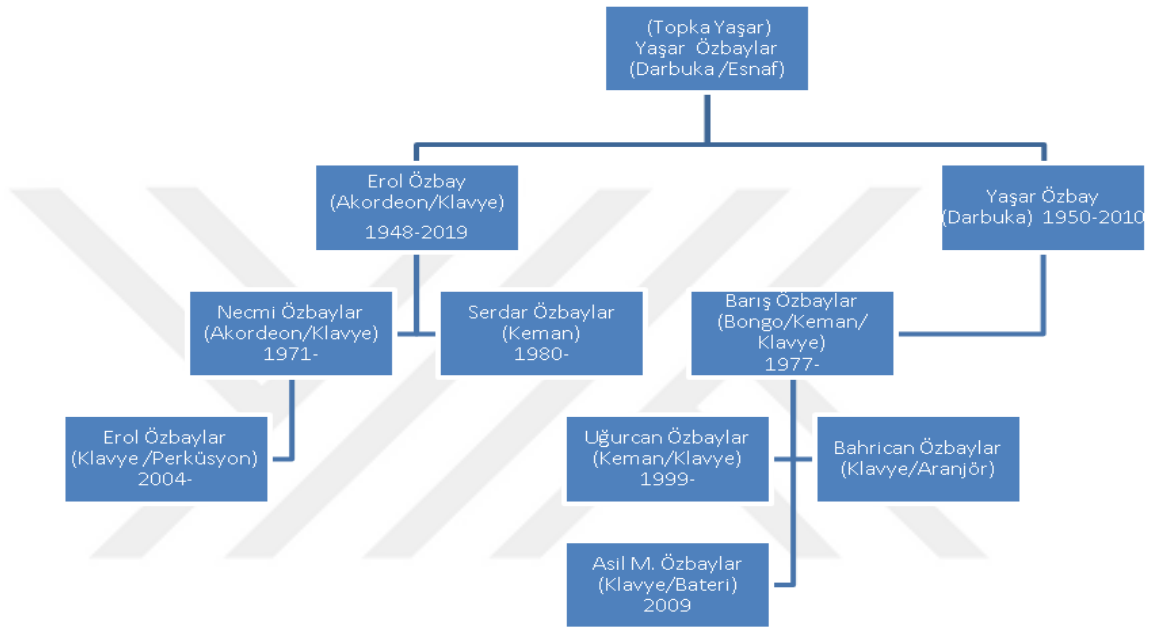
Yukarıdaki argümanlardan hareketle, çocuğun çalgıya seçiminde aile ve sosyal çevre etkisinin büyük olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalgılar solist/şarkıcıya birebir eşlik edebilecek çalgılardır. İş sahası fazladır ve işlerde diğér (melodik olmayan çalgılar) daha

yüksek yevmiye/pay alabilirler. Çalgı tercihinde en çok keman, klarnet, kanun tercih edilir. Bu çalgılar, Hüsnü Şenlendirici, İlyas Tetik ve Aytaç Doğan gibi müzisyenlerin, bu çalgılardaki ustalıklarıyla dönüşüm geçirmiş ve “solist çalgı” adı almışlardır. Son dönemlerde ise çello, trombon vb. çalgılar da roman orkestralarında yer alır. Bununla birlikte darbukayı her roman müzisyen çalabildiği için “boş kaldıklarında” (iş olmayınca) ikinci bir iş imkanları olur.

Roman müzisyenlerde evde iki erkek çocuk varsa hem ekonomik anlamda bir strateji hem de çocuklar arası iş rekabeti olmaması için iki çocuğa da farklı enstrümanlar verilir. Böylece iki kardeş beraber işe gidebilir. Serdar Özbaylar’ın argümanı bununla paraleldi:

Müziğe başlama hikayesi, evin içerisinde vardı zaten babadan , abiden... müzikle ilgili ilk hafızam babam ile abimin evde çalması...baba klavyeci , abi klavyeci...böyle olunca ben evdeki tesisatları çok rahat kurabiliyordum...klavyeyi açıp mesela kendi kendime şey çalıyordum...Telli Telli Turnam....dedemin ve babaannemin ailesinde müzisyen çok...babam aslında akordeon ile başlamış ondan sonra klavye orkestralarla çalışmış daha sonra piyanist şantör olayı patlayınca...piyanist şantörlüğe geçmiş...evde sürekli müzik vardı...abimin devamlı evde klavye çalması...babamla abim müzisyen ben de müzisyen olucam...kendime ilk onu söyledim...ama ne çalcam diye bişey yoktu kafamda...evde sadece klavyeler vardı... bi kere müzisyenliğin bir meslek olduğunu ve oradan para kazanıldığını...anlayacak yaşta değiliz yani , yeni yeni yetişiyoruz...sonra gecede çalıyo, düğünde çalıyo, soliste çalıyo...meslek olduğunu yeni yeni öğrendim 6, 7 yaşlarında... yaklaşık 9 yaşlarında abimin akordeonunla Gül Ali çalıyordum bi de Telli Telli Turnam vardı...sonra babam ilkokul bittikten sonra... ortaokula geçtiğim yaz tatilinde babam dedi ki sen keman çalıcaksın...abin klavye sende yanında keman düşüncesiyle...gönlümdeki enstrüman trompetti (Görüşme, 29.04.2019).

“Müziğin kullanımı çoğunlukla ekonomik etkenlerden geniş ölçüde etkilenir” (bk: Kaemmer, 1993:106). Teknolojinin gelişmesi Roman müzisyenler de etkilenmiştir. Bu değişime uyum sağlamak için mevcut çalgıların dönüşümü ya da farklı çalgı seçimleri yapılmıştır. Müzisyenlik mesleğiyle geçinen bir aile, bu teknolojiyi takip eder:



Şekil 6. Özbaylar Ailesi nesiller arası değişen çalgı stratejisi

Yukarıda, Özbaylar ailesinin soyağacına baktığımızda hızla gelişen teknoloji genç kuşakları daha ağırlıklı olarak elektronik ve dijital alanlara yönlendirmiştir. Günümüz teknolojisinin getirdiği zorunluluklar vardır. Dolayısıyla Müziğin, teknoloji içinde pragmatik bağlamda kullanımı vardır. Ayrıca Org, esnaf müzisyenlikle ilişkilendirildiğinde tek kişi tarafından olsa bile işin yapılabilir, gelirin fazla olması çalgı seçiminin işlevselliğine işaret eder.

Bununla birlikte beklenmedik durumlar da gerçekleşebilir:

Yılmaz, çok küçük yaşta kaza kaza geçirerek sol işaret parmağını kaybettiği için babası çok büyük üzüntüye kapıldı... Çünkü bütün planlar baba çalgısı olan keman üzerineydi. Sonra bi çare bu kendince kanun çalabilir dedi...ilkokulu bitirene kadar bu konuyu düşündüler. Ne

yapabiliriz, ne edebiliriz diye...Çocuğun müzisyen olması düşünülüyor, başka meslek seçmiyorlar çocuğa...ille müzisyen olacak, sanatçı olacak...planları vardı ailenin... ilkokul bittikten sonra yaz tatilinde karar verdiler kanuna başladı. Şimdi Türkiye'nin en önemli müzisyenlerinden parmaksız Yılmaz diye herkes bilir camiada (Görüşme, 04.04.2019).

Bu argümana göre Roman müzisyen bir ailede çocuk, her ne olursa olsun müzisyen olma durumundadır. Yaşanan olaylar karşısında çalgı stratejileri değişebilir.

4.1.3.4. Ders Alma Süreci

Yaptığım görüşmelerde büyük bir çoğunluk, özel veya ciddi bir ders alma süreci geçirmediğinden bahsetti. İşitsel depolama ve çalgı ile oyun sürecinden geçen çocuk, genelde ilkokulu bitirmesiyle derslere başlar. Önceki süreçlerde ailenin müzik beğenisini ve kültürünü işitsel olarak almış olan çocuk için bu “kulaktakileri uygulama süreci”dir. Bu süreç, normal bir müzik eğitiminden çok yoğun olmasına rağmen süresi kısadır. Bu süre birkaç ay olabileceği gibi 2-3 yıla kadar da uzayabilir. Sürenin kısa olması, çocuğu bir an önce sahneye çıkararak para kazanma edinimi bağlamında aileye maddi kazanç sağlamaktır.

Bu süreçte çocuğun dinleyici profili sona ermiştir. Artık müzikal davranışı performans gösterme yeteneği ile ilişkilendirme evresidir. Çocuğun varolan “biyolojik miras”ını (Görüşme, 04.04.2019) aktif bir müzisyene dönüştürme süreci başlamıştır. Baba burada başroldedir. Aile/Roman geleneğini koruyan, taşıyan ve aktaran konumdadır. Baba, müzisyen olduğundan çocuk da mutlaka çok iyi bir müzisyen olmalıdır. Bu süreçte aileye ait üslup ya da “parayı alacak”¹⁶ olan yorumun incelikleri de çocuğa aktarılır.

¹⁶ Görüşmelerimde, Roman Müzisyenler başka bir müzisyenin başarılı bir performansından sonra o müzisyen için “parayı aldı” söylemini kullanırlar. Beğendikleri anlamına gelir.

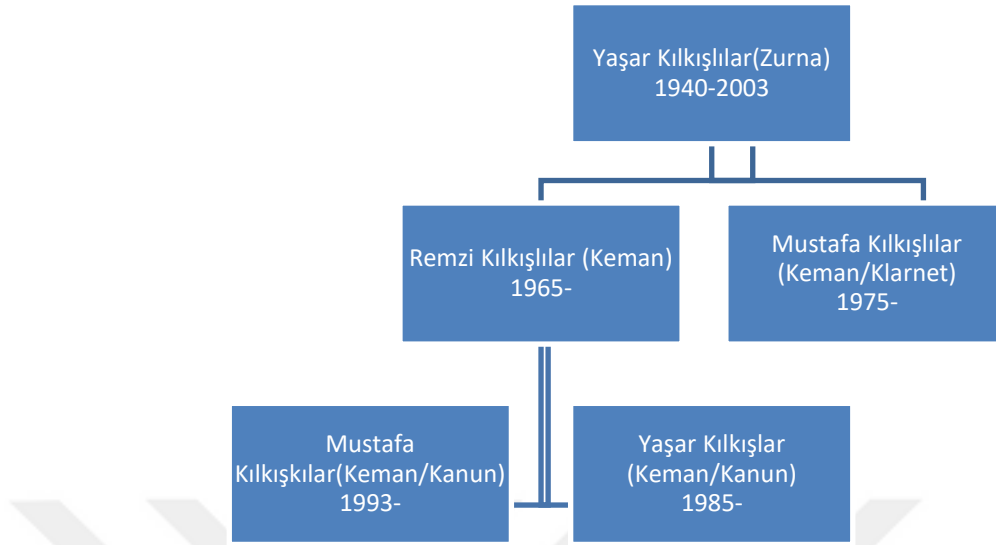
Eğitimin gerçekleştiği yer ise evin oturma odası olmakla birlikte çalışma için en rahat yer neresiyse eğitim orada gerçekleşir. Dolayısıyla çalışma yeri ailenin bir arada olduğu, paylaşımların yapıldığı mekandır. Çocuk doğduğu yaştan itibaren dinleyici olarak büyüdüğü mekan artık bir tür konservatuvar, eğitim merkezi haline dönüşmüştür. Evdeki herşey, müzikle ilgili hale gelmiştir: “sabahları kahvaltıda, akşamları yemek sofrasında babam hep bir ritim atardı...Sonra sorardı bu kaç kaçlık bakalım diye...uzun zamanlar oynadık bunu” (Görüşme, 04.05.2019).

Yukarıdaki argüman, etnomüzikolog John Blacking’in Güney Afrika’daki Transvaal Venda halkının araştırması ile benzerlik gösterir:

Çoğu zaman, bir bebek bir nesneyle vurmaya başladığında, kendisine susması söylenmedi; Bir yetişkin veya daha büyük bir çocuk, poliritimde ikinci bir parça ekleyerek spontan ritmi kasıtlı müzikal eyleme dönüştürebilir (Swanwick, 1994: 24).

Ders süreci dakikalarla, saatlerle sınırlı değildir. Kahvaltıdan önce, öğlen, akşam yemeğinden sonra eğitim ve çalışma hep devam eder. Özellikle anne evde çalışmaya elverişli bir ortam sağlamaya çalışır. Bu yoğunluğun sebebi büyük oranda ekonomi ile ilgilidir.

Ders süreci ile bir anlamda usta-çırak ilişkisi başlanmış olur. Bahsi geçen eğitim, usta konumunda olan öğretmenin (baba, abi, amca, dayı vb.) yorumlayıcı öznel deneyimleriyle sentezlenerek aktarılır. Nesiller arası olan hedefler, müzisyen Roman Topluluğu’nun “istenilen müzisyen olma” gerçekliğinin inşası için özel bir durum olarak görülebilir. Çoğu Batı Müziği söylemlerindeki müzikal geleneğinin aksine Roman Müzisyenlerin eğitimi çoğunlukla notasız başlar. Bu gelenek sözel olarak birebir ders deneyimleriyle babadan oğula aktarılır.



Şekil 7. Kalkışlılar Ailesi

Yukarıdaki soyağacında görüldüğü gibi zaman içinde çalgı seçimi stratejileri değişse de müzisyenlik babadan oğula geçen bir meslektir. Burada amaç, kültür aktarımının yanı sıra çocuğun mesleğini eline almasıdır. Genelde ilkokul biter bitmez (çoğunlukla ilkokulun bittiği yaz tatilinde) çocuk bir an önce eğitime başlar ve kısa süre içinde para kazanacak beceri ve deneyimleri kazanır.

Ders alma süreci ilk olarak Türk Sanat Müziği temelinde başlar. Türk Sanat Müziği basit zamanlı usülleri ile çocuğa gelecekteki repertuvarın temeli atılır. Bu usüller Nim Sofyan (iki zamanlı), Semai (üç zamanlı), Sofyan (dört zamanlı) vb. şeklinde on beş zamanlı usüle kadar öğrenilir. Sonrasında yine Türk Sanat Müziğin'den saz semaileri ve peşrevler öğrenmenin yanında oyun havalarını da para kazanma stratejisi ile öğrenir. Buna paralel olarak Mustafa Kalkışlılar ile yaptığım görüşmede ilk eğitiminden bahsetti:

9 yaşında babamın isteğiyle kemana başladım.12 yaşında abimden kanun dersleri aldım...sonra piyasada çalışmaya başladım...babam ve abim evde sürekli çaldıkları için onlardan etkilendim...işin içine girdikçe daha çok araştırdım...dedem zurnacıydı zaten. Baba kemancı abi kemancı... amcam İstanbul da klarnet sanatçısı Mustafa diğeri...babamın zoruyla kanuncu oldum ilkten sonra babamla çok tartışıp kemancı oldum...ilk 9 yaşında babam bana peşrev gösterdi...tamamen göstererek yaptı nota

yoktu...mezür mezür çalışıyoduk peşrevi...direk peşrevle başladım. Hicaz Hümayün peşrevi...sonra beni kendi halime bıraktılar...çalışmıyodum. Sonra babam beni dövdü ardından beş ay eve kapanıp çalıştım. Sonra piyasaya girdim. Piyasada ekmek yiyecek kadar öğrendim...repertuvar sahnede oluştu...ilk işim fasıldı...bizim yaptığımız müzik sistematik değil...konservatuardaki hocalar bile alaylılardan ders almayı tercih ediyorlar... tamamen usta çırak ilişkisi ile öğrenebilirsin...abim, ben sahnede çalıştıktan sonra işlere başladıktan sonra...abim tezcanlı olunca kafamda sekiz köşe keman arşesi kırdı! Rüyalarda nota görmeye başladım... (Görüşme, 26.03.2019).

Yukarıdaki argümana da dayanarak müzikal öğrenme sürecinin Türk Sanat Müziği temelinde olduğudur. Bununla birlikte, çocuk bu süreçte sürekli destek görebileceği gibi yoğun bir rekabetin içine de girmiştir ve Serdar Özbaylar'ın da işaret ettiği gibi çocuk baskı görmektedir:

Bi kere hırs konusu çok fazla...Babası geliyor mesela filancanın oğlu nasıl çalışıyo sen hala... Çalış! Çıkmıcan evden! Bu sefer çocuk oturuyor, çalışıyo, kapanıyo... Bi kıyas var yani tabii bu da çocuğa yansıyo. Mesela çok iyi bilirim babası çocuk çalışmıyo diye akşam yemeğinde ailecek oturlurlarkene bir tas cacığı kafasından aşağıya döktü! O çocuk şimdi nerede? Trt Sanatçısı...(Görüşme, 29.04.2019).

Aile içinde öğrenme sadece baba ile sınırlı değildir. Aile büyüklerinin de çocuğa bilgi aktarımı yaptığını Necmi Özbaylar anlattı:

Ben kendi ailemden hiçbir şey öğrenemedim...Bizimkiler daha eğitimsiz yetişti... Peder ne akor bilir... bakkal dükkanında durmak zorundaydı ...babası hastaydı... kafasına göre çalar yani... ama sesi güzeldi...bana ilk akordeonu verdiğinde dedi bak böyle dedi (babası) aşağı indin mi diyez böyle çıktın mı bemol ...bişey bilmeyen bir adam bundan ne anlar! ve bana ne gösterebilir?...dedem ile nenem vardı bizimkiler evde darbuka kiraya verirlerdi anladın mı... Darbuka, tef, cümbüşler, kemanlar kiraya

verilerdi...onlar alırdı darbukayı ben onların ağzından geçerdim şarkıları... Sepetçioğlu, Harmandalılarla başladık biz bu işe yani... hiç bişey bilmezdim ben, akordeonun üzerindeki sesleri bilmiyodum. Ben onların (dede ve nine) ağzından şarkıları geçerdim. Sepetçioğlu’nu, harmandalıyı yani... (Görüşme, 19.04.2019).

Ailede, Devlet kadrolarında görev alanlar varsa (TRT Sanatçısı, Devlet Korosu vb.) çocuğun eğitimi bu statüye saygı duyularak kişiye bırakılır:

12 yaşındayken amcam, (Alaattin Gözetlik) TRT Erzurum Radyosunda Türk Sanat Müziği klarnet sanatçısı olarak görevine başladı. Beni de klarnet sanatında iyi olacağımı söyledi...bi çalgıcı değil de bi sanatçı olarak yaşamamı istedi. Beni de götürdü birlikte Erzurum a... Klarnet eğitimim 12 yaşındayken başladı...Ondan önce hürdüm alıyodum istediğim gibi çalıyodum... 15 gün içerisinde nota çalmaya başladım notayı öğrendim(amcadan)...metot tarzı çalmaya başlıyorum...1 aylık notist¹⁷ olduktan sonra peşrev çalmaya başlıyorum ...12 yaşından 14 yaşına kadar yazılı eğitim nazari...temel teoriler...2 yıl ders yetiyo...sazla birlikte...mesela hüseyini peşrevi var...önce bunu bana bona olarak deşifre...sonra klarnetle tam icrasını tam yapıyorum...amcam geldikten sonra ben çalıyorum ona...çalıştığının ispatı sonra yani parça...zaman geçiyo 14 yaşındayken amcam bana yereli eğitim aldığımı bunun bana ömrüm boyunca yeteceğini...eğitimime son verdi (Görüşme, 27.03.2019).

Murat Gözetlik’in aktardığına göre, “Sanatçı” kavramı nota okuyabilen ve devlet kadrosu ile ilişkilendirilmiştir. Roman müzisyenler arasında da bir statü olduğunun işaretidir.

¹⁷ Notayı akıcı bir şekilde okuyabilen kişi

Ders alma sürecinde müzisyen olmasa bile anne de rol alır. Büyük bir ihtimalle, anne müzikal bir aileden gelmektedir. Dolayısıyla, aktarılacak olan kültüre anne de hakim olduğu için enstrüman çalmasa bile çocuğu destekler:

Babam ile keman dersine başladım. İlk parçam, hiç unutmam Güz Gülleri'di. Babam işe gidene kadar santim santim (detaylı bir şekilde) çalıştırırdı... olmadı bi daha olmadı yine...serbest değildim yani. Hep yavaştan çaldırıyor, hava da sıcak zaten...O işe gidince hızlı hızlı çalardım bu sefer de annem...orası yanlış oğlum oldu burası şöyle oldu filan. Hep tepemdelendi anlıycan. Ama parçaları başlayınca güzeldi...Bu sefer başladı şarkı söylemeye annem. Bir de benim çalmamdan daha nağmeli, daha velveleli söylüyö. Onları da ondan kaptım. Gündüz eğitim akşam anne ile pratik...evde herkes bir öğretmen (Görüşme, 15.04.2019).

Tepecik'te yaşayan Roman müzisyenler, mahallede yapılan müzik Türk Sanat Müziği, arabesk, oyun havaları vb. alaturka olduğu için farklı bir eğitim için İkiçeşmelik'i tercih ederler:

... İkiçeşmelik'teki avantaj, orada bu batıya daha çok böyle önem gösteren insanlar vardı yani. Bizim mahallemizde (Tepecik) fasıl anladın mı soliste çalmak yani anladın mı Türk Sanat Müziği ağırlıklı...ama İkiçeşmelik'te bunlar vardı (batı pop müziği) çocuk yaşta İkiçeşmelik'e gidiyodum ders almaya...Hocalar orda, yabancı şarkılar, o repertuarlar orda...O standart şarkılar burada yok...İtalyan Erdoğan dan ...Rafet Abiden, bize verirdi notaları, giderdik biz fotokopi çektirirdik...Yesterday (Beatles)...Feelings (Shirley Bassey)...Tüm bu repertuarları oradan aldık. Burda(tepecik) o tarz müzisyenler yoktu yani (Görüşme, 26.04.2019).

Yukardaki görüşmecinin ifadesi iki Roman müzisyen mahallesinin farklı müzik tarzlarında branşlaştığına işaret eder. Tepecikte alaturka müzik ustaları varken İkiçeşmelik'te Batı Müziği de mevcuttur. Burada Roman müzisyenlerin farklı kültürlere aracılık ettiklerinin işaretidir. Şayet alaturka değil de alafranga (Batı Müziği) öğrenilmek

isterse İkiçeşmelik'teki müzisyenlerden ders alınmalıdır. Batı Müziği ile informal süreç sekteye uğramış kısmen de olsa “nota” aracı formal bir eğitimi çağrıştırmıştır.

Yapığım görüşmelerde Roman müzisyenler, Roman olmayan müzisyenlerde de ders almışlardır. Fakat bu dersler genellikle kısa süreli, nota ve teoriye bağımlı olmuştur:

Bir ara Zafer abi (Çebi) ile çalıştım... en fazla 3-5 ders ama ...Biz sayfaları kendimiz açtık sonra. Biz alaylı müzisyeniz... fazla bi ,yüksek bi derecede bi eğitmimiz yok. Ama Müziği nasıl algıladım nasıl icra ettim. Kendi teorilerimden çıkardım 3-5 dersle... (Görüşme, 26.04.2019).

Yukarıdaki söylemde çocukluktan gelen bir altyapı olduğu için, kısa sürede ders amacına ulaşmıştır.

Ercan Balazoğlu da bunu doğrular şekilde:

Sonra gittik Rafet abiden rica ettik...nota dersi aldım...rahmetli nur içinde yatsın... Nota dersi verdi bana. Sonra dedi buraya kadar evladım sen başının çaresine bak dedi ben elimden geldiği bu kadar yardımcı olabilirim dedi...O zaman piyano paramız yok deye dökük bir piyano aldık...normal bir sokağa atsan piyano diye sokağa kabul etmez... Sonra baktım gözümü beyerle açtım, czerny ile açtım. Ömür Gider, Bahçe Tolga, Santana Mustafa ...Ben standart parçalara gözümü açtım sonra (Görüşme, 28.04.2019).

Tepecik'teki Roman Müzisyenler özellikle “Standart Parçaları” öğrenmek için Roman olmayanlarla çalışmışlardır. Burada “Standart Parça” ile Misty, Autumn Leaves vb. repertuar kastedilmiştir. Bu Tepecik camiasında rekabet amaçlı repertuara işaret eder. Batı ve Batı temelli müzikler Tepecikli Romanlar'da yok denecek kadar az olduğu için gacolarla sosyo-ekonomik ilişkiler kurulmuştur.

4.1.3.5. Informal Öğrenmede Usta-Çırak İlişkisi

Literatürde, öğrenmenin dikkatli bir şekilde taklit etme, tekrarlama, ritimlerin söylenmesi ve ezberleme gibi müziğin işitsel aktarımında

kullanılan farklı teknikler tartışılıyor. Holmes (1990), sık ve amaçlı gösterinin kullanımını anında, sürekli katılımı ve etkili bir işitsel öğretim modeli olarak tanımladığı şeyde mevcut, sürekli ve uygun rehberlik kullanımını tanımlamaktadır. Shehan (1987b) ise, işitsel müzikal iletim sürecini açıklar: öğrencinin öğretmen gösterisinin derhal taklit edilmesi, ses ve ritmi anımsatma, verilen örneğin çalınması veya okunması, ifadelerin ezberlenmesi (Aktaran Hess, 2009: 5).

Ve Dolayısıyla; Nettl (1983: 18):

Eğer bir müzik kültürünü anlamak istiyorsak, kendini nasıl ilettiğini, repertuarının nasıl öğretildiğini ve öğrenildiğini, müzikal kompozisyon ve doğaçlama gibi müzik yapım tekniklerini nasıl öğrettiğini ve müzikal olarak nasıl ilettiğini anlamaya çalışmalıyız... (Aktaran, Lundquist, Winston; 1996: 323).

Roman müzisyenler ilk bakışta müzik eğitiminde her ne kadar pedagojik becerilerden yoksun görülseler de alan ve literatür çalışmalarından edindiğim veriler, genel yargının pek de doğru olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Alan çalışmamda eğitim sistemlerini sorduğumda hep “Allah Vergisi”, “Romanlar doğuştan farklı”, “belli bir sistematığı yok” vs. cevaplarla karşılaştım. Bu argümanlar kısmen doğru olsa da Romanlar, bulundukları topluluk içinde hareket ederek, rollerini algılar ve kimliklerini inşa ederler. Bu katılım sonucunda, belli stratejiler aracılığıyla profesyonel müzisyenliğe erişim için bilgi sağlanır. Buradaki bilgi, toplumdaki eylemle birlikte ilerlemektedir. Büyük bir çoğunlukla eğitim yazılı kültüre dayanmamaktadır. Ustalık-çıraklık süreci Batı Sanat müziğinden bağımsız olarak, içinde mevcut aktarılacak istenen geleneğin kişiye sözlü *oral transferring/transmission*, taklit/*imitation* ve gözlem/*observation* yoluyla iletilmesidir.

Müziğin aktarımı, Bir toplum içinde kimlik oluşturmak için, bazı geleneklere öncelik vererek müzikal performans uygulamaları hiyerarşisi yapmak için ihtiyaç vardı. Batı müzik kültüründe son iki bin yılda en etkili kimlik oluşturucu kilise oldu. Kilise müziğini Hristiyan olmayanların

müziyenliği uygulamasından ayırt etme ihtiyacı, bir müzik geleneğinde bir çeşit tekdüzelik geliştirmeyi gerekli kılmıştır. Bu, tek biçimlilik tüm kilisede aynı olacağından, coğrafi ve kültürel farklılıklardan bağımsız olarak, şimdiden bir duruma bağlı kalmaksızın, bir nesilden diğerine geçişi güvence altına alacak bir tür gösterim sistemine ihtiyaç vardı. Dile benzerlik ve yazılı kelime ilk müzikal nota için temel oldu (Dahl, 2017: 26).

Sözlü aktarım yerine nota ile aktarım, yukarıdan da anlaşılabilceği gibi “tekdüzelik” ile ilişkilendirilmiştir. Romanlar ise daha çocuk yaştan hem yaşadığı ülkenin dilini hem de kendi kültüründeki Romanca dilini (iki dili bir arada) konuşurlar. “Herşey notada yazmaz, içine kendi katmanlarını da eklemen lazım” (Görüşme, 19.04.2019) söylemi ile dil ve müziğin aktarımının tekdüze mümkün olmadığını söyleyebiliriz.

Yükselsin’e (2014: 716) göre, belirli bir kültürü aktarmak, o kültürü koruyarak bugünün şartlarına uygun şekilde taşımaktır. Burada aktarımı yapacak kişi aynı zamanda kültürü güçlendirmelidir. Aktarıcı kişi, bunu her yaptığında kültürün yeniden ve yeniden üretilmesini gerekli kılar. Dolayısıyla aktarım süreci, içinde birçok değişken barındıran ve tekdüzelikten uzaktır.

Roman müziğindeki geleneksel süslemeler ve ritmik değişkenliğin, müzik notasyon sisteminde yakalanmasının çok zor olduğunu söyleyebiliriz. Klasik nota sistemi, aktarılacak nesnenin doğrusal bir işaret sistemine indirgenmesine dayanması gerektiğinden aktarım dinamikliğini yitirir. Bu bağlamda, bir türün kendine özgü öğeleriyle tanımlanması, geleneğinin içeriği ve içeriği arasındaki bağlantıyı güçlendirdiğinden bahsedebiliriz.

Görüşme kişilerimden Necmi Özbaylar’ın bu argümanlara benzer söylemleri oldu:

Şimdi ben burada mahallede... Tepecik, çok kişiye klavye çalmasını mesela ben öğrettim. Benim iki tane yeğenim var şu an ikisi de İstanbul’da

Barış Özbaylar, Fırat Özbaylar. Fırat aranje yapıyo. Bunlar ilk eğitimlerine başladıklarında onlara derslere ben gittim. Onlara kendi teorimden yola çıktım. Onlara bir şeyler anlattım mesela işte bir hicaz makamı böyle olur, hüzzam makamı şöyle olur. Komaları uşşak makamında şuraya verirsin, hicaz makamında buraya verirsin anladın mı... Fırat batıcı; ama Türk sanat müziği eğitimlerini benden amcamın oğlu var Hikmet ona da gösterdim, O da çalışıyor anladın mı... Türk müziği eğitimlerine hep benden öğrenmişlerdir bir uşşak makamında hangi sese koma vereceğini burada söyleyen kişilerden bir tanesi benim Türk müziği, klavye kullanılacak bir alet değildir. Mesela 86 lardan, 87 lerden bahsediyorum. Türk müziğinde klavye yoktu mesela tavırlardan 1-2 parmak Hüsnu'nün (Şenlendirici) kullandığı tavırlardan o tarzlarda ilk çalan benim. Türk müziğiyle uğraştığımız için bizim böyle bir konu oldu yani... bakıyom adam benim gibi çalmak istiyor, ama nerde! Hicaz'da si ye mi ye koma verecek fa diyez'e basacak Uşşak'ta, segâh' da anladın mı...çal mesela diyorum uşşak şarkı o gene si bemol basar! koma kulağına gelmiyor basma bemolü diyorsun...aslında nihavend çalışıyor. Komayı kaldırdığın zaman ne olur? Buselik diyorum ben böyle basamazsın, sen alışmamış duymamışsın işte... ilk kişilerden bir tanesi benim. Tepecikli P*ç Mustafa vardı bi de Rıfat Şanlıer, beni dinlediğinde dediği gibi iyi müzisyensin dedi evladım bak ben senin gibi komalı çalamam biz böyle alışmadık adam diyor. Akordeon çalışıyosun, çalmış ama komayı nerede duymuş? Kemanda duymuş...yaaaa! klavyede koma yok ki sen klavyeyi komalı çalanlardansın diyor anladın mı (Görüşme, 26.03.2019).

Yukarıdaki argüman, Yükselsin (2014) ile benzerlik göstermektedir. Burada Necmi Özbaylar'ın kültürü belli stratejilerle koruyarak, bugüne dönüştürmesi ve aktarması söz konusudur. Diğer bir deyişle, “kendi teorimden yola çıktım” ifadesi aktarılabilecek olan bilginin yeniden üretilmesine işaret eder. Buradaki dönüşüm ise, geleneksel tavrın günümüz teknolojisi (klavye / synthesizer) aracılığı ile aktarımıdır.

Ayrıca burada teorik bilgiler verilse de “1-2 parmak çalmak”, “koma kulağına gelmiyor” vb. ifadeler, teorik bilgilerin ötesinde, daha derindedir.

Ayrıca bu aktarım sürecinin içeriği bizi “Öğretme davranışımızın kültürel uyumu aynı zamanda öğrettiğimiz/aktardığımız içeriğe de bağlı mı?” (Lundquist, Sims; 1996: 323) sorusuna götürüyor. Önceki bölümlerde de bahsettiğimiz üzere Gana, Hint ve Suya vb. topluluklarda aktarımın, tıpkı Romanlarda olduğu gibi fiziksel ve sosyal çevresini anlamlandırma sürecinde kimlik oluşturma stratejileri olarak düşünülebilir.

Gözlem ve taklit yoluyla öğrenmenin odak noktası, içeriğe özgü becerilere hakim olabilmektir. Alan araştırmamda Romanların becerilere ait ustalığı sezgisel olarak aldıklarını ders gözlemim sırasında gördüm. Önce eserin tamamı usta tarafından çalınır. Çalarken, öğrenciye bakılarak kafa hareketleri ile önemli yerler işaret edilerek onay verilir. Sonrasında derse geçilir. Ders esnasında usta konumundaki roman müzisyen, 2-3 ölçü kadar parçayı çalar. Ardından çıraktan tekrar etmesini ister. Yine konuşmaktan çok beden diliyle (kafa hareketleri) onaylanır ya da öğrencinin tekrar etmesi istenir. Burada temel olan şey doğru taklit edebilme sayısıdır. En az 4, 5 kere doğru tekrar istenir.

Bununla birlikte ‘müzikal tavır’ da doğru taklit edilmelidir. Çalınan parça genelde Türk Sanat Müziği peşrev/semailerinden seçilir. Çünkü hedefteki profesyonel müzisyen çalma tavrının altında Türk Sanat Müziği geleneği vardır. Diğer amaç ise “Fasıl Edimi”nin altyapısı çocuğa kazandırılması/aktarılmasıdır. Fasıl, çocuğun oyun havaları dışında para kazanabileceği bir alandır. Görüşmelerimde fasıl çalmanın neredeyse her gün iş getireceği söylemleri ile karşılaştım. Murat Gözetlik; “Ramazan’da bile onun sayesinde (fasıl) ekmek yiyoruz” ve tavır hakkında soru sorduğumda; “Türk Sanat Müziğinin formlarının tam icra edilmesi o...ve nefesin klarnetle buluşmasından doğan o sesin, tınının müziğin formlarına göre tam net oluşu...tam TSM’nin gerçeğinde üflemek...mesela çalgıcı sanatçı müzisyen tarzında...”.(Görüşme, 29.03.2019) ifadesinde belirttiği üzere müzikal roman tavrın arka planında Türk Sanat Müziği olduğu desteklenmiştir. Taklit etme süreci hem teknik hem de tavrın ustaca icra edilmesi ile tamamlanır. Sonrasında yeni ve daha zor bir parçaya geçilir. Bu süreç döngüsel olarak devam eder.

Parça/Şarkı çalınırken yapılan bazı edimsel hareketler vardır. Örneğin, tiz seslere çıkarken geriye doğru hafif vücudu çekme hareketi ile kemanı birazcık yukarıya kaldırma, hızlı pasajlarda kafanın sallanması vb. davranışlar dikkat çeker. Taklit süreci bunu da içerir. Müzisyenin büyük, ağır bir hareket yaptığını gördüğümüzde zorlayıcı bir tonun enstrümandan çıkması şeklinde anlaşılır. Bu araçsal bir eylem gibi dursa da elin, kolun ve parmağın hareketleri, vücudun geri kalanıyla koordine edilmesi önemlidir. Bu ifade pratiği ile görsel-işitsel etkileşime odaklı çok-boyutlu bir sunum yapılır. Alan çalışmamda bunun nedenini sorduğumda “sahneyi doldurmak”, “müziği tamamlamak”, “müzik ile uyum” şeklinde açıklamalar yapıldı. Burada amaç ekonomiktir, çocuğu sahneye hazırlayarak seyirci/müşteri iletişimini sağlamak, beğenisini kazanmak ve karşılığında seyirciden bahşiş almaktır.

Buradan hareketle; Timothy Rice’ın (1995) Bulgar gaydacılar ile yaptığı çalışma paralellikler göstermektedir:

Bulgaristan’ı ziyaret etme fırsatım olduğu zaman, ellerini enstrümanlarına koyma şekilleri ve melodileri üretmek için kullandıkları parmakları öğrenmek için bilgi verenlerini izlemeye başladım. Bu noktada geleneğin görsel yönüne girmeye başladım. Gördüm ve bir anlamda yazılı müzik değil, müzisyenlerin parmaklarının hareketlerini “okudum” ve sonunda bu geleneğin ezgilerini gayda da çalabiliyordum. O, süslemeyle ilgili işitsel anlayışımı, ezgileri çaldığım şarkılara uygulamaya çalıştığım zamandı...Daha önce hiç bu kadar süslü bir müzik çalmamıştım ve bana yardımcı olacak hiçbir ön izlemem yoktu. Süslemeyi anladığım şey, bunun melodiye eklediğiniz bir şey olduğunu ileri sürdü. Ve sadece bunu dinlemeye dayanarak yapmaya çalıştığım, sonuçlar felaketti.... görebiliyordum; Tarzın karakteristik özelliği olan yüksek perdeli ses dalgasını üretmek için baş parmağının üst kısmının hareket ettiğini görebiliyordum; ve enstrümanın parmaklarının arasında ileri geri sallandığını görebiliyordum (Rice, 1995: 235-236).

4.1.3.6. Repertuvar Oluşturma

Roman profesyonel bir müzisyen performansında repertuvar, her kitleye hitap edebilecek çeşitlilikte olmalıdır. Gündemdeki şarkılar, farklı müzik türlerinden oluşmasına önem verilir. Dolayısıyla bu da yapılan işin alıcı/müşteri tarafından beğenilmesi ve müziğin tutmasına neden olur. Burada müşteri memnuniyeti repertuvarın belirleyicisidir:

“Parayı kazanacak” olan repertuar, nesilden nesile aktarılmalıdır. Ev ortamında doğuştan itibaren işitsel olarak belleğe alınan repertuar çocukluktan-yetişkinliğe müzisyenlik hayatı boyunca olacak bir performanstır. Repertuar, işitsel depolama sürecinden başlayıp profesyonel müzisyenlik kimliği kazandıktan sonra bile ekonomik kaygılarla devam eder.

Repertuar aktarımı öğrenme ile değil, öğrenilen eserlerin pratik yapılması ile oluşur. Bunun yanı sıra müzisyenlik mesleği ile geçimini sağlayan aile, gündemde olan şarkıları takip etme zorunluluğundan dolayı tüm rağbet gören türleri de seslendirilir. Repertuar, izlerkitlenin beğenisine, ihtiyaçlarına yönelik oluşturulmuştur. İhtiyaca yönelik bu repertuarda, gündemdeki şarkılara da yer verilmesi değişime yönelik bir görünüm sergiler.

Repertuar dinleme yoluyla oluşur. Müzikal öğrenmede dinleme önemli bir süreçtir ve nesiller arası aktarımı sağlar. Yaptığım görüşmelerde repertuarlar çok benzerlik gösterdi:

“Sepetçioğlu, Harmandalılarla başladık biz bu işe yani”, “Sepetçioğlu, harmandalı o zaman...ilk repertuar o zamanın oyun havaları...milletin o zamanki şeyleri...”, “.....Beş yaşımdayken klarnet üflemeye başlıyorum ben de...mesela Harmandalı Zeybeği ile ben klarnet çalmaya beş yaşında başladım” vb. ifadeler 40 yaşüstü gruptan cevap olarak gelirken, “Güz Gülleri ilk parçamdı hiç unutmam”, “de Telli Telli Turnam vardı...sonra babam ilkokul bittikten sonra onla başladı” ifadeler ise 40 yaş altı gruptan cevap olarak gelmiştir. Repertuar da zaman için dönüşüm geçirip geleneksellikten popülerliğe dönüşüm geçirdiğinin işareti olabilir.

Pragmatik olarak roman profesyonel müzisyenlik, mesleği gereği hemen her türde eser seslendirme yapmalarını gerektirir. Eğitim yine dinlenme ile kazanılır. Meşk için repertuar aktarım tanımı kullanılabilir. Ev ortamındaki meşk sistemi repertuar kazandıran bir eğitime işaret eder. Aile repertuarı çalgısal olmaktan çok sözel repertuardan oluşur. Repertuar aynı zamanda üslup kazanılmasına da neden olan bir süreçtir.

Meşk, Osmanlı dönemindeki müzik geleneğinde saz ve ses eser repertuarlarının hafızaya dayalı olarak nesilden nesile iletiminin doğru üsluplar ile kazandırılmasıdır. Meşk, notanın kullanılmadığı dönemlerde usta tarafından çalma ya da söyleme yoluyla aktarımıdır (Gerçek, 2008:152). Buradan hareketle Meşk sistemini informal öğrenme olarak düşünebiliriz. Dolayısıyla Roman müzisyenler, geleneksel özellikleri taşıyan bu eğitim sistemini koruyarak günümüze kadar taşımışlardır. Geçmişten bugüne Romanlar tarafından getirilen meşk sistemi, temelinde ekonomik kaygılarla bir araç olarak geliştirilmiştir. Bu aracı seçme nedeni, Roman müzisyenlerin teorik eğitime dayalı bir altyapılarının olmamasıdır. Mesleki becerilerde devamlılığı ve bu kültürle ait Roman ailelerde, bu sürecin piyasa müzisyenliği çerçevesinde devam ettiğini gösterir.

Roman müzisyenlerde meşk, amacına uygun olarak eğitim amaçlı, aile ile yapılan sosyal bir toplantıdır. Meşk edimi, çocuğun derste öğrendiğinin icraya dökülme yeridir. Bu yapının içinde anne-baba olduğu gibi kardeşler de bulunur. Ailenin bir araya toplandığı zamanlarda olur. Genelde sabah kahvaltısı ya da akşam yemeğinden sonra meşk edimi gerçekleşir.

“Evinizde müzik nerede oluyor?” diye sorduğumda, belirtilen ilk cevap “oturma odası” oldu. Fakat, “annem bulaşıkları yıkarken söylüyor, biz çalıyoruz”, “bazen tuvalette de söylüyoruz affedersin” gibi yanıtlar, evin her yerini müziğin kuşattığına işaret eder.

Eğitim dahilinde gerçekleşen “Meşk Süreci” ifadeye yönelik, “Ders Süreci” ise tekniğe yönelik olmasıyla birbirlerinden ayrılır. Meşk süreci ailenin estetik kaygılarına işaret eder. Bir tür prova da sayılabilir. Çünkü evdekiler izler, katılır ve gerekirse yanlışlara müdahale ederler. Burada amaç, öğrenilen şarkıların/eserlerin tekrar edilmesidir. Fakat, ders ve meşk süreçleri sonucunda ortaya yeni bir öğrenme çıkar. Ders

esnasında hata yapıldığı zaman durulur ve o hata düzeltilir. Bu bağlamda meşk edimi bir tür “erken sahne provası” olduğundan hata yapılırsa da devam edilir.

Çocuk meşk sürecinde öğrenmeye devam eder. Burada farkında olmadan (informal olarak) bir öğrenme gerçekleşir: “Sahne hata yapılırsa da asla durulmaz devam edilir” (Görüşme, 05.04.2019). Meşk, hem sözlü hem de çalgı ile birlikte yapılır. Meşk’in yapısına uygun olarak nota kullanılmaz. Bu süreç pratiğe dayalı olarak çocuk, profesyonel bir müzisyen olana kadar devam eder. Meşk, eğitimi, ekonomik nedenler ve kültürel aktarımı içerir. Burada önemli olan roman kültürüne ve geleneksel seslendirme tekniklerine hakim olmaktır. Çocuğa eğlence gibi gelen eğitim temelli süreç, nesiller arası kültürel bir köprü işlevi görür.

Meşk yöntemi ile sahne ediminin arasında bazı Roman müzisyen çocukların Türk Sanat Müziği korolarına gittiği görüşmelerimde ortaya çıktı:

Ersin Yılmaz:

...önce cemiyetler, Mummaer Çetinyay, Nursal Ünsal, Kermal Erci, Güler Ermanlar yetişmemde büyük faydası oldu... (Görüşme, 26.03.2019).

Serdar Özbaylar ise:

... keman olduğu için makamları bilmem lazımdı...radyodan Server Özbay...onda kısa bir süre ders aldım sonra arkadaşlarımdan hepsi baktım Nursal (Ünsal) (Türk Sanat Müziği Korosu) hocaya gidiyordu...orda da baya bi takıldıktan sonra piyasaya girdik (Görüşme, 15.05.2019).

Serdar Özbaylar’ın da yukarıda belirttiği gibi yetişme evresindeki Roman müzisyen çocuklar, evdeki informal meşk eğitimini formal bir yapıya Türk Sanat Müziği Koroları/Dernekleri/Cemiyetleri aracılığıyla dönüştürürler. Burada bahsi geçen dernekler mesleki sosyalleşmenin de ivme kazandığı bir yerlerdir. Ayrıca bu dernekler geleneksel kültürü koruyarak gençleri yarı-formal olarak yetiştirir. Cemiyetlerde özellikle gençler arasında sosyo-ekonomik yapılarda oluşur. Buradan iş alma, iş verme yönüyle de cemiyetler, informal bağlamda ekonomik yapılar da içerir. Burası hem mesleki

sosyalleşmenin hem de öğrenmenin yapıldığı yerdir. Her ne kadar süreçler birbirinin içerisine geçmiş olsa da cemiyet sürecinden sonra büyük oranda sahne süreci gelir.

4.1.4.İnformal Öğrenme Aracı Olarak Sahne

Profesyonel performansın icra etme yeri olan “sahne”, roman müzisyenler tarafından öğrenme aracı olarak da kullanılır. Burada belli edimsel davranışlar vardır. Bunlar vücut dili, müşteriye gözlemlene, iş ilişkileri gibi karmaşık yapıda bilinmesi gereken informal becerilerdir. Çocuk, meşkteki “oturma odası” ile “sahne” arasındaki geçişte stratejik farkları öğrenir. Öğrenme sürecinin başlangıç kısmında sahnenin köşesinden dinleme ve gözlemlene yoluyla yeni bir öğrenme başlar.

4.1.4.1. Düğün

Roman müzisyen ailelerde çocuklar gerekli repertuar ve meşk yöntemi ile repertuarlarını pekiştirdikten sonra (bazıları da yukarıda bahsettiğimiz cemiyet sürecinden sonra) aile tarafından işlere götürülür. Sahne, çocuklar için öğrenmenin son aşaması ve amaca giden yoldur. Baba rolü burada en önemlisidir:

Babam zate rahmetli ...kendisi İzmir bölgesinde bütün düğünleri çalan müzisyenlerdendi roman camiasında...grup şefiydi kendisi...böyle böyle mahalle düğünleri, köy düğünleri...Köy düğünleri o zaman daha yaygındı... ben düğünlere başladığımda 10 yaşındaydım mesela...o zaman keman da çalışıyordum... (Görüşme, 10.04.2019).

Barış Özbaylar’ın da belirttiği gibi öncelikle düğün aracılığı ile çocuklar sahneye çıkarılır. Çocuk yaştan beri düğünlerde büyüyen Barış Özbaylar bugün birçok oyun havasının da bestecisidir. “Tepecikli mi Kuruçaylı mı?”, “Ye Kafanı Kudur”, “Gelin Olmuş Gidiyor Kızım” vb. birçok şarkıyı oyun havası repertuarına eklemiştir. İlk zamanlar sahne korkusundan insanlarla konuşmada zorluk çekse de, yıllar içinde aranan

düğün müzisyeni olmuştur. Barış Özbaylar ile konuşmam sırasında “baş parası¹⁸”ndan çok “orta parası¹⁹”nın (alatura) önemli olduğunu ve onları heyecanlandığını anlattı.

Buradan hareketle, düğün müzisyenliğinde amaç orta parası/alatura dır. Roman müzisyenlerde her çalgıcı çalgısını bırakıp alatura’yı toplamayı gerçekleştirir. “Hiç utanmadım...hala da utanmam toplamaya, çalgıyı (org) bırakıp vallahi çalgıyı onlar çalsın deyip gittiğim bile çok olmuştur” (Görüşme 20.03.2019) ifadesi para toplamamanın utanılması gereken bir şey olduğuna işaret etmiştir. Burada önemli olan parayı bir an önce toplayıp kasaya götürmektir. Çocuk ilk zamanlar para toplamaya çekinse de zaman içinde (baba ve sahnedekilerin de baskısıyla) para toplamaya alışır. Fiziksel olarak gözlemlediğim bir örnekte; ilk kez para toplayacak çocuk genel olarak çekinir. Sahnedekilerin hepsi çocuğun gözüne bakarak paraları işaret eder. Çocuk yine toplamak istemez, sonra orkestradan bir kişi kalkarak parayı toplayıp çocuğun eline verir ve kasayı işaret eder.



Fotoğraf 7. Barış Özbaylar (klavye) İzmir /Tepecik Hüseyinoğulları Düğün Salonu 02.05.2019

¹⁸ Yapılacak işin karşılığındaki garanti para

¹⁹ Müşterinin/Alıcının kendi isteğiyle

Alaturayı toplama işini, genelde orkestranın en küçük yaşta olanı gerçekleştirir fakat bu çaldığı enstrümana göre de değişir. Örneğin, org gibi fiziksel hareketliliği olmayan enstrümanlar için alatura toplama en son sırada gelir. Alaturayı ilk sırada toplamaya gidecek kişiler genelde tef, darbuka gibi taşınması kolay enstrümanları çalan kişiler oluşturur. Tabii ki bu yine değişkendir, enstrümanı çalan kişinin yaşı ve kariyeri ile de ilgilidir.

Para toplayan çocuğa işten sonra sembolik olarak para (genelde müzisyenler arasında tam bölünemeyen pay ya da bozuk paralar) verilir. Çocuk artık para kazanmaya başlamış ve yaptıkları pekiştirilmiştir. Para toplamamanın karşılığında para kazandığı için sahnede para toplamaya çekinen çocuk sahneyi para ile ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla çekinme süreci sönerek kaybolur.

Zamanla düğün ortamına alışan çocuk, alatura toplamamanın yanı sıra çalgı da çalmaya başlar. Bu genelde takı merasimi sırasında gerçekleşir. Bunun sebebi çocuğun takı merasiminde odak noktası olmaması. Hata yapsa da müşteri/izleyici tarafından bir tepki görmez. Bu dönemin sonucu ile de çocuk güvenini kazanır ve sahnede daha uzun süre kalır.

Düğünde daha fazla orta parası alabilmek için düğün müzisyenlerinden biri asma davulu alarak dans edenlerin içine girer, özellikle dans eden gruptaki erkeklere teker teker gidilir ısrarlı bir şekilde bahşiş istenir. Roman müzisyenler buna “saldırmak” olarak adlandırır. Alatura beklentinin altındaysa daha fazla para toplamak için asma davulu alan kişiye “saldır” diyerek desteklenir. Yeteri kadar para çıkmadığında yapılan müzik kesilir, yeni bir parçaya geçilir.

Çocuk zamanla bu edimleri öğrenerek “düğün yönetme”yi öğrenir. Burada baba mikrofonu çocuğa verip düğündeki sunumları yaptırır. Ardından şarkıları söylemeyi ve insanları sahneye çağırıp eğlendirmeyi öğrenir. Burada önemli olan müşterinin memnun olmasıdır. Bu yüzden müşterinin anlık ihtiyaç/isteklerine hemen cevap verilir. Mesela, dans parçası çalınıyor ve kimse dans etmiyorsa hemen o an parça yarıda kesilir ve Roman

havası, Ankara havası çalınır ya da istek sorulur o şarkılar çalınır. Kısacası çocuk “ortamı okur”²⁰ hale gelmiştir. Barış Özbaylar düğün müzisyenliğindeki gelişimini anlattı:

12,13 yaşında çocuk klavye çalıyo, keman çalıyo...öyle öyle insanların kalbine girdik...düğünlere başladım, a takımı vardı Necdet Bakman vardı...udçu Hikmet Tetiklerin grubu vardı...beni gördüler bunlar şarkı okuyorum ya o yaşta şarkı okuyorum diye hadi bunlar beni gruba aldılar. Hem klavye çalarım hem şarkı okuyom...sonra İzmir in çok değerli saksafoncusu var Deli Hasan derler...o gördü beni böyle çalarken dedi ki babama barış benimle çalışsın. Onlar dedi 10 kişi gidiyor işe biz dedi 2 kişi çalcaz...Hasan abi ile bikaç tane iş aldık. Baktılar ki biz iş yapıyoruz...İzmit e işe gittik o zaman 14 yaşında filanım dediler bu ufak çocuğu mu getirdin bize Hasan nasıl çalcak bu çocuk? Hasan dedi siz onun yaşına bakmayın çalmasına, sanatına bakın. Önce çalalım ondan sonra konuşun... o zaman klavyede ben muayyer kürdi saz semaileri çalıyom, fasıl okuyorum filan, eee... fasılçılarla çalışınca a takımında fasılçılarla altyapı var babam zaten fasılcı adamlardı. Ufak yaşta öğrenince ben öğrenince...100 yıllık şarkıyı okuyo 14 yaşında bi çocuk...üstüne arabesk şarkılar popüler İbrahim Tatlısesler Müslüm Gürsesler filan bu sefer millet bi baktı aaa! Bu çocuk tamamdır. Roman havalarına başladık zaten, roman havalarında insanlar daha değişik bi performansım var. İnsanlar baktı öyle aaa... dedi tamam...sonra o ufak çocuğun başladı defter dolmaya. Senede 120 tane (düğün) çalmaya başladım...İzmir derken İstanbul oldu, İstanbul derken Ankara oldu, Bursalar...Türkiye'nin her yerinden roman ve müzisyen düğünleri çalıyoruz. Özellikle müziği bilen kişiler yani...zaten müzisyen olma yanla anlaşmak zor...bizi dinleyen de bizim müziğimizi anlayan insanlar...(Görüşme, 19.04.2019).

²⁰ Dinleyicinin ne istediğini anlamak demektir

Özellikle, eski Roman müzisyenler “kadın çalgısı” ile küçük yaşta çocuklar için bir öğrenme ortamı olmuştur:

O zamanlar düğünlerde kadınla karışık erkek yoktu...sırf kadınlar eğlenirdi. Kadın çalgıcıları vardı. O düğün yapanlar ekseriye kadın çalgıcılarını tutarlardı. Abime saç uzattılar kız saç gibi...kız gibi görünsün diye. Ben de gittim akordeonla...Ben alafranga parçaları çalıyodum (kadın çalgıcılarla) o zamanlar dans müzikleri meşhur o devirde... (Görüşme 12.04.2019).

Bununla paralel olarak Ersin Yılmaz:

İlk işe kadın sazlarıyla...birisi oynuyodu, birisi darbuka çalıyodu, bi tanesi tef çalıyodu....ben şimdi ufak olduğum için...12-13 yaşında ben kadınlarla kına gecelerine gidiyodum. Köy düğünlerine daha doğrusu...çocuk olduğum için alıyolardı beni...harmandalı, azizeler... (Görüşme 25.03.2019).

Çocuk; abi, dayı, amca ile de işlere gider. Zamanla repertuvara ve “sahneye hakim” (edimsel davranışları kazanmak) olan çocuk kendi takımını ²¹ yapar. Babadan ayrı kendi başına da işlere gitmeye/almaya başlar.

4.1.4.2. Fasil

Önceden de bahsettiğimiz üzere Roman müzisyenler ağırlıklı olarak Türk Sanat Müziği temelinde yetişirler. Fasil, Türk Sanat Müziği eserlerinin kuralına göre yorumlandığı bir uygulamadır. Fasil, öğrenilen saz semaileri/peşrevleri /şarkıları kendisinden yaşça büyük müzisyenlerle doğru üslupla tekrar etme yeridir. Burada nota bilmese bile genel repertuvara hakim olur:

²¹ Çalgı Topluluğu

İlk sahneye 10 yaşında çıktım...Çeşmede Parka Part otelinde Beyhan Akıncı ya çaldık...çocuklar kendi aramızda çalışıyorduk...semailer, peşrevler... enstrümantal Türk Müziği ile başladık. Tabii süreç başlayınca şarkılar devam etti. O dönemin hemen hemen tüm solistlerine İzmir Fuarı'nın da olması sebebiyle aynı sahneyi paylaştık...çocuk olmama rağmen büyük üstad Kadri Şençalar ile arkadaşlık yaptım... böyle bir şey var mı ben 15 yaşımdayım O 70 yaşımda!.. (28.03.2019).

Hamdi Akatay'ın da yukarıda belirttiği gibi Roman müzisyenler için fasıl, üslup ve tavır için büyük önem taşır. Ayrıca Akatay, sahnedeki bu eğitimin gelecekteki mesleki kariyerini de etkilediğinden bahsetti:

Bizim yetiştiğimiz dönemlerde pavyon hayatımız vardı. Saat 7'den 11-12 'ye kadar fasıl formu çalışıyorduk, ee hergün 5 saat Türk sanat müziği çalan adam... ne kadar aptal olursa olsun Türk Müziği kulağı dolmaya başlıyor...İstanbul'a gitiğimizde de repertuar açısından hiç zorluk çekmedik (28.03.2019).

Yaşça büyük olan müzisyenlerin yanında Roman çocukları fasıl yoluyla bir tür staj içindelerdir. TRT disiplininin geçmiş bu müzisyenlerin giyim, sahne adabı çocuk tarafından informal olarak öğrenilir.

Ayrıca fasıl mekanlarında müzisyen ile izlerkitle davranışları birebir ticari dönüşüm geçirebilir. Geleneksel fasıl adabındaki mesafe tamamen yok edilerek, müzisyenler dinleyicilerin masalarına gider, istek parçaları yaparlar/çalarlar. Burada fasıl dönüşüm geçirir. "Masa-masa" müzik yapmak tabiriyle disko edimine dönüşür.

4.1.4.3. Disko

'Disko', kesin biçimde Çingenelere özgü bir icra alanının adıdır ve günümüzde kent sokaklarında görmeye alıştığımız 'sokak müzisyenliği'nden farklıdır. Sokak müzisyenliğinde müzisyenler

çoğunlukla insanların gezmeye çıktığı yerlerde üzerinde belirli bir noktada konuşlanıp müziklerini icra ederler. Müşterileri gelip geçen insanlardır. Durup kendilerini izleyen insanlardan topladıkları ya da gelip geçenlerin, önlerine koydukları çalgı kutusuna attıkları paralarla geçimlerini temin ederler. Oysa diskoda belirli bir yerde konuşlanarak icra yapılmaz. Müşteriler genellikle mesire yerleri, meyhaneler, birahaneler önlerinde eğlenen insanlardır. Özellikle erkeklerin içkili mangal partileri disko yapanlar için verimli iş alanlarıdır (Yükselsin, 2000: 99).

Yukarıda da belirtildiği gibi disko edimi, müziği müşterinin/alıcının ayağına götürmesinden dolayı mekandan bağımsızdır. Genelde eğlenen, alkol alan insanların/grupların yanlarına giderek “iyi akşamlar...var mı bir isteğimiz” söylemiyle satılacak olan müziği “masa-masa” taşımaktır. Dolayısıyla, Roman müzisyenler müziğe “hareketlilik” kazandırmalarıyla mobil/seyyar bir esnaf haline gelir. Roman müzisyenler mahalleden (Tepecik) toplanarak 2’li, 3’lü gruplar halinde şehrin eğlence merkezlerinin, kafelerinin olduğu kalabalık yerlere giderler. Gündüz saatlerinde Kemeraltı’ndaki Kızlarağası Hanı civarında; akşamları ise Alsancak, Kordon sahil ve restoranlarına giderler. Erkeğin olduğu masalara gidilir. Gülümseyerek ve masadakileri selamlayarak yaklaşırlar. Masaya gitmeden önce masadakilere bakılır, eğer erkek ve kadınlar sevgili, eş durumundalarsa aşk şarkıları ile çalınır. Burada yine masadakilerin yaşı da önemlidir. Eğer müşteri genç ise günce aşk şarkılarından çalınır. Ama müşteri belli bir yaştan üzerindeyse daha çok Türk Sanat Müziği şarkılarıyla masaya yaklaşırlar. Bunlar, disko edimi içinde gözlem ve stratejinin varlığına işaret eder. Masa, çalgıcıları onaylayınca müziği icra başlar ve icra bitimiyle müşterinin karar vereceği bir bahşış alır ya da icra daha fazla para alabilmek için devam eder. Disko, içinde stratejilerin yaşanarak öğrenildiği bir edimdir.

Disko ediminde keman, darbuka, klarnet gibi enstrümanlar olabileceği gibi sadece bir akordeon da disko edimini gerçekleştirebilir. İcra sırasında tüm çalgıcılar, masayı “havaya sokmak” için yüksek sesle şarkı söyler. Sonra, masadakilerin söylemesi için sadece çalarlar kendileri susar, arada söylerler. Müşteri şarkı söylerken enstrümanların

sesini azaltırlar, aranağme-melodinin olduğu (şarkının söylenmediği) yerlerde ise enstrümanların seslerini bir anda yükselterek müşteriye müziğin içine alırlar. Bununla birlikte müşteri şarkı söylerken müşteriye bakarak “Allah Allah”, “çok güzel” gibi ifadeler kullanarak bahşişi arttırmaya çalışırlar.

Fasıl edimi yukarıda da bahsettiğimiz gibi, mekana bağlı disko edimine dönüşebilir. Meyhanelerde, restoranlarda işyeri sahibi ile anlaşarak “masa-masa” disko yapabilirler. Bu genelde işyeri sahibinden baş parası talep etmemeleri karşılığında olur.

Çalgıcı Romanlarda disko, her ne kadar düşük bir statüye işaret etse de Roman müzisyenlerin çoğu için “akşama iş yoksa alır çalgımı çıkarım ekmek parasına” düşüncesi vardır. Bahsi geçen sahne edimleri, Roman müzisyen çocukların yer aldığı müzisyenlik kollarıdır. Bu branşlaşma zaman zaman iç içe geçebilir. Söz gelimi, disko yapan bir kişi fasılda da çalabilir ya da bir konserde de çalabilir. Hepsi için farklı stratejileri vardır.

4.2. Profesyonel Roman Müzisyenlerde Statü Hakkında

Önceki bölümde bahsettiğimiz üzere meslek grupları arasında hiyerarşi vardır (hurdacı-müzisyen arasındaki statü farkı gibi). Aynı statü farkı kadar belirgin olmasa da müzisyenler arasında da fark vardır. Yaptığım görüşmelerde sanatçı/müzisyen/çalgıcı farkı şöyleydi:

Müzik üç mertebeye sahip. En güzel mertebesi sanatçı mertebesi...bu sanatçı mertebesi olanlar, anne baba ve velileri tarafından desteklenmiş bu konuda beslenmiş insanlar ve müziği temel teorilerini müzik eğitim okullarıyla müzik yaşamlarına başlamışlar. Müzik okullarından, konservatuarlardan mezun olup eğitimci olarak kalmışlar...devlet sanatçısı olmuşlar... İkinci mertebe müzisyen...temel teorileri diğer sanatçı, müzisyen insanlar sayesinde öğrenip duyduğunu değil de okuduğunu da izah yeteneğine sahip olmuşlar ve müzik dünyasında iyi yerlere gelmişler.....çalgıcı üçüncü mertebe; bu insanlar da genelde Roman denilen Çingene asıllı insanlardan meydana gelmiş bunlar da

algılarla para kazanmayı ve duyduğunu çalmayı başarmış enstrümanını sadece güzel saz olarak kabul edip hayatını bu şekilde sürdürmüş insanla (Görüşme 25.03.2019).

Yukarıdan da anlaşılabilceğı gibi Murat Gözetlik’e göre “sanatçı olmak” formal olmayı gerektirir. Görüşme kişilerimden Ersin Yılmaz ise aksini savundu:

şimdi ben 18 yıl TRT de görev yaptım...müzisyen mi olur sanatçı mı olur ona siz karar verin artık!..çalgıcı...her yerde çalan kişi...sokak, disko...oturur tezgahı açar alar...Müzisyen restoransı, gazinomu, içkili yerlerde bar tipi yerlerde çalışan...sanatçı da devletin açmış olduğı kurumlarda görev yapan kişi (Görüşme 26.03.2019).

Ersin Yılmaz’a göre fark çalışılan kurum iken,

Bence hiçbir fark yok bence...kendimi müzik yapmaya çalışan bi adam olarak tanımlıyorum (Görüşme 25.03.2019).

Serdar Özbaylar da yukarıdaki gibi bir önemi olmadığından bahsetti. Hamdi Akataylar ise:

Çalgıcı-Müzisyen farkı emek veren ya da vermeyen tek farkı bu. Çalgıcı olmak isteyen algıcı, Müzisyen olmak isteyen müzisyen olur...Kişinin tercihine bağı...kilometre yapmak lazım bu yollarda (Görüşme 28.03.2019).

Yukarıda verilen tanımlarda statü sınırlarının çok geçirgen olduğı anlaşılıyor. Dolayısıyla statü farkı eğitim, nota ve çalışılan kurum olarak belirlenmiştir.

SONUÇ

Bu çalışma, Tepecik'teki Roman müzisyenlerde müzikal öğrenmeyi tanımlamayı ve kategorilere ayırmayı amaçlarken, daha karmaşık bir müzikal öğrenme dünyasının modelini temsil ettiği söylenmelidir. Roman müzisyenlerde müzik kültürüne dahil olma; sayısız informal, non-formal ve formal deneyimlerini içeren karmaşık ve uzun vadeli bir süreçtir. Her bir deneyim topluluk içinde müzikal ve sosyo-kültürel gelişim için müzisyenlere özel fırsatlar sunar. Dolayısıyla bu topluluğunun aktif bir üyesi olma süreci becerilerin kazanılmasının yanı sıra Roman müzisyenliğinin kültürel ve sosyal yönlerini öğrenmeyi ve bunları somutlaştırmayı da içerir.

Profesyonel Roman müzisyenler doğdukları andan itibaren karmaşık bir müzikal öğrenme dünyasının yüksek düzeyde beceri gerektiren müzikal ifade ve yeteneklerini kazanırlar. Repertuvar ve enstrümantal becerilerin öğrenilmesi, müzikal kültürlenmenin önemli parçaları olsa da, profesyonel bir müzisyen olma sürecinin sadece bir parçasıdır. Çalışmada incelenen süreçler kademeli olmaktan çok birbirine kenetlenen aktarım katmanlarına sahiptir. Nesiller arasında bu müzikal aktarımı mümkün kılan şey ise mevcut olan uygulama ve süreçlerin doğasında bulunur. Deneyimlenen bu etkinliğin, bireyin kişiliğine ve bu alanda meydana gelen sosyal etkileşimlerin niteliğine ve türüne bağlı olarak sadece bir bilgi ve beceri birikimi değil, aynı zamanda “olma” sürecidir.

Bir uygulama topluluğu olarak analitik beceri, bilgi aktarımı ve çeşitli müzikal öğeler Roman müzisyenler tarafından kendi uygulamalarına uyarlanıp “istendik müzikal özelliklerin aktarılması” yoluyla Tepecik Roman kültürüne ait müziksel icra tavrını devam ettirdikleri gözlemlenmektedir. Tespit edilen bu deneyimler organize olmasına rağmen, bu ortamlarda ortaya çıkan birçok öğrenme süreci informal müzik öğreniminin özelliklerini korur.

Formal bir müzikal öğrenme durumunda, hem öğretmenin hem de öğrencilerin zihinleri müzik “çalmayı öğrenme”ye yönelirken, Roman müzisyenlerin müzikal öğrenme uygulamasında zihin “müzik çalma” eylemine yönelir. Edinilen deneyimlerin farkındalığı ve etkisi derinleştikçe bireylerin algısı sezgiselden kasıtlıya geçiş yapar. Sınıfsal olarak yukarıya doğru hareketi sağlaması bakımından müzisyenlik mesleği bir

hedef haline gelir. Bu durum, beceriye dayalı egemen mesleklerden (sepetçilik, kalaycılık, demircilik vb.) müzisyenliğin bir esnaflık kolu olarak algılanmasını ve müzik çalma eylemi ile (müzik piyasasındaki geçerli edimler de eklendiğinde) bir an önce icra alanına ulaşıp elde edilen kazancı en üst düzeye çıkarma amacından kaynaklanmaktadır.

Profesyonel müzisyen kimliği Tepecik'te hem iç mekanizmaların hem de nesnel koşullarla şekillendirilen etkileşimli bir yapıya sahiptir. Tepecik, müzisyenlerin mesleğe erişim ve bilgi transferinde çok güçlü bir şekilde çalışır. Topluluk üyeleri arasında müzisyenlik çok baskındır ve yaşlıların genç bireylere bilgi aktarma eğilimi vardır. Dolayısıyla mahalle müzisyenler için açık bir konservatuvar haline gelir. Tenekeli Mahallesi ise müzisyenlik mesleğinde profesyonelleşmiş bir Roman mahallesidir. Bu mahallede “mesleklere doğduklarında” bireylerin onu öğrenmesi ve gelecek nesilleri de yönlendirmesi beklenir. Dolayısıyla mesleki şans etnik ve sosyal ağlar tarafından inşa edilir.

Tepecik'te yaşayan Roman müzisyenlerin son zamanlarda konservatuvar ve müzik okullarında formal eğitim almayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Romanların informal süreçlerde başlayan müzikal öğrenmelerinin formal bir eğitime dönüşümü yaygınlaşmaktadır. Yeni neslin farklı bir kimliğe bürünmesindeki bu neden, meslekte farkındalık yaratma ve sanatçı statüsüne ulaşma çabasından kaynaklanır.

Bu çalışmada mesleki konumlanmanın ve müzikal öğrenmenin şekillenmesinde etkili olan altyapı ele alınmıştır. Romanların formal bir müzikal eğitime yeterli erişime sahip olmadığı ve tarihsel süreklilikte nesiller boyu süren yaşam koşullarında informal öğrenme biçimleri üzerinde açık vurgular yapılarak kimlik belirleme süreçlerinde bu öğrenme deneyimlerinin önemli olduğu görülmüştür. Tepecik Roman kültüründe müziğin kendini nasıl ilettiği sorusunun yanıtı müzikal öğrenme deneyimlerinin kademeli olarak nasıl benimsendiğinin incelenmesinde yatmaktadır.

Roman müzisyenlerin informal öğrenmelerinin araştırmacılar tarafından yeterince ele alınmaması örtük bir şekilde meydana gelen informal öğrenmeyi daha da örtük kılmaktadır. Müzisyen Romanların Türkiye'de yoğun olarak yaşadığı bölgelerde de detaylı araştırmalar yapılması gereklidir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- KÜÇÜK, A. – TÜMER, G. – KÜÇÜK, M. A. (2009). *Dinler Tarihi*, Ankara: Berkan Yayınevi.
- AKSU, M. (2006). *Türkiye’de Çingene Olmak*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- ALTINÖZ, İ. (2013). *Osmanlı Toplumunda Çingeneler*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- ARAYICI, A. (2008). *Avrupa’nın Vatansızları Çingeneler*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- ASLAN C. (2004) *Birey Toplum Devlet Kavramlaştırma ve Ara Değişken Olarak Etnisite*, Adana: Karahan Kitapevi.
- BARTH, Fredrik (ed.) (2001) *Etnik Gruplar ve Sınırları: Kültürel Farklılığın Toplumsal Organizasyonu* (Çev. A. Kaya-S. Gürkan). İstanbul: Bağlam.
- BELANGER (2011) *Theories in Adult Learning and Education Opladen*: Barbara Budrich.
- BERGER, H. (2000), *Çingene Mitolojisi*, Ankara, Ayraç Yayınları.
- BLACKING, J. (1973). *How musical is man?* Seattle, WA: University of Washington Press.
- BİLGİN, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- CORNELL, S. and HARTMAN, D. (1998). *Ethnicity and Race: Making Identities in a Changing World*. London, New Delhi: Sage Publication.
- DAHL, P. (2017). *Music And Knowledge: A Performer’s Perspective*, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- DUYGULU, M. (2006). *Türkiye’de Çingene Müziği*, İstanbul: Pan Yayınları.
- ERIKSEN, T.H. (2002). *Etnisite ve Milliyetçilik Antropolojik Bir Bakış*, (Çev. Ekin Uşaklı), İstanbul: Avesta.
- ERTÜRK, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan A.Ş.
- FONSECA, Isabel (2002), *Beni Ayakta Gömün –Çingeneler ve Yolculukları-*, Çev: Özlem İlyas, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- FRASER, A. (2005). *Çingeneler*, İstanbul: Homer Kitabevi ve Yayıncılık Ltd. Şti.
- GÖKBİLGİN, Tayyib (1988) *Çingeneler*, D.A., C.3, Milli Eğitim Basımevi, s.421.

- GREEN, Lucy. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, Ashgate Popular and Folk Music Series. Burlington, Vt.: Ashgate.
- _____ (2008) *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- _____ (2011). *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
- GÜVENÇ, B. (1994). *İnsan ve Kültür*, İstanbul Remzi Kitabevi
- HARGREAVES, D.J. and NORTH (2001). A. C., Eds. *Musical Development and Learning: The International Perspective*. Frontiers of International Education. London: Continuum.
- HOROWITZ, D. L. (1985). *Ethnic Groups in Conflict*, Berkeley: University of California Press.
- HUTCHINSON, J & SMITH, A.D. (1996). *Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press
- JENKINS, Richard (2016). *Sosyal Kimlik*, (çev. Gül Bostancı). İstanbul: Everest Yayınları.
- KAEMMER, John. E. (1993) *İnsan Yaşamında Müzik: Müzik Üzerine Antropolojik Perspektifler*, *Music in Human Life; Anthropological Perspectives on Music*'den yayımlanmamış çeviri, çev. Prof. Dr. Yetkin Özer, University of Texas Pres, Austin,
- KOLUKIRIK, S. (2009). *Dünden Bugüne Çingeneler Kültür- Kimlik- Tarih- Dil*, İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- KOPTEKİN, Derya (2017). *Biz Romanlar Siz Gacolar: Çingene/Roman Çocukların Kimlik İnşası*, İstanbul: İletişim Yayıncılık A.Ş.
- MERRIAM, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- MEZARCIOĞLU, A. (2010). *Çingenelerin Kitabı*, İstanbul: Cinius Yayınları
- MARTIN, D. (2013). *Sounding the Cape Music, Identity and Politics in South Africa*. Oxford: African Books Collective.
- MARTINEZ, Nicole (1992); *Çingeneler (Les Tsiganes)* Çev. Şehsuvar Aktaş, İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- MARUSHĖAKOVA, Elena - POPOV, Vesselin (2001); *Gypsies in the Ottoman Empire*, University of Hertfordshire Pres, Hatfield.

- NEZİHİ, R. (2002). *İzmir'in Tarihi*, İzmir: İzmir Yayıncılık.
- OKELY, John (2002); *The Traveller-Gypsies*, Cambridge University Press
- REX, J. (1989). *Race and Ethnicity*, Great Britain: Open University.
- RICE, T., 2013. *Ethnomusicology: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- ROGERS, A. (2014). *The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- SENNETT, R. (2009). *Zanaatkar*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- SMALL, C. G. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, NH: Wesleyan.
- SWANWICK, Keith. (1994) *Musical Knowledge: Intuition, Analysis, and Music Education*. London: Routledge.
- TEZCAN, Mahmut, (1985), *Eğitim Sosyolojisi*, 4.baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TOPRAK, Zerrin – ÖZMEN, Ö. – TENİKLER, G. – YAĞLIDERE, A. (2014) (Editörler); *İzmir Büyükşehir Bütününde Romanlar*, (Gözden geçirilmiş İkinci Baskı) Ankara: Siyasal Kitapevi Yayını.
- WEBER, M. (1968). *Economy and Society*, Berkeley: University of California Press.
- _____ (1987), *Sosyoloji Yazıları*, (çev. T. Parla), Hürriyet Vakfı, İstanbul.
- WENGER, Etienne. (2007). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YAĞLIDERE, A. (2011). *İzmir Romanları*, İstanbul: Ozan Yayıncılık Ltd.

Kitapçı Bölüm ve Makaleler

- AŞKIN, Umut (2017) Çingene/Roman Toplumunun Sosyo-Ekonomik Durum ve Beklentileri: İzmir İlinde Bir Araştırma. *Kesit Akademi Dergisi* (The Journal of Kesit Academy) Yıl: 3, Sayı:10, Aralık 2017, ss. 208-245.
- http://www.kesitakademi.com/files/1069730646_1228%20UMUR%20AŞKIN.pdf (3 Haziran 2019).
- AYAS, A. (2013). “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, (Ed. H. Ozmen- D. Ekiz), Pegem Akademi.

- AYDOĞAN, İ. (2009). “Eğitimin Toplumsal Temelleri” (Edt. Mehmet Arslan), *Eğitim Bilimine Giriş* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. ss 74-90
- BEISSINGER, Margaret H. (2001). “Occupation and Ethnicity: Constructing Identity among Professional Romani (Gypsy) Musicians in Romania”, *Slavic Review*, Vol. 60, No. 1, pp. 24-4.
- <https://www.jstor.org/stable/2697642> (26 Mayıs 2019).
- BRUBAKER, Rogers; COOPER, Frederick; (2000). "Beyond “identity”." *Theory and Society* 29(1): ss. 1-47.
- <https://www.jstor.org/stable/3108478> (14 Mayıs 2019).
- COLLEY, H., HODKINSON, P. and MALCOLM, J. (2003) Formality and Informality in Learning. *Report for the Learning and Skills Development Agency*.
- https://www.researchgate.net/publication/234581561_Understanding_Informality_and_Formality_in_Learning (15 Mayıs 2019).
- DİŞLİ, Semra Ö. (2016) “Çingene” Mi, “Roman” Mı? Bir İnşa Süreci” *ÜDTCF, Antropoloji Dergisi, Sayı:3*, ss.97-117.
- <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/71/2121/21953.pdf> (3 Haziran 2019).
- ERAUT, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work, *The necessity of informal learning*, ed. F. Coffield, The Policy Press, Bristol, ss. 12-31.
- <https://pdfs.semanticscholar.org/03b9/d72b156c45b4855d300b28181e75e70bad5a.pdf> (28 Mayıs 2019)
- FOLKESTAD, Goran. (2006). “Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning.” *British Journal of Music Education* 23 s.135-145.
- https://www.researchgate.net/publication/231939732_Formal_and_informal_learning_situations_or_practices_vs_formal_and_informal_ways_of_learning (3 Haziran 2019).
- GERÇEK, İsmail H. (2008). “Geleneksel Türk Sanat Müziğinde Meşk Sisteminden Notalı Eğitim Sistemine Geçişle İlgili Bazı Düşünceler”, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* Sayı 38, Erzurum 2008. ss.151-158.
- http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/78689292_Ismail%20Hakkı%20GERCEK.pdf (2 Haziran 2019).
- HANNU, S. (1993). Science centre education. Motivation and learning in informal

education. *Research Report 119*. Helsinki University Department of Teacher Education.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363613.pdf> (26 Mayıs 2019).

HARRISON, Simon (Oct., 1999), "Cultural Boundaries", *Anthropology Today*, Vol. 15, No. 5 ss. 10-13.

<https://www.jstor.org/stable/2678369> (1 Haziran 2019).

JAFFURS, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from garage band. *International Journal of Music Education*, 22 no:3, s.189-200. (3 Haziran 2019).

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761404047401> (1 Haziran 2019).

JENKINS, P. (2011). "Formal and informal music educational practices", *Philosophy of Music Education Review*, 19, 179- 197.

<https://www.jstor.org/stable/pdf/10.2979/philmusieducrevi.19.2.179.pdf> (3 Haziran 2019).

HESS, Juliet (2009) "The oral tradition in the Sankofa Drum and Dance Ensemble: student perceptions", *Music Education Research*, V.11/1, s.57-75.

https://www.academia.edu/2640754/The_oral_tradition_in_the_Sankofa_Drum_and_Dance_Ensemble_student_perceptions (10 Haziran 2019).

KYUCHUKOV, Hristo (2007). "Bulgar ve Türk Müslüman Romanlar'ın Tarihi, Kültürü ve Dili", *Yeryüzünün Yabancıları: Çingeneler*, (Editör: Suat Kolukırık), İstanbul: Simurg Kitapçılık Yay., (ss.71-85.)

MAK, P. (2006). Learning music in formal, non-formal and informal contexts. *Hanzehogeschool Groningen*.

https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/12409231/mak14_1_.pdf

(1 Haziran 2019).

MARSH, A. (2008a). Türkiye Çingenelerinin Tarihi Hakkında, (ed. Ebru Uzpeder Savelina Danova/Roussinova, Sevgi Özçelik ve Sinan Gökçen). *Biz Buradayız! Türkiye'de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi içinde*. (ss. 5-19). Edirne Roman Derneği, European Roma Rights Centre, Helsinki Yurttaşlar Derneği. İstanbul: Mart Matbaacılık.

_____. (2008b). Etnisite ve Kimlik: Çingenelerin Kökeni. (ed. Ebru Uzpeder Savelina Danova/Roussinova, Sevgi Özçelik ve Sinan Gökçen). *Biz Buradayız! Türkiye'de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi içinde*. (ss. 19-

- 27). Edirne Roman Derneği, European Roma Rights Centre, Helsinki Yurttaşlar Derneği. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- MCDERMOTT, Ray (1993). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In *Understanding Practice*. Seth Chaiklin and Jean Lave, eds. ss.269-305. New York: Cambridge University Press.
- LUNDQUIST Barbara R., and WINSTON T. Sims (Autumn, 1996). "African-American Music Education: Reflections on an Experience", *Black Music Research Journal*, Vol. 16, No. 2, Educational Philosophy and Pedagogy (ss.311-336).
<https://www.jstor.org/stable/779334> (3 Haziran 2019).
- RENARD S. – MANUS A. – FELLMAN Ph. V., "Understanding the Complexity of the Romany Diaspora", *International Conference on Complex Systems*, (30/10/2007) Boston, MA.
<http://necsi.org/events/iccs7/papers/8914dd21fd6c18ed5437d025a87d.pdf> (15 Mayıs 2019).
- RICE, Timothy (1995). "Understanding and Producing the Variability of Oral Tradition: Learning from a Bulgarian Bagpiper", *The Journal of American Folklore*, Vol. 108, No. 429 (Summer, 1995), ss. 266-276. Published by: American Folklore Society.
<https://www.jstor.org/stable/541880> (13 Haziran 2019).
- _____ (2003). "The Ethnomusicology of Music Learning and Teaching", *College Music Symposium*, Vol. 43 ss. 65-85. Published by: College Music Society.
<https://www.jstor.org/stable/4037447> (3 Haziran 2019).
- STRAUSS, C. (1984). "Beyond 'Formal' versus 'Informal' education: Uses of psychological theory in anthropological research". *Ethos*, 12, ss. 195-222.
<https://pdfs.semanticscholar.org/dc20/de8ae270dd6ae7b4ce8c1b15fc7b06c936ef.pdf> (29 Mayıs).
- TOPRAK, Zerrin (2007). İzmir Büyükşehir Bütününde Romanlar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- ÇETİNGÖZ, D. (2011) "Eğitimde Temel Kavramlar", *Eğitim Bilimine Giriş*. (Editör: Yaşar Yavuz) İzmir: Dinozor Yayınevi, ss. 1-13.
- YILDIZ, H. (2007). "Türkçede Çingeneler İçin Kullanılan Kelimeler ve Bunların Etimolojileri" *Dil Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), ss. 61-82.
- YÜKSELSİN, İbrahim Yavuz (2005). "İlle de Roman Olsun: Popüler Müzik ve Kültürel Kimliğin Tınısal Sunumu". *Uluslararası Müzikte Temsil ve Müzikle Temsil I. Kongresi*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, ss.107-120.

_____. (2009). “Satılık Havalar: Batı Türkiye Roman Topluluklarında Bir Müziksel Zanaatkarlık Biçimi Olarak Çalgıcılık”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 8, ss. 452-463.

http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi8pdf/yukselsin_ibrahimyavuz.pdf

_____. (2014). “Kültürel Aracılık, Romanlar (Çingeneler) ve Müzik: Bir Rumeli Halk Ezgisinin Kırkpınar Güreş Havasına Dönüştürülmesi Örnekolayı”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 34, ss. 713-730.

http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi34_pdf/6psikoloji_sosyoloji_felsefe/yukselsin_ibrahimyavuz.pdf

Basılmamış Kaynaklar

KOLUKIRIK, Suat (2004); *Aramızdaki Yabancı: Çingeneler*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kurumlar Sosyolojisi Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

YÜKSELSİN, İ. Y. (2000). *Batı Türkiye Romanlarında Kültürel Kimlik, Profesyonel Müzisyenlik ve Müziksel Yaratıcılık*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

BOZKURT, Tülin (2004). *Poşalar Örneğinde Etnisite ve Toplumsal Cinsiyet İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÜRÜKTÜMEN, M. Emre, (2010). *Türk Sinemasında Çingenelerin Temsili*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnternet Kaynakları

SCHNASS, M. Pasikowska (2018). “How the European Union supports the study of Roma culture, language and history”,

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI\(2018\)6_20201_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI(2018)6_20201_EN.pdf).

SUUTARI, Pekka (1996) “Cultural Dynamics and Minority Identity in Music: An Ethnomusicological Case Study of the Swedish-Finnish Popular Music in the Dance halls of Gothenburg”, *Eloktoloristi*, 2/1996.

<https://journal.fi/elore/article/view/78204/39101> (1 Haziran 2019).

Görüşmeler

Barış Özbaylar (besteci-piyanist şantör) 20.04.2019/ İzmir Tepecik, Barış Özbaylar'ın evi (s.75).

Barış Özbaylar (besteci-piyanist şantör) 19.04.2019/ İzmir Tepecik, Barış Özbaylar'ın evi (s.91).

Barış Özbaylar (besteci-piyanist şantör) 10.04.2019/ İzmir Tepecik, Barış Özbaylar'ın evi (s.98).

Barış Özbaylar (besteci-piyanist şantör) 19.04.2019/ İzmir Tepecik, Barış Özbaylar'ın evi (s.100).

Emin Hoca (asma davul/şarkıcı) 29.04.2019/ İzmir Tepecik, Romanları Sosyal Yardımlaşma Dayanışma Derneği (s.78).

Ercan Balazoğlu (piyanist şantör) 26.03.2019/ İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.80).

Ercan Balazoğlu (piyanist şantör) 28.04.2019/ İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.89).

Ersin Yılmaz (keman sanatçısı) 25.03.2019// İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.97).

Ersin Yılmaz (keman sanatçısı) 26.03.2019// İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.97).

Ersin Yılmaz (keman sanatçısı) 26.03.2019// İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.105).

Hamdi Akatay (Darbuka/Def/Ritim Sanatçısı) 28.03.2019 / İzmir, Kızlarağası Hanı (s.79).

Hamdi Akatay (Darbuka/Def/Ritim Sanatçısı) 28.03.2019 / İzmir, Kızlarağası Hanı (s.102).

Hamdi Akatay (Darbuka/Def/Ritim Sanatçısı) 28.03.2019 / İzmir, Kızlarağası Hanı (s.102).

Hüseyin Ceylan (perküsyon sanatçısı) 05.05.2019/ İzmir Basmane, Anemon Otel (s.9).

Hüseyin Ceylan (perküsyon sanatçısı) 05.05.2019/ İzmir Basmane, Anemon Otel (s.78).

Hüseyin Ceylan (perküsyon sanatçısı) 05.05.2019/ İzmir Basmane, Anemon Otel (s.79).

İlhan Hoca (kanun sanatçısı) 04.04.2019/ İzmir Tepecik, Romanları Sosyal Yardımlaşma Dayanışma Derneği (s.82).

Mert Güngördü (çello sanatçısı) 15.04.2019/ İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.87).

Murat Divandiler (şarkıcı) 04.05.2019/ İzmir Arena, Romanival Festivali (s.10).

Murat Divandiler (şarkıcı) 05.04.2019/ İzmir Arena, Romanival Festivali (s.51).

Murat Divandiler (şarkıcı) 04.05.2019/ İzmir Arena, Romanival Festivali (s.96).

Murat Gözetlik (klarnet sanatçısı) 29.03.2019 / İzmir Üçyol, Köşem Büfe

Murat Gözetlik (klarnet sanatçısı) 12.04.2019/ İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.35).

Murat Gözetlik 15.03.2019 / İzmir Üçyol, Köşem Büfe (s.43).

Murat Gözetlik (klarnet sanatçısı) 29.03.2019 / İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.77).

Murat Gözetlik (klarnet sanatçısı) 12.04.2019 / İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.45).

Murat Gözetlik (klarnet sanatçısı) 27.03.2019 / İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.87).

Murat Gözetlik (klarnet sanatçısı) 25.03.2019 / İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.104).

Mustafa Kalkışlılar (Kanun/Keman sanatçısı) 12.04.2019/İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.45).

Mustafa Kalkışlılar (Kanun/Keman sanatçısı) 26.03.2019/İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.85).

Necmi Özbaylar (piyanist şantör/besteci) 04.03.2019/ İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.78).

Necmi Özbaylar (piyanist şantör/besteci) 19.04.2019/ İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.86).

Necmi Özbaylar (piyanist şantör/besteci) 26.04.2019/ İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.88).

Necmi Özbaylar (piyanist şantör/besteci) 26.03.2019/ İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.92).

Recep Yılmaz (piyanist şantör) 12.03.2019 / İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.44).

Recep Yılmaz (piyanist şantör) 15.04.2019/ İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.74).

Recep Yılmaz (piyanist şantör) 15.04.2019/ İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.101).

Serdar Özbaylar (keman sanatçısı) 29.04.2019/ İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.81).

Serdar Özbaylar (keman sanatçısı) 29.04.2019/ İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.86).

Serdar Özbaylar (keman sanatçısı) 15.05.2019/ İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.97).

Orkun Açıkgöz (Darbuka/Def sanatçısı) 10.04.2019 / İzmir Tepecik, Camlı Kahve (s.44).

Vahdettin Bürücüler (kanun sanatçısı) 19.04.2019/ İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.74).

Vahdettin Bürücüler (kanun sanatçısı) 26.03.2019/ İzmir Tepecik, Müzisyenler Kahvesi (s.79).

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Tuna Şensesli

Doğum Yeri ve Yılı : İzmir, 01.10.1982

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim : Lisans

Lisans : 2007, Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı,
Müzik Bölümü, Piyano Anasanat Dalı

İş Tecrübesi : 2019-Halen 100.Yıl Ortaokulu Akhisar/MANİSA (M.E.B.)
Müzik Öğretmeni

2008- 2010, 2016-2018 TRT İzmir Radyosu

Sözleşmeli Sanatçı

2008- 2009 Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Sözleşmeli Öğretim Görevlisi,